

Pablo Vain

LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

CONTEMPORÁNEA



edunam

Pablo Vain

LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS

CONTEMPORÁNEA

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Cnel. Félix Bogado 2160, Posadas, Misiones
Tel-Fax: 0376-4428601

ventas@editorial.unam.edu.ar
Página WEB: www.editorial.unam.edu.ar

Coordinación de la edición: Claudio O. Zalazar
Armado: Francisco A. Sánchez
Revisión de texto: Amelia Morgenstern, Marcelo Oliveira

Vain, Pablo,

Los rituales escolares y las prácticas educativas / Vain, Pablo.
- 2a ed . - Posadas : EDUNAM - Editorial Universitaria de la
Universidad Nacional de Misiones, 2018.

Libro digital, PDF - (Contemporánea)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-579-501-7

1. Educación. 2. Institución de Enseñanza. I. Título.
CDD 371.007

Hecho el depósito de la ley 11723
Impreso en Argentina
ISBN: 978-950-579-501-7

Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones, Posadas, marzo de 2019.
Todos los derechos reservados para la primera edición.

Pablo Vain

LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

“Cuando la fiesta nacional
yo me quedo en la cama igual,
que la música militar
nunca me supo levantar.
En el mundo, pues, no hay mayor pecado
que el de no seguir al abanderado”.

GEORGE BRASSENS

“We don't need no education,
we don't need no thought control,
no dark sarcasm in the classroom.
Teachers leave the kids alone,
¡Hey, teachers leave the kids alone!
All in all it's just another brick in the wall...”

[“No necesitamos educación,
no necesitamos control mental,
sin sarcasmo oscuro en la clase.
Profesores, dejen a los niños en paz,
¡Hey, profesores, dejen a los niños en paz!
Al final de cuentas solo es otro ladrillo en la pa-
red”.]

ROGER WATERS (PINK FLOYD)

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	13
<i>Resumen</i>	15
<i>Presentación</i>	17
<i>Introducción: el mapa</i>	25
<i>Capítulo I. Educación y sociedad</i>	29
1.1. La educación como práctica social	30
1.2. Economía de las prácticas sociales	34
1.3. Lo social hecho cosas: espacio social y campos	36
1.4. Lo social hecho cuerpo: los <i>habitus</i>	37
1.5. La educación como aparato ideológico del estado	39
1.6. Algunas consideraciones sobre la ideología	42
1.7. La educación como violencia simbólica.....	45
1.8. Los límites del reproductivismo pedagógico.....	50
1.9. El concepto gramsciano de hegemonía	57
1.10. La interacción entre ideología y experiencia vivida.....	59
1.11. Las relaciones de poder en la educación	63
1.12. La educación como producción de sujetos	78
1.13. Educación, producción, reproducción y transformación.....	81
<i>Capítulo II. El dominio del ritual</i>	87
2.1. ¿Qué es el ritual?.....	87
2.2. Ritual y vida cotidiana	96
2.3. La ritualización en la escuela.....	100
2.4. El ritual y el campo de lo simbólico	104
2.5. Ritual y formación de <i>habitus</i>	109
2.6. Ritual, cultura e ideología.....	110
2.7. La escuela como cultura.....	116
<i>Capítulo III. Un texto para el contexto</i>	123
3.1.1. Políticas globales-políticas educativas.....	123
3.1.2. Macropolíticas-micropolíticas.....	135
3.1.3. Teorías-prácticas	137

3.1.4. Profesionalización-condiciones de trabajo	138
3.1.5. Organización-curriculum	147
3.2. Autoritarismo y educación en la Argentina.....	150
<i>Conclusiones. Un recurso a la imaginación</i>	159
<i>Capítulo IV. En la cocina</i>	173
4.1. Algunas pretensiones epistemológicas.....	174
4.2. Sistema de hipótesis.....	178
4.3. Diseño metodológico.....	180
4.3.1. Métodos	180
4.3.2. Tipo de investigación.....	184
4.3.3. El escenario.....	185
4.3.4. Técnicas	187
4.3.5. Instrumentos.....	191
4.4. Algunas advertencias acerca de la escritura.....	193
4.5. Consideraciones <i>ex-post</i>	195
<i>Introducción. El traje del Emperador</i>	201
<i>Capítulo V. Hilos de la telaraña I</i> <i>(Los rituales del espacio y el tiempo)</i>	207
5.2. Es la hora, es la hora... la estrategia del tiempo	218
<i>Capítulo VI. Hilos de la telaraña II.</i> <i>(domesticando los cuerpos)</i>	227
<i>Capítulo VII. Hilos de la telaraña III.</i> <i>(Un toque de distinción)</i>	237
7.2. Fracaso sobre fracaso o la profecía autocumplida	240
7.3. ¿La resistencia es posible?	243
<i>Capítulo VIII. Hilos de la telaraña IV</i> <i>(Crimen y castigo)</i>	247
8.1. Premios y castigos. La sanción normalizadora	248
8.1.1. Sancionar es normalizar.....	251
8.1.2. Castigar es corregir	252
8.1.3. Castigar y premiar	254
8.1.4. Castigar es diferenciar	256
8.2. Autoridad, autoritarismo y disciplina	257

<i>Capítulo IX. Hilos de la telaraña V</i>	
<i>(El Coronel no tiene quién le escriba)</i>	263
9.2. Textos y pretextos.....	271
<i>Capítulo X. Hilos de la telaraña VI</i>	
<i>(Gloria y loor, honra sin par...)</i>	281
10.1. Acerca de las efemérides	282
10.2. ¿Qué es <i>eso</i> que llamamos identidad nacional?	286
10.3. La nación como comunidad imaginada.....	288
10.4. Breve genealogía de las nacionalidades.....	289
10.5. Notas sobre una historieta.....	292
10.6. El sistema educativo y la construcción de la nación	294
10.7. Los sonidos del silencio.....	307
10.8. ¿Resignificar los actos escolares?.....	310
<i>Capítulo XI. Las telarañas y la escuela invisible</i>	317
Rituales del espacio y del tiempo:	318
Rituales de la domesticación de los cuerpos:.....	319
Rituales de las distinciones:	319
Rituales de los premios y castigos:.....	320
Rituales de la escritura:	321
Efemérides y actos escolares:	322
<i>Capítulo XII. Reflexiones finales</i>	325
A modo de cierre, nuevas aperturas... ..	326
12.1. Rituales escolares e ideología dominante	327
12.2. Rituales, ideología y práctica docente	328
12.3. Rituales y transmisión inconsciente	329
12.4. Rituales, hegemonía y resistencia.....	330
<i>Bibliografía</i>	333

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” por hacer posible mis estudios de Maestría en Educación y a mis compañeros, con quienes aprendimos juntos a superar la historia y los prejuicios que muchas veces separan a paraguayos y argentinos, muy especialmente por su solidaridad.

Al Magister Javier Caballero Merlo, orientador de esta tesis, por su solvencia académica, generosidad y solidaridad. A su esposa, Magister Marcela Rojas Méndez por sus lecturas de reojo y sus críticas. Y a ambos por su hospitalidad, calidez y amistad.

A los alumnos, docentes y algunos de los directivos de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, por aceptar mi presencia en su espacio cotidiano de trabajo y soportar estoicamente mis preguntas.

A Alicia Guzmán, mi hermana en el afecto, por todo el apoyo aportado en esta empresa y en tantas otras.

A Luis Nelli y de nuevo a Alicia por hacerse cargo de algunas cuestiones que me permitieron estudiar y elaborar este trabajo; y por facilitarme una parte importante de la bibliografía.

A Delia Dabul y Jorge Pallares, mis maestros de primaria, quienes me enseñaron que: “aprender puede ser una hermosa aventura, aunque posiblemente nunca se enteren de este agradecimiento”.

A Pablo Freire, maestro de maestros.

A Clara, Daniela y Diego por los sábados y domingos de sol que les robé en estos años de estudios, investigación y escritura, y por todo lo que los quiero.

Y a Gabriel, que aprendió desde muy chico, que para vivir hay que luchar.

Posadas, Agosto 1997.

RESUMEN

En la actualidad se asigna a la escuela una multiplicidad de sentidos. Nos preguntamos, precisamente, acerca de la construcción de ese sentido y para ello decidimos considerar que esta institución puede ser mirada de otro modo, tratando de hacer visible aquello que la escuela 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 prácticas construyen el verdadero significado del hacer institucional educativo.

Este trabajo 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.

Es por eso que nos interesamos en tomar como eje de esta investigación a los *rituales escolares*, a los 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.

Los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica

algo importante acerca de sí misma. Pero al mismo tiempo, construyen nuevas prácticas. Durante el desarrollo de esta investigación hemos tenido una clara evidencia sobre la existencia de un conjunto de rituales que signan la vida de la escuela. Los actores de esa institución los reproducen, los reelaboran, los reconstruyen y participan en ellos haciendo posible –de ese modo– que su eficacia simbólica se consolide. De esta manera, la institución educativa –en tanto lugar de condensación entre el individuo y la sociedad– crea lazos sociales, es decir socializa, reproduciendo en los nuevos miembros de una cultura los valores que esta sustenta.

Sostenemos que la educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político que se inscribe en una totalidad histórico-social que le da sentido. Esto 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. Desde esta postura resulta posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas.

Al trabajar cada uno de los grupos de rituales que hemos estudiado, observamos como aquellos que se constituyen y desarrollan desde la estructura del poder de las instituciones educativas tienden a consolidar una ideología que es dominante en la sociedad, y que circula entre los diferentes campos sociales. Desde este punto de vista, la escuela enseña (transmite, muestra y marca) la sumisión a las jerarquías y la negación a la diversidad.

Pero nuestra apelación a ciertas conceptualizaciones reproductivistas no nos impide imaginar la posibilidad de la transformación y el cambio educativo. Pensar en términos de reproducción, arbitrario cultural, inculcación o violencia simbólica no hace imposible abrir caminos para las alternativas pedagógicas. La totalidad histórico-social no es una totalidad homogénea, sino que se construye en múltiples articulaciones y en luchas por el control hegemónico, desde allí el discurso dominante presenta fisuras en las cuales es posible construir esas alternativas.

PRESENTACIÓN

“Bebeagua, sacerdote de los Sioux, soñó que seres jamás vistos tejían una inmensa telaraña alrededor de su pueblo. Despertó sabiendo que así sería, y dijo a los suyos: cuando esa extraña raza termine su telaraña, nos encerrarán en casas grises y cuadradas, sobre tierra estéril, y en esas casas moriremos de hambre”.

EDUARDO GALEANO

LOS RITUALES, LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LA ESCUELA INVISIBLE

Hay algo que hace parecer milagrosa a la telaraña, se trata de su aparente inexistencia.

Si uno mira sin exigir demasiado la vista, se tiene la sensación de que la tejedora está suspendida en el aire, que se desplaza de un lado a otro como volando. La estructura que la sostiene y le permite maniobrar se nos hace invisible. Y eso constituye, también, su arma mortal. Sus víctimas caen en la ilusión y quedan atrapadas en esos hilos sutiles, ocultos al observador superficial, hasta que la araña se acerca y las devora.

En este trabajo intentaremos ver los hilos de la telaraña educativa, el modo en que se arma el tejido, la ilusión de inexistencia que este produce, y sus efectos en la institución educativa y sus actores.

Ampliando más y más la potencia de nuestra lente realizaremos un esfuerzo para ver lo invisible, para develar lo que se nos presenta como oculto. Ya que pensamos –coincidentalmente con Faermann Eizirik y Comerlatto– que:

“Hablar de que la escuela no está bien se tornó banal. Todos denuncian sus problemas, su vaciamiento, anuncian su muerte. Se cambian acusaciones, y responsabilidades por su deterioro se presentan en todos los ángulos, análisis, perspectivas y diagnósticos. Lo que procuramos aquí no es el discurso acusatorio, la búsqueda de culpables, las in-

clusiones y exclusiones de los listados de *Buenos* y *Malos* modelos educativos. Buscamos hacer un estudio del proceso, allí donde lo banal revela su importancia, donde lo transitorio se muestra persistente, en la intimidad de las redes de poder y los juegos de verdad que se constituyen en fina y sutil malla, envolviendo a todos y cada uno. Estamos hablando de la escuela invisible...”¹.

Esta intencionalidad de desnudar los mecanismos ocultos apunta a proporcionar a los educadores un material útil para repensar su práctica profesional.

En la Argentina es relativamente sencillo observar que la institución escolar está abarrotada de rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los *Actos Escolares* (Día de la Independencia, de la Bandera, etc.) a formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano (como las formaciones, el saludo a las autoridades, los premios y castigos, etc.), los niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas y generalmente transmitidas de un modo repetitivo y –en apariencia– carente de significación para ellos, en tanto sujetos de la educación.

Por su parte, los docentes son los encargados de esa transmisión, que entendemos se produce, en la mayoría de los casos, de un modo rutinario, tradicional e inconsciente.

Tomando la hipótesis del antropólogo Roberto Da Matta quién sostiene que “... los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter”. Precizando luego que “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”², nos hemos planteado que indagar acerca de los rituales en la escuela, puede resultar un aporte interesante para analizar esta institución

1– Faermann Eizirik, M. y Comerlatto, D. *A escola invisível (jogos de poder, saber e verdade)*. Editora da Universidade /UFRGS. Porto Alegre, 1995. Pág. 17. La traducción es nuestra.

2– Da Matta, R. *Carnavais, malandros e herois*. Editorial Zahar. Rio de Janeiro, 1983. Pág. 24. La traducción es nuestra.

en su dimensión reproductora o de construcción de una determinada estructural social.

Cabe acotar que, como podrá observarse en la descripción de los elementos que hemos utilizado para construir el marco teórico, el concepto de *reproducción* no fue tomado estrictamente de las teorías reproductivistas, sino reelaborado a partir de las críticas de las cuales dichas teorías han sido objeto. Ya que, al igual que Adriana Puiggrós, pensamos que “La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos”³.

Por otra parte, se percibe un discurso contradictorio respecto a la escuela como institución cargada de ideología. Desde el retorno de la Argentina al sistema democrático, hace más de diez años, se escucha permanentemente hablar de una educación para la democracia, respetuosa de los Derechos Humanos, etc. Sin embargo, las prácticas educativas aparecen profundamente sesgadas por formas autoritarias.

Existen interesantes trabajos que han abordado el problema del autoritarismo en la educación, especialmente durante el pasado régimen militar (Filmus, 1988; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987), pero en esta primera aproximación, únicamente nos interesará sostener que la estructura autoritaria persiste, y no solo deviene de la educación del período 1976-83, sino que es el reflejo de una sociedad con una importante carga de autoritarismo, relativamente independiente de la alternancia entre gobiernos militares y civiles que ha caracterizado los últimos cien años de nuestra historia.

Si los rituales son prácticas sociales que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante, estudiarlos nos daría precisiones respecto a cuál es la ideología que, en realidad, transmite la escuela; más allá de sus discursos acerca de los valores democráticos.

Las hipótesis principales de este trabajo sostienen que: por una parte, más allá de las formulaciones discursivas acerca de la democratización de la educación, la escuela transmite una ideología

3- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y curriculum*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1994. Pág. 29.

autoritaria, que se expresa a través de los rituales escolares; y por otra, que los educadores transmiten esa ideología de un modo, por lo general, inconsciente.

En un tiempo en el cual el rol de la escuela está altamente cuestionado y se plantea la necesidad de redefinirlo, abordar el estudio de los mecanismos inconscientes de transmisión de ideología por parte de la institución escolar, puede resultar un aporte interesante a la discusión que se arma alrededor de la mencionada redefinición.

Graciela Frigerio enuncia, de un modo claro y preciso, esta situación, cuando sugiere:

“La función social de la escuela y sus tareas sustantivas están siendo redefinidas: ¿asistencialista?, ¿socializante?, ¿distribuidora de saberes?, ¿creadora o desarrolladora de competencias?, ¿formadora de ciudadanos? ¿preparadora para el trabajo? ¿capacitadora para el empleo? Las funciones se redefinen, se asocian, se excluyen, se priorizan. Coincidencias y disidencias construyen el debate y las opciones adoptadas tienen consecuencias en los nuevos diseños...”⁴.

En consecuencia, el presente trabajo no pretendió ser solo una indagación teórica, ni exclusivamente una investigación empírica, sino centralmente la exploración de un tema que sirva para *disparar* cambios en las instituciones escolares, a partir de una reflexión sobre lo no explicitado, lo no dicho, en relación con ciertos mecanismos que operan en las mismas⁵.

Apuntamos a poner en evidencia ciertos mecanismos *invisibles* u *ocultos*, que operan como transmisores de ideología en las instituciones educativas, y de los cuales, aparentemente, los agentes educativos –principalmente los docentes– no serían conscientes. Esto

4– Frigerio, G. (Compiladora) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1995. Pág. 12.

5– Indudablemente, una tesis como tal no posibilita la generación de cambios en la educación, pero su contenido puede llegar a ser un material interesante para el desarrollo de acciones tendientes a la transformación de las prácticas educativas.

requirió establecer, precisamente, en qué medida los educadores tienen claro el valor de estos mecanismos, en tanto reproductores de ideología, o si esa función reproductora se ejerce en forma mecánica e irreflexiva.

Para penetrar en lo oculto, en lo invisible de la escuela, intención primordial de este estudio, fue necesario no desestimar lo obvio, aquello que se presenta como tan cercano y tan *natural* que no merecería ser observado. Necesitamos –al decir de Hoskin sobre la obra de Foucault– “... transformar lo habitual en extraño”⁶ para así distanciarnos y tratar de comprender aquello que lo habitual nos esconde ante la primer mirada. Tuvimos que buscar en cada gesto, en cada espacio, en cada tiempo, en cada frase, significados ocultos, cosas no dichas que sin embargo dicen mucho. Debimos –en definitiva– estar atentos a la telaraña y no caer en la ilusión de su inexistencia, por real y contundente que esta inexistencia nos pareciera.

6– Hoskin, K. En Ball, S. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pág. 33.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

INTRODUCCIÓN: EL MAPA

“Un mapa no es el territorio...”.

ALFRED KORZYBSKI

En las historias de piratas es frecuente observar cómo algunos personajes parten en busca del tesoro munidos de un viejo mapa. Si nuestra vista se fijara, por un momento, en ese mapa veremos una serie de groseros dibujos que representan: montañas, ríos, cavernas y anuncian –a veces– ciertos peligros.

Sin embargo, una vez que los aventureros han echado a andar, la realidad los envuelve en cientos de sucesos y peligros imposibles de prever mirando el mapa. Porque la realidad es mucho más rica, variable y cambiante que cualquier mapa, que cualquier marco teórico, que cualquier aparato conceptual que podamos usar para mirarla.

Hecha esta salvedad, nos resulta posible presentar las aproximaciones teórico-metodológicas a partir de las cuales hemos construido este trabajo.

Nuestro mapa –para guiarnos en el complejo mundo de los rituales escolares– parte de proponer que las prácticas educativas son prácticas sociales, y que por lo tanto son estructuradas y estructurantes de una totalidad histórico social. Prácticas que se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.

A partir de este planteo, hemos elaborado el marco teórico y contextual de esta investigación, en tres grandes bloques, que son:

1. La educación como práctica social.

2. El dominio del ritual.
3. El contexto socio-educativo.

En el primer bloque analizamos las prácticas educativas como prácticas sociales que actúan sobre dos dimensiones a partir de las cuales se articula lo social: lo social externo y lo social internalizado. Este abordaje nos llevó a reflexionar sobre:

- 1.1 La educación como práctica social.
- 1.2 Economía de las prácticas sociales.
- 1.3 Lo social hecho cosas: espacio social y campos.
- 1.4 Lo social hecho cuerpo: los *habitus*.
- 1.5 La educación como aparato ideológico del Estado.
- 1.6 Algunas consideraciones sobre la ideología.
- 1.7 La educación como violencia simbólica.
- 1.8 Los límites del reproductivismo pedagógico.
- 1.9 El concepto gramsciano de hegemonía.
- 1.10 La interacción entre ideología y experiencia vivida.
- 1.11 Las relaciones de poder en la educación.
- 1.12 La educación como producción de sujetos.
- 1.13 Educación, producción, reproducción y transformación.

En el segundo bloque nos dedicamos a la cuestión del ritual, por ser este el tipo de práctica social específica a la cual se dirige nuestra investigación. Para ello trazamos el siguiente recorrido:

- 2.1 ¿Qué es el ritual?
- 2.2 Ritual y vida cotidiana.
- 2.3 La ritualización en la escuela.
- 2.4 El ritual y el campo de lo simbólico.
- 2.5 Ritual y formación de *habitus*.
- 2.6 Ritual, cultura e ideología.
- 2.7 La escuela como cultura.

Finalmente, en el tercer bloque de este marco teórico-contextual, nos ocupamos del contexto socio-educativo en el cuál estas prácti-

cas se desarrollan y adquieren sentido. Para ello seguimos este ordenamiento temático:

- 3.1 El contexto socio-educativo.
 - 3.1.1 Políticas globales-políticas educativas.
 - 3.1.2 Macropolíticas-micropolíticas.
 - 3.1.3 Teorías-prácticas.
 - 3.1.4 Profesionalización-condiciones de trabajo.
 - 3.1.6 Organización-curriculum.
- 3.2. Autoritarismo y educación en la Argentina.

Por último, cabe realizar una advertencia. Si bien el marco teórico-contextual de esta investigación fue formulado previamente al diseño metodológico y a la realización del trabajo de campo, luego fue reescrito y por ello pudo ser enriquecido con datos obtenidos en la etapa de recolección de los mismos. Aunque este modo de presentación no es habitual en los trabajos de tesis, nos pareció interesante a los efectos de una presentación más contundente de dicho marco.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

“Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos...”.

EMILIO TENTI FANFANI

Las múltiples relaciones entre educación y sociedad constituyen un campo complejo de mutuas implicaciones. Las diferentes teorías sociales han intentado presentar estos vínculos desde racionalidades diversas⁷.

En este trabajo hemos trabajado esta relación desde un enfoque multirreferenciado, entendiendo que la *multirreferencialidad* supone “... la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos”⁸.

No estamos proponiendo con esto que todo es uno, ni que todo es lo mismo; tampoco que da igual mirar la realidad desde cualquier óptica y lugar; hemos intentando, sí, construir un modelo ex-

7- A modo de ejemplo podemos señalar que en el prefacio a la tercera edición de *Sociología de la educación*, Carlos Torres efectúa una interesante presentación de las orientaciones más significativas que han intentado explicar como se articulan educación y sociedad. Allí el autor recorre los diferentes paradigmas como el funcionalismo, marxismo, neo-marxismo, Escuela de Frankfurt, etc., y señala el modo en que los mismos dan cuenta acerca de la vinculación entre educación y sociedad (Torres, C. *Sociología de la educación*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994. Pág. 14).

8- Frigerio, G. (1995). Op. cit. Pág. 44.

plicativo útil para entender las prácticas educativas, tomando de diversas teorías las categorías y aparatos conceptuales que nos parecen compatibles y que, a nuestro modo de ver, se enriquecen mutuamente y se complementan.

Este planteo epistemológico nos acercaría a lo que Edgar Morin ha denominado el *paradigma de la complejidad*, y que podría presentarse a partir de palabras del propio autor señalando que:

“No se trata aquí de oponer la experiencia vivida a la abstracción teórica, las ciencias sociales a las ciencias exactas, la reflexión filosófica a la teoría científica. Se trata de enriquecer a unas y otras haciendo que se comuniquen (...) Es preciso, pues, abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y las excomuniones, multiplicar intercambios y comunicaciones, para que, todas estas andaduras confluyan y para que, por fin, podamos concebir no solo la complejidad de toda la realidad (física, biológica, humana, sociológica, política) sino la realidad de la complejidad...”⁹.

Pero esta perspectiva epistemológica requiere tomar una precaución: decir claramente desde dónde hablamos; y en cada caso, qué consideramos es *lo compatible* y qué incorporamos a nuestro análisis de cada una de las líneas teóricas que nos nutren.

A continuación, y tal como lo hemos enunciado, presentaremos los fundamentos teóricos de los que partimos para tratar el problema de la relación entre educación y sociedad.

1.1. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL

En el presente estudio partiremos de definir a la educación como una *práctica social* y como tal sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero que por ser, también, una práctica específica posee atributos que la diferencian del resto.

9- Morin, E. citado por Porlan, R. *Constructivismo y escuela*. Díada Editora. Sevilla, 1993. Pág. 54.

A fin de intentar esa definición recurrimos, en primera instancia, al concepto de *práctica* que según el diccionario es el “Ejercicio de cualquier arte o facultad”¹⁰. A partir de allí es factible concebir que la práctica se refiere a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que puede parecer muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad, se *hace* en función de teorías o si se prefiere de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Las prácticas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido presentamos para elaborar una definición de *práctica social* un concepto que S. Kemmis¹¹ propone para las *prácticas educativas*, y es su carácter de *práctica social, histórica y políticamente construida*.

Entonces las *prácticas sociales* serían formas construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político de hacer en lo social. Esta perspectiva nos acerca al concepto de Bourdieu quien contradice al objetivismo al proponer que las prácticas sociales no pueden verse desde las posiciones “... elevadas de la estructura social, desde donde la sociedad se da como representación (...) y las prácticas solo son papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes”¹².

Precisamente este sociólogo francés “se centra en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío”¹³.

10– Nuevo diccionario Granda. Ediciones de la Ribera. Buenos Aires, 1985. Tomo 3. Pág. 1273.

11– Kemmis, S. En Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes. Barcelona, 1990. Más adelante desarrollamos esta idea del autor.

12– Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Editorial Taurus. Madrid, 1991. Pág. 91.

13– Ritzer, G. *Teoría sociológica contemporánea*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 1995. Pág. 501. En ese libro Ritzer señala que el interés de Bourdieu “por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social se refleja en la denominación que da Bourdieu a su propia orientación es-

Intentaremos ahora analizar esta forma particular de *práctica social* que es la *práctica educativa*. El primer obstáculo a franquear, partiendo de la definición conceptual precedente, es encontrar el marco que le da sentido a estas prácticas. Ese marco será, para nosotros, el de la *totalidad histórico-social*. Debe recordarse que el concepto de totalidad es una idea central del pensamiento marxista, que puede ser caracterizada a partir de la siguiente proposición de G. Lukács: "... El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos del desarrollo social..."¹⁴.

Sin embargo, es preciso realizar un señalamiento al respecto del modo de utilización de este concepto, el que será incluido en una lectura concordante con la que realiza Adriana Puiggrós, cuando postula que:

"La categoría totalidad, se ha utilizado en esta investigación desde su origen marxista pero negando los sentidos organicistas en los cuales muchas veces deriva dentro del propio marxismo clásico, o que están en su base cuando se la utiliza en marcos teóricos positivistas y funcionalistas. No se está postulando la unidad total de lo real, sino su escisión. Por lo tanto se rechaza la idea de esencialidad de lo educativo y se rescata su carácter histórico-social. De tal manera lo real es considerado una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final o eterna..."¹⁵.

De lo expuesto se puede deducir el modo en que trataremos las *prácticas educativas* como *prácticas sociales*, que siguiendo a S. Kemmis, afirmará la necesidad de

tructuralismo constructivista (o constructuismo estructuralista)..." (Ritzer, G. [1995]. Op. cit. Pág. 501).

14- Lukács, G. *Historia y conciencia de clase*. Editorial Grijalbo. México, 1969. Pág. 10.

15- Puiggrós, A. (1994). Op. cit. Pág. 25.

“... pensar la práctica como algo construido. En tanto que podemos estar acostumbrados a pensar la práctica como algo más que actividad, puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente hacer. No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente subjetivo (...) es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia, lo mismo que por la ideología...”¹⁶.

En consecuencia, reconocemos que la educación constituye una práctica social y que como tal es construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.

De este modo señalamos no solo el carácter construido de lo social, sino además su naturaleza relacional. Ambos atributos son expuestos con claridad 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. Una perspectiva pedagógica crítica debería permitirnos, como sostiene Apple, interrumpir ese proceso de fetichización, el cual constituye un elemento esencial en la construcción del sentido común, tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde”¹⁷.

16– Kemmis, S. En Carr, W. Op. cit. Pág. 16.

17– Tadeu Da Silva, T. En Apple, M.; Gentili, P. y Tadeu Da Silva, T. *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997. Pág. 68.

Al reconocer que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan y les dan sentido se habilita la posibilidad de "... construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico..."¹⁸.

1.2. ECONOMÍA DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES

El siguiente obstáculo será entonces plantearnos cuáles son los principios que estructuran las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales. Para ello hemos considerado interesante incorporar la concepción de Pierre Bourdieu al respecto, cuando en un intento de superar los reduccionismos *objetivistas* (que proponen adjudicar exclusivamente el sentido de las prácticas sociales a las condiciones objetivas en que las mismas se desarrollan) y los reduccionismos *subjetivistas* (que priorizan las percepciones y representaciones que los actores tienen sobre las prácticas, sin incorporar los aspectos estructurales) sugiere una dualidad consistente en una relación dialéctica entre *lo social en las cosas y en los cuerpos*.

"Ambas maneras de abordar la realidad [dice Alicia Gutiérrez] son igualmente parciales: el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo), pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias..."¹⁹.

18– Puiggrós, A. (1994). Op. cit. Pág. 25.

19– Gutiérrez, A. *Pierre Bourdieu, las prácticas sociales*. Editorial Universitaria. Posadas, 1995. Pág. 19.

De tal modo que, para interpretar las prácticas sociales y entre ellas las educativas, consideraremos –junto a Bourdieu– el doble carácter de lo social que incluye:

- Estructuras sociales externas o lo social hecho cosas,
- Estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo,

pero que también integra a las prácticas sociales como proceso-producto de la interacción entre ambas instancias, en espacios y tiempos determinados.

A partir del reconocimiento de la existencia de esta doble realidad de lo social, es posible pensar una economía de las prácticas, entendida como una extensión de “... la lógica económica al análisis de toda práctica social”²⁰.

De esta manera se rescata y al mismo tiempo supera la tradición marxista que explica la totalidad de las prácticas sociales desde un nivel de sobredeterminación económica. Se recupera a Marx en cuanto Bourdieu “... retoma su lógica de análisis en términos de lógica económica pero marca una ruptura al extender esa lógica a otros campos diferentes al económico, logrando así construir instrumentos que permiten explicar las prácticas sociales sin reducirlas a causas económicas”²¹.

Aplicando esta economía de las prácticas, por una parte, y siguiendo la doble existencia de lo social (en las cosas y en los cuerpos) por otra, resulta posible incluir en nuestro análisis otros conceptos centrales de Bourdieu, como lo son el de *campos sociales* y el de *habitus*.

Para ello debemos recordar que Bourdieu propone una forma de concebir el origen de lo social, ya que entiende “... que hay una génesis de lo social de una parte de los esquemas de percepción de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo

20– Ibid. Pág. 26.

21– Ibid. Pág. 27.

campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales”²².

1.3. LO SOCIAL HECHO COSAS: ESPACIO SOCIAL Y CAMPOS

Al referirse a las estructuras externas de lo social Bourdieu desarrolla una cierta topología que presenta un espacio social construido por campos y posiciones, en el cual cada agente se sitúa respecto a la distribución de las diferentes especies de capital en juego. En consecuencia el espacio social es un espacio relacional en el que se establecen acercamientos y distancias entre los agentes, ya que “... los agentes se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y estructura del capital que poseen”²³.

En ese espacio social es posible distinguir *campos sociales*, definidos como: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”²⁴. De este modo, cada campo adquiere su especificidad a partir del capital que en él se pone en juego y así puede hablarse de un campo económico, un campo religioso, un campo social, un campo escolar, etc.

Pero si bien se propugna la existencia de campos que –por poseer una lógica propia de funcionamiento, ajustada a sus particularidades y al tipo de capital en juego– tienen una *autonomía relativa*, se reconoce, también, que la lógica del *campo económico* ejerce, en sociedades como la nuestra, una cierta preeminencia sobre el resto los campos sociales.

“En realidad [dice Bourdieu] el espacio social es un espacio pluridimensional, un conjunto abierto de campos relativamente autónomos, es decir, más o menos fuerte y directamente subordinados, en su fun-

22– Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Editorial Gedisa. Buenos Aires, 1988. Pág. 127.

23– Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 87.

24– Bourdieu, P. (1988). Op. cit. Pág. 108.

cionamiento y sus transformaciones, al campo de la producción económica...”²⁵.

1.4. LO SOCIAL HECHO CUERPO: LOS *HABITUS*

Pero existe, como señalábamos anteriormente, otra dimensión en la cual es posible analizar las prácticas sociales, dialécticamente interdependiente respecto a los campos, se trata del modo en que lo social se “hace carne” en los sujetos sociales, o como prefiere expresar Bourdieu lo social se *hace cuerpo*.

En efecto, la interpretación de como las estructuras objetivas de la sociedad se internalizan en cada agente social es trabajada por Bourdieu a partir del concepto de *habitus* el que se define 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”²⁶.

Si bien no abordaremos ahora esta problemática, es interesante hacer notar, a los efectos de nuestro trabajo, la importancia de comprender al *habitus* como un sistema de disposiciones que no suponen la búsqueda consciente de una finalidad.

Cabría entonces la pregunta siguiente: si el *habitus* no es la acción mecánica de la estructura en cada actor social, ni tampoco un

25– Bourdieu, P. Citado por Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 60.

26– Bourdieu, P. (1991). Op. cit. Pág. 92.

sistema de acciones con arreglo a fines²⁷ conscientemente predeterminados, ¿cómo es que el *habitus* se produce?

Para Bourdieu la respuesta está en un encuentro “cuasi milagroso” entre el *habitus* y el campo social producido por el sentido práctico entendido este como “... una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido”²⁸.

El concepto de *habitus* será de gran utilidad en el presente estudio de los rituales y las prácticas educativas, pues posibilitará tender un puente entre las estructuras objetivas de lo social y las *representaciones sociales* de los actores²⁹.

Al intentar situar los rituales escolares en el campo en el que se reproduce la ideología hegemónica de una sociedad, deberemos dar cuenta de cómo estas expresiones hechas cuerpo son la internalización de la cultura dominante, y es allí donde el concepto de *habitus* nos proveerá de una fuerza explicativa de particular interés. De tal modo, como afirma Bourdieu:

“Se puede observar que, desafiando los usos simplistas de la distinción entre infraestructura y superestructura, los mecanismos sociales que aseguran la producción de los *habitus* conforme forman parte integrante, aquí como en otras partes, de las condiciones de reproducción del orden social y del aparato de producción del mismo, que no podrían funcionar sin las disposiciones que el grupo inculca y refuer-

27– En el sentido que da Weber a la *acción social*, en tanto acción orientada. Weber, M. *Economía y sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1969.

28– Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 68.

29– Nos parece interesante incluir un concepto de María T. Sirvent sobre *representación social* mediante el cual se entiende a las mismas como un “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismos, y los fenómenos del mundo circundante” (Sirvent, M. “La investigación participativa aplicada a la renovación curricular”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año V. N° 13. Buenos Aires, 1993).

za continuamente, y que hacen impensables unas prácticas que la economía desencantada del ‘interés totalmente desnudo’ hará aparecer como legítimas o, incluso, como evidentes.”³⁰.

Este análisis nos lleva entonces a la necesidad de abordar otro argumento central: la interpretación de la educación como *aparato ideológico del Estado*.

1.5. LA EDUCACIÓN COMO APARATO IDEOLÓGICO DEL ESTADO

Inicialmente, cabe plantear que es Louis Althusser quién desarrolla el concepto de *aparato ideológico del Estado* que al decir de E. Jiménez son “... aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas...”³¹.

Dichos aparatos se presentan bajo la forma de distintas instituciones públicas, neutrales y especializadas. Incluyen entre ellos a los aparatos ideológicos: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural. Althusser reconoce en estas proposiciones la influencia del pensamiento de A. Gramsci cuando señala que:

“Gramsci es, por lo que sabemos, el único que siguió el camino tomado por nosotros. Tuvo esa idea singular de que el Estado no se reduce al aparato (represivo) del Estado, sino que comprende, como él decía, cierto número de instituciones de la ‘sociedad civil’: la iglesia, las escuelas, los sindicatos, etc”³².

30– Bourdieu, P. (1991). Op. cit. Pág. 219.

31– Jiménez, E. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 53.

32– Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1988. Pág. 24.

Al proponer que los aparatos ideológicos operan bajo la forma de instituciones, Althusser realiza un interesante aporte que coloca a estos aparatos en un lugar de articulación entre lo público y lo privado, o si se prefiere de disolución de lo público y lo privado, cuando enuncia –también siguiendo a Gramsci– que:

“... el estado, que es el estado de la clase dominante, no es público ni privado; por el contrario es la condición de toda distinción entre lo público y lo privado. Digamos lo mismo partiendo de nuestros aparatos ideológicos del estado. Poco importa si las instituciones que los materializan son públicas o privadas lo que importa es su funcionamiento. Las instituciones privadas pueden funcionar perfectamente como aparatos ideológicos del estado”³³.

En realidad más que esta diferencia interesa subrayar el modo en que dichos aparatos son visualizados. Se trata de su presentación como neutros, lo que les da un nivel de legitimación particular. La escuela, por ejemplo, no es percibida como un destacamento de los aparatos ideológicos del estado, es decir de los sectores que hegemonizan el mismo; sino como una institución cuasinatural, cuya existencia resulta indispensable, soslayándose de este modo su carácter arbitrario³⁴.

33– Ibid. Pág. 26.

34– Otras teorías sociales presentan este análisis de un modo diferente. Así el estructural-funcionalismo considera que existiría un *consenso* sobre las metas de una sociedad y los medios para lograrlas. Luego el proceso de *socialización* es neutral en el sentido de que se constituye “... en el formador del consenso social...” (Ornelas, C. En Torres, C. [1994]. Op. cit. Pág. 61). Un ejemplo de esto es la formulación de Talcott Parsons al referirse a los cuatro imperativos funcionales del sistema social entre los cuales incluye la *función de estabilidad normativa* “... consistente en asegurar que los valores de la sociedad sean conocidos por sus miembros y que estos sean motivados a aceptar esos valores y plegarse a sus exigencias...” (Rocher, G. *Introducción a la sociología general*. Ed. Herder. Barcelona, 1980. Pág. 376). Nótese como en estos ejemplos, el consenso sobre los valores de una determinada sociedad no son puestos en cuestión, sino aceptados mecánicamente, como si fueran los únicos posibles. No se trataría –desde esta perspec-

Sin embargo, la referencia al carácter público-privado de los aparatos ideológicos nos resultará de particular importancia para analizar las instituciones educativas, pudiendo adelantarnos brevemente al recordar que –por ejemplo– G. Frigerio incluye, como uno de los atributos de estas instituciones, a su carácter *intermediario*.

“Entre la familia y el mundo –nos recuerda esta autora– la institución educativa viene por decisión pública, la del Estado, a mediar e intermediar. Esta institución que no es el mundo pero ‘ante los ojos de los niños lo representa’ (H. Arendt) coloca a cada individuo fuera de lo privado-familiar y tercia entre lo privado y lo público, entre lo privado y el carácter político de lo público, es decir ahí donde nos constituimos como sujetos sociales”³⁵.

Así, podemos observar como la escuela, convertida en aparato ideológico del Estado, interviene como productora de sujetos sociales, es decir, como portadora de determinados *habitus* a partir de lo social hecho cosas.

Pero es preciso advertir que este planteo althusseriano ha conitado ciertas críticas, a las cuales nos referiremos más adelante,

tiva– de una elección arbitraria entre sistemas de valores alternativos, sino de la única elección posible.

Por el contrario la posición que asumimos en este trabajo es la de sostener que aquello que los funcionalistas presentan como un consenso no es otra cosa que un arbitrario impuesto desde los grupos hegemónicos. O, como bien propone Carrizales Retamoza: “De esta manera se busca que el estudiante desee el deseo hegemónico, que piense el pensar hegemónico. Se trata pues de conocer lo conocido, es decir, de interiorizar los paradigmas socialmente dominantes”. (Carrizales Retamoza, C. “Alienación y cambio en la práctica docente” En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Compiladoras) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992. Pág. 152).

35– Frigerio, G. “¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?” En: Filmus, D. (Compilador) *Para qué sirve la escuela*. Tesis Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 1994. Pág. 191.

siendo conveniente, para ello, detenernos un poco en el concepto de *ideología*³⁶.

1.6. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA IDEOLOGÍA

En primera instancia es interesante considerar que Althusser define a la *ideología* como un "... sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o grupo social"³⁷, y que postula que esta posee un carácter material. No material en idéntico sentido que los objetos, sino en el sentido de que la ideología se materializa en las prácticas.

"Diremos, pues [apunta Althusser] considerando solo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas del sujeto"³⁸.

Por otra parte, el mismo autor al subrayar el componente *práctico* de la ideología, propone que la vida cotidiana no se mueve a partir de doctrinas explícitas, sino como producto de prácticas inscriptas en aparatos. Llama *ideologías prácticas* a lo que Gramsci denominaba *sentido común* y al utilizar el concepto en plural propone que el campo de lo ideológico es fragmentario y está conformado por representaciones muy variadas.

Tomando estas consideraciones, es posible comprender por qué Althusser confiere a la educación y a la escuela el carácter de ser uno de los aparatos ideológicos con mayor grado de incidencia en nuestra sociedad contemporánea. En palabras de este autor:

36– Entre ellas puede mencionarse las efectuadas por A. Puiggrós en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1991. A las cuales nos referiremos hacia el final de la Primera Parte.

37– Althusser, L. (1988). Op. cit. Pág. 39.

38– Ibíd. Pág. 50. Subrayado en el original.

“... un aparato ideológico cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la escuela.

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable– habilidades recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) (...) ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y por si fuera poco, gratuita...) 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista”³⁹.

Hablar entonces de la educación como aparato ideológico del estado es decir que la educación funciona:

“... en términos de lo que podríamos llamar el proceso de reproducción. En efecto, como un aparato de reproducción ideológica que tiene penetración en el mismo proceso productivo de un sistema dominante, fundamentándolo y reproduciéndolo, la escuela funciona como un proceso de introducción ideológica, como un aparato de represión, como una disciplina de normalización y como una relación de poder que se da en el saber frente al no saber con base en el conocimiento científico, en las formas, en los ritos y ceremonias del proceso educativo...”⁴⁰.

Este interesante aporte de Campusano Volpe nos remite a la óptica althusseriana cuando esta postula que: mientras los aparatos represivos del Estado funcionan mediante la violencia, los aparatos ideológicos lo hacen a partir de la ideología, pero sin embargo

39– *Ibid.* Pág. 36-37.

40– Campusano Volpe, F. En Torres, C. (1994). *Op. cit.* Pág. 242.

estos últimos “... utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica...”⁴¹.

A este respecto nos permitiremos disentir con Althusser porque pensamos que la utilización de la violencia por parte de los aparatos ideológicos no es secundaria, sino de otro orden, su uso es –por el contrario– frecuente, y se trata de un modo particular de violencia: la *violencia simbólica*⁴².

Por otra parte, y como luego analizaremos, se señalan desde otras ópticas importantes limitaciones en relación con las teorías reproductivistas. Por esta razón incluiremos, primeramente, algunas consideraciones sobre *la educación como violencia simbólica* especialmente las expuestas por Bourdieu.

Sin embargo, y a modo de anticipo, nos parece importante estipular el cuestionamiento que Giroux realiza al respecto del concepto althusseriano de *materialidad de la ideología*,

“Argumentar que las ideologías están localizadas en las prácticas sociales y tienen efectos específicos en dichas prácticas es un planteamiento importante, pero forzar el significado de ideología para hacerlo sinónimo de mundo material, generaliza tanto el concepto que lo deja sin significado como herramienta analítica”⁴³.

41– Althusser, L. (1988). Op. cit. Pág. 27.

42– Tal como señalamos precedentemente, desde otras perspectivas teóricas se considera que el fundamento y legitimidad de un determinado orden social es el consenso que este mismo genera. El supuesto subyacente a este planteo sería que “... las sociedades surgen, se mantienen y se desarrollan mediante la búsqueda continua del consenso, la armonía y el equilibrio interno...” –como postula Víctor Gómez refiriéndose al paradigma funcionalista. “El papel principal de la educación es, por tanto, [continúa diciendo el autor] la socialización de la juventud en el conjunto de valores e ideas predominantes en una sociedad...” (Gómez, V. En Torres, C. [1994]. Op. cit. Pág. 150). Consecuentemente la *socialización* no sería la inculcación de un *arbitrario cultural* sino la preparación de los individuos para que acepten la sociedad tal cual es, y en ese caso no se tratará de una imposición violenta (violencia simbólica), sino simplemente de una acción de convicción sobre un cierto consenso generalizado. Nuestra oposición a estos criterios es clara.

43– Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI. México, 1992. Pág. 183.

A nuestro criterio esta observación permite criticar el concepto de Althusser y a la vez abre el camino para su reconstrucción desde otra visión. Proponemos una relectura del concepto de *materialidad* planteado, intentando recuperar el mismo en el sentido de que la ideología se materializa en las prácticas, como hemos señalado precedentemente; evitando caer de este modo en un reduccionismo materialista.

1.7. LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA

Un punto de partida inevitable para analizar la *violencia simbólica*, particularmente en la educación, lo constituye el planteo reproductivista de Bourdieu y Passeron. En efecto, en la hipótesis cero de su libro *La reproducción*, estos autores sostienen que:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...”⁴⁴.

Según Tenti Fanfani, este pensamiento acerca a los mencionados autores a las tesis de Gramsci sobre la articulación entre estructura y superestructura. Pero, dado lo expuesto en este mismo trabajo, respecto al análisis de la educación como aparato ideológico del Estado, nos parece también que esta formulación se emparenta con las de Althusser, especialmente en lo referido al papel de la ideología.

En un trabajo anterior⁴⁵ hemos intentado resumir las principales contribuciones que, a nuestro juicio, realizan Bourdieu y Passe-

44- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona, 1981. Pág. 44.

45- Vain, P. “La función social de la educación formal”. *Monografía de la Cátedra Sociología de la Educación*. Maestría en Educación. Universidad Católica “Nues-

ron con la obra mencionada precedentemente. Decíamos entonces que los aportes originales que podrían señalarse son:

- a) El sistema educativo y en particular la escuela ha adquirido un lugar central como instrumento para legitimar las jerarquías sociales.
- b) Su eficacia radica en que aparece presentado como neutro o aséptico, cuando en realidad reproduce las relaciones sociales existentes en una formación social determinada.
- c) Toda cultura académica es arbitraria, porque es la cultura que la clase dominante impone.
- d) El recurso del sistema educativo para imponer su cultura es la violencia simbólica, violencia que adopta las más sutiles formas, lo que la hace aún más efectiva.
- e) La escuela es un ámbito relativamente autónomo, a través del cual opera la imposición de la cultura dominante.
- f) La institución absorbe cualquier intento de renovación o ruptura y lo convierte en un modo de afianzar la cultura de dominación de un modo definido.
- g) Existe no solo un mercado de bienes materiales, sino también un mercado de bienes simbólicos.
- h) Existe una educación primera que genera un cierto capital cultural que es determinante de las futuras relaciones sociales, y la eficacia reproductiva de la escuela estará directamente vinculada a la distancia entre esa educación primera y la arbitrariedad cultural de un sistema social determinado.
- i) La autoridad pedagógica no es consecuencia de la eficiencia técnica, del saber o el carisma de los educadores, sino de la función de estos como agentes de la institución educativa.
- j) La legitimidad de lo que se enseña en la escuela deviene de su legitimidad como institución en la cual se delega la función de educar.

Debemos recordar que para Bourdieu y sus colaboradores, además del *capital económico*, existen entre la gama de posibles recur-

tra Señora de la Asunción”. Posadas, 1994.

sos, el *capital cultural*, el *capital social* y el *capital simbólico*, conforme a los principios de estructuración de los campos sociales que hemos tratado anteriormente. Y que, el *capital simbólico*:

“... es poder simbólico, es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio”⁴⁶.

Sería interesante detenernos por un momento en dos conceptos de especial importancia: la noción de *arbitrario cultural* y la idea de *violencia simbólica*.

Cuando los reproducionistas se refieren a un *arbitrario cultural* están proponiendo que, siendo la educación un modo de transmisión de la cultura, lo que en verdad es transmitido es la cultura dominante (o en todo caso la cultura de la clase dominante). Esa cultura, entendida como un modo de concebir el mundo es arbitraria, en tanto es la interpretación del mundo hecha por una clase (o incluso –siguiendo a Gramsci– por el sector que hegemoniza, en un momento dado, la ideología de la clase dominante). Podría decirse entonces, que se trata de una construcción de los intelectuales orgánicos del proyecto hegemónico que representa la cultura de la élite dominante en un momento histórico determinado, pero que es presentada como la forma obvia y natural de la cultura.

Por otra parte, Bourdieu y Passeron sostienen que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”⁴⁷; y en esta dirección muestran la existencia de una *doble arbitrariedad*, ya que es arbitrario el poder que impone y lo es, también, la cultura que este impone.

46– Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 41.

47– Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). Op. cit. Pág. 52.

Un aspecto relevante de esta hipótesis es presentar el modo en que, por la acción pedagógica, se inculca a las clases dominadas los mismos saberes y prácticas definidos por esa acción pedagógica en el mercado económico o simbólico.

También posibilita formular una crítica a las teorías clásicas que intentan presentar al sistema educativo como un conjunto de instituciones y costumbres por las cuales se transmite la cultura de generación en generación, desnudando cómo estas ocultan –que en realidad– el arbitrario cultural reproduce en las relaciones simbólicas, las relaciones de fuerza subyacentes. Así se puede observar como Durkheim –por ejemplo– sostiene que la transmisión cultural que realizan las diferentes clases serían un todo armónico e indiviso para toda la sociedad, cuando lo que se transmite –según nuestra perspectiva– son los intereses materiales y simbólicos de las clases dominantes⁴⁸. Por lo tanto, el capital cultural se distribuye en forma acorde a la distribución del capital económico, y por ello, la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases determinará la estructura de distribución del capital cultural en una formación social dada⁴⁹.

En consecuencia, como afirma García Canclini:

48– En realidad Durkheim plantea que existen dos tipos de cuestiones a ser transmitidas por la educación. Uno de ellos lo constituye el conjunto de *ideas, creencias y prácticas* necesarias para todos los miembros de una sociedad dada, mientras que el otro tipo estaría determinado por el lugar que cada individuo ocupa en relación con la división social del trabajo. Lo que sucede es que este autor no cuestiona la división social del trabajo, sino que la considera una condición necesaria para el funcionamiento de la sociedad (Durkheim, E. *Educación y sociología*. Ed. Península. Barcelona, 1990.)

49– Es importante destacar que se han desarrollado interesantes estudios que tienden a demostrar como la reproducción cultural reproduce la desigualdad social, así por ejemplo vemos que “El proceso de reproducción, a través de la experiencia escolar del diferente capital cultural de cada clase es uno de los más importantes temas de estudio de la sociología educativa contemporánea. Los estudios (...) de Basil Bernstein demuestran el efecto diferencial sobre la estructura de comunicación y socialización del alumno por la utilización de ciertos códigos socio-lingüísticos sobre otros, códigos claramente relacionados con tradiciones y formas culturales de diferentes clases sociales y cuya inculcación determina, en úl-

“... el poder cultural, al mismo tiempo que reproduce la arbitrariedad sociocultural, inculca como necesaria y natural esa arbitrariedad, oculta ese poder económico, favorece su ejercicio y perpetuación.

La eficacia de esta imposición-disimulación se basa, en parte, en el poder global de la clase dominante, y en la posibilidad de implementarlo a través del Estado, sistema de aparatos que representa parcialmente y simula representar plenamente no a una clase sino al conjunto de la sociedad. También porque el Estado extiende cada vez más su organización y control a toda la vida social: lo económico, lo político, lo cultural, la existencia cotidiana. Pero esta eficacia se apoya, al mismo tiempo, en la necesidad de todo individuo de ser socializado, adaptarse a algún tipo de estructura social que le permita desarrollarse personalmente y hallar seguridad afectiva. Por eso, el descubrimiento de la arbitrariedad y relatividad de la organización social en que uno está inserto, y de los hábitos que adquirió en ella, es siempre una percepción segunda, tardía”⁵⁰.

Finalmente y como anticipo de la polémica sobre las *teorías de la reproducción* que intentaremos presentar, cabe señalar una interpretación complementaria del carácter violento de la imposición. Nos referimos a la idea elaborada por Tenti Fanfani donde expresa que:

“Cuando existe una distancia considerable entre los que podríamos denominar *habitus* de entrada del discípulo y los contenidos del currículum escolar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las

tima instancia, tanto las destrezas del alumno como su estructura cognitiva” (Gómez, V. En Torres, C. [1994]. Op. cit. Pág. 128).

50– García Canclini, N. *Las culturas populares en el capitalismo*. Editorial Casa de las Américas. La Habana, 1982. Pág. 40.

resistencias que opone el *habitus* adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar”⁵¹.

1.8. LOS LÍMITES DEL REPRODUCTIVISMO PEDAGÓGICO

En cuanto a las críticas a los planteos de Althusser, resulta importante destacar el análisis que A. Puiggrós realiza acerca de los mecanismos de producción y reproducción de la ideología, por una parte, y el concepto de aparato ideológico del Estado, por otra.

Respecto a la ideología Puiggrós puntualiza que:

“Como señala Ernesto Laclau (1978), es necesario diferenciar entre el problema general de la determinación de clase de las superestructuras política e ideológica y las formas de existencia de las clases a nivel de dichas superestructuras; la identificación de ambos problemas solo se justifica si se piensa la existencia de las clases sociales a nivel ideológico bajo la forma de reducción. Si el comportamiento ideológico de las clases solo puede definirse –como creemos– mediante el análisis de la multideterminación específica proveniente de la totalidad social en la que existen (lo que no significa olvidar la determinación en última instancia de la estructura sobre la superestructura), existe una multideterminación en el comportamiento de las clases sociales que hace irreductible la pedagogía a la definición que la caracteriza como una manifestación directa de las características económico-sociales de las clases dominantes. Se hace necesario analizar la articulación que existe en el interior del discurso pedagógico dominante entre las interpelecciones provenientes de las clases subalternas y los requerimientos de las clases dominantes hacia la pedagogía. Pero tanto más importante resulta el análisis de las formas de reproducción que el discurso pedagógico dominante intenta eliminar, incorporándolas en forma distorsionada o combatiéndolas...”⁵².

51– Tenti Fanfani, E. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 263.

52– Puiggrós, A. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 278.

De este modo resulta posible interpretar que la ideología dominante no es una totalidad omnipotente y omnipresente, sino por el contrario un espacio fragmentado por tensiones y luchas, con fisuras e intersticios, características a las que nos referiremos al abordar el aporte de Gramsci con relación al concepto de *hegemonía*.

En cuanto a los *aparatos ideológicos del Estado*, la pedagoga argentina nos ayuda a dirigir nuestra atención sobre el carácter sobredeterminado que estos poseen en el análisis de Althusser.

En este sentido recordemos que:

“El sistema educativo considerado un aparato ideológico del Estado (...) está cubierto por la ideología dominante; es la forma material que toma esa pedagogía, es La pedagogía. Por el contrario, consideramos que el concepto AIE está muy lejos de cubrir todo el campo de los procesos educativos y, por lo tanto, todo el campo del cual la teoría de la educación debe dar cuenta. El concepto AIE realiza una fragmentación del objeto que coincide con el que realiza la pedagogía burguesa. Los procesos educativos resultan ser aquellos a los cuales la burguesía ha legalizado como tales: el sistema escolar y los medios de comunicación, y, cada vez con menos importancia la familia”⁵³.

Henry Giroux efectúa, por su parte, nuevos señalamientos a los postulados althusserianos, entre los que hemos considerado centrales los siguientes:

“La ideología, en esta perspectiva [subraya Giroux] no es tratada dialécticamente en una serie de instancias. Primero, la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como fuerza capaz de invalidar o tornar difusa cualquier tipo de resistencia. La ideología, en este caso, no es simplemente el momento negativo de la experiencia vivida de los seres humanos; su lugar de operación, en el nivel de la inconsciencia, aparece para hacerla inmune a la reflexión y a la crítica. En un segundo tratamiento no dialéctico del concepto, la ideología se convierte en un

53– Ibid. Pág. 279.

medio de opresión institucional que parece funcionar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como parte de una fantasía estática y administrativa... Finalmente Althusser ha desarrollado una noción de poder que parece eliminar la intervención humana. La noción de que los seres humanos no son sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles está perdido en el análisis de Althusser (1971). En efecto, no hay teoría de mediación en esta perspectiva, ni hay una concepción de como la gente se apropia, selecciona, acomoda o simplemente genera significados. En vez de esto, en el esquema reduccionista de Althusser, los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psique como cicatrices inamovibles⁵⁴.

Esta interesante crítica formulada por Giroux nos ayuda a vislumbrar, entre otras cosas, que existen dos dimensiones en las cuales puede situarse la problemática del poder. Una, de carácter *estructural*, en el sentido de que piensa las relaciones de poder desde la mirada del espacio global total, como un espacio desde el cual se determinan las prácticas de los actores; y, otra, que asigna al poder el significado relación *intersubjetiva*. A este respecto entendemos peligroso caer en cualquiera de los dos reduccionismos o sobredeterminismos que nos hemos permitido presentar precedentemente, y por ello consideramos interesante la crítica de Giroux al filósofo francés, cuando advierte que este presenta una concepción en la cual el concepto de poder pareciera anular la intervención de los actores.

Más adelante retomaremos la polémica sobre la cuestión del poder, al abordar los aportes de Michel Foucault que incorporaremos a este estudio. Mientras tanto, y volviendo al pensamiento de Althusser, incluiremos un comentario de Roberto Follari, quién indica:

54- Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 114.

“Se ha hablado de la institución educativa como aparato ideológico del Estado; es esta una caracterización pobre de su relación respecto al poder. En primer lugar, porque lo educativo formal constituye un aparato de reproducción material de lugares sociales, no solo ideológico; y en segundo, porque no es del Estado, sino en la medida en que dentro de sí no se produce una lucha política e ideológica contradictoria con este. Y debe admitirse que la escuela ofrece a menudo suficiente espacio crítico como para esta última opción”⁵⁵.

Pero el análisis de la fuerza explicativa de las *Teorías de la reproducción* no se agota en el abordaje de lo producido por Althusser, además es preciso dedicar algunos párrafos a los trabajos de Bourdieu y sus colaboradores.

A este respecto Giroux tiene mucho para decir. En primer lugar, y en las propias palabras de este último autor:

“Los análisis de Bourdieu también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar –como lo hace Bourdieu– que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela”⁵⁶.

Y, además, cuando marca:

55– Follari, R. *Práctica educativa y rol docente*. Ediciones REI /Aique/ Ideas. Buenos Aires, 1992. Pág. 20.

56– Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 124.

“... una falla seria en el trabajo de Bourdieu, respecto de su desgano por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido en el trabajo de Bourdieu, acerca de como el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización”⁵⁷.

Acordamos, en general, con estas afirmaciones de Giroux pero hay algunos aspectos sobre los que nos permitiremos discutir a dicho autor. Por una parte, respecto al supuesto *desgano* asignado a Bourdieu para tratar el problema de la imposición de la ideología como producto de las determinaciones económicas nos parece refutada, hasta donde sabemos, en la modalidad con que el sociólogo francés reconoce aplicar la lógica económica al resto de los campos sociales y condiciona la autonomía relativa de estos a la incidencia principal del campo económico. (Ver, por ejemplo, las citas incluidas en este mismo trabajo al respecto de *Lo social hecho cosas: espacio social y campos*).

Por otro lado, es posible repensar la *falla* adjudicada al pensamiento de Bourdieu (respecto a su acotación de no señalar como las condiciones desiguales producen restricciones a los estudiantes de la clase trabajadora) remitiéndonos a algunos trabajos que partiendo de un marco teórico basado en el análisis sociológico propuesto por este, sí incorporaron el estudio de dichas condiciones. Tal es el caso de Tenti Fanfani (1992) y Contepomi (1995). En el trabajo de esta última denominado *Los niños de otro mundo* ⁵⁸, por

57– Ibid. Pág. 128.

58– Contepomi, M. *Los niños de otro mundo*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. UNaM. Ed. Mimeo. Posadas, 1995.

ejemplo, la autora desarrolla algunas proposiciones sobre el *rendimiento social desigual* partiendo de muchas de las categorías sustentadas por Bourdieu y contrastadas empíricamente mediante un intenso trabajo etnográfico.

A nuestro modo de ver, la principal falencia del reproductivismo representado por Bourdieu se sitúa en el orden de la sobreestimación que se asigna al mecanismo de reproducción de los arbitrarios culturales, que parecieran hacerlos impenetrables y todopoderosos. Coincidimos con Bourdieu en considerar relevante la eficacia de los mecanismos de imposición, en tanto eficacia simbólica capaz de sobreañadir un plus de eficacia al ocultar su carácter de arbitraria, pero no acordamos con él cuando postula un carácter irreversible de su acción. En esto coincidimos con Puiggrós cuando afirma:

“En todo proceso educativo hay producción de arbitrarios culturales y habitus, es decir de dispositivos que estabilizan la función reproductiva de la educación. Pero el trabajo pedagógico no puede reducirse a su efecto reproductor porque jamás conseguirá encerrarse en sí mismo y evitar que el azar de la vida social irrumpa desordenándolo, tornándolo antiguo o cuestionado. Alguien pone siempre en evidencia la desnudez del rey y lo que no sabe el educador queda en evidencia, lo mismo que el patrimonio cultural negado del educando.

Pero debe sumarse otro argumento que elimina la posibilidad de que la educación se reduzca a la imposición de un arbitrario cultural, de un recorte hecho a la medida de la clase dominante. Educador y educando no son una proyección de sujetos sociales o políticos. Ellos no representan simplemente a la burguesía o el proletariado y ni siquiera al Estado o la iglesia actuando directamente sobre los educandos. Puede no gestarse el vínculo pedagógico y producirse la deserción escolar, como ocurre en el casi 50 % de los niños que ingresan en la escuela primaria argentina o bien ocasionarse el rechazo cultural que caracteriza desde hace cinco siglos la relación de aymaraes y quechuas con la escuela pública.

Cuando se gesta el vínculo pedagógico, hay una nueva producción simbólica en la cual intervienen factores incontrolables...”⁵⁹.

Y precisamente esta incontrolabilidad de los procesos pedagógicos y del modo en que se produce el vínculo pedagógico es la que abre la brecha en un esquema, aparentemente, muy cerrado e inmodificable como el propuesto por Bourdieu, y que Puiggrós nos muestra como puede ser aprovechado, aún a partir de su crítica. En esto pareciera coincidir con Tenti Fanfani, en que en las teorías de Bourdieu es posible encontrar elementos para promover los cambios en el sistema educativo.

“Es vana la tarea de querer encontrar en la reproducción recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para mejorar la escuela. Sin embargo, es posible encontrar armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha al interior de situaciones históricas determinadas...”⁶⁰.

M. Subirats, por su parte, sostiene, refiriéndose a *La Reproducción* que:

“Al reducir todo el sistema educativo a un mismo modelo de funcionamiento se llega a un círculo vicioso; nos acercamos, en cierta manera, a las peligrosas tesis basadas en que todo es uno y lo mismo, dicho de otro modo, que no existe nada nuevo bajo el sol. Si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión es inútil. Las actividades críticas o contestatarias de profesores y estudiantes no son más que desesperadas posturas que tomamos, condenadas desde su origen a la recuperación, y en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar...”⁶¹.

En una postura diferente, Bechelloni sostiene que:

59– Puiggrós, A. *Volver a educar*. Editorial Ariel. Buenos Aires, 1995. Pág. 112.

60– Tenti Fanfani, E. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 271.

61– Subirats, M. Prólogo a la Edición Española de Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). Op. cit. Pág. 13.

“... contrariamente a lo que puede parecer [el de Bourdieu], es un modelo situado en el tiempo y en el espacio (...) En cuanto a los elementos de contradicción, los autores no individualizan ni ponen ellos el problema del cambio, pero esto no nos impide a nosotros plantearlo de manera explícita...”⁶².

Siguiendo la línea de análisis antes citada, en este trabajo pretendemos recuperar un conjunto de categorías de las *teorías de la reproducción* resignificándolas a partir de las críticas de las que fueron objeto.

Pero antes resulta oportuno considerar los aportes de Antonio Gramsci y especialmente el concepto de *hegemonía*.

1.9. EL CONCEPTO GRAMSCIANO DE HEGEMONÍA

Si bien, como ya dijimos, en buena medida el pensamiento de Althusser se nutre en Gramsci, nos pareció interesante incluir un atrayente concepto de este teórico italiano.

Se trata del concepto de *hegemonía* que se define como el resultado de un proceso dinámico de lucha entre hegemonías, que se da al interior de la sociedad y sus instituciones.

Por lo tanto, la construcción de la hegemonía supone que la misma no *está dada*, sino que se desarrolla de un modo complejo combinando sectores y luchas particulares, y por lo tanto es un proceso que, como explica Portantiero

“... no es estático sino tendencial y contradictorio, porque debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación.

La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes pretenden subvertirla...”⁶³.

62– Bechelloni, G. Prólogo a la Edición Italiana de Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). Op. cit. Pág. 22.

63– Portantiero, J.C. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 220.

Y es allí, en este espacio de producción de hegemonías, donde coloca Gramsci, en parte, la importancia de la educación.

Esto resulta de particular importancia a los fines de nuestro trabajo, ya que entendemos que en la realidad educativa la ideología dominante no se presenta como un todo homogéneo, sino que la lucha por la hegemonía produce contradicciones y fisuras, que pueden constituir intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante.

En esa trama, es posible insertar una condición más que cuestiona la posibilidad ilimitada de imponer arbitrarios culturales, y es, ni más ni menos que el papel del educando. A. Puiggrós advierte que:

“Precisamente un aspecto pedagógico de la operación de construcción de hegemonía consiste en articular diferentes educandos (diversas culturas, orígenes sociales, géneros) en un discurso único. Ese es el papel que cumple la escuela pública moderna: producir la homogeneización de un determinado registro discursivo, el escolar ciudadano, lo cual no borra las diferencias subyacentes. Excluir tales particularidades del discurso escolar es negar la subjetividad del educando. Es necesario que el educando reaccione oponiéndose o fracturando el mensaje educativo para constituirse en sujeto...”⁶⁴.

Entonces el carácter procesual de la constitución de hegemonías, entendido como lo planteaba Portantiero en el texto antes citado, nos permite rescatar su condición dinámica e instalar la posibilidad de las alternativas y de la resistencia.

A. Puiggrós se ocupa de señalar, también, (luego de analizar el modo en que Marx y Freire cuestionan una cierta sustancialidad en las posiciones de educador y educando) que:

“Tanto el ejemplo de Freire como el de Marx nos permiten concebir al educador y al educando como producto de sobredeterminaciones que se elaboran en el campo de múltiples luchas (técnico-profesionales,

64– Puiggrós, A. (1995). Op. cit. Pág. 118.

disciplinarias, jurídicas, económicas, ideológicas) por la hegemonía. El educador también sería constituido por el mismo discurso que significa al educando: el proceso de sujeción afectaría a ambos”⁶⁵.

Por su parte, Tenti Fanfani tiende un puente entre esta lectura y la sociología de Bourdieu cuando plantea que este autor

“... acerca su pensamiento a las tesis gramscianas sobre la articulación entre estructura y superestructura en el movimiento histórico. La respuesta de Gramsci lo llevó a plantear la necesidad (especialmente en determinados contextos sociales complejos) de librar una lucha de posiciones en el interior de múltiples y a veces difusas ‘trincheras y casamatas de la sociedad civil’ entre ellas, la escuela”⁶⁶.

Otro aporte de Gramsci es recuperado por Giroux, es el referido al concepto de *sentido común* que utilizó el marxista italiano, al cuál nos referiremos en el próximo apartado.

1.10. LA INTERACCIÓN ENTRE IDEOLOGÍA Y EXPERIENCIA VIVIDA

Siguiendo a Giroux resulta apropiado presentar lo que a juicio de este pedagogo sería el punto de articulación entre lo estructural y la acción de los sujetos.

Pero antes, cabe considerar de que manera el autor concibe a la *ideología*, diferenciándose en esto de las tendencias culturalistas y estructuralistas; “...la ideología es un proceso activo que comprende la producción, consumo y representación de significados y conductas, no puede ser reducido a una conciencia, a su sistema de prácticas, a un modo de inteligibilidad o a una forma de mistificación. Su carácter es dialéctico, y su fortaleza teórica es el resultado

65– Ibid. Pág. 102.

66– Tenti Fanfani, E. En Torres, C. (1994). Op. cit. Pág. 250.

de la forma en que rehuye el reduccionismo y en que une los momentos aparentemente contradictorios mencionados más arriba”⁶⁷.

Partiendo de esa definición, es viable analizar que la interacción entre la experiencia vivida de los sujetos y la ideología se localiza en tres áreas, a saber:

- La esfera de la inconsciencia y la estructura de necesidades.
- El ámbito del sentido común.
- La esfera de la conciencia crítica.

Dada la íntima relación que este planteo tiene con el análisis que realizaremos sobre rituales y prácticas en educación, intentaremos desarrollarlo.

Al considerar la constitución de la conciencia, Giroux señala la existencia de un juego entre las variadas maneras de constitución de la misma que pueden –circunstancialmente– dominar en momentos determinados de la vida de cada sujeto. Al referirse a la *esfera de la inconsciencia y la estructura de necesidades*, el autor reconoce, inicialmente, el valor de la proposición althusseriana de que la ideología se basa en la inconsciencia, pero luego plantea que Marcuse enriquece este principio al proponer

“... como la ideología llega a ser sedimentada como una segunda naturaleza en la estructura de las necesidades [y que ello] representa un punto de partida mucho más productivo para investigar el vínculo entre ideología y su fundamento inconsciente [...] Marcuse sostiene que la dominación está enraizada históricamente no solo en las condiciones socioeconómicas de la sociedad, sino también en la estructura de necesidades que constituyen la disposición y la personalidad de cada persona”⁶⁸.

Resulta interesante subrayar la compatibilidad que encontramos entre lo que Marcuse llama disposición y la definición de *habitus* utilizada por Bourdieu. Y también relacionar ambos conceptos

67– Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 184.

68– Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 189.

con el carácter inconsciente de los procesos ideológicos, tomando a Gutiérrez cuando nos recuerda que “... las prácticas y las representaciones generadas por el *habitus*, pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de los fines...”⁶⁹.

En cuanto al *ámbito del sentido común* es trabajado por Giroux a partir del concepto *sentido común* de Gramsci, que dicho autor rotuló como *conciencia contradictoria*, y que propone que la conciencia no se agota en la acción de la dominación, sino que como respuesta a ella aparece otro nivel de conciencia que la cuestiona, produciéndose entre ambas un campo de tensiones y lucha. En palabras del propio Gramsci:

“El hombre activo de masa actúa prácticamente, pero no tiene una clara conciencia teórica de su hacer, pese a que este es un conocer el mundo en cuanto lo transforma. Puede incluso ocurrir que su conciencia teórica se encuentre históricamente en contradicción con su hacer. Puede decirse que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita en su hacer y que realmente lo une con todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra, superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y que ha recogido sin crítica (...) La comprensión crítica de sí mismos se produce por tanto, a través de una lucha de hegemonías políticas, de direcciones contradictorias, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, hasta llegar a la elaboración superior de la concepción propia de la realidad”⁷⁰.

Es decir que, como sostiene Giroux:

“... la conciencia contradictoria no señala principalmente la dominación o la confusión, sino la esfera de contradicciones y tensiones que está preñada de posibilidades para el cambio radical. La ideología

69– Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 68.

70– Gramsci, A. *Antología*. Editorial Siglo XXI. México, 1988. Pág. 373.

en este sentido se vuelve un concepto crítico al grado en que revela las verdades y la función encubridora del sentido común”⁷¹.

Finalmente en *la esfera de la conciencia crítica* es donde “... la ideología puede actuar como momento crítico en la producción de significados aclarando las reglas, suposiciones e intereses que estructuran no solo el proceso de pensamiento sino también los objetos del análisis”⁷².

Esta especie de tópica de los estados de consciencia planteados por Giroux constituye una interesante posibilidad para abordar el modo de operar de la ideología, sin cristalizarlo en la mera acción reproductora y brindando el espacio necesario para la aparición de las contradicciones, la resistencia y la construcción de alternativas al arbitrario cultural dominante.

La superación de la concepción de la ideología dominante como instancia exclusivamente inconsciente, en lo individual, y como imposición omnipotente de lo arbitrario, en lo estructural

“... ofrece las bases para un análisis de esos aspectos de la vida diaria que estructuran las relaciones humanas a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que ellas contienen. Lo que parece *natural* debe ser desmitificado y revelado como una producción histórica, tanto en términos de los reclamos no realizados como de los mensajes distorsionados de su contenido, y los elementos que estructuran su forma”⁷³.

Nótese como, por una parte, existe una concordancia entre este supuesto de Giroux y la idea de Bourdieu y Passeron acerca de que la eficacia de imposición de un arbitrario cultural radica en que este aparece presentado como neutro o aséptico, cuando en realidad reproduce las relaciones sociales existentes en una formación social determinada; y, por otro, es convergente con el concepto de

71– Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 194.

72– Ibid. Pág. 196.

73– Ibid. Pág. 190.

escuela invisible que hemos incluido en el inicio de este estudio, y que será retomado al abordar la problemática de los rituales.

1.11. LAS RELACIONES DE PODER EN LA EDUCACIÓN

Otro tema de singular importancia para nuestro trabajo lo constituye el análisis de las relaciones de poder en la educación. Si bien esta cuestión es abordada desde diferentes marcos y perspectivas, nos parece central incluir, por su alta capacidad explicativa, el desarrollo que Michel Foucault realizó sobre esta problemática.

Inicialmente podemos definir, siguiendo a Follari, que *Poder* es “... la posibilidad de imponer a otro una voluntad que le es exterior”⁷⁴. Sin embargo, y tomando las proposiciones de Foucault, pensar el poder significa pensarlo en lo cotidiano, en la acción concreta; con esto el autor no niega la existencia de un nivel de determinación estructural, sino que insiste sobre la existencia del micro-poder, ese que es ejercido en las relaciones intersubjetivas concretas.

Así el pensador francés insiste en la necesidad de preguntarse no sobre *¿qué es el poder?* o *¿de dónde proviene?* sino, principalmente *¿cómo se ejerce?* y sobre esto sugiere:

“Con respecto a este poder (el poder del *¿cómo se ejerce?*) es necesario distinguir primero el que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas –un poder que surge de aptitudes directamente inscriptas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos. Digamos que aquí se trata de una cuestión de *capacidad*. Por otra parte, lo que caracteriza el poder que estamos analizando es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos). Porque no hay que engañarse: si ha-

74– Follari, R. Op. cit. Pág. 20.

blamos de estructuras o de mecanismos de poder, es solo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras⁷⁵.

De esta manera Foucault se diferencia de los planteos marxistas y neomarxistas que vinculan el poder al desarrollo de los aparatos del Estado, para situar también la problemática en las relaciones de los hombres entre sí. Foucault no reduce el problema del poder a esos aparatos, siguiendo el esquema de análisis para lo social planteado por Bourdieu, podríamos decir que Foucault percibe el poder en proximidad a *lo social hecho cuerpo*, más que a *lo social hecho cosas*⁷⁶.

En sus propias palabras

75– Foucault, M. *El sujeto y el poder*. Prefacio de Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del Estructuralismo y la Hermeneútica. Revista Mexicana de Sociología (Mimmo). Pág. 12. Edición original The University of Chicago Press. Chicago, 1982.

76– Definir en qué medida lo propuesto por Foucault se aleja de las tesis marxianas, y si son o no compatibles ambas perspectivas es un tema polémico. Hora y Tarcus, nos señalan –por ejemplo– que: “Según Nicos Poulantzas, Foucault habría contribuido a una concepción relacional y positiva (productiva) del poder, pero su límite estaría en la ausencia de un fundamento material. Para el autor de Estado, poder y Socialismo (...) el campo relacional del poder remite a un sistema material de distribución de lugares en el conjunto de la división social del trabajo y esta determinado –aunque no exclusivamente– por la explotación”. (Hora, R. y Tarcus en Introducción a *Disparen sobre Foucault*. Editorial El cielo por asalto. Buenos Aires, 1993. Pág. 23). Lecourt, por su parte, afirma que “... Foucault se niega a vincular el sistema de las prácticas ideológicas a las relaciones de producción que determinan en última instancia la naturaleza y las formas del dominio de clase en una formación social determinada. Por esta razón evita hablar de ideología dominante. Y, por la misma razón, cuando considera los efectos de poder vehiculados, producidos, reproducidos por los aparatos de Estado que aseguran el dominio de esta ideología, renuncia a relacionarlos (...) con la naturaleza del Estado, porque ello equivaldría a considerarlos como emanaciones de un centro único (ficticio)” (Lecourt, Dominique. En Tarcus, H. [1993]. Op. cit. Pág. 76). Nosotros intentaremos plantear, más adelante, como ambas perspectivas pueden llegar a articularse y consideramos el planteo de Lecourt como una suerte de reduccionismo estructural.

“... una de las primeras cosas que deben comprenderse es que el poder no está localizado en los aparatos del Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera más minuciosa, cotidiana. Si se consiguen modificar estas relaciones o hacer intolerables los efectos de poder que en ellas se propagan, se dificultará enormemente el funcionamiento de los aparatos de Estado”⁷⁷.

Como se ve, este autor no niega la existencia de los aparatos del Estado, ni su tarea; lo que hace es poner el acento en otro lugar, en los mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se ejerce, se desarrolla. Volviendo a Foucault vemos como

“...si se quiere captar los mecanismos de poder en su complejidad y en detalle, no se puede limitar uno al análisis de los aparatos de Estado solamente. Habría que evitar el esquematismo –que por otra parte no está en el propio Marx– que consiste en localizar el poder en el aparato de Estado y en hacer del aparato de Estado un instrumento privilegiado, capital, mayor, casi único del poder de una clase sobre otra. De hecho, el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos, es mucho más ambiguo, porque cada uno es en el fondo titular de un cierto poder y, en esta medida, vehicula el poder. El poder no tiene como única función reproducir las relaciones de producción. Las redes de dominación y los circuitos de la explotación se interfieren, se superponen y se refuerzan, pero no coinciden”⁷⁸.

Es posible, a nuestro criterio, compatibilizar la concepción foucaultiana del poder con el concepto de aparato del Estado, pero al precio de considerar a estos aparatos con una mayor relatividad y no desde un papel sobredeterminado. Y es partiendo de Marx que

77– Foucault, M. *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta. Madrid, 1992. Pág. 108.

78– *Ibíd.* Pág. 119.

nos parece viable encontrar un modo de articulación entre la microfísica del poder que propone Foucault y el poder estructural de los aparatos de Estado. Resulta para ello necesario recordar que un concepto clave de Marx es el de las *relaciones sociales de producción*. Desde ese concepto Tadeu Da Silva nos recuerda que:

“No son solo los objetos materiales, considerados como mercancía, los que tienden a ser fetichizados y a esconder las relaciones sociales que los produjeron. Es el propio mundo simbólico, el que tiende a aparecer en su carácter petrificado, listo, final, que esconde, una vez más, su condición de construcción y relación social”⁷⁹.

Desenmascarar las relaciones sociales ocultas detrás de las prácticas es una línea de trabajo interesante a seguir. Y en esa dirección es compatible con lo planteado por el propio Foucault, cuando dice:

“No tengo ninguna intención de disminuir la importancia y la eficacia del poder del Estado. Creo simplemente que al insistir demasiado en su papel, y en su papel exclusivo se corre el riesgo de no tener en cuenta los mecanismos de poder y los efectos de poder que no pasan directamente por el aparato de Estado, que con frecuencia lo afianzan mucho mejor, lo reconducen, le proporcionan mayor eficacia”⁸⁰.

Luego, en el análisis de los rituales escolares y las prácticas educativas, veremos como se integran ambas perspectivas, y como las

79– Tadeu Da Silva, T. En Apple, M. Gentili, P. y Tadeu Da Silva, T. Op. cit. Pág. 68. Sin embargo resulta pertinente atender los cuestionamientos que realiza Baudrillard al tratamiento dado por el marxismo a lo simbólico y particularmente a lo referido a las determinaciones económicas de la significación. (Ver Baudrillard, J. *Crítica de la economía política del signo*. Editorial Siglo XXI. México, 1989. También Baudrillard, J. *El espejo de la producción*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1996).

80– Foucault, M. (1992). Op. cit. Pág. 120.

prácticas, al mismo tiempo que reproducen la ideología hegemónica, construyen el poder en los cuerpos⁸¹.

Tal vez el puente entre ambas visiones estuviera en Gramsci, sobre el particular Jane Kenway propone que:

“El centro de atención de Gramsci es de mayor magnitud que el de Foucault, dado que se interesa por los procesos a través de los cuales se alcanza, mantiene, adapta y es atacada la hegemonía de la sociedad en general. Se ocupa especialmente de las formas de dominación asociadas con la clase social, con las formas en que la ideología reúne clases y fracciones de clase en dominancia y subordinación. No obstante, ofrece un modo de análisis de clase que reconoce la importancia de la cultura y hace especial hincapié en la dinámica y naturaleza abierta de la formación y las relaciones de clase. Gramsci rechaza la primacía causal exclusiva de lo económico y su punto de vista supera las ideas de que cada clase tiene su propio paradigma ideológico fijo y cerrado, de que toda ideología está relacionada con la clase social y que la dominancia social se forja a través de la deformación, mistificación e imposición ideológicas”⁸².

Hemos incluido aquí esta digresión sobre Gramsci porque nos proponemos ir mostrando, a lo largo de este y los próximos capítulos, cómo pueden articularse perspectivas diferentes como las del mencionado autor, Althusser, Bourdieu o Foucault en un análisis de lo socio-educativo desde un enfoque multirreferenciado⁸³.

Pero retornando a Foucault, cabe preguntarse entonces: ¿cómo se construye el poder? Una primera aproximación es la siguiente:

81– Sin embargo, no pasa para nosotros inadvertido que la crítica fuerte que ha recibido este planteo de Foucault de parte de muchos autores marxistas o neomarxistas es que, para este autor, no es determinante (ni aún en última instancia) que esas *relaciones sociales* son *relaciones sociales de producción económicas*.

82– Kenway, J. En Ball, S. (1993). Op. cit. Pág. 179.

83– Ya hemos conceptualizado a la multirreferencialidad (ver pág. 29).

“En general [dice el autor] creo que el poder no se construye a partir de voluntades (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses, el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. Es este un dominio complejo que hay que estudiar. Esto no quiere decir que el poder es independiente y que se podría descifrar sin tener en cuenta el proceso económico y las relaciones de producción”⁸⁴.

Además, puede afirmarse –a partir de Foucault– que la cuestión del poder está necesariamente vinculada a otras dos cuestiones, constituyendo una triple relación de:

1. Actividades productivas (o capacidades objetivas o capacidades técnicas).
2. Sistemas de comunicación (o relaciones de comunicación).
3. Relaciones de poder.

Esto no significa que

“... se trate de tres dominios separados, ni que de un lado exista el campo de las cosas, de la técnica perfeccionada, del trabajo y la transformación de lo real; por otro lado el de los signos, la comunicación, la reciprocidad y la producción del significado; y finalmente, el de la dominación de los medios de coacción, de desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres. Se trata de tres tipos de relaciones, que de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos”⁸⁵.

Es importante destacar, simultáneamente, que en la concepción foucaultiana el poder significa un modo de acción de unos sobre otros, que este solo se concreta en el acto y que se construye conforme a ciertos procedimientos (encierro, vigilancia, castigo, etc.).

Justamente esa triple relación que antes mencionábamos es la que da origen a las *disciplinas*, génesis que el autor explica del si-

84– Foucault, M. (1992). Op. cit. Pág. 158.

85–Ibíd. Pág. 12.

guiente modo: “Estos bloques, en los que la puesta en práctica de capacidades técnicas, el juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí según fórmulas pensadas, constituye lo que podría llamarse, ampliando un poco el sentido de la palabra, disciplinas”⁸⁶.

Más adelante trataremos en detalle la cuestión de las disciplinas, ya que su desarrollo es nodal para nuestro concepto sobre las prácticas educativas, pero antes resulta conveniente señalar algunos aspectos sobre las *relaciones de poder*:

“En efecto [dice Foucault] lo que define una relación de poder es que es 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 eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye, cierra toda posibilidad. Su polo opuesto solo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que el *otro* (aquél sobre el cual esta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones.

La puesta en juego de relaciones de poder no es, evidentemente, más exclusiva del uso de la violencia que de la adquisición del consenso; sin duda, el ejercicio del poder no puede prescindir del uno o de la otra, y con frecuencia de ambos a la vez”⁸⁷.

En este sentido Foucault concibe la relación de poder como la acción de conducir a otros, en el fondo como sinónimo de una vie-

86– Ibid. Pág. 13.

87–Ibid. Pág. 15.

ja acepción, hoy casi en desuso, de la palabra *gobierno*, en tanto capacidad de dirigir a individuos o grupos. Por este camino es posible comprender que, para este intelectual, el poder no es necesariamente negativo.

En relación con ello podemos decir, citando a Julia Varela, que:

“Foucault afirma una y otra vez que concibe las relaciones de poder no de forma negativa sino positiva y productiva. No obstante será sobre todo en sus últimos textos donde matice más su teoría del poder diferenciando claramente las relaciones de poder de las relaciones de dominación. Señala que, cuando se habla de poder, la gente piensa normalmente en los políticos, el gobierno, en determinados grupos o élites. Sin embargo, cuando él habla de relaciones de poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir. Son pues relaciones que solo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta. Las relaciones de dominación son, por el contrario, aquellas permanentemente disimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada. Según Foucault no puede en consecuencia existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un *ethos* y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación. Y sería precisamente en este punto donde pueden articularse por una parte, la lucha política y ética en favor de los derechos y de la re-

flexión crítica contra las técnicas abusivas de gobierno, y, por otra, la búsqueda de una ética que fundamente la libertad individual...”⁸⁸.

Este planteo parece contradecir algunas proposiciones enunciadas precedentemente, por nosotros, ya que la pregunta, en cierto sentido sería: ¿existe o no una determinación de lo social, de lo estructural por sobre las actividades del sujeto?

Si adscribiéramos taxativamente a los postulados de Bourdieu deberíamos aceptar que el *arbitrario cultural* se impone a los actores sociales por medio de los mecanismos de la violencia simbólica, que poseen un alto grado de eficacia.

Si en cambio, desde una postura crítica, utilizáramos buena parte del andamiaje teórico de este autor, pero otorgáramos un carácter menos determinista a la imposición del arbitrario cultural, asumiendo desde la perspectiva planteada por Puiggrós que en la gestación del vínculo pedagógico intervienen factores incontrolables; y sí, al mismo tiempo, situáramos la dominación ideológica en términos de lucha hegemónica, como lo plantea Gramsci (y en consecuencia vislumbráramos las grietas y fisuras que existen en las estructuras de dominación, con la posibilidad que esto plantea de trabajar en los intersticios, con propuestas alternativas al arbitrario cultural que se pretende imponer); estaríamos encontrando un camino en el cual la propuesta de Foucault respecto a la reducción de los espacios de dominación sería viable.

Antes de entrar en el tema de las disciplinas, nos pareció muy interesante cerrar esta primera aproximación a la concepción de Foucault sobre el poder, con un texto de Miguel Morey en el cual se muestra el modo en que el autor francés desmonta y deja en suspenso una serie de postulados sobre el poder, siguiendo una clasificación planteada por Gilles Deleuze. Dice Morey que los postulados y su puesta entre paréntesis son:

“—*Postulado de la Propiedad* (según el cual el poder es algo que posee la clase dominante): el poder no se posee, se ejerce (...)

88— Varela, J. Prólogo a la edición española en Ball, S. (1993). Op. cit. Pág. XI.

–*Postulado de la Localización* (según el cual el poder debe entenderse como poder del Estado). El Estado no es el lugar privilegiado del poder; su poder es un efecto de conjunto. Hay que atender la microfísica del poder (...)

–*Postulado de la Subordinación* (según el cuál el poder estaría subordinado al modo de producción que sería su infraestructura): El poder no es una mera superestructura – toda economía presupone unos mecanismos de poder inmiscuidos en ella– (...)

–*Postulado del Modo de Acción* (según el cual el poder actúa por medio de mecanismos de represión e ideología). Hay que sustituir la imagen negativa del poder (...) por una positiva: el poder produce (...)

–*Postulado de la Legalidad* (según el cual el poder del Estado se expresa por medio de la Ley). Debe entenderse la ley no como aquello que escinde limpiamente dos dominios (legalidad/ilegalidad), sino como procedimiento por el cual se gestionan diferentes órdenes de ilegalismos”⁸⁹.

Finalmente, en cuanto a los aportes que tomaremos de Foucault, hemos de referirnos al concepto y alcance de *las disciplinas*.

En su memorable trabajo *Vigilar y castigar*, Foucault realiza un análisis, con encomiable minuciosidad y sutileza, de los diferentes procedimientos que utiliza el poder. Debemos recordar que, tal como lo planteábamos en párrafos anteriores, para este autor el poder no se posee sino se ejerce, que como tal se lo ejerce en el acto y por medio de ciertos procedimientos.

Pero también el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos “... que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar ‘las disciplinas’”⁹⁰. Esas disciplinas consisten en una modalidad que “... implica una

89– Morey, M. Prólogo a Foucault, M. *Diálogos sobre el poder*. Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990. Pág. VI.

90– Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989. Pág. 141.

coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre los productos y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos...”⁹¹.

De esta manera, los procedimientos disciplinarios tienden a aumentar las habilidades de los cuerpos, pero centralmente a crear un vínculo que, en el propio mecanismo, asegure su obediencia y utilidad. Se trata de una *tecnología del poder* dirigida a “hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que uno desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y eficacia que se determina”⁹².

En un primer momento, Foucault describe cuatro mecanismos mediante los cuales operan las disciplinas, estos son:

- El arte de las distribuciones.
- El control de la actividad.
- La organización de las génesis.
- La composición de fuerzas⁹³.

Resulta trascendente marcar que:

“En resumen puede decirse que la disciplina fabrica a través de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas impone tácticas...”⁹⁴.

91– *Ibíd.* Pág. 141.

92– *Ibíd.*

93– Excede los límites de esta primera presentación del andamiaje teórico de nuestro trabajo analizar cada una de ellas, pero las mismas serán tratadas teóricamente al mismo tiempo que utilizadas como categorías de análisis del trabajo de campo en los próximos capítulos.

94– Foucault, M. *Op. cit.* Pág. 172.

Complementariamente, el autor de *Vigilar y castigar*, propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en "... el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen"⁹⁵.

Sin la pretensión de exponer en extenso las características de estos instrumentos, podremos intentar definir algunas de sus características principales.

Sin duda, la síntesis más clara del pensamiento sobre los mecanismos de la disciplina es precisamente *vigilar y castigar*. Mientras que la *inspección jerárquica* nos remite al primero de estos conceptos, la *sanción normalizadora* nos reenvía al segundo de ellos. De tal modo que la imposición de las disciplinas se basa en una mirada todopoderosa y permanentemente informada acerca de la totalidad de lo que sucede con cada sujeto y, al mismo tiempo, en la capacidad de imponer una pena que asegure evitar las desviaciones de la *norma*. La vigilancia asegura detectar lo *anormal* y todo lo *anormal* debe recibir su castigo, que al mismo tiempo cumple la función de actuar como prevención ante eventuales nuevas desviaciones⁹⁶.

La mirada omnipresente es descripta por Foucault con particular arte cuando se refiere al *panóptico*, un edificio carcelario diseñado por Jeremy Bentham y cuyas características tendían a asegurar la vigilancia permanente, pero por sobre todo, la sensación de

95– *Ibid.* 175.

96– Un párrafo aparte merece la pregunta acerca de que sucede cuando una sociedad no sanciona determinadas prácticas consideradas *desviaciones*. Un ejemplo de ello es el caso de la falta de castigo ante hechos de corrupción o –como en el caso argentino– la sensación de impunidad que han generado las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y el Indulto a los responsables de violaciones a los derechos humanos. Si bien esto nos aparta un poco del tema central, tiene especial importancia para la educación. Una hipótesis a trabajar sería la de la estructuración de una suerte de segmentación de las desviaciones, es decir que la sanción solo correspondería para ciertos actores y en el caso de ciertas faltas. Así, en el discurso de los sectores populares se dice: "El que va a la cárcel es el ladrón de gallinas, nunca el de guante blanco".

la observación permanente en los prisioneros. Este diseño luego se extendió a una concepción arquitectónica dirigida a todas las instituciones en las cuales la vigilancia cumplía un rol fundamental (hospitales, manicomios, escuelas, cuarteles, etc.).

“El panóptico es una máquina de disociar la pareja ver ser visto: en el anillo periférico [el habitado por los presos, alumnos, etc.], se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central [lugar de la autoridad, de los guardias, etc.], se ve todo sin ser jamás visto”⁹⁷.

Esta característica le permitía crear la ilusión de un control permanente, el preso (el loco, el alumno, el soldado) se creían vigilados en todo momento, aunque esto realmente no fuera así. La imposibilidad de mirar a quién nos mira produce ese efecto que al mismo tiempo cuenta con un valor agregado: *la impersonalización del poder*. Es decir la imagen de un poder abstracto, invisible, estructural.

La contracara complementaria de la vigilancia la constituye el *castigo*, esta tecnología del poder consiste en producir una suerte de división analítica de la ilegalidad, entendida esta como el espacio en el que opera la desviación respecto a la norma. No se trata de ilegalidad en el sentido de incumplimiento de la ley, los que no cumplen a pie juntillas las normas de una escuela, por ejemplo, no podrían ser penalizados por las leyes de un Estado; pero, en el concepto institucional, cometen ciertas faltas, ciertos pequeños delitos que deben ser castigados. No saludar a un superior, no estar en posición de firmes cuando se saluda a la bandera, etc., pueden ser ejemplos de esta cuadrícula de la vida escolar, sobre la cual opera la sanción, como supuesta acción correctiva.

“Las disciplinas establecen una infra-penalidad; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo”⁹⁸. Y, continúa diciendo que:

97– Foucault, M. Op. cit. Pág. 205.

98– Ibíd. Pág. 183.

“Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante”⁹⁹.

Es de especial interés para nuestro trabajo el análisis que efectúa Foucault sobre las modalidades de aplicación de la sanción, porque –como luego veremos– estas tienen gran vigencia en las prácticas educativas, y particularmente escolares, actuales. Entre ellas, debemos recordar que adoptan una naturaleza correctiva y se transforman en *más ejercicio*, que operan a través de un sistema de doble carácter (*premio-castigo*), que generan sistemas de rangos o diferenciaciones entre los sujetos de una misma clase o estamento, que exponen a los *desviados*; o –como diría Foucault– “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza”¹⁰⁰.

Y es precisamente en el *examen*, una modalidad disciplinaria de particular significado en la educación donde la vigencia de *vigilar* y *castigar* se presentifica. Porque el examen logra, al mismo tiempo ejercer la mirada que controla y la imposición de la sanción que normaliza. Es un ritual en el cual se pone en certidumbre el par vigilanci-anción, en el cual –en definitiva– tomamos conciencia del poder, o mejor dicho: recibimos el poder en nuestros cuerpos.

“La escuela [dice Foucault] pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña con toda longitud la operación de la enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos que permite a la vez medir y sancionar”¹⁰¹.

99– *Ibíd.*

100– *Ibíd.* Pág. 188.

101– *Ibíd.* Pág. 190.

Y al ir concluyendo este apartado sobre las disciplinas, cabe un pequeño párrafo sobre la función de la prisión, porque si bien en nuestras prácticas educativas no existe el encierro como un mecanismo disciplinador explícito, existen otras formas sutiles de encierro que deben ser consideradas. La prisión (o el encierro) ordena el sistema de castigos y al mismo tiempo opera como “medida ejemplificadora”. La cárcel está allí, de modo que: ¡cuidado con cometer alguna falta!

“Lo carcelario con sus formas múltiples, difusas o compactas, sus instituciones de control o de coacción, de vigilancia discreta y de coerción insistente, establece la comunicación cualitativa y cuantitativa de los castigos, pone en serie o dispone según unos empalmes sutiles las pequeñas y las grandes penas, los premios y los rigores, las malas notas y las menores condenas. Tú acabarás en presidio, puede advertir la menor de las disciplinas...”¹⁰².

Finalmente, es imprescindible hacer una consideración sobre cómo la modalidad disciplinaria cambió la política del ejercicio del poder. Mientras que en antiguas sociedades, como la feudal, el poder está individualizado en el soberano (el rey, emperador, etc.), con la instalación del régimen disciplinario, la individualización se traslada al gobernado, y el poder se despersonaliza.

Dice Foucault que:

“En un régimen disciplinario la individualización es descendente, a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados; y por las vigilancias más que por ceremonias, por observaciones más que por relatos conmemorativos, por medidas comparativas que tienen la norma por referencia y no genealogías que dan los antepasados como punto de mira; por desviaciones más que por hechos señalados...”¹⁰³.

102– *Ibíd.* Pág. 306.

103– *Ibíd.* Pág. 197.

1.12. LA EDUCACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE SUJETOS

Louis Althusser, en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, enuncia un modo de concebir al *sujeto*. Sujeto que es sujetado, atado, aferrado a la estructura social por medio de los aparatos ideológicos del Estado. Y reafirma, de este modo, el accionar omnipresente y omnipotente de la ideología, cuando dice –por ejemplo– “Decimos que la categoría sujeto es constitutiva de toda ideología, pero agregamos enseguida que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología solo en tanto toda ideología tiene por función (función que la define) la *constitución* de los individuos concretos en sujetos”¹⁰⁴.

Luego de describir un sistema cuádruple que explica la constitución de los sujetos, este filósofo francés afirma que como resultado del mismo

“... los sujetos marchan, ‘marchan solos’ en la inmensa mayoría de los casos, con excepción de los ‘malos sujetos’ que provocan la intervención ocasional de tal o cual destacamento del aparato (represivo) de Estado. Pero la inmensa mayoría de los (buenos) sujetos marchan bien solos, es decir con la ideología (cuyas formas concretas están realizadas en los aparatos ideológicos de Estado)”¹⁰⁵.

Una vez más, aparece en su horizonte teórico la idea de una acción tan eficaz de la ideología, que impediría cualquier posibilidad de resistencia.

Sin embargo, A. Puiggrós advierte que:

“De acuerdo con este planteo, el educador se limitaría a ejecutar como un delegado el mandato de la clase social que representa sin incidir para nada en su identidad. En otras palabras, no podría hablarse de constitución del sujeto pedagógico, dado que la relación entre edu-

104– Althusser, L. (1988). Op. cit. Pág. 52.

105– *Ibíd.* Pág. 62.

cador y educando no se define como productiva: el individuo quedaría incluido, sujetado, amarrado a una estructura que le precede”¹⁰⁶.

y más adelante se pregunta “¿Qué impide la sutura unitaria y completa de los sujetos, la realización plena del proceso de sujetación? ¿Cómo se produce el hueco, la disonancia, esa posibilidad de respirar que permite al sujeto salir de la cárcel del alumno diez puntos?”¹⁰⁷. Ante ese cuestionamiento Puiggrós ya había adelantado una respuesta:

“La educación afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica”¹⁰⁸.

Este planteo nos reenvía a una de las proposiciones iniciales de este capítulo, la totalidad histórico-social entendida como un conjunto complejo de articulaciones, fragmentaciones y fisuras, más que como un todo homogéneo e impenetrable. Desde esta postura, es factible enunciar –siguiendo siempre a Puiggrós– una propuesta superadora de la óptica althusseriana. Dicha autora, en otro de sus trabajos; enuncia

“La historia es hecha por el hombre y la educación es una práctica social compleja, no solamente la aplicación de metodologías o técnicas. Se desarrolla en el marco de condiciones de producción tales como procesos de reproducción y/o transformación de relaciones sociales de producción y otras luchas políticas, sociales, étnicas, genéricas, etc.

106– Puiggrós, A. Op. cit. Pág. 101.

107– Ibid. Pág. 105.

108– Ibid.

Pero esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo; son producto y productoras de sujetos.

La recuperación de la categoría sujeto es un eje central de esta investigación. La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes, y muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto. Ese cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos o lo que fuere...¹⁰⁹.

Para después, afirmar: “La educación como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador que hemos llamado sujeto pedagógico”¹¹⁰.

De este modo debe comprenderse el doble sentido del concepto *sujeto*, que en algunas perspectivas es concebido como determinado exteriormente, y en esa dirección sujetado, amarrado, atado, aferrado a una estructura que lo define y lo regula; y en otras, como sujeto que se constituye defendiendo su derecho a la propia subjetividad. Así Foucault señala que, efectivamente, “Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otros a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo”¹¹¹.

Así es posible vincular poder y producción de subjetividad, ya que como señala Popkewitz:

“Nuestra preocupación por el poder es con sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana. Aquí el trabajo de Michel Foucault es muy útil para comprender como las estructuras de pensamiento, más que representaciones de

109– *Ibíd.* Pág. 30.

110– *Ibíd.*

111– Foucault, M. (1982). *Op. cit.* Pág. 7.

esos objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo. Este concepto de poder, argumenta Foucault, está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen las subjetividades y la vida social. Esto ocurre en múltiples niveles de la vida cotidiana, que van desde la organización de la institución hasta la autodisciplina y la regularización de las percepciones y experiencias que determinan la acción individual. El poder está incorporado en la forma en que los individuos construyen límites para sí mismos, definen categorías de lo bueno y lo malo, e imaginan posibilidades. Los efectos del poder pueden encontrarse en la producción del deseo, y en las disposiciones y sensibilidades de los individuos. El poder, en este último sentido está inextricablemente atado a las reglas, estándares y estilos de razonamiento por los cuales los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano”¹¹².

Esta doble definición del concepto de *sujeto* nos permite entender por qué reclamamos para la acción productora de sujetos un lugar como campo específico de la educación, en tanto práctica social.

1.13. EDUCACIÓN, PRODUCCIÓN, REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN

El análisis precedente nos permitirá cerrar el círculo que se inició con la escritura de este capítulo, agregando algunos conceptos sobre la educación como proceso de producción, transformación y/o reproducción.

Ante este problema, nos pareció interesante seguir –inicialmente– el análisis desarrollado por Saviani en su trabajo *Pedagogía histórico-crítica*. El autor parte de establecer una primera y necesaria diferenciación entre el hombre y los demás seres de la naturaleza.

112– Popkewitz, T. “La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente”. *Revista Propuesta Educativa*. Año 6, N° 13. Buenos Aires, 1993. Pág. 35.

Esta diferenciación pasa, para Saviani, por el modo de inserción y relación con la naturaleza. Mientras que los animales se adaptan a esta, los humanos adaptan la naturaleza por vía de la cultura; y el medio fundamental de esa adaptación, será el trabajo.

“El trabajo se instaura [dice Saviani] a partir del momento en que su agente anticipa mentalmente la finalidad de la acción (...)

Consecuentemente, el trabajo no es cualquier tipo de actividad, es una acción adecuada a finalidades. Y por ello, una acción intencional.

Para sobrevivir el hombre necesita extraer de la naturaleza, activa e intencionalmente, los medios de su subsistencia. Al hacer eso inicia el proceso de transformación de la naturaleza, creando un mundo humano (el mundo de la cultura)...”¹¹³.

Este trabajo produce diferentes bienes, los *materiales* y otros *no materiales* (ideas, conceptos, símbolos, etc.), y puede clasificarse en *trabajo material y no material*, siguiendo este esquema de análisis. Pero, profundizando el mismo, es viable considerar dos tipos diferentes de producción no material: aquellas actividades en las que el producto se separa del productor (por ejemplo, libros, objetos de arte, etc.) y los que la producción no se separa del acto de producir, es decir en las cuales producción y consumo son simultáneos, o se dan en cierta sincronía. Siguiendo a Bourdieu, los primeros productos constituirían el *capital cultural en estado objetivado*, mientras que los segundos *el capital cultural en estado incorporado* (en forma de *habitus*); tipos de capital cultural a los que ese autor agrega *el capital cultural en estado institucionalizado* (bajo la forma de títulos, acreditaciones, etc.).

Saviani establece, además, que

“... lo que no es garantizado por la naturaleza tiene que ser producido históricamente por los hombres; y allí se incluyen los propios hombres. Podemos, pues, decir que la naturaleza humana no le es dada al

113– Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Cortez Editora. San Pablo, 1991. Pág. 19. La traducción es nuestra.

hombre, mas es producida por él sobre la base de la naturaleza biofísica. Consecuentemente el acto educativo es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres. Así, el objeto de la educación nos dice al respecto, por un lado, de la identificación de los elementos culturales que precisan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se tornen humanos, y por otro, y concomitantemente, el descubrimiento de las formas más adecuadas de lograr ese objetivo...”¹¹⁴.

Nos parece muy destacable el aporte del autor brasileño al remarcar el doble carácter de la educación, en cuanto forma particular de trabajo humano, de producción, que posibilita al hombre ser tal (humanizarse) y a las formas que adopta ese trabajo. La primera nos remite a la finalidad de este modo particular del trabajo humano, la otra a su manera de concretarse, en definitiva, a sus técnicas.

Esta diferenciación, aporta además, una serie de cuestiones fundamentales:

- La educación es una actividad humana que, por lo tanto, forma parte de la cultura.
- Como actividad humana es esencialmente social.
- Es también producción, y por lo tanto importa una determinada práctica.
- Como producción puede analizarse en relación con medios y relaciones de producción.

Como es posible observar, existen presupuestos teóricos de inspiración marxista subyacentes a las afirmaciones que acabamos de realizar. Sin embargo es preciso advertir que no seguiremos, a este respecto, un análisis estructural marxista ortodoxo¹¹⁵, sino que nos

114– *Ibíd.* Pág. 21.

115– Es preciso diferenciar entre Marx y algunos de sus seguidores, a quienes hemos llamado marxistas ortodoxos y que proponen un marxismo mecánico.

referiremos a algunos desarrollos interesantes que aporta esta línea de pensamiento a la teoría social.

En esto coincidiremos con Giroux, cuando afirma:

“Por el contrario, quiero argumentar que si el marxismo, en sus varias versiones, ofrece de algún modo una idea para el desarrollo de una teoría crítica de la escolarización, tendrá que ser críticamente interrogado para revelar la lógica implantada en su fracaso, al no ofrecer un tratamiento dialéctico de la subjetividad y la estructura. Esto significa que algunos de los supuestos más cruciales del marxismo ortodoxo y del revisionismo, tendrán que ser encaminados a fin de reconsiderar y reformular como los seres humanos se unen dentro de prácticas sociales y contextos históricos específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia...”¹¹⁶.

En un sugestivo trabajo, Mario Osorio Marques analiza la construcción de la educación como práctica social, mencionando que esta constituye:

“... la dialéctica entre el hombre social y su historia y los grupos humanos determinados en un espacio y tiempo concretos, viviendo momentos significativos de aquella dialéctica, traducidos en las conciencias como fundamento empírico-existencial de las relaciones intrasubjetivas de comunicación en muchas manos, por las cuales los sujetos colectivos construyen su propia historia...”¹¹⁷.

Educación, práctica social productora –a veces reproductora y otras transformadora– de las relaciones sociales, las prácticas y la estructura. Práctica productora de sujetos por momentos sujetos a la estructura y, en otros, a su propia subjetividad. Lo social hecho cosas y hecho cuerpo, y en tanto hecho cuerpo modelado por el poder mediante las disciplinas, pero también *desregulado* por su propia capacidad de resistencia. La educación como repro-

116– Giroux, H. (1992). Op. cit. Pág. 157.

117– Osorio Marques, M. *Pedagogia: a ciência do educador*. Editorial UNIJUI. Ijuí, 1990. Pág. 84. La traducción es nuestra.

ducción y como resistencia, la educación como aparato ideológico y como productora de subjetividad. La educación como imposición ideológica, como arbitrario cultural inculcado por la violencia simbólica, pero también como conciencia crítica y lucha contrahegemónica.

La escuela como destacamento de los aparatos ideológicos del Estado, pero también como lugar social en el que se construyen alternativas al poder. La escuela como panóptico que todo lo controla, como tribunal que castiga, como prisión que ejemplifica; pero también como escenario en el cual pueden gestarse cambios y transformaciones.

Todo esto forma parte del enfoque multirreferenciado que proponemos, para una tarea que recién comienza: el análisis de los rituales escolares y su lugar en las prácticas educativas.

CAPÍTULO II

EL DOMINIO DEL RITUAL

“Algo de vos llega hasta mí, cuando era pibe tenía un jardín, pero me escapé hacia otra ciudad y no sirvió de nada, porque todo el tiempo estaba yo en un mismo lugar, y bajo una misma piel y en la misma ceremonia.

Yo te pido un favor, que no me dejes caer en las tumbas de la gloria”.

FITO PAÉZ.

Cuenta un músico brasileño –que durante un largo período convivió con aborígenes del Amazonas cuya relación con el resto de la sociedad brasileña era muy escasa– que una tarde escuchó a un indígena tocar en una especie de pequeña flauta una melodía muy bella, dejó que terminara la interpretación, se acercó y le pidió muy respetuosamente que volviera a ejecutarla. El músico aborígen le señaló el horizonte y le dijo: no puedo volver a tocarla, esta música es para la caída del sol y el sol ya ha caído.

Esta bella historia habla del ritual, de un momento especialmente dramático en el cual una cultura se reconoce a sí misma y una sociedad subraya sus valores primordiales.

2.1. ¿QUÉ ES EL RITUAL?

En una primera aproximación, podría pensarse que el ritual es una acción o conjunto de acciones repetitivas que poseen un alto valor simbólico en un medio cultural dado. Se piensa, generalmente, en secuencias predeterminadas de actividades como una misa, un desfile militar o un acto académico. Sin embargo, en este trabajo partimos del concepto de ritual como *dramatización*.

En este sentido, creemos sugerente el modo en que Da Matta circunscribe el mundo del ritual

“El ritual, entonces, tiene como trazo distintivo la dramatización, esto es, la condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizando, destacando, tal como ocurre en los desfiles carnavalescos y las procesiones, donde ciertas figuras son individualizadas y adquieren así un nuevo significado, insospechado anteriormente, cuando eran apenas parte de situaciones, relaciones y contextos de lo cotidiano. El rito no se define por la repetición, porque ese es un dato de toda la vida social, ni por una fórmula rígida, porque existen rituales que abren el mundo, pulverizando las reglas. El rito tampoco es marcado por cualquier sustancia especial, que lo transforma sustantivamente en algo individualizado y reificado. Al contrario, todo puede ser colocado en ritualización porque todo lo que es parte del mundo puede ser personificado, colocado a foco y reificado. No se trata de un problema de sustancia, el ritual nos coloca ante un problema de contrastes; de allí la necesidad absoluta de estudiar el mundo social tomando como punto de partida (...) las relaciones entre sus momentos más importantes: el mundo cotidiano y las fiestas; la rutina y el ritual; la vida y el sueño; el personaje real y el paradigmático.

En esta posición podemos conceptualizar al mundo del ritual como totalmente relativo a lo que ocurre en lo cotidiano. Una acción que en la vida diaria es banal puede adquirir un alto significado (y así hacerse rito) cuando es destacada en cierto ambiente, por medio de una secuencia. No es preciso repetir para que se sospeche extraordinaria. Basta que se ubique al acto en una posición especial...”¹¹⁸.

En este sentido, el abordaje que proponemos sobre el ritual será contrastado con el concepto de *habitus* planteado por Bourdieu, cuando se propone ofrecer un concepto mediador acerca de las prácticas sociales.

Finalmente queremos plantear, como primera aproximación al marco teórico que utilizamos en esta investigación, que el estudio

118– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 30.

del ritual adquiere su sentido en tanto, suponemos, nos permitirá desenmascarar una práctica educativa habitual, develando sus contenidos ocultos, con la intencionalidad de posibilitar que los docentes puedan reflexionar acerca de su carácter de transmisores de contenidos arbitrarios de los cuales no son conscientes.

Precisar una definición sobre el ritual no es poca cosa, desde ya hace bastante tiempo antropólogos, sociólogos y otros científicos sociales lo han intentado. Peter McLaren, por ejemplo, hace un exhaustivo recorrido por los principales autores dedicados al tema, y reconoce que es muy difícil lograr cierto consenso al respecto¹¹⁹:

“La lluvia de enfoques en la literatura y la complejidad a menudo caleidoscópica de las diversas teorías sobre el ritual, hacen que resulte difícil desarrollar unidades de análisis tan amplias como precisas. Consecuentemente el proceso ritual permanece refractario a toda proclamación totalizadora. No hay ningún órgano conceptual que haya logrado el acuerdo de todos: ninguna formulación del ritual que ejerza una autoridad poderosa, incuestionada (...) Por ahora, el asunto no puede ser resuelto, sino sólo acorralado dentro de una tregua teórica”¹²⁰.

En una primera aproximación a una definición hemos tomado solo unos pocos ejemplos de conceptos que, a nuestro entender, contribuyen a elaborar una delimitación de qué es, para nosotros, un ritual.

Lukes sostiene que el ritual es una “Actividad gobernada por reglas de carácter simbólico que dirige la atención de los participan-

119– El tema ha alcanzado tal trascendencia que R. Grimes acuñó el término ritología como expresión de dotar al estudio de los rituales de un campo específico y relativamente autónomo.

120– Mc Laren, P. *La escuela como una performance ritual*. Editorial Siglo XXI. México, 1995. Pág. 63. Si bien al iniciar esta investigación no habíamos accedido al trabajo de este autor (de publicación reciente en idioma español), hemos coincidido –en gran medida– con él en el estudio de los rituales en la escuela y en el sentido que otorga a la realización de ese estudio.

tes hacia objetos de pensamiento y sentimiento que suponen ser de una significación especial”¹²¹.

Da Matta, por su parte indica que “... los ritos serían momentos especiales contruidos por la sociedad. Son situaciones que surgen sobre la égida y el control del sistema social, siendo por él programadas”¹²², y sobre esta idea de momento especial insiste, cuando afirma:

“En ese sentido, el estudio de los rituales no sería un modo de establecer las esencias de un momento especial o cualitativamente diferente, pero sí una manera de estudiar como elementos triviales del mundo social pueden ser destacados, y así, transformados en símbolos que, en ciertos contextos, permiten engendrar un momento especial o extraordinario”¹²³.

Más adelante veremos como el concepto de ritual no coincide con la idea de un momento especialmente elaborado, como puede ser una fiesta (religiosa o profana), una ceremonia militar, una festividad patria, etc. Estos pueden ser momentos rituales, pero la ritualización puede darse en cualquier situación de la vida cotidiana. De allí que es muy importante rescatar, de las definiciones precedentes, que por *momento especial* no se entiende a una actividad especialmente preparada, sino que la acción de subrayar una determinada actividad es lo que puede convertirla en ritual.

Una estrategia que utiliza McLaren en su trabajo, con el propósito de arribar a una definición de ritual, es apuntar a dos tipos de definiciones, una en “sentido estricto” y otra en “sentido débil”. Al realizar la primera, este autor recoge veintidós definiciones que toman al ritual por sus propiedades o por sus funciones, y mediante este modelo descriptivo propone una definición analítica que contenga todos los elementos incluidos en las definiciones escogidas, y que puedan ser utilizadas como puntos de referencia para el tratamiento de esta problemática.

121– Lukes, S. citado por Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 65.

122– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 56.

123– *Ibid.* Pág. 60.

De entre las veintidós definiciones, hemos tomado algunas que nos han parecido interesantes. En relación con las *propiedades*:

- “Los rituales son principalmente asociaciones de símbolos y pueden ser mejor entendidos utilizando análisis simbólicos. (Turner, 1969).
- Los rituales son inherentemente dramáticos. (Courtney, 1980)”¹²⁴.

Mientras que con respecto a las *funciones*:

- “Los rituales comunican clasificando la información en diferentes contextos. (Da Matta, 1979).
- Los rituales tienen la habilidad de transformar a los participantes en miembros de diferentes estatus sociales, así como en diferentes estados de conciencia. (Moore y Myerhoff, 1997; Turner, 1979; Partridge, 1972; Myerhoff, 1975; Holmes, 1977; Myerhoff, 1978; Bilmes y Howard, 1980).
- Los rituales son capaces de reificar el mundo sociocultural en el que están enclavados. (Dolgin y otros, 1977; Munn, 1973).
- Los rituales pueden invertir las normas y valores del orden social dominante. (Babcock, 1978; Gluckman, 1963).
- Los rituales tienen un aspecto político para sus participantes y pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo (Lukes, 1975; Cox, 1969)”¹²⁵.

Siguiendo la estrategia propuesta por Mc Laren, nosotros también tomaremos en diferentes momentos de esta investigación los elementos que nos proporcionan estas definiciones.

También nos detendremos por un momento a analizar la definición débil que propone este último autor, en su trabajo ya citado.

Dice Mc Laren:

“... la ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas me-

124— Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 66.

125— Ibíd. Pág. 67.

dian­te gestos corporales formativos. Los rituales como formas actua­das de significado posibilitan que los actores sociales enmarquen, ne­gocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales”¹²⁶.

Y luego agrega:

“Definidos así, los rituales no deben ser vistos como vehículos transparentes que albergan significados preempaquetados. Los aspectos ideológicos de la ritualización residen en la relación e interde­pendencia entre símbolos (significantes) y significados. La lógica de la au­tonomía y materialidad de un ritual está ligada a macrorrelaciones de poder y privilegio y a la lógica del capital”¹²⁷.

Víctor Turner, por su parte, comenta que:

“Así llegué a ver 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 su medio ambiente. En esta perspecti­va, el símbolo ritual se convierte en un factor de la acción social, una fuerza positiva en un campo de actividad. El símbolo viene a asociarse a los humanos intereses, propósitos, fines, medios, tanto si estos están explícitamente formulados como si han de inferirse a partir de la con­ducta observada. La estructura y las propiedades de un símbolo son las de una entidad dinámica, al menos dentro del contexto de acción adecuado”¹²⁸.

Es importante esta observación de Turner, ya que en ella se in­corpora un aspecto muy polémico entre los estudios sobre el ritual: la discusión entre la existencia o no de una cierta capacidad trans­formadora de los rituales. Turner y otros autores consideran que,

126– *Ibíd.* Pág. 69.

127– *Ibíd.*

128– Turner, V. *La selva de los símbolos*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1980. Pág. 22.

efectivamente, los rituales son configuraciones simbólicas que encierran el potencial del cambio social.

A este respecto García Canclini postula que:

“No hay danzas o ceremonias fatalmente narcotizantes o impugnadoras; debemos analizar en cada caso su sentido para los protagonistas y los espectadores, según los contextos o coyunturas. Y sobre todo recordar –contra la reducción de lo religioso a mera ideología, que solo ve su aspecto cognitivo, por tanto su distorsión– que las fiestas religiosas tienen también funciones políticas y psicosociales: de cohesión, resignación, catarsis, expansión y reforzamiento colectivo.

En un sentido, es evidente que la ideología y el ritual religioso apartan de lo real y del presente. Los ritos simulan operar sobre la naturaleza y la sociedad, pero en verdad actúan sobre sus representaciones...

”¹²⁹.

La inclusión de esta cita de García Canclini tiene dos propósitos, por una parte, mostrar su adhesión a la idea de que los rituales poseen un potencial para el cambio y no solo son factores conservadores; y, por otra, presentar un tema que luego será desarrollado: el poder del ritual reside en su *eficacia simbólica*.

Renato Rosaldo plantea que:

“En extremos opuestos, los rituales muestran ya sea profundidad cultural o se desbordan en trivialidades. En el primer caso, los rituales sí encierran la sabiduría de una cultura; en el segundo, actúan como catalizadores que precipitan procesos cuya exposición ocurre en meses subsiguientes y hasta años. Muchos rituales, por supuesto, logran los dos aspectos, combinando cierta sabiduría con una dosis similar de trivialidad”¹³⁰.

Si bien nos parece que estas ideas están pensadas para sociedades tribales o comunidades simples que para complejos culturales

129– García Canclini, N. Op. cit. Pág. 145.

130– Rosaldo, R. *Cultura y verdad*. Editorial Grijalbo. México, 1991. Pág. 26.

urbanos, hay una cuestión que nos parece de particular interés. En efecto, hemos observado que mientras hay rituales que esconden y al mismo tiempo ponen en evidencia aspectos sustanciales de una cultura determinada, existen otros –predominantemente los “rituales formales”– que parecen haber perdido su eficacia como tales. Un caso de estos últimos, podría ser el de los actos escolares.

Volviendo a Turner, se nos ocurre también interesante señalar las propiedades que este autor propone para los rituales. Según él los rituales poseen tres propiedades:

1. Condensación.
2. Unificación de significados.
3. Polarización de sentido.

Vamos a detenernos brevemente en estas propiedades. La *condensación* se refiere a “... muchas cosas y acciones representadas en una sola formación”¹³¹. La segunda propiedad, la *unificación de sentidos* supone que “... un símbolo dominante es una unificación de *significata* dispares, interconexos porque poseen en común cualidades análogas o porque están asociados de hecho o en el pensamiento”¹³². Mientras que la *polarización de sentido* supone una tendencia a agrupar el sentido de un ritual alrededor de un “polo ideológico” y un “polo sensorial”. Esto último está estrechamente vinculado a las propiedades externas o formas del símbolo, mientras que el polo ideológico opera en relación con lo normativo, con lo estructural de la sociedad.

Turner plantea que:

“Los símbolos rituales son a un mismo tiempo símbolos referenciales y símbolos de condensación, aunque cada símbolo es multirreferencial, más que unirreferencial. Su cualidad esencial consiste en su yuxtaposición de lo groseramente físico con lo estructuralmente normativo, de lo orgánico con lo social”¹³³.

131– Turner, V. (1980). Op. cit. Pág. 30.

132– Ibid.

133– Ibid. Pág. 33.

De esta manera puede distinguirse en lo ritual una gran capacidad de condensación, que siguiendo a Sapir reconocemos como portante de cuatro atributos: la posibilidad de reunir múltiples significados, con economía de referencia, predominio de lo afectivo y asociación con lo inconsciente.

Finalmente, intentaremos distinguir algunos atributos del ritual que se utilizarán como definición analítica en el presente trabajo. Estas son:

- Si bien los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos¹³⁴) su esencia es predominantemente simbólica.
- Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial a cualquier acción cotidiana.
- Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada.
- El ritual opera en el campo de las representaciones sociales y por ende es un mecanismo transmisor de ideología.
- El ritual adquiere la forma de dramatización, es decir *pone en acto* un significado.
- El ritual es un mecanismo formador de *habitus*.
- El ritual puede tener un carácter conservador o transformador de la estructura.
- Como instancia dramatizadora, los rituales otorgan a los actores sociales papeles determinados, que no siempre coinciden con los roles que dichos actores poseen en la sociedad.
- El poder del ritual reside en su *eficacia simbólica*.
- El ritual opera a través de mecanismos de condensación, unificación de significados y polarización de sentido.

134— Adoptaremos la siguiente definición acerca de lo gestual: “La gestualidad adquiere, entonces, el sentido de un mensaje y está orientada por una intencionalidad consciente o inconsciente, según el sentido que la atribuyamos a ese término”. Le Boulch, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1978. Pág. 79.

2.2. RITUAL Y VIDA COTIDIANA

En muchas oportunidades se tiende a interpretar, como ya hemos señalado, el ritual como un acontecimiento especial y en cierto sentido lo es. Lo es si entendemos *acontecimiento* como lo define Marshall Sahlins, es decir proponiendo que:

“el acontecimiento (todo acontecimiento) se desarrolla simultáneamente en dos niveles: como acción individual y como representación colectiva, o mejor como relación existente entre ciertas historias de vida y una historia que es, más allá de estas, la existencia de las sociedades. Para parafrasear a Clifford Geertz, el acontecimiento es una realización única de un fenómeno social”¹³⁵.

Un ritual puede ser considerado un acontecimiento especial, también –porque como ya dijimos– constituye un momento especial, por su carácter particularmente enmarcativo y denotativo. Pero no, en el sentido de ser –necesariamente– un acontecimiento especialmente preparado, programado, como lo son algunos tipos de rituales a los que hemos denominado “rituales formales”.

Como también señalamos, una fiesta patria, un bautismo, un desfile militar, una fiesta popular son rituales, pero también existen acciones de la vida cotidiana, que por su carácter, pueden pasar desapercibidamente como rituales y en realidad también lo son.

Un magnífico ejemplo de este último tipo de rituales lo constituye el denominado “¿Usted sabe con quién está hablando? (Você sabe com quem está falando?)” descrito y analizado por Roberto da Matta. El autor brasileño nos recuerda como en situaciones de la vida cotidiana en las cuales no existe, por parte de los actores, un conocimiento acerca de la jerarquías de los otros; la simple frase –*¿usted sabe con quién está hablando?*– opera como colocando a cada uno en su lugar. Luego de un choque de autos, en la vía pública –por ejemplo– ambos conductores se bajan y comienzan a insultarse, e incluso parece que van a agredirse físicamente, hasta que

135– Sahlins, M. *Islas de historia*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1988. Pág. 108.

uno de ellos dice “Pero... ¿usted sabe con quién está hablando?, yo soy el diputado fulano de tal”, inmediatamente el otro protagonista de la escena, vulgar mortal, baja los decibeles de la discusión y torna el clima más pacífico. La jerarquía que estaba escondida detrás del rol “conductor de automóvil” es develada mediante un simple artificio, condensado en una frase.

“Claro está que [dice Da Matta] el ‘¿Ud. sabe con quién está hablando?’ denuncia en niveles cotidianos esa ojeriza a la discordia y la crisis, trazo que yo veo como básico en un sistema social extremadamente preocupado como ‘cada uno en su lugar’, esto es con la jerarquía y la autoridad (...) Realmente, en un mundo que tiene que moverse obedeciendo a engranajes de una jerarquía que debe ser vista como algo natural, los conflictos tienden a ser tomados como irregularidades. El mundo tiende a moverse en términos de una armonía absoluta, fruto evidente de un sistema dominado por la totalidad que conduce a un pacto profundo entre fuertes y débiles. Es, por lo tanto, en este sistema de dominación donde el conflicto abierto es evitado que encontramos, dentro mismo de la relación entre inferior y superior, la idea de la consideración como valor fundamental”¹³⁶.

Y por este camino caemos nuevamente en Foucault, quién nos recuerda que la cuadrícula como tecnología de poder consiste, precisamente en que *cada uno esté en su lugar*. En su lugar, en tanto espacio, pero también en su lugar jerárquico, que es un lugar social.

“—‘Más respeto mocoso, —dice la maestra (Carmen)— ¿acaso no sabe que soy su maestra?”, ante esa sola mención Fernando deja de pelear con Tomás, baja la cabeza y ambos se pierden entre los demás, en el recreo”¹³⁷.

136– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 142.

137– Como ya hemos señalado en la Introducción a la Primera Parte de este trabajo, al reescribir el marco teórico hemos aprovechado datos recogidos durante el trabajo de campo para enriquecer la presentación del mismo. A partir de aquí esta clase de tipografía designará los datos extraídos del trabajo de campo de la

Con esa simple fórmula se reinstaura la jerarquía que, en el fragor de la pelea, había llevado a Fernando a insultar a Carmen, cuando esta intentó separarlo de Tomás. Ambos ejemplos nos permiten ver como los rituales están presentes, circulan y operan en cada momento de la vida cotidiana, incluyendo el espacio institucional de la escuela.

Así, coincidentemente con Mc Laren recordamos como “Los ritólogos contemporáneos han disuelto ese halo místico con el cual los liturgistas habían rodeado el término ritual y nos han dicho que son parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, incluso en las actividades seculares”¹³⁸.

La presencia de los rituales en la vida cotidiana se explica, analizando los mismos como modalidades de la acción disciplinadora, y en ese sentido guardianes de lo instituido, de lo dicho, de lo establecido en la estructura social; pero también:

“... por su capacidad para recoger el sentido afectivo de las transformaciones sociales, la polarización, la discrepancia y condensación entre sentidos, la ritualidad según Turner, es más propicia que otras prácticas, sirve para vivir –y para observar– los procesos de conflicto y transición”¹³⁹.

La acción disciplinadora es desarrollada por rituales como los de *refuerzo* que actúan cristalizando los lugares y papeles de la estructura. Son, como describe Da Matta:

“Rituales que refuerzan las reglas y los papeles sociales existentes, como el Día de la Patria, por ejemplo, son rituales multiplicados en sistemas donde el autoritarismo es dominante. El autoritarismo aquí

presente investigación. En ellos los nombres de las escuelas, directivos, docentes, alumnos y padres han sido cambiados a fin de mantener a resguardo la confidencialidad de la información, tal como fuera acordado con los informantes.

138– Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 54.

139– García Canclini, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. México, 1990. Pág. 341.

significa la disminución de visiones múltiples sobre la misma estructura social”¹⁴⁰.

Esto parece ser más o menos claro, cuando se trata de rituales que cumplen una función estabilizadora, que –como dijimos– tienden a conservar la estructura, a consolidarla. Pero, ¿cómo puede pensarse el caso de los rituales que proponen transformaciones?

Tomemos un ejemplo, el de los recitales de rock. Paula Bustos Castro, quién analiza la cultura del rock en el marco de una investigación dirigida por Mario Margulis sobre la cultura de los jóvenes de Buenos Aires, sostiene que:

“Por eso, el bardo constituyó en los últimos años una forma de resistencia, una forma de descontento, de queja. Por ejemplo, en las escuelas era una forma de contestar el anacronismo del sistema educativo; en la calle era la forma de choque contra la supervivencia del aparato represivo. El recital era un ritual donde el bardo actuaba como celebrador de una visión, y como identificador de los del palo”¹⁴¹.

Y en su investigación reconoce, además, una serie de microrrituales que se integran al ritual del recital, como el encuentro previo, “hacer la puerta”, “hacer una vaca”, etc.

Pero lo que más nos interesa al respecto, es analizar como una cultura marginal (como lo fue, y en ciertos casos lo sigue siendo, la cultura rock) crea sus propios rituales de resistencia a la imposición de la estructura. Es frecuente escuchar en estos festivales cantos como “Paredón, paredón / para todos los milicos, que vendieron la nación...” que otrora fueran consignas de agrupaciones

140– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 59.

141– Bustos Castro, P. En Margulis, M. *La cultura de la noche*. Editorial Espasa. Buenos Aires, 1994. Pág. 76. En este párrafo la autora utiliza algunos términos y giros de la jerga adolescente urbana. *Bardo*, “tiene en realidad múltiples significados, o mejor dicho, múltiples aplicaciones de signo positivo y negativo (...) Bardo es *quilombo*, desenfreno, ocio, vicio, gula. Bardo es descontrol”. *Los del palo* son las personas que llevan a cabo las mismas prácticas y comulgan con valores e ideas distintivas.

de izquierda y de defensa de los derechos humanos, pero que aquí cantados aparecen más como resistencia a la policía, al “gatillo fácil”, a la represión de los jóvenes, etc. Una letra de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota es por demás elocuente: “Si la cárcel si- gue así / todo preso es político”¹⁴².

Un caso más cercano al ámbito educativo lo constituyen 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.¹⁴³. En una de esas vueltas, los alumnos cantaban estas estrofas: “El colegio es una cárcel / es un inmunda prisión / y a todos los carce- leros / la puta que los parió...”¹⁴⁴.

Es en este ejemplo, particularmente claro, como el ritual cumple funciones contestatarias, que interpelan al orden establecido, a las disciplinas, a los mecanismos represivos, a lo instituido, lo habla- do, lo dicho.

2.3. LA RITUALIZACIÓN EN LA ESCUELA

“Los niños ingresan al aula luego del recreo, entonces la maestra (Emilia) cuenta ‘uno, dos y...!’; ese conteo opera como consigna de orden.

142– Grupo de rock cuyos recitales constituyen aún hoy verdaderos rituales de re- sistencia, a diferencia de los de otras bandas e intérpretes que han ido entrando en una línea más conciliadora, más comercial, más *light*.

143– 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 ex- pulsar a todos los alumnos de quinto año por el carácter particularmente violento que tomó la vuelta olímpica en dicho establecimiento.

144– Es interesante observar como las dos estrofas repetidas en este fragmento, así como muchas otras de las que entonan los jóvenes en las vueltas olímpicas o recitales poseen la música y la estructura de las que entonan las hinchadas de los equipos de fútbol, otro de los rituales centrales de la vida argentina.

—‘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 ustedes 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 ustedes ya saben, quien sea más veloz y termine antes ¿tiene un... ? —¡Diez!’, repiten los niños, casi a coro”.

Analicemos un poco algunas de las cuestiones que aparecen en la escena registrada durante el trabajo de campo. Un primer tiempo en el que Emilia *ordena* al grupo con una consigna, el “uno, dos y...” marca la ruptura entre dos momentos, 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 simple ritual casi imperceptible, el fuerte peso de la disciplina:

“Evitar las distribuciones por grupos [describe Foucault, al referirse a la modalidad disciplinaria] descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa...”¹⁴⁵.

Después la maestra plantea la tarea e insiste en la necesidad de no utilizar el mapa impreso “que es lo más práctico”. ¿Es que en la escuela no debe aprenderse lo práctico? ¿Cuál es el sentido, sino el del disciplinamiento, que con la existencia de excelentes mapas

145– Foucault M. (1989). Op. cit. Pág. 147.

producto de la industria gráfica, los niños pierdan su tiempo calcando uno?

Y, finalmente –ritual mediante– la estrategia del tiempo, es un “alumno diez” no solo aquel que ubique los cultivos de productos aromáticos en el mapa, sino aquel que lo haga primero.

Podríamos analizar este breve segmento de la vida escolar (todo sucedió en una hora de clase) como atravesado por cuatro rituales: el “uno, dos y...” (ritual disciplinador), la realización de una tarea adicional o particularmente difícil o engorrosa (ritual de premio-castigo), el “¿quién es más rápido?” (estrategia del tiempo) y el “tiene un diez” (premio-castigo).

El trabajo sobre este tipo de rituales escolares y su significación en la educación es el propósito central de este estudio. Esto significó la búsqueda de aquellas situaciones que la escuela destaca, que torna ritual, más allá de las actividades formalizadas como los actos escolares, para intentar develar el significado que estas poseen en las instituciones; y después, en un segundo momento, interpretar en qué medida estos rituales constituyen acciones inconscientemente transmitidas que tienden a conservar cierta estructura y a preservar ciertas relaciones de dominación.

Mc Laren sugiere –refiriéndose a su investigación sobre los rituales escolares– que:

“Mi propósito de proporcionar fundamentos a esta investigación sobre el ritual en el escenario contemporáneo del salón de clase, se basa en las siguientes creencias: que la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales; que los rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramado de la cultura escolar”¹⁴⁶.

Con esto pretendemos, además, demostrar la inconsistencia del discurso oficial educativo, cuando en el texto normativo fundante

146– Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 20.

del llamado proceso de *Transformación educativa*, propone, en términos de derechos, principios y criterios que orientan la política educativa, por ejemplo, los siguientes:

“c) La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal (...)

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a sus mayores en el proceso de enseñanza.

r) El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa (...)

u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión (...)¹⁴⁷.

Entre ese discurso oficial y la realidad que pretendemos indagar, más parece instalarse un escenario cercano al que, con absoluta precisión, describe A. Puiggrós:

“La escuela única y el curriculum homogenizador, por lo contrario, implican la negación del educando y la sobrevaloración del educador, al mismo tiempo que requieren del desarrollo de un sistema fuertemente ritual y represivo para sostenerse. Ese proceso está fuertemente ligado a la construcción de la conciencia colectiva de los Estados-Nación. El ritual escolar, en tanto producción discursiva, es susceptible de reproducirse indefinidamente si ningún factor externo interviene para poner al descubierto su trama”¹⁴⁸.

Precisamente a esto apuntamos, y esperamos que el presente trabajo constituya un aporte que ayude a descubrir la trama oculta detrás de los rituales escolares, sus modos de operar y sus reglas.

147– Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Ley Federal de Educación”. Buenos Aires, 1993. Pág. 9.

148– Puiggrós, A. (1995). Op. cit. Pág. 121.

2.4. EL RITUAL Y EL CAMPO DE LO SIMBÓLICO

En pasajes anteriores de este capítulo hemos mencionado la relación de los rituales con lo simbólico, hemos hecho referencia a su eficacia simbólica, hemos hablado de símbolos. Es conveniente, a esta altura de nuestro trabajo, intentar algunas precisiones sobre este aspecto.

McLaren afirma que:

“Los rituales son mejor explorados mediante la comprensión de los símbolos. El hecho de que el ritual consista en un agrupamiento de símbolos es la única convicción unificadora que nos previene de ofrecer simplemente rápidas e inequívocas respuestas cuando somos cuestionados en torno a su significado. El nuevo interés en el símbolo y la metáfora ha estimulado en gran medida un nuevo interés por el ritual”¹⁴⁹.

En su obra *La antropología estructural*, Claude Lévi-Strauss introduce un concepto fundante que puede ser de gran utilidad para el análisis de los rituales. Se trata de la *eficacia simbólica*. En uno de los capítulos de esta obra, el antropólogo francés compara la práctica de los shamanes con la de los modernos psicoanalistas, sugiriendo que ambas se sustentan en un mecanismo común: la eficacia simbólica.

Al trabajar la cura shamanística Lévi-Strauss propone que

“La cura consistiría, pues, en volver pensable una situación dada al comienzo en términos afectivos, y hacer aceptables para el espíritu los dolores que el cuerpo se rehusa a aceptar. Que la mitología del shamán no corresponde a una realidad objetiva carece de importancia: la enferma cree en esa realidad, y es miembro de una sociedad que también cree en ella”¹⁵⁰.

149– McLaren, P. (1995). Op. cit. Pág. 63.

150– Lévi-Strauss, C. *Antropología estructural*. Editorial EUDEBA. Buenos Aires, 1977. Pág. 178.

De este modo, pudo luego comparar la cura shamanística con el psicoanálisis y formular la siguiente hipótesis: ambas son eficaces porque se asientan sobre la eficacia de lo simbólico.

En relación al mecanismo ritual, nosotros proponemos que idénticamente a lo planteado por Lévi-Strauss, los rituales poseen capacidad de reproducir un tipo de ideología, porque basan su eficacia en la eficacia simbólica. Y, parafraseando al estructuralista francés, decimos: que poco importa si la ideología que se transmite es objetivamente válida, o una deformación determinada de la realidad; en todo caso, lo que interesa es que quienes participan en ellos (en los rituales) creen en esa ideología y –al mismo tiempo– mediante el ritual son imbuidos de esa creencia.

Retomemos el ejemplo de la maestra Carmen y los niños Fernando y Tomás. Desde otro lugar podemos pensar que Carmen opera como agente de un aparato ideológico del Estado, que cumple una función disciplinadora, que posee autoridad porque esta le fue institucionalmente conferida, etc. Pero Carmen, Fernando y Tomás saben que ella es la maestra, y si por un momento uno de ellos parece olvidar esto (Fernando, cuando la insulta) el ritual repone la jerarquía y *recuerda* a Fernando que Carmen es efectivamente la maestra, y por lo tanto, posee autoridad sobre él.

Cuando los alumnos de los colegios secundarios dan la vuelta olímpica hacen cosas que no harían durante el resto del año. Lo hacen porque poseen la creencia de que existe un tiempo especial en que esto es posible (el último día de clases) y porque creen 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 su último año de clases?) y eso es retroalimentado por años de complicidad de las autoridades al respecto. 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 –por hoy– los alumnos son los dueños de la escuela –sostenida desde el ritual de la vuelta olímpica– cae, porque la eficacia simbólica que sustentaba la inversión se muestra ineficaz. Si el Rector puede sancionar, la creencia se transforma en duda, y luego en evidencia de lo contrario: todo vuelve a su lugar.

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”¹⁵¹.

En efecto, la eficacia del ritual está 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 (por ejemplo, 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.

“Pablo: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

Matías (10 años): Lengua y Matemáticas...

Pablo: ¿Y otras cosas, el recreo, por ejemplo?

Matías: Ah, sí... el recreo me gusta mucho más.

Pablo: ¿Y la clase de Educación Física, te gusta?

Matías: Ah, sí... me gusta mucho, porque jugamos al fútbol. Bueno, las nenas, no...

151– García Canclini, N. (1990). Op. cit. Pág. 339.

Pablo: ¿Y por qué me dijiste que te gustaba más Lengua y Matemáticas?

[Matías se queda en silencio y me mira con ojos traviosos]

Pablo: Bueno, hablemos de otras cosas...

[Luego de pasar por varios temas]

Pablo: ¿Cómo se elige al mejor alumno?

Matías: Lo eligen las maestras...

Pablo: Y... ¿qué hay que hacer para ser el mejor alumno?

Matías: Portarse bien, y saber Lengua y Matemáticas...

Pablo: ¿Te gustaría ser el mejor alumno?

Matías: Sí, claro...

Pablo: ¿Por qué?

Matías: Porque te dan un diploma, te hacen pasar al frente en la Fiesta de Fin de Año, te sacan fotos...

[A fin de año, Matías tuvo que rendir examen de Lengua y Matemáticas, aprobó la primera y debe volver a rendir en marzo la segunda].

En la entrevista con Matías es posible advertir algunos de los elementos teóricos que estábamos planteando. Ante la pregunta *qué te gusta más* responde con lo que él presiente como lo esperado (Lengua y Matemáticas), que es lo especialmente valorado por los docentes: para pasar de grado, para elegir al mejor alumno, etc. Recién con las repreguntas admite tener predilección por otras cosas (el recreo, la hora de Educación Física, etc.). Matías quiere tener prestigio (recibir un diploma, pasar al frente, sacarse fotos) y tiene la creencia de que siendo buen alumno en Lengua y Matemáticas podrá ser el mejor alumno y, de ese modo, acceder a los bienes simbólicos a los que aspira. A tal punto a internalizado que ser el mejor alumno es igual a saber Lengua y Matemáticas, que a la pregunta sobre *¿qué te gusta más de la escuela?* responde, precisamente, Lengua y Matemáticas.

En la casuística encontramos un modo de probar esta hipótesis acerca de que la eficacia del ritual se sostiene mediante la eficacia simbólica. Matías quiere ser el mejor alumno y para ello debe preferir la Lengua y las Matemáticas a cualquier otra cosa.

Y volviendo a la casuística observamos:

“Lo más importante es que los niños manejen Lengua y Matemáticas, lo demás es un complemento. Yo se los digo a los padres desde el primer día de clase, el que no sabe Lengua y Matemáticas no pasa de grado, por más que ande bien en lo demás” (Carmen, maestra de Matías).

Estas afirmaciones y los casos analizados nos permiten acceder al concepto siguiente: los rituales operan sobre las representaciones. Matías cree que para ser el mejor alumno se necesita saber Lengua y Matemáticas; los alumnos secundarios saben que no hay peligro de sanción el día de la vuelta olímpica; el automovilista de Da Matta sabe que no debe discutir con el diputado fulano de tal; los jóvenes saben que la escuela es una cárcel; Fernando sabe que Carmen es la maestra y debe obedecer; y así cada ritual genera representaciones que, como ya definimos, suponen un “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismo, y los fenómenos del mundo circundante”¹⁵².

No deberíamos olvidar que, como bien expresa Margulis:

“Somos poseedores de signos, y éstos –elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura– nos orientan. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo. Objetos, sensibilidad, imaginarios, afectos y percepciones, cobran cuerpo en la cultura por medio de los signos. Lo que llamamos realidad depende de nuestros códigos; cada idioma esconde una teoría de la realidad, con voca sensibilidades intraducibles y experiencias no coincidentes”¹⁵³.

152– Sirvent, M. (1993). Op. cit. Pág. 72.

153– Margulis, M. (1994). Op. cit. Pág. 13. También en relación con este planteo resultan muy interesantes los aportes de Baudrillard y su *crítica de la economía política del signo*. (Ver Baudrillard, J. Op. cit.). En ellos se plantea que una probable ruptura del modelo social estatuido solo es posible a partir de concebir la cultura como universo simbólico. En ese marco se debería pensar una crítica a la economía política del signo que inste a formular una teoría de la producción cul-

Y es que por vía de los rituales –entre otros mecanismos– se construyen las representaciones que orientan la formación de los *habitus*. 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*.

2.5. RITUAL Y FORMACIÓN DE *HABITUS*

Recordemos que para Bourdieu, el *habitus* se define 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”¹⁵⁴.

En función de este concepto, resulta posible pensar que los rituales son mecanismos generadores de *habitus*, también que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren –de ese y otros modos– disposiciones duraderas para la acción (*habitus*). Este proceso, que intentamos describir, puede posibilitar nuestra comprensión sobre la acción que ejercen los rituales, al operar como un conductor de lo social hecho cosas (la estructura social externa) a lo social hecho cuerpo (la interiorización de la estructura).

tural que reemplace las teorías de la economía política, en tanto reducción a la producción material.

154– Bourdieu, P. (1991). Op. cit. Pág. 92.

De esta manera colocamos a la ritualización como un proceso de transmisión de ideología, que se concretiza en los cuerpos y que cuando obedece a la dominación: disciplina.

También afirmamos 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.

2.6. RITUAL, CULTURA E IDEOLOGÍA

Otra cuestión que debe ser analizada, en relación con los rituales, es su asociación con la ideología. Evidentemente, si los rituales son mecanismos simbólicos que operan por medio de las representaciones generando *habitus*, habrá que preguntarse qué contenidos son transmitidos por los rituales.

“Un análisis de la escuela como un performace ritual [sostiene McLaren] proporciona bases fecundas para la comprensión del *modus operandi* del encuentro pedagógico. Resulta adecuada para esta investigación la idea de que los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales y que es posible conocer como hacen su trabajo las ideologías, examinando los símbolos clave y paradigmas raíces del sistema ritual.

Siguiendo a Geertz, este estudio intenta vincular la acción con su sentido, más que la conducta con sus determinaciones. Examinados en el contexto de la acción simbólica, los rituales pueden ser percibidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión...”¹⁵⁵.

155– Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 21.

Precisamente Clifford Geertz advierte esta dimensión, cuando al referirse a la cultura la entiende como

“... 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 de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”¹⁵⁶.

Esta lectura que Geertz realiza acerca de la cultura nos resulta útil para incluir en esta el mundo del ritual. Dicho autor critica diversos reduccionismos surgidos para interpretar el fenómeno de la cultura.

“Una de ellas es imaginar que la cultura es una realidad superorgánica, concluida en sí misma, con fuerzas y fines propios; esto es reificar la cultura. Otra manera es pretender que la cultura consiste en el craso esquema de la conducta que observamos en los individuos de alguna comunidad identificable, esto es reducirla”¹⁵⁷.

García Canclini por su parte propone una definición distinta del concepto de cultura, entendiéndolo por tal “a la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social”¹⁵⁸. Si bien este autor reconoce el carácter específicamente simbólico de la cultura, no duda en asociarlo a las estructuras materiales. Sin embargo, este concepto que aparece como con cierto reduccionismo de orientación marxista, no inclu-

156– Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pág. 27. En el capítulo sobre metodología nos referiremos al concepto de “descripción densa”, utilizado por Clifford Geertz.

157– *Ibid.* Pág. 25.

158– García Canclini, N. *Cultura y sociedad: una introducción*. Publicación de la Secretaría de Educación Pública. México, 1981. Pág. 23.

ye –como otras versiones marxianas– una excesiva sobredeterminación de lo material, ni un carácter omnipotente de la estructura, en la medida que plantea la posibilidad de la reelaboración y/o transformación del sistema social. Y aunque este autor se encarga de señalar, más adelante que: “no hay producción de sentido que no esté inserta en estructuras materiales”¹⁵⁹; luego establece una interesante relación entre *cultura e ideología*.

“También podría verse nuestro concepto de cultura como equivalente al concepto marxista de ideología. No sólo es grande la coincidencia; pensamos que la teoría de la cultura necesita de la ideología para correlacionar los procesos culturales con sus condiciones sociales de producción. Sin embargo no todo es ideológico en los fenómenos culturales si entendemos que la ideología tiene como rasgo distintivo, según la mayoría de los autores marxistas, una deformación de lo real en función de los intereses de clase. Conservamos el término cultura y no lo reemplazamos por ideología, precisamente para abarcar un conjunto más amplio de hechos. Toda producción significativa (filosofía, arte, la ciencia misma) es susceptible de ser explicada en relación con sus determinaciones sociales. Necesita serlo. Pero esa explicación no agota el fenómeno. La cultura no solo representa a la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras”¹⁶⁰.

Sin embargo, este mismo autor reconoce, en trabajos más recientes que tal como lo formula Renato Rosaldo “la noción de una cultura auténtica como un universo autónomo internamente coherente no es más sostenible”¹⁶¹. Fenómenos tales como la globalización, la transnacionalización de los mercados, las integraciones regionales y continentales, las migraciones masivas, etc. nos impi-

159– *Ibíd.* Pág. 324.

160– *Ibíd.*

161– Rosaldo, R. citado por García Canclini, N. (1990). *Op. cit.* Pág. 293.

den pensar en un modelo de cultura en la cual todo responde sistemáticamente a generar un mismo sentido, el sentido que provoca la hegemonía de la clase dominante. Aún recurriendo al concepto de que la hegemonía no es única, sino el producto de luchas y tensiones, no resulta posible imaginar un mundo tan homogéneo en el cual los símbolos sean reflejo automático de las condiciones materiales de existencia. Resulta necesario incorporar otros elementos, otros fenómenos, otros códigos. Tal vez en los términos en que el propio Rosaldo describe este fin de siglo.

“En el mundo postcolonial la noción de una cultura auténtica como un universo autónomo internamente coherente no es más sostenible, excepto quizá como una ‘ficción útil’ o una distorsión reveladora. En retrospectiva, parece que solo un esfuerzo disciplinario concertado podría mantener la débil ficción de un todo cultural autónomo. La interdependencia global cada vez ha aclarado que ni nosotros ni ellos estamos bien ligados, ni homogéneos como una vez fue el caso. El derrumbe del mercado de valores de Octubre de 1987, por ejemplo, fue global, no local. Las noticias de Tokio y Hong Kong importaban igual que las de Nueva York y Londres. Del mismo modo, las ficciones latinoamericana y africana influyen y están influenciadas por la producción literaria francesa y norteamericana. Todos nosotros habitamos un mundo interdependiente de finales del siglo veinte marcado por el prestar y pedir en las porosas fronteras culturales y nacionales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación”¹⁶².

Sin duda, esta interdependencia es también interpenetración, y productora de fenómenos tales como la hibridación cultural. Nuevamente recurrimos a García Canclini para aclarar esta perspectiva.

“Una mirada más amplia permite ver otras transformaciones económicas y políticas, apoyadas en cambios culturales de larga duración, que están dando una estructura distinta a los conflictos. Los cruces en-

162– *Ibid.* Pág. 198.

tre lo culto y lo popular vuelven obsoleta la representación polar entre ambas modalidades de desarrollo simbólico, y relativizan la oposición política entre hegemónicos y subalternos, concebida como si se tratara de conjuntos totalmente distintos y siempre enfrentados. Lo que hoy sabemos sobre las operaciones interculturales de los medios masivos y las nuevas tecnologías, sobre la reapropiación que hacen de ellos diversos receptores, nos aleja de las tesis sobre manipulación omnipotente de los grandes consorcios metropolitanos. Los paradigmas clásicos con que se explicó la dominación son incapaces de dar cuenta de la diseminación de los centros, la multipolaridad de las iniciativas sociales, la pluralidad de referencias –tomadas de diversos territorios– con que arman sus obras los artistas, los artesanos y los medios masivos.

El incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si sólo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales, El poder no funcionaría si se ejerciera únicamente de burgueses a proletarios, de blancos a indígenas, de padres a hijos, de los medios a los receptores. Porque todas estas relaciones se entretejen unas con otras, cada una logra una eficacia que sola nunca alcanzaría. Pero no se trata de que al superponerse unas formas de dominación a otras se potencien. Lo que les da su eficacia es la oblicuidad que se establece en el tejido”¹⁶³.

Entonces de poderes oblicuos se trata, la realidad heterogénea que se nos presenta en la posmodernidad nos indica un camino distinto a seguir para leer el funcionamiento del poder, que es –sin dudas– un camino de multirreferencialidad. Los estudios de las relaciones interétnicas, de los contactos culturales, de las culturas en contacto son aplicables hoy a la aldea global. Bien señala García Canclini que “Las hibridaciones descritas a lo largo de este libro nos hacen concluir en que hoy todas las culturas son de frontera”¹⁶⁴.

Dos interesantes ejemplos de este complejo proceso pueden ser tomados del libro *Apropiación y destrucción de la cultura de las cla-*

163– García Canclini, N. (1990). Op. cit. Pág. 324.

164– *Ibíd.* Pág. 325.

ses subalternas, de Lombardi Satriani. Por un lado este autor nos muestra como la masificación del consumo conduce a la publicidad a uniformar su mensaje, y esto es aprovechado por las estrategias de marketing creando la ilusión de una cierta igualdad social.

“La lógica ganancia –se tiende a crear una uniformidad de gustos– no puede operar una diferenciación de productos correlativa a la situación económica de los adquirentes; tal lógica, para presentar al consumo como medio de promoción social, más que la autenticidad cualitativa de los productos, tiende por lo tanto, a una autenticidad simbólica, que dé la ilusión de gozar de los mismos objetos de los ricos (en realidad similares a estos) como si se fuese rico y por consiguiente socialmente equiparados”¹⁶⁵.

De allí, por ejemplo, que se lancen al mercado burdas imitaciones de productos “de marca”, con nombres similares y calidades muy inferiores que –sin embargo– crean la ilusión de estar consumiendo el caro y exclusivo producto que consumen los estratos superiores de la sociedad.

En cuanto a la heterogeneidad de interpretaciones de los mensajes, este autor revela como se posicionan, de un modo diferente, las distintas clases sociales ante el concepto de tradición.

“Para las clases dominantes [dice Lombardi Satriani] el concepto de tradición protege de la precariedad existencial y garantiza la continuidad de una condición de prestigio y de riqueza, de dominio.

Para las clases subalternas, el apego frecuentemente excesivo aunque ambivalente a la tradición, garantiza en una condición dura que el futuro, incluso el inmediato futuro, no será todavía más duro y amargo, garantiza a clases cuya capacidad de no ser envueltas por el cambio es mínima, dada la economía de subsistencia y la consiguiente “cultura de la miseria” en la que viven la posibilidad de su continuación, y

165– Lombardi Satriani, L. *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*. Editorial Nueva Imagen. México, 1978. Pág. 82.

suministra esquemas ya preparados para la resolución de la casi totalidad de los acontecimientos posibles”¹⁶⁶.

Con estas reflexiones hemos querido instalar la problemática del ritual en relación con la cultura –en tanto producción simbólica –y la ideología; intentado mostrar cómo los actuales procesos de globalización, mundialización de la economía, internacionalización de los mercados, hibridación cultural, etc., plantean la necesidad de interpretar a la cultura como un discurso abierto, fragmentario, no del todo coherente, con grietas y fisuras.

En consecuencia la constitución de arbitrarios culturales de una sociedad es un proceso mucho más complicado que el imaginado un siglo atrás, y todo el procedimiento de instalación y reproducción ideológico un conjunto de actividades múltiple, variado y diverso; y por ello, los rituales tienden a ser interpretados como productores de múltiples sentidos.

2.7. LA ESCUELA COMO CULTURA

El análisis de la escuela como una cultura particular, o según se vea, una sub-cultura tiene para este trabajo un interés especial. Desde el mismo sostenemos que es posible pensar a la escuela como institución, pero también como un nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos.

Margulis señala que:

“En la cultura urbana actual se despliegan multitud de subculturas, sistemas de significación –constituidos a través de interacciones y prácticas– compartidos por actores individuales y grupales. Las subculturas a las que no pertenecemos nos plantean una otredad, a pesar de los grandes códigos compartidos. A pesar de compartir lenguaje, espacios urbanos, condiciones sociales y económicas, y los mismos mensajes *massmediáticos*, estamos excluidos en este ámbito subcul-

166– *Ibíd.* Pág. 102.

tural en lo que atañe a sus signos particulares, sus percepciones, sus prácticas”¹⁶⁷.

Y si bien su tarea se orienta hacia otra subcultura, el concepto que utiliza para definirla es coincidente con nuestra intención de recortar para la escuela, un espacio específico de la cultura contemporánea. Así pensado, la escuela condensa una serie de percepciones y prácticas, que se organizan y estructuran un sistema particular de significación dentro de un sistema simbólico mayor que es el sistema social.

Muchos autores han tomado el camino de analizar la escuela como subcultura, y sería extenso mencionar sus diversas perspectivas; pero a título de introducir la cuestión haremos algunas menciones y consideraciones, que luego retomaremos.

Henry Giroux, por ejemplo, subraya que “la cultura de la escuela realmente es un campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos. Es un lugar de lucha ideológica y cultural...”¹⁶⁸.

Pero existen una cultura de la escuela y culturas de las escuelas, con esto estamos queriendo señalar que, por una parte, está lo que podemos definir como cultura o subcultura de *lo escolar*, es decir ese conjunto de significaciones que hacen de la escuela un sistema simbólico; pero también, cada institución escolar posee su propia característica idiosincrática, es la cultura de *esa* escuela.

Desde una perspectiva teórica menos centrada en el conflicto que la planteada por Giroux, Regina Gibaja, en su investigación publicada bajo el nombre de *La cultura de la escuela*, menciona que:

“Mi primer supuesto dice que el conocimiento y las opiniones pedagógicas de los docentes son parte de una cultura del maestro –o de una cultura de la escuela, como se dijo antes– en la que se forman y

167– Margulis, M. (1994). Op. cit. Pág. 14.

168– Giroux, H. Citado en Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 47.

consolidan sus ideas y actitudes. Los maestros y maestras de una escuela participan de esta cultura que, hasta cierto punto, es común a las escuelas de un determinado distrito o sistema escolar en un momento dado.

No tengo modos de probar este supuesto ni tampoco intento hacerlo. Supongo que existe una cultura común, hecha de creencias, ideas y actitudes, que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas de los maestros; desde luego, como todo marco referencial grupal, suscita adhesiones y rechazos, sufre procesos de cambio más o menos lentos y es permeable a ciertas influencias externas”¹⁶⁹.

A nuestro entender Gibaja centra su análisis en las culturas particulares de las escuelas, que –obviamente– integran esa cultura escolar generalizada donde la escuela se sitúa como subcultura de nuestra cultura total.

Ambas acepciones son importantes, ya que al analizar la tarea educativa en un establecimiento determinado estamos observando características generales de la escuela como subespacio de la cultura, pero también las particularidades, los estilos, los sesgos específicos de una determinada institución.

Un interesante registro de campo efectuado por Contepomi puede sernos útil para graficar esta segunda acepción. La autora refiere el caso de dos nuevas maestras incorporadas a un establecimiento considerado como una “escuela pobre y marginada”, y sus sentimientos en relación al rechazo que sus colegas les prodigaron, durante los primeros días de trabajo.

“Es importante señalar que una de las suplentes era maestra en un establecimiento primario conceptuado –en el medio social y educacional de Posadas– como uno de los mejores por su destacada labor educativa. (...) Y, precisamente según aquella, provenir y participar de un me-

169– Gibaja, R. *La cultura de la escuela*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1996. Pág. 10.

dio escolar prestigioso era el factor responsable de las actitudes de recelo y desconfianza manifestadas por sus colegas: ‘Yo no quería contar de dónde venía, en qué escuela trabajaba, tenía miedo que crean que yo me hacía la agrandada y que las estaba comparando’”.

Coincidentemente con el análisis e interpretación, la maestra de séptimo grado –con varios años de ejercicio en la escuela y vecina del barrio– recordaba así su “primer encuentro” con el establecimiento: “Todas [las maestras] decían ‘esta debe ser una entonada’, y entonces la directora hizo la presentación y porque era del barrio dijo: ‘¡¡no!! ella es como nosotras’, y de ahí no me apartaron más”.

Por su parte, la vicedirectora aseguraba haber sido marginada cuando se incorporó a una escuela “del centro” para cumplir una suplencia: “Yo no quisiera trabajar más en esas escuelas; estuve a punto de abandonar porque no aguantaba más; no sé que se creían esas maestras, no eran humildes, no sé...”¹⁷⁰.

Es interesante ver cómo estas diferentes percepciones tienen –como señala Contepomi– *un núcleo común que las asemeja*, y ese núcleo común es la visión compartida de que ser maestras de una escuela pobre y marginada es signo de distinción, de diferenciación de jerarquías entre los docentes. En otras partes del mismo trabajo puede observarse como esta percepción compartida es parte de la cultura de esa escuela. Puede suponerse que también lo sea del conjunto de escuelas urbanas y periféricas, pobres y marginales, pero esto habría que demostrarlo; y en ese caso, ya no se trataría de la cultura generada por la escuela estudiada por Contepomi, sino de una subcultura de la cultura escolar: la subcultura de las escuelas urbanas marginadas.

A los fines de sistematizar nuestro análisis proponemos el siguiente sistema de categorías, desagregadas a partir del concepto de *Cultura* que propone Margulis, cuando la define como “Conjunto interrelacionado de códigos de la significación, histórica-

170– Contepomi, M. (1995). Op. cit. Pág. 24.

mente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, comunicación y la interacción.”¹⁷¹:

1. *Cultura*: Sistema de significación históricamente constituido, compartido por un grupo social amplio, que hace posible la identificación, comunicación e interacción entre sus miembros.
2. *Cultura escolar*: Nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos relativos a la escuela, en tanto institución genérica.
3. *Cultura de la institución escolar*: Nivel de la cultura escolar que opera en relación a un sistema de significación propio de una escuela en particular.

Así planteado, podríamos hablar de la cultura argentina, brasilera o paraguaya; de la cultura escolar de cada una de ellas y de la cultura institucional de la Escuela N° 614 de Oberá, Misiones.

Entonces, la escuela entendida como cultura puede ser descompuesta en diversas subculturas, un caso es el que acabamos de mencionar (Contepomi) y se corresponde con una clasificación de las escuelas por su ubicación en lo urbano (centro-periferia), su grado de inclusión en el sistema escolar (central-marginal) y/o por el tipo de alumnos que recluta entre la población, particularmente su nivel económico-social, cultural, etc.

Otro caso de subcultura es el presentado por Entel, cuando remite al concepto de cultura pedagógica.

“Alicia Entel [destaca Myriam Feldfeber] define a la cultura pedagógica (subcultura de la cultura escolar) en función de la presencia de una tradición que ha tenido peso en la formación docente, que tiñe no solo su cultura laboral y la relación con los estudiantes, sino los modos de planificar y organizar el trabajo, las cuestiones que se jerarquizan, la peculiar valoración de los aspectos formales, etc.”¹⁷².

171– Margulis, M. (1994). Op. cit. Pág. 13.

172– Feldfeber, M. "La formación de los docentes: un problema de calidad". *Revista IIICE*. Año IV N° 7. Buenos Aires, 1995. Pág. 77.

En este caso el corte se produce de otro modo, tiene más que ver con un espacio recortado a nivel de uno de los actores decisivos del proceso: el maestro, quién en el contexto de la cultura escolar es portador de una subcultura, la pedagógica.

CAPÍTULO III

UN TEXTO PARA EL CONTEXTO

“... texto proviene del Latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado...”.

ANA M. KAUFMAN, MARÍA RODRIGUEZ.

“El contexto es aquello que acompaña el texto, tejido de la narración...”.

MARTA SOUTO.

3.1. EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO.

En este apartado intentaremos ubicar a nuestro trabajo en el contexto socio-educativo en el cual se inserta. Siguiendo un interesante planteo formulado por G. Frigerio, en su libro ya citado, pensamos en un conjunto de cuestiones que aparecen *desanudadas* y resultaría preciso anudar como modo de sostén de lo educativo.

Así esta autora propone:

1. Políticas globales-políticas educativas.
2. Macropolíticas-micropolíticas.
3. Teorías y prácticas.
4. Profesionalización-condiciones de trabajo.
5. Organización-Curriculum¹⁷³.

3.1.1. POLÍTICAS GLOBALES-POLÍTICAS EDUCATIVAS

Esta cuestión nos remite a pensar en que medida las políticas globales de una sociedad, y en particular las llamadas *políticas públi-*

173– Frigerio, G. (1995). Op. cit. Pág. 15.

cas determinan los rumbos de las políticas educativas. Cabe preguntarse, como se piensa desde el gobierno la llamada *Transformación educativa* en el contexto de un Estado que tiende a retirarse de las políticas sociales, a desentenderse de lo que se consideran gastos innecesarios para el aparato estatal y que colocan a la educación en el marco de un proceso global de achicamiento de ese mismo Estado.

D. Saviani describe este proceso en los siguientes términos:

“... mientras que el neoliberalismo realzaba el papel del estado, en las actuales orientaciones éste se ve atrofiado; mientras que el neoliberalismo postulaba la ampliación de las dimensiones y prerrogativas del Estado, hoy se defiende la reducción del tamaño del Estado; mientras que antes se abogaba por la planificación económica, con la consiguiente regulación del mercado, hoy se hace la apología de la desregulación de la economía y de la total liberación del mercado; mientras que antes se acentuaba la importancia de las políticas públicas y se ampliaba su espectro, ahora estas son secundarizadas y descalificadas, postulándose su transferencia a la esfera de la iniciativa privada o de las instituciones filantrópicas o de beneficencia...”¹⁷⁴.

Según datos oficiales: de los 647.499 docentes de los niveles inicial, primario, medio y superior no universitario registrados en el *Censo nacional de docentes y establecimientos educativos* (1994) el 69,5 % revistan en el sector público, el 24,5 % en el privado y el resto en ambos; mientras que sobre 33.993 establecimientos escolares un 78 % pertenecen al sector estatal y un 22 % al privado.

Estos primeros datos nos muestran que la fuerte tradición que organizó en la Argentina la educación como un servicio estatal persiste; pero cabe preguntarse en el aquí y ahora:

- ¿Cómo se financia el funcionamiento de dichos establecimientos?
- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo al interior de los mismos?

174– Saviani, D. *Educación: temas de actualidad*. Editorial Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991. Pág. 78.

- ¿Existen políticas para reducir el déficit de las instituciones de gestión estatal o se ha dejado a las mismas a la deriva?
- ¿Cuál es el salario actual del docente argentino comparado con el resto de los trabajadores estatales y privados?

Existen, sin duda, programas que tienden a paliar el déficit educativo que las propias autoridades nacionales han reconocido, al analizar –por ejemplo– los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa¹⁷⁵, que arrojaron cifras alarmantes (por ejemplo, en el operativo 1993 un 70 % de los alumnos no interpretó lo que leía y un 80 % no pudo resolver ecuaciones de una sola incógnita)¹⁷⁶. Pero estas políticas, llamadas *compensatorias* (Plan Social Educativo, etc.) se han mostrado poco eficaces a la hora de las mediciones efectuadas por el propio gobierno¹⁷⁷.

Este breve análisis sobre *Políticas globales-políticas educativas*, debe necesariamente completarse con otro, el de la relación entre pobreza social y pobreza educativa.

Nos pareció interesante enmarcar el análisis de este tema, a partir del modo en que Dermeval Saviani estudia la situación de la educación pública en la coyuntura actual. Este autor brasileño propone tres grandes momentos del desarrollo capitalista y su expresión ideológica: el liberalismo; a saber: el *Liberalismo*, el *Neoliberalismo* y el *Pos-liberalismo*.

175– Estos operativos implican una serie de pruebas que se efectúan con una muestra de alumnos de 7º Grado del Nivel Primario y 5º Año del Nivel Secundario, en las Áreas de Lengua y Matemáticas. Es importante destacar que dichos operativos fueron técnica y políticamente cuestionados por un importante sector de especialistas en investigación educativa.

176– Si bien en los operativos más recientes se han registrado algunas mejoras en los resultados, aún se está muy lejos de niveles óptimos.

177– Nótese, por ejemplo, que la brecha entre resultados de las escuelas estatales y privadas aumentó en el segundo operativo, en favor de mejores rendimientos en el área de gestión privada; aunque las autoridades educativas resaltan que los mayores logros –dentro sector estatal– se obtuvieron en establecimientos comprendidos dentro del Plan Social Educativo.

En la concepción liberal, sostiene Saviani, la educación es percibida como una necesidad de formación mínima de los trabajadores, en vista a incrementar su capacidad productiva. Así, referentes económicos como Adam Smith sostienen que la necesidad de:

“... una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene un efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público...”¹⁷⁸.

Esto permite explicar porqué, desde lo político, los liberales del Siglo XVIII y XIX fueron acérrimos defensores de la educación pública, constituyendo la educación privada, en su esquema, una excepción y modalidad destinada centralmente a las clases dominantes.

“Si se trata de educación generalizada [dice Saviani] es decir, destinada a toda la población y abarcando también a las capas inferiores mencionadas por Smith, en ese caso el emprendimiento capitalista se inviabiliza, demandando la intervención del poder público. Tal situación es reconocida por los propios privatistas que invocan la responsabilidad del Estado en materia de educación para justificar los subsidios públicos a las escuelas privadas, reivindicando, por lo tanto, que el estado corra con los costos de la enseñanza paga, o sea, las inversiones privadas, de modo de preservar su margen de lucro...”¹⁷⁹.

El neoliberalismo, para este autor, deviene de una reacción del capitalismo ante el avance de los movimientos revolucionarios protagonizados por los trabajadores. Las luchas obreras conducen “... a la burguesía a reformular su estrategia de modo de incorporar determinadas reivindicaciones de tenor socialista, así como al propio proletariado en el orden social burgués...”¹⁸⁰.

178– Saviani, D. (1991). Op. cit. Pág. 69.

179– *Ibid.* Pág. 73.

180– *Ibid.* Pág. 75.

Este cambio de estrategias marca la aparición del llamado “Estado de Bienestar”, cuyo fundamento en las ciencias sociales puede encontrarse en la obra de Emile Durkheim, y que Vanilda Paiva describe de este modo:

“Los adeptos a la teoría de la modernización enfatizan el papel del Estado de Bienestar como respuesta a la necesidad de seguridad socioeconómica (y no de igualdad) y las demandas crecientes en una cada vez mayor división del trabajo y expansión de los mercados...”¹⁸¹.

Finalmente, el modelo posliberal, (que Saviani distingue del neoliberal, aunque actualmente se utilice el término neoliberal para definir aquello que, para este autor, sería precisamente el posliberalismo) consiste en un momento en el cual, superado el peligro aparente de la revolución social, de los movimientos clasistas, caído el Muro de Berlín, decretado el fracaso del llamado “Socialismo Real”, el sistema capitalista reorganiza su estrategia desprendiéndose del papel protagónico conferido al Estado en la planificación y desarrollo de las políticas sociales durante el Estado de Bienestar.

Los mandatos de los organismos que regulan el desarrollo capitalista (FMI, Banco Mundial, etc.) pasan –en la actualidad– por reducir el tamaño del Estado y retirarse del espacio de las políticas sociales, dejando a estas en manos de organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales.

La tendencia a la privatización de los servicios es una de las características de este modelo y dentro del mismo esto le cabe, también, a la educación. De este modo, los liberales –históricos defensores de la educación pública– se tornan privatistas “de la primera hora”.

En este contexto planteado intentaremos analizar el lugar del sistema escolar. El 7 de diciembre de 1995, el Secretario de Desarrollo Social de la Nación afirmaba, en el programa televisivo “Hora Clave”, que el gobierno argentino actual estaba realizando

181– Paiva, V. *Educación, bienestar social y trabajo*. Ediciones Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1992. Pág. 22.

importantes esfuerzos en políticas sociales y puso como ejemplo el tema de la educación. Al fundamentar que políticas educativas estaba desarrollando el gobierno, expuso como argumento la sanción de la *Ley Federal de Educación*¹⁸².

Veamos como aborda esta ley el problema de la equidad social. En el Capítulo I° Artículo 5° se plantean los siguientes derechos, principios y criterios:

“f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo de todo tipo de discriminación.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr una mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.

h) La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes del sistema educativo propuesto por la presente ley (...)

ñ) La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria”¹⁸³.

La pregunta inicial es, si la respuesta del principal responsable de las políticas sociales en nuestro país propone como paradigma del desarrollo social la sanción de una ley sobre educación: ¿en qué medida los postulados de la ley tienen un correlato con la realidad?

En su interesante trabajo sobre la relación entre educación y pobreza Emilio Tenti Fanfani afirma inicialmente que “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa...

182– El mismo argumento fue repetido, hasta el cansancio, en diferentes medios de comunicación por la Ministro de Cultura y Educación de la Nación durante el conflicto docente iniciado en Marzo de 1997.

183– Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). Op. cit. Pág. 8.

¹⁸⁴. Este experto de UNICEF analiza una serie de factores que contribuyen a abonar la hipótesis presentada, entre ellos podemos mencionar:

- a) El Estado, al retirarse de las políticas sociales, produce un desequilibrio en perjuicio de los más pobres.
- b) El empobrecimiento de la calidad es consecuencia, entre otros aspectos, del deterioro alarmante del salario docente.
- c) Las compensaciones que, a nivel simbólico, recibían los docentes (que nunca gozaron de retribuciones económicas muy favorables) de parte de la sociedad, hoy no existen o son –en todo caso– escasas. Esto contribuye a empobrecer aún más la calidad, al no recibir uno de los actores principales del proceso educativo incentivos, tanto materiales como simbólicos, que los estimulen a mejorar.
- d) La *elasticidad* en términos de costos educativos se traduce en una disminución de los mismos que no aparece interrumpiendo el servicio, pero sí reduciendo notablemente su calidad (por ejemplo, aulas superpobladas, achicamiento de jornada, eliminación de docentes suplentes, etc.).
- e) El incremento de la pobreza hace que las familias, que antes colaboraban en el sostenimiento de la escuela, hoy no puedan hacerlo.
- f) La situación de pobreza estructural hace que las instituciones escolares y los docentes asuman tareas vinculadas a las políticas sociales que el Estado dejó de implementar (por ejemplo, comedores escolares, vestimenta de los alumnos, obtención de material didáctico, etc.) desplazando una energía importante hacia actividades no específicamente vinculadas a la enseñanza, con el deterioro que esto causa a la tarea pedagógica.
- g) La falta de recursos económicos también se refleja en la falta de aporte económico que realizan las familias al sostenimiento de

184– Tenti Fanfani, E. En Beccaria, L. y otros. *Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Editorial Losada/UNICEF. Buenos Aires, 1992. Pág. 173.

- sus miembros en edad escolar (por ejemplo, adquisición de libros, material didáctico, etc.).
- h) La implementación de estrategias pretendidamente participacionistas que "... al proclamar la necesidad de afirmar el protagonismo social, tienden a desconocer la existencia de factores objetivos que condicionan la probabilidad como la calidad de la participación..."¹⁸⁵ tales como, precisamente, la falta de empleo, el subempleo, los bajos salarios, etc., son una respuesta trampa al mejoramiento de la calidad.
 - i) Un efecto similar producen los procesos de descentralización educativa, que en este contexto de pobreza del sistema, terminaron dejando a los actores colectivos librados a sus propios recursos.
 - j) La baja calidad del servicio provoca un deterioro de la imagen de la escuela, e incluso pone en tela de juicio su capacidad de transmisora de saberes que posibiliten la inserción de los estudiantes en el mercado laboral. Este es otro juego perverso, la escuela carece de elementos técnicos y tecnologías apropiadas para la formación laboral y, al mismo tiempo, se asume una premisa falsa al pretender que la inserción laboral depende de la capacitación, cuando lo que se observa es un descenso notable de la tasa de empleo, cuyas causas son otras¹⁸⁶.
 - k) La situación de pobreza introduce nuevas demandas en la escuela, una de ellas es la necesidad de que la institución escolar se haga cargo del cuidado y contención afectiva de los niños mientras sus padres (y sus madres) procuran el sustento económico.
 - l) También se demanda de la escuela, y ante la situación planteada en el factor anterior, una acción referida a la educación moral que, como muchas de las demandas parece insatisfecha.

185– *Ibid.* Pág. 183.

186– Con esto no pretendemos negar la obsolescencia de la oferta educativa en cuanto a la formación y capacitación para el mundo del trabajo, sino marcar que hay otras causas por las cuales los egresados del sistema educativo no logran empleo.

Este panorama dista mucho de presentar una respuesta positiva al problema que nos formulamos.

Por una parte, es posible observar una escuela hiperdemandada y al mismo tiempo absolutamente subdotada, con personal docente y directivo mal retribuido, que ha perdido su reconocimiento social y se encuentra, también, sobreexigido.

Por otra, vemos que se ha producido una clara estratificación del sistema educativo, y aunque no se diga formalmente, tenemos escuelas para ricos y para pobres (aún dentro del sistema estatal), e incluso turnos para ricos y pobres, y grados para ricos y pobres.

Tenti Fanfani aporta interesantes ejemplos de escuelas que segregan alumnos de determinados sectores sociales, o –como hemos observado en nuestra investigación– los *etiquetan* según nivel socio-económico y así los incluyen según turno escolar y grado.

Estas situaciones son indicadores concretos de esta realidad, en la cuál pobreza estructural y pobreza educativa se potencian mutuamente.

¿Dónde –entonces– está la equidad, la igualdad de oportunidades y la cobertura especial para los más desaventajados que propone la *Ley Federal de Educación*?

La segmentación de la oferta educativa es clara y coincide con el contexto que Saviani plantea para el posliberalismo. Una escuela privada y de élite, que además maximiza ganancias gracias al aporte estatal; y por otro lado, una escuela pública cada vez más degradada, en términos generales, que tiende a reclutar sus alumnos de un modo cada vez más homogéneo, en términos de clases y subclases sociales.

Esta última observación merece un comentario que puede sintetizarse en el siguiente concepto de Tenti Fanfani cuando destaca

“... un incremento del afán de distinción. La pobreza es contagiosa. Uno se empobrece (ante sí mismo y ante los demás) si comparte espacios sociales con los más pobres. Por eso las escuelas tienden a ser cada vez más homogéneas en cuanto a la clase social de su clientela...”¹⁸⁷.

187– Tenti Fanfani, E. En Beccaria, L. y otros. (1992). Op. cit. Pág. 194.

Incluso en la formulación de la Ley Federal es posible encontrar algunos fundamentos para el proceso que describimos, no tanto en lo escrito como en lo omitido, en lo no dicho.

Así, al comparar la Ley N° 1.420 –que expresó los principios que sustentaban la educación argentina en la modernidad– con la nueva ley, Liliana Sanjurjo nos recuerda que:

“El pensamiento post-moderno neo-conservador entiende la democracia como la concertación entre corporaciones poderosas, fundamentalmente en lo económico. El Estado, más que achicarse o desaparecer, se identifica plenamente con las corporaciones, sucumbe ante los lobbys. La participación de sectores populares y asociaciones intermedias se reduce a su mínima expresión formal.

La Ley¹⁸⁸ es una expresión de las alianzas, las coincidencias y también contradicciones secundarias de los lobbys corporativos...”¹⁸⁹.

En este marco señala cómo importantes conceptos de la ley de la modernidad –la gratuidad, obligatoriedad y laicidad, así también el papel relevante del Estado en el financiamiento– fueron abandonados o se diluyen en la ley actual; con las correspondientes consecuencias que esto tiene para la falta de equidad e igualdad de oportunidades.

De esta manera, se construye un espacio educativo en el cual lo público y lo privado pueden producir la configuración que tan claramente describe Adriana Puiggrós: “La privatización de lo público es la muerte de la sociedad. Si lo privado se identifica con el mercado, lo que surge es la ley del más fuerte, del más rico, del poseedor de las llaves, las claves y los capitales necesarios para la reproducción, distribución y consumo de los bienes y servicios...”¹⁹⁰.

A este respecto, Tenti Fanfani nos recuerda que

188– Se refiere a la Ley Federal de Educación.

189– Sanjurjo, L. *La Ley Federal de Educación en los bordes de la pedagogía moderna*. Trabajo Final del Seminario de Post-Grado. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 1993. Ed. Mimeo. Pág. 8.

190– Puiggrós, A. (1995). Op. cit. Pág. 232.

“... el impacto del empobrecimiento de la sociedad no tiene manifestaciones dramáticas en el campo de la educación nacional. El problema educativo casi nunca llega al grado de urgencia. Se puede hablar de ‘emergencia sanitaria’, por ejemplo, pero la ‘emergencia educativa’ es poco probable. En educación los éxitos y fracasos (en el nivel del sistema) no ocurren en un momento preciso del tiempo. El aprendizaje transcurre en términos de proceso, raramente toma la forma de acontecimientos. Su variabilidad social no es puntual. Las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan”¹⁹¹.

A propósito de este desgaste, resultan interesantes algunos testimonios recogidos en esta y otras investigaciones:

“El problema de la docencia es muy serio, por un lado el Estado se olvidó de nosotros. ¿A vos te parece que yo tenga que ocuparme de la conducción del establecimiento, de tomar a mi cargo un montón de actividades administrativas y pedagógicas para cobrar apenas un poco más de trescientos pesos a fin de mes? Pero además a los padres no les interesa nuestro trabajo, no nos apoyan, solo vienen a la escuela para tratar de que sus hijos pasen de grado...” (Estela, Directora).

“... y es allí cuando los problemas pedagógicos desaparecen, ¿qué le puede interesar a una docente cuyo marido está sin trabajo que uno, varios e incluso más del 50 % de sus alumnos no aprueben una materia... es que aquí somos maestras pero funcionamos como cualquier otro...” (Hilde, Vicedirectora).

“En cuanto a la parte pedagógica estamos trabajando en la medida de las posibilidades porque se está implementando el enfoque psicogenético pero es bastante complicado trabajarlo acá (...) con 40 alumnos es difícil trabajar en forma personal, sobre todo a la mañana donde la parte social (...) la comida de los niños (...) es tremenda” (Directora A)¹⁹².

191– Tenti Fanfani, E. En Beccaria, L. y otros. (1992). Op. cit. Pág. 174.

192– Testimonio recogido por Tenti Fanfani. Ibíd. Pág. 190.

“Es una escuela marginada, nadie se acuerda de nosotros; uno se siente muy mal, a veces ni las circulares llegan. Nosotras tenemos que ir al Consejo para enterarnos de las circulares. Dan ganas de gritar y decir que existimos...” (Maestra)¹⁹³.

“Hay invitaciones de todo tipo, aquí no llegan siempre. Está bien que los chicos sean pobres... Por ejemplo el recorrido a los museos de Posadas; el Consejo pone el colectivo y los chicos pagan el pasaje. ¿Por qué no nos invitan a nosotros? Capaz que porque ya saben que los chicos no pueden pagar...” (Maestra)¹⁹⁴.

“Hay maestras que escriben voluntad con *b* larga, o que no pueden sacar un promedio, o que no saben redactar una nota” (Hilde, Vice-directora).

Escuelas empobrecidas; niños pobres; maestros mal remunerados, con serias dificultades económicas y escaso capital cultural; padres que apoyan poco la tarea educativa; directivos sobreexigidos a cumplir no solamente actividades pedagógicas, sino también administrativas, asistenciales e incluso de búsqueda de financiamiento alternativo; son solo algunas notas para este diagnóstico, en el cual el retiro paulatino del Estado parece ser la cuestión central, porque, como afirma Tenti Fanfani:

“Cuando el Estado interviene tiende a favorecer a los grupos mejor situados en las distribuciones de bienes sociales y cuando se retira, afecta preferentemente a los más necesitados. La razón es siempre la misma: cada grupo obtiene del Estado una serie de ventajas que son directamente proporcionales a la fuerza que es capaz de desplegar en la lucha por la apropiación de recursos sociales”¹⁹⁵.

193– Testimonio recogido por Contepomi, M. (1995). Op. cit. Pág. 21.

194– Ibid.

195– Tenti Fanfani, E. En Beccaria, L. y otros. (1992). Op. cit. Pág. 176.

¿Cómo anudar esto, en la actual coyuntura, en la que al mismo tiempo se ha lanzado, desde el aparato del Estado la llamada *Transformación Educativa*?

“El desafío que está planteado actualmente –[nos dice una publicación oficial] es el crecimiento productivo, una distribución más equitativa de los ingresos y mayores oportunidades de participación política y social para toda la población. Esto en un marco regional de alta competitividad económica, afianzamiento de la democracia y amplias garantías de los derechos individuales.

Hay acuerdo en otorgar a la educación un papel fundamental en el crecimiento económico y en el desarrollo de las relaciones sociales, tal como ocurrió en otros momentos históricos del país”¹⁹⁶.

Podríamos seguir por páginas aportando a esta polémica, pero creemos que a los efectos de presentar el primero de nuestros *desanudos* es suficiente.

3.1.2. MACROPOLÍTICAS-MICROPOLÍTICAS

Entre los lineamientos de la política educativa y la formulación de políticas institucionales, a nivel escolar, parece existir –muchas veces– un distanciamiento tal, que nos hace pensar en que ambas realidades funcionan como compartimientos estancos, con escasa o nula relación entre sí.

Contrastemos algunos datos...

Por una parte:

“La Ley Federal de Educación propone como eje del cambio educativo –dice un documento ministerial– a la escuela en su conjunto; se

196– Ministerio de Cultura y Educación de la Nación “La transformación del sistema educativo”. Cuadernillo N° 1. *El sentido de la transformación*. Distribución gratuita y masiva en todos los establecimientos escolares. Buenos Aires, 1996. Pág. 14.

promueve una transformación integral de la institución escolar. Para que puedan llevarse a cabo las modificaciones profundas en las propuestas curriculares y pedagógicas, las instituciones educativas deben plantearse una redefinición de las bases de su funcionamiento”¹⁹⁷.

Mientras en los documentos oficiales se afirma lo anterior, esto se dice en las escuelas:

“Tengo que ocuparme de que la cooperadora funcione y produzca algún dinero para comprar bancos nuevos, pintar la escuela o comprar material didáctico; tengo que organizar festivales, ventas de loco o pollo asado con mandioca para recaudar fondos; tengo que hacer funcionar el comedor escolar, porque aquí la mayoría de los alumnos come en la escuela... cuando hubo el problema del cólera hasta me ocupé de conseguir la lavandina para los baños, ¿cuándo querés que me ocupe de la transformación educativa? La verdad es que acá el PEI lo hacemos en una reunión de dos horas, o lo copiamos del año anterior” (Celia, Directora)¹⁹⁸.

Volviendo a los documentos, encontramos:

“Un proyecto educativo institucional es la articulación entre un problema que es necesario resolver y un camino posible para que sea resuelto. El proyecto institucional es una tarea que se construye, a la manera de un trabajo de autorreflexión colectiva que permite aumentar el conocimiento sobre las dificultades y posibilidades de la escuela”¹⁹⁹.

Sin embargo, ocurre –por ejemplo– que:

“... frente al perfeccionamiento hay mucha desidia, no hay interés... muy pocas docentes son las que se están perfeccionando, y eso que

197– *Ibíd.* Pág. 19.

198– PEI: Proyecto Educativo Institucional.

199– Kremenutzky, S. Citada en “La transformación del sistema educativo”. Op. cit. Cuadernillo N° 5. *La institución escolar*. Pág. 21.

está el asunto de los créditos. También en esto influye lo económico, pero eso no es todo. Yo no digo que le dediquen a la escuela todo el tiempo, pero... no quieren hacer cursos, no quieren venir a las reuniones de personal... especialmente las maestras más jóvenes, llegan a la escuela, no tienen más de 24 horas de antigüedad, que digo 4 horas, y cuando se les asigna una tarea dicen: ¿y por qué a mí?” (Hilde, Vice-directora).

Nuevamente vemos como en la institución “espacio de condensación entre lo subjetivo y lo social”²⁰⁰ las cosas parecen muy difíciles de anudar.

3.1.3. TEORÍAS-PRÁCTICAS

La falta de articulación entre ambas, producto de una suerte de división del trabajo educativo entre los *teóricos* que estudian y analizan la educación, y los docentes que se piensan a sí mismos como *implementadores prácticos*, es altamente perjudicial ya que: “Las prácticas están construidas sobre tramas conceptuales. Lo que pasa es que no siempre son explícitas. Las teorías, por su parte, remiten a ciertos aspectos de la realidad a los que intentan encontrarle sentido...”²⁰¹.

Y es precisamente a dicho carácter *no explícito* de las teorías que subyacen a la práctica educativa al que apuntamos con este trabajo, cuya pretensión –como ya lo señalamos– es aportar un material que pueda ser disparador de la reflexión de los gestores decisivos de la escuela (directivos y docentes) acerca de su propia práctica.

Al analizar el próximo desanudamiento trataremos brevemente, a partir de un trabajo de Achilli, la problemática de la escisión entre teóricos y prácticos en educación, sin embargo nos parece interesante incluir algunos de los fragmentos de entrevistas recogidas

200– Kaminski, G. *Dispositivos institucionales*. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1990. Pág. 29 a 35.

201– Frigerio, G. (1995). Op. cit. Pág. 16.

por D. Feldman en su investigación sobre *Curriculum, maestros y especialistas*²⁰², que nos permiten visualizar con claridad como este divorcio entre *pensadores* y *hacedores* es analizado por estos últimos:

“Yo les digo a los del SICaDIS²⁰³ que ellos de teoría saben mucho pero que en la práctica no es así (...) si nos hubieran hecho el curso con clases prácticas donde ellos dictaran y nosotros observáramos, hubiera sido otra cosa. (...) Con el nuevo diseño vinieron maestros a explicarnos. Algunos sabían pero otros mucha experiencia de tiza en mano no tenían. (...) Acá en la cancha se ven las cosas y no con libros y blabletas”²⁰⁴.

3.1.4. PROFESIONALIZACIÓN-CONDICIONES DE TRABAJO

Es este otro problema serio a considerar, que se vincula en forma directa con los precedentes y subsiguientes. Se espera de los docentes un accionar científico, la capacidad de reflexión sobre su práctica, la actualización de sus conocimientos, etc. Se espera, en síntesis, un profundo proceso de profesionalización del docente, pero cabe interrogarse acerca de cómo se espera esto si al mismo tiempo las condiciones de trabajo son, en el ámbito educativo, cada vez más desfavorables.

Los contrastes señalados entre los documentos oficiales y la opinión de directivos, tomadas en las entrevistas que hemos presentado en el correr de este capítulo, pueden resultar un ejemplo de esta falta de anudamiento. En ellos, directivos y docentes parecen estar muy lejos del perfil profesional-docente tantas veces pregonado,

202– Feldman, D. *Curriculum, maestros y especialistas*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1994. Pág. 78/79.

203– Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

204– Feldman, D. (1994). Op. cit. Pág. 78/79.

pero esto no debe leerse al margen de las condiciones laborales que actualmente ofrece el sistema educativo de nuestro país.

Sin embargo es preciso advertir que al referirnos a las condiciones laborales no lo hacemos apuntando exclusivamente a la cuestión salarial o –en un sentido más amplio– a las condiciones económicas de la práctica profesional-docente; estas tienen, sin lugar a dudas, su importancia, pero el abordaje de las *condiciones de trabajo* no puede reducirse a ellas.

Elena Achilli organiza el análisis de la práctica docente de un modo que puede sernos útil al tratar esta problemática, la autora destaca²⁰⁵ ciertos componentes de dicha práctica.

En primer lugar, diferencia *práctica docente* de *práctica pedagógica* definiendo la primera del siguiente modo:

“Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de relaciones y actividades que las traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el maestro...”²⁰⁶.

Por lo tanto, de esto debe deducirse que la especificidad de la *práctica pedagógica* está íntimamente vinculada a lo que G. Frigerio llama *especificidad* de la escuela, en tanto atributo de las instituciones educativas, y que consiste en la triangulación entre un sujeto que enseña (el maestro), un sujeto que aprende (el alumno) y el conocimiento.

205– Achilli, E. “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En *Cuadernos de Antropología Social*. V 1. N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Buenos Aires, 1988.

206– *Ibíd.* Pág. 10.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces en su carácter de lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares”²⁰⁷.

En segundo lugar, Achilli señala que “por fuera” de esta actividad primordial que es la transmisión del conocimiento, la práctica docente presupone:

- a) Estar surcada por una *red burocrática*.
- b) Estar inserto como *subalterno* en una estructura jerárquica.
- c) Poseer una *formación inconclusa*.
- d) Moverse bajo ciertas *condiciones objetivas*.
- e) Tener cierta *identidad* del rol.

Analizaremos a continuación, de un modo muy breve, estos supuestos.

Con respecto a la *red burocrática*, la mencionada autora incluye una diversidad de actividades cuya unidad radica en que alejan al maestro de su tarea específica: la práctica pedagógica; mencionando entre ellas desde tareas administrativas, asistenciales o formales hasta la organización de los actos escolares y clases alusivas. No coincidimos con esta autora en dos aspectos de esta formulación. En primer lugar creemos que incluye una variedad excesiva de actividades en esta categoría; y en segundo término, no consideramos a los actos escolares y efemérides como actividades burocráticas, como trataremos luego de explicar en este trabajo. Sin embargo mantenemos esa categoría, porque acordamos con la idea de un conjunto de tareas no relativas específicamente a la enseñanza que sobreexigen la actividad docente.

En cuanto al lugar *subalterno* que el docente ocupa en la estructura jerárquica del sistema educativo, es interesante observar que

207– Frigerio, G. (1995). Op. cit. Pág. 40.

Achilli subraya que esa ubicación provoca una inserción de menor rango en relación a la toma de decisiones que implican desde lo específicamente referido a los contenidos hasta los aspectos metodológicos, los criterios disciplinarios, etc., y que esta situación, a su vez, produce una subvalorización del maestro respecto a sí mismo, al punto tal que termina por interpretarse como un mero reproductor o *ejecutor* de algo que fue decidido o producido por *otros*. Esta auto-percepción conlleva la idea de que mientras el conocimiento y las decisiones acerca de que se debe conocer se producen fuera de la escuela, el docente debe limitarse a su reproducción en el aula.

“El maestro, al disociarse de la construcción del conocimiento queda enajenado en la transmisión. De allí que el trabajo intelectual le resulte extraño, como no perteneciente a él”²⁰⁸.

Transcribimos a continuación parte del diálogo mantenido con dos docentes a quienes entrevistamos conjuntamente:

“Luego de conversar sobre la organización del próximo año escolar, les pregunto que áreas les gustan más y por qué:

Lita: Yo, Sociales no, porque yo tengo mis ideas y si las expongo... no, yo prefiero Matemáticas.

Emilia: Bueno, pero vos tenés que ser objetiva, ser neutral y no dar tus puntos de vista.

Lita: Por eso, pero como yo tengo mis ideas, mejor doy Matemáticas...

Pablo: ¿Y qué pasa con las ideas del maestro, no puede tenerlas?

Lita: Sí, pero eso te puede traer problemas, por eso, para evitarme problemas yo nunca doy sociales...

Emilia: Bueno, no hace falta que des tus opiniones, yo no doy las mías...

Lita: Sí, pero poné por ejemplo el caso de Colón, yo no voy a decir que fue muy buenito y todo perfecto...

Emilia: Pero lo tenés que decir, es necesario.

Pablo: ¿Y si pensás diferente?

208– Achilli, E. (1988). Op. cit. Pág. 11.

Emilia: Lo que el maestro piensa no debe importar.

Pablo: ¿Y cómo te arreglás, Emilia, para trabajar en Historia?

Emilia: Acá en la primaria [Emilia es, además, Profesora de Historia en el nivel medio] te guías por el libro de texto, por el manual.

Lita: Fijate la experiencia que hicimos para la Feria de Ciencias, elegimos el tema: ‘Los chicos de la calle’.

Pablo: ¿Quién eligió el tema?

Lita: Nosotras le proporcionamos una lista de temas a los niños y ellos eligieron... justo habíamos ido a la feria de ciencias de la Escuela N° 7 y al pasar por la plaza vimos varios niños de la calle, y los alumnos les preguntaron muchas cosas, se acercaron y hasta compartieron su merienda con ellos...

Pablo: ... ¿Y fue una buena experiencia?

Emilia: Sí, muy buena.

Pablo: ¿Y cómo siguió el trabajo?

Lita: Luego en el grado charlamos sobre ese problema. Yo lo agarré por el lado de que no hay que mendigar, que hay que trabajar. Porque me parece que parte del problema actual es la falta de dignidad de la persona... entonces les enseñé que trabajar es digno y mendigar no. Después Manuel (uno de sus alumnos) me contó que él quería ir al circo y como no tenía para pagar la entrada lavó autos...

Pablo: ¡Entonces estás enseñando Sociales!

Lita: Y... sí, inconscientemente sí...”.

Es claro, en el texto de la entrevista, como la subvaloración de sí mismos, en tanto posibles productores de conocimientos, está presente en ambas docentes. Lita lo asume planteando que al tener sus propias ideas, y no ser estas totalmente coincidentes con la historia *oficial*, mejor enseñar matemáticas. Emilia, por su lado, destaca una y otra vez la neutralidad del docente, interpretada en términos de seguir fielmente los textos escolares y el programa. Cuando se

les señala que, en una experiencia pudieron superar estas limitaciones que ellas mismas se habían puesto, se sorprendieron.²⁰⁹

En relación con la característica de poseer una *formación inconclusa*, Achilli señala que

“Un maestro en su práctica profesional tanto puede trabajar con los problemas relacionados con la lecto–escritura de niños de primer grado, como enfrentarse con las problemáticas teóricas metodológicas de la enseñanza de áreas específicas como Matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales en los grados superiores. Es evidente que cada uno presenta una complejidad propia para la que el maestro no ha sido especializado”²¹⁰.

A esto se suma el hecho de que, dado el actual sistema de ingreso y permanencia en la docencia, los docentes tienden a desplazarse de un grado a otro, de un ciclo a otro, sin tener la posibilidad de especializarse; agregándose “... *que pueden darse designaciones de grado como castigo, lo que aumenta esa idea de irracionalidad*”²¹¹.

Un ejemplo de esto último lo ofrece la siguiente testificación: (comienza la entrevista con un comentario sobre la nueva Vice–Directora):

“Ella antes estuvo en la Vicedirección pero tuvo que volver al grado y eso la afectó, ella se cree superior... Hace dos años yo le pedí para estar en 6° y 7° grados, porque me encanta ese nivel, preparar el viaje a Córdoba y todo eso, pero ella dijo que no, que yo era una cuadrada y que en esos grados se necesitan Profesores de Lengua...claro, como ella estudia en la facultad...” (Lita, maestra).

209– Probablemente esta parte de la entrevista analizada admita otras lecturas complementarias. Por ejemplo cabe trabajar los testimonios a partir de categorías como criticidad–acriticidad; dominación–sometimiento; etc. Aquí lo hemos hecho en relación al concepto de subalternidad planteado por Achilli.

210– Achilli, E. (1988). Op. cit. Pág. 12.

211– *Ibíd.*

Siguiendo a Achilli, es posible analizar que la práctica docente se desarrolla bajo ciertas *condiciones objetivas*, ya que:

“El maestro es un asalariado muy mal remunerado, que se ve obligado, cuando debe vivir exclusivamente de su sueldo, a trabajar en dos turnos con lo que se duplican las horas de trabajo dentro de cada institución y las horas que fuera, debe dedicar para cumplimentar con todas las exigencias burocráticas. En ese sentido, es evidente que no recibe demasiados estímulos ni para su quehacer cotidiano, ni para intentar perfeccionarse. Además desarrolla su práctica pedagógica en condiciones lamentables. Debe *ingeniarse* para trabajar en espacios físicos sumamente reducidos, con mínimas o ninguna comodidad, sin ventilación, con iluminación inadecuada, sin material didáctico. Parte de la cotidianeidad de cualquier maestro está dada por la preparación del material didáctico que personalmente aporta si pretende *mejorar* el proceso de enseñanza-aprendizaje”²¹².

Si bien es posible indicar que esta descripción se ajusta, en parte, más a las condiciones de la escuela pública que a la privada; y que aún en relación con la escuela pública se han realizado esfuerzos para dotar a las instituciones de mejores condiciones edilicias, equipamiento, material didáctico, etc.; cabe señalar que la imagen representa a buena parte de la realidad en la cual el docente argentino desarrolla su labor.

En cuanto a la actividad en instituciones privadas, si bien —en muchos casos— se observan mejores condiciones de infraestructura y equipamiento, también existen otras *interferencias* que hacen de la tarea docente una actividad que se desenvuelve en condiciones adversas. Extraemos un ejemplo de nuestras entrevistas:

“Pablo: ¿Te gusta la docencia, te sentís a gusto en ella?

Alicia: Sí, este año descubrí que me gusta... [Alicia se graduó el año anterior] aunque tuve una experiencia bastante mala en una escuela privada. Yo tenía Primer grado, y al terminar el primer bimestre califi-

212– *Ibíd.*

qué a dos alumnos con baja nota, entonces me llamó el Representante Legal y me presionó para que yo los aprobara. Me dijo que esa escuela era un negocio, y como en todo negocio no se deben perder clientes... Me sentí muy mal, lo pensé y decidí renunciar, pero no me aceptaron la renuncia, dijeron que daba una mala imagen a la escuela...

Pablo: ¿Y entonces?

Alicia: Y... tuve que promocionar a los alumnos, y terminar el año... [se muestra muy disgustada].

Pablo: ¿Pero vos me habías comentado algo parecido que te pasó en esta escuela? [Alicia trabaja, ahora, en una escuela privada confesional].

Alicia: Bueno, sí... pero no fue igual. Lo que pasa es que dos chicos de papás muy influyentes no habían promocionado. Me llamaron las autoridades y me pidieron que les diera una nueva oportunidad. En este caso no me presionaron, solo me pidieron que reconsiderara esa situación, ya que los padres eran personas muy importantes...”.

Estos casos no pueden generalizarse, pero es importante tener en cuenta este tipo de situaciones para construir un diagnóstico de las condiciones objetivas de la tarea docente.

Respecto a la ausencia de una inserción estable en grados y niveles que posibilite la especialización del docente, debemos comentar que entre los lineamientos de la formación docente se incluye la propuesta de una *formación especializada*, así por ejemplo se han establecido tres *Campos* para los *Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de Grado*, estos son:

1. Campo de la formación general.
2. Campo de la formación especializada.
3. Campo de la formación de orientación.

El segundo de estos campos esta propuesto:

“... para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de ellos. (...) el campo de la formación de orientación (...) comprende la formación y/o profun-

dización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y sus posibles combinaciones”²¹³.

De tal modo que, en la medida que esta formación se concrete y se reformulen las reglamentaciones sobre designaciones, traslados, etc., para hacerlas coherentes con esta especialización, las condiciones –en este aspecto– deberían mejorar.

En cuanto a la *identidad* del rol, Achilli menciona que:

“Este juego de reconocimiento intersubjetivo [la autora se refiere a la tensión entre la representación que el maestro tiene de sí y el que posee para la sociedad], resulta interesante de ser considerado por la incidencia que tiene en la construcción de la identidad como sector social. En este sentido decimos que la práctica docente adquiere una significación social y particular conflictiva por lo contradictorio de las demandas sociales –las que el maestro internaliza– como por la ambivalente construcción de su propia identidad”²¹⁴.

Nuevamente, algunas notas del trabajo de campo pueden ilustrar acerca de lo ambiguo y contradictorio de la construcción del rol docente.

Antes de comenzar la entrevista, Emilia conversa con la madre de un alumno, a la sazón, también docente del establecimiento, pero en el otro turno. Al finalizar comenta:

–Lo que sucede es que los padres no colaboran, fijate en este caso, la mamá es docente de la escuela y no sabe qué hacen los chicos durante el año. No me preguntó jamás que dificultades tenía, pero eso sí, ahora viene a reclamar porque se fue a marzo (Emilia, maestra).

Madre: vengo a buscar la libreta, señora...

Emilia: Lo que pasa, es que las libretas de los chicos que se van a Marzo no se entregan ahora.

213– Consejo Federal de Cultura y Educación. Documento serie A, N° 9 red federal de formación docente continua. Buenos Aires, 1994. Pág. 6.

214– Achilli, E. (1988). Op. cit. Pág. 13.

Madre: Entonces Ignacio no pasó de grado...

Emilia: No es eso, tiene que rendir matemáticas y lengua.

Madre: Pero... ¿en qué falló?

Emilia: Mire aquí está la prueba de matemáticas, [le muestra] no hizo esto, no resolvió ni esto, ni esto, ni esto...

Madre: Pero, ¿usted le enseñó esas cosas?

Emilia: Va a tener que estudiar mucho en las vacaciones...

Madre: Pero, digo... usted, ¿le enseñó esas cosas?

Emilia: Pero es claro señora, no le voy a andar tomando cosas que no di.

Madre: Ah, era para saber, nomás [la madre se retira].

Emilia: [dirigiéndose a mí] ves, no te digo, no se ocupan de los chicos y después vienen a reclamar, por eso yo no le di demasiado artículo.

Lita: [quién también presencié la escena] hiciste bien, que querés que te diga. Yo a los padres les digo a principio de año, yo quiero que vengan y charlemos sobre los chicos pero hasta finalizar el tercer bimestre. Después no atiendo a ningún padre, demasiado tarde para acordarse...".

El choque entre las demandas que los docentes reciben de los padres y el permanente reclamo de colaboración que los primeros realizan respecto de los últimos, sirve para mostrarnos la difícil construcción del rol en el campo de tensiones al cual ya nos referimos.

3.1.5. ORGANIZACIÓN-CURRICULUM

Este último par de elementos desanudados nos lleva a interpelarnos acerca del divorcio que, en las instituciones educativas, existe entre la organización y el curriculum; a partir de que ambos aspectos de la dinámica institucional fueron tratados como independientes. ¿No debería la lógica curricular determinar la lógica organizacional, en la escuela?

El campo del curriculum es, sin dudas, un campo de múltiples determinaciones y es también un campo de tensiones y de luchas, por consiguiente es un campo de gran dinámica. Su construcción,

a nivel de las instituciones educativas, se enfrenta muchas veces con la rigidez de una cultura escolar rutinaria y estática.

En una etapa en la cual la mayoría de los diseños curriculares se encuentran en reelaboración, es capital considerar este desanudamiento, y para ello tomaremos brevemente el caso de la Provincia de Misiones y su anterior proceso de reforma curricular, como caso-testigo²¹⁵ para realizar algunas consideraciones.

Con el advenimiento de la democracia se inició en la provincia un proceso de reformulación curricular. El mismo tenía como propósito principal la elaboración del *Diseño Curricular Institucional de Escolaridad Básica*. Debemos recordar que por entonces, y luego de la transferencia de las escuelas a las provincias, los estados provinciales habían comenzado a elaborar sus propios diseños curriculares. No existía un marco curricular de alcance nacional, como son hoy los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”.

El *Diseño Curricular Institucional de Escolaridad Básica* fue elaborado por un equipo técnico coordinado por el *Departamento de Curriculum y Perfeccionamiento Docente* del entonces *Ministerio de Bienestar Social y Educación*, fue aprobado en 1986; y su implementación autorizada, en ese mismo año, por el *Consejo General de Educación*.

Para tal tarea se convocó especialistas de las diferentes áreas disciplinares, quienes junto a los técnicos del mencionado departamento, trabajamos en la elaboración de las estructuras de área, su fundamentación y los objetivos de las mismas. Anteriormente se habían elaborado los fundamentos, criterios técnicos, principios didácticos y asignación del tiempo.

Todo este trabajo se realizó con escasa participación de docentes y directivos de los establecimientos, y una muy limitada intervención de los niveles de supervisión. Luego, la *bajada* del diseño a los diferentes niveles del sistema siguió un ordenamiento jerárquico (supervisores-directores-docentes) y fue asistida por los téc-

215– Este caso nos permitirá, además, situarnos mejor en el contexto en que fue realizada esta investigación.

nicos del *Departamento Curriculum y Perfeccionamiento Docente*, con mínima intervención de los especialistas de área, y teniendo como presupuesto que cada nivel se constituiría, ante la responsabilidad de transmitir el diseño al estrato inferior, en un agente comprometido con la propuesta curricular.

Tuvimos oportunidad, luego de finalizado este proceso, de recorrer toda la provincia trabajando en una experiencia de perfeccionamiento docente con modalidad de investigación–acción participativa. En esa tarea comprendimos qué alejados habíamos estado, de los docentes²¹⁶ y es que el modelo escasamente participativo de construcción curricular aisló a los especialistas de la cotidianidad de la tarea docente y el diseño fue recepcionado por los docentes como un requisito burocrático a cumplir²¹⁷.

Trajimos este ejemplo para señalar que una causa central del desanudamiento entre *organización-curriculum* es el extrañamiento que sufre el docente respecto del curriculum, habida cuenta de su pobre o nula participación en su elaboración, que sumado a la falta de sentido de pertenencia que puede observarse en la docencia, respecto a la institución escolar, plantea como imposible anudar estos dos elementos.

Al enunciar estos desanudamientos hemos querido, siguiendo a Frigerio, presentar la trama compleja en la cual se construyen y desarrollan las instituciones escolares. Este es el contexto donde las prácticas educativas cobran sentido, y entre ellas las prácticas ritualizadas, que constituyen el objeto de estudio particular de esta investigación.

216– Algunos de los miembros del equipo de este nuevo proyecto habíamos participado de la experiencia de elaboración del Diseño Curricular Institucional.

217– En relación con la participación de los actores del proceso educativo en la construcción curricular son interesantes las categorías que propone, con relación a los sujetos sociales del curriculum, Alicia de Alba en *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Estas categorías son: Sujetos de la determinación curricular, Sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y Sujetos del desarrollo curricular. (Alba, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995).

3.2. AUTORITARISMO Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Por otro lado, entre nuestras hipótesis sostenemos que por debajo del discurso transformador, democratizante, que se dice respetuoso de los derechos humanos, de las diferencias, de la igualdad de oportunidades, existe un andamiaje autoritario sobre el cual se asienta el funcionamiento de la escuela.

Decimos, entonces, que existe un doble discurso: el oficial, de los documentos educativos, de los planes institucionales, de los diseños curriculares; y otro, no explícito, que articula el funcionamiento de la vida cotidiana de la escuela y se expresa, entre otras cosas, en rituales que tienen como rasgo distintivo la dramatización.

Estas dramatizaciones constituyen, al decir de Da Matta: "... un dominio privilegiado para manifestar aquello que se pretende perenne e incluso eterno en una sociedad, y surge como un área crítica para penetrar en la ideología y los valores de una formación social dada..."²¹⁸.

Si efectivamente, como suponemos, el verdadero discurso escolar se asienta en el autoritarismo; al analizar los rituales escolares podremos encontrar algunas claves para confirmar o desechar esta hipótesis, pero sobre todo iniciaremos un camino para interpelar acerca de cuál es la verdadera ideología que transmite nuestra escuela.

En primer lugar, cabe señalar qué definimos como *autoritarismo*. Un primer concepto nos dice que *autoritarismo* es un "sistema fundado en el principio de autoridad"²¹⁹ y que autoridad es "Poder de una persona sobre otra"²²⁰. Hilando más fino, podemos pensar que el autoritarismo es un estilo particular de desarrollo de las prácticas sociales que se asienta en el principio de imponer coercitivamente un determinado orden social. Sociológicamente, este principio es presentado por los teóricos del consenso, como una nece-

218– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 24.

219– Nuevo Diccionario Granda. Op. cit. Tomo I. Pág. 165.

220– Ibíd.

sidad inherente al funcionamiento de una sociedad, vale decir que toda sociedad requiere para funcionar un consenso básico a partir del cual se estructura un cierto orden que –control social mediante– debe ser mantenido.

Como ya hemos señalado, nuestra concepción difiere de la recientemente presentada, en tanto creemos ese consenso es la imposición de un orden arbitrario definido desde los sectores hegemónicos de una sociedad dada y no la expresión de aquello que *naturalmente* dicha sociedad requiere. En ese sentido entonces, consideramos que las prácticas autoritarias suponen la imposición coercitiva de un arbitrario cultural determinado.

En un interesante trabajo sobre la democratización en la educación, Filmus²²¹ analiza el período educativo correspondiente al último gobierno militar argentino (1976-1983). En el mismo nos recuerda, por una parte, un interesante aporte de B. Bernstein para el análisis de la cultura escolar. Este autor sostiene la existencia de dos órdenes sobre los cuales se sustenta dicha cultura: el *orden instrumental* y el *orden expresivo*.

“El orden instrumental [dice Filmus] hace referencia al conocimiento educacional públicamente validado, y el expresivo a la transmisión de valores. El orden instrumental se expresa fundamentalmente en la definición del currículum y en las formas de transmisión pedagógica. El expresivo, en cambio, en las formas de disciplina que define, en la organización de la escuela, en las relaciones con el exterior y en los ritos, que en el interior, producen integración y diferenciación”²²².

Esta distinción nos resulta útil al momento de situar los rituales escolares al interior de la cultura escolar, aunque sostenemos que si bien es interesante marcar estos dos campos diferentes de la cultura de la escuela, los rituales actúan en relación con ambos, ya que en muchos momentos lo instrumental no puede ser interpreta-

221– Filmus, D. y Frigerio, G. *Educación, autoritarismo y democracia*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1988.

222– *Ibíd.* Pág. 14.

do independientemente de las prácticas que lo sustentan. Y en esto coincidimos con Filmus cuando plantea que “... poco se ha estudiado (...) cómo contribuyen a los contenidos escolares distribuidos a través del sistema educativo a la producción y reproducción de las pautas de comportamiento autoritario”²²³.

En ese mismo trabajo, Filmus sostiene que para cumplir eficientemente el rol que le había asignado el gobierno, el sistema educativo –en el gobierno de facto (1976-83)– debió adoptar la llamada *modalidad disciplinaria*, concepto acuñado por Foucault, y que hemos definido precedentemente; y luego propone que:

“Aunque parezca arriesgado efectuar hipótesis al respecto, ya que la corroboración requeriría investigaciones específicas, nos animamos a proponer que, al no tener de parte de los docentes una clara garantía ideológica de adhesión al modelo propuesto, las autoridades optaron por confiar más en tratar de condicionar al máximo sus conductas cotidianas, de forma tal que fueran más las prácticas que el contenido del discurso explícito que dirigían a sus alumnos las encargadas de reproducir el modelo autoritario...”²²⁴.

Una prueba de ello la constituye la siguiente directiva de la Subsecretaría de Educación enviada a los colegios en 1978:

“Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto. Los maestros y profesores tendrán de ahora en adelante cinco funciones principales en el acto de educar: 1. Conocer e interpretar cabalmente los objetivos generales y particulares establecidos. 2. Concebir y ordenar las actividades que permitan llegar al logro de los objetivos. 3. Realizar esas actividades en el aula. 4. Proceder en el aula y fuera de ella de tal manera que signifi-

223– *Ibíd.*

224– *Ibíd.* Pág. 22.

que en todo momento un educador positivo y coherente. 5. Evaluar la conducta de sus alumnos con arreglo a los objetivos generales y particulares que le serán dados. (...) La doctrina pedagógica se completará en 1979 y 1980. En 1979 se elaborarán: a) normas sobre las relaciones docente-alumno; b) normas sobre las relaciones directivo-docente; c) normas sobre las relaciones docente-familia del alumno; d) métodos de enseñanza-aprendizaje. En 1980 se trabajará el problema de los métodos de evaluación. Estas tareas estarán a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos docentes”²²⁵.

Es claro como en la normativa precedente, el máximo organismo del Estado responsable de la educación se ocupaba de prescribir detalladamente qué podían y qué no podían realizar los docentes, aplicando la cuadriculación y demás técnicas características de la modalidad disciplinaria²²⁶.

Por su parte, Tedesco describe una serie de hipótesis para explicar el comportamiento del sistema educativo nacional en ese mismo período histórico.

En primer lugar, este autor se preocupa por señalar al caso argentino como una situación de cierta atipicidad, en el cual:

“... el problema es diferente. Aquí enfrentamos una situación de crisis hegemónica donde el problema no es la desvinculación cultural y/o la vigencia de órdenes culturales paralelos (como en la mayoría de América Latina), sino en el descreimiento, la disociación entre lo que se dice y lo que se hace, el vacío de significado y de contenido en el discurso ideológico, etc. En este sentido, el punto de partida no puede estar constituido centralmente por el análisis de los mecanismos de reproducción ideológica pensados desde su eficacia. Aquí enfrentamos

225– Subsecretaría de Educación de La Nación. Circular del 20-2-78. Citado en Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario (argentina 1976–1982)*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1987. Pág. 54.

226– Si bien aquí hemos elegido analizar el caso de la educación durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-83) es necesario señalar que buena parte de los dispositivos de la *modalidad disciplinaria* no se han modificado.

en cambio, la crisis de estos mecanismos, el surgimiento del caos y la definición de nuevos mecanismos de disciplina social que –después de varios años y a diferencia de otras experiencias del cono sur –tampoco logran consolidarse. En este sentido, Argentina constituye un caso donde la pregunta central no pasa por la eficacia de los mecanismos reproductores, sino por su fracaso. Desde la perspectiva educativa y curricular, lo que está en juego –y por eso la crisis– es precisamente lo siguiente: que la interiorización subjetiva de los parámetros ideológicos referidos a la autoridad, al orden, a la participación, etc. no ha logrado estabilizarse en un punto donde cada actor acepta la cuota que se le intenta otorgar”²²⁷.

Por otra parte, continuando el análisis efectuado por Tedesco, el carácter ideologizado del curriculum sufre, en nuestro país, una variación significativa. En muchas realidades se lo busca en el “curriculum oculto”, pero en la Argentina este aspecto es absolutamente explícito. Explícito en el sentido de que la alternancia entre gobiernos militares y civiles, y de civiles de diferente extracción político-ideológica ha llevado a cada una de estas fuerzas a presentar sus perfiles ideológico-educativos. Pero debe tratarse esto con particular cuidado, ya que no siempre el discurso oficial sobre la educación ha sido coherente con la expresión de la hegemonía dominante en el resto de los órdenes de la vida nacional. Dicho de otro modo, el discurso educativo de muchas administraciones estatales aunque explícito, ha sido –muchas veces– mentiroso.

Y probablemente sea el nivel de contrastación entre formulaciones discursivas oficiales y las prácticas educativas desarrolladas al interior del sistema lo que nos permita evaluar el grado de distanciamiento entre las prácticas y el discurso.

Así:

“... los interrogantes centrales pasan por analizar [señala Tedesco] que sucede con la disociación entre un discurso educativo democrático-liberal, en una sociedad donde la norma consiste en una altera-

227– Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). Op. cit. Pág. 20.

ción de dicho orden y, a la inversa, qué sucede con los intentos de elaborar y difundir propuestas no-liberales en un marco donde precisamente los que se educan son los portadores (verbales, al menos) del liberalismo”²²⁸.

Dentro de este panorama general, y para el análisis del último período militar (1976-1983), el autor antes citado reconoce que en un contexto dominado por las luchas hegemónicas en los espacios de poder “lo peculiar del caso argentino (...) consiste en la creciente autonomía del espacio educativo, que se constituyó progresivamente en un ámbito donde los sectores participantes y su fuerza relativa no tuvieron un ordenamiento similar al que regía en el conjunto de la sociedad”²²⁹.

Otro de los aportes interesantes de Tedesco para interpretar lo sucedido en dicho período, lo constituye el modo particular en que las fuerzas reaccionarias y conservadoras se apropian de un concepto proveniente de los análisis de la izquierda, el concepto de la educación como aparato ideológico:

“Paradójicamente, mientras las teorías reproductivistas expandían su diagnóstico sobre el carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían lo mismo en el sentido inverso. Lo que para unos era un aparato de dominación, para otros era una agencia subversiva”²³⁰.

Un ejemplo de esta afirmación podemos encontrarla en el Documento denominado *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)* editado por el gobierno militar de nuestro país en 1977 y cuyo propósito era contribuir a “la erradicación de la subversión en todas sus formas”²³¹.

228– Ibid. Pág. 23.

229– Ibid. Pág. 24.

230– Ibid. Pág. 25.

231– Ministerio de Cultura y Educación. *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, 1977. Pág. 1.

En ese documento, distribuido a la totalidad de las escuelas y establecido de lectura obligatoria para docentes y directivos, se menciona entre:

“... los modos de acción con que la subversión se infiltró y opera... [en el ámbito educativo] ...neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina... [a los siguientes] Niveles Preescolar y Primario:

a. El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores.

b. La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin.

En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita autoeducarse sobre la ‘base de la libertad y la alternativa’...”²³².

Este párrafo nos presenta clara evidencia de la acción desarrollada desde la educación en total concordancia con los objetivos políticos, económicos y sociales de aquel gobierno, sin duda *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)* es uno de los materiales más políticos editados por las autoridades educativas del proceso militar. Lo incongruente es que, al mismo tiempo, podían encontrarse signos como este artículo publicado por el primer Ministro de Educación de ese gobierno, P. Bruera quién escribía: “Como punto de partida debe conocerse que la política que se ejecutará responde a los requerimientos y necesidades del país, con propósitos pluralistas de apertura y participación...”²³³. Claro que inmediatamente agregaba que:

232– *Ibíd.* Pág. 48.

233– Artículo publicado por Bruera, P. (primero de los Ministros de Educación del llamado Proceso de Reorganización Nacional) en el Diario El Clarín (14/4/76).

“... en las presentes circunstancias y en función de los mismos propósitos tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina...”²³⁴.

No obstante, el doble discurso sostenido durante la dictadura militar puede ser advertido sin mayores dificultades.

“Visto retrospectivamente [señala Tedesco] mientras el modelo económico impulsado por los monetaristas se asentaba en la imposición de la disciplina social y en la vigencia de valores y actitudes basadas en la *racionalidad* del mercado, los distintos equipos educativos –al menos los que tuvieron tiempo de explicitar alguna propuesta– lo hicieron sobre la base de valores ideológicos de corte humanístico tradicional o moderno. De esta forma, mientras desde el discurso educativo se promovían comportamientos ascéticos y no consumistas, el discurso y la política económica alentaban la especulación y el consumo”²³⁵.

Esta inconsistencia entre el discurso global de la sociedad (político, económico, jurídico, etc.) y el discurso pedagógico oficial es un ejemplo preciso de una hipótesis que sostenemos en este trabajo, que es la siguiente: más allá de las formulaciones discursivas oficiales (tanto en los gobiernos militares como civiles) existe, en la educación argentina, un fuerte sustrato autoritario. El estudio de los rituales escolares será nuestro modo de probar esta proposición; porque lo que nos proponemos indagar con este trabajo es el supuesto de que, mecanismos como el señalado por Filmus, en tanto estrategia de un estado autoritario y su proyecto educativo, encontraron tierra fértil en las prácticas de buena parte de las instituciones y los actores sociales de la educación, porque más allá de los

Citado en Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). Op. cit. Pág. 28.

234– *Ibíd.*

235– *Ibíd.* Pág. 26.

planes de aquel gobierno, la estructura autoritaria existe como un componente de carácter permanente en nuestra sociedad.

CONCLUSIONES

UN RECURSO A LA IMAGINACIÓN

“... la arrolladora presencia de prácticas y sentidos pedagógicos de signo diferente, contradictorio, obligó a algunos investigadores a recurrir a abordajes arriesgados, a sistemas de interpretación múltiples, y sobre todo a una enorme imaginación...”. ADRIANA PUIGGRÓS.

“... la imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación de ambas dentro de la sociedad...”. C. WRIGHT MILLS.

A partir del conjunto de conceptos definidos, de temas enunciados, de polémicas presentadas en el Marco Teórico y Contextual de este trabajo, hemos considerado ineludible efectuar una presentación sintética de los principales contenidos de los mismos, de tal modo que resulte posible visualizar las posturas teóricas adoptadas. Para ello nos vemos en la necesidad de subrayar, una vez más, que el marco teórico y contextual de este trabajo supone un enfoque multirreferenciado, que ha pretendido articular múltiples y diversas lecturas sobre la educación como práctica social, que sin embargo pueden resultar compatibles, si se las toma críticamente y no de un modo mecánico.

A modo de síntesis teórico-contextual diremos que²³⁶:

La educación es una práctica social y, en ese sentido, construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.

Esa práctica social está inscrita en una *totalidad históricosocial* que le da sentido, pero es preciso realizar la siguiente advertencia:

236– En lo que sigue de este capítulo los apellidos consignados entre paréntesis corresponden a autores ya citados en el desarrollo de los Capítulos I, II y III. Su inclusión de este modo tiene por objeto señalar el origen de ciertos conceptos utilizados en esta síntesis teórico-contextual.

el concepto de totalidad no es tomado aquí como la idea de una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato²³⁷. Ni tampoco en el sentido de totalidad homogénea, sino de totalidad que se construye en múltiples articulaciones²³⁸.

Al plantear la relación sociedad-individuo; estructura-acción; estructura-sujeto, entendemos que no es productivo hacerlo en términos antinómicos. Así también nos resultan estériles los postulados que determinan mecánicamente la existencia y funcionamiento de uno de los componentes de estas antinomias a partir de su opuesto (por ejemplo, la estructura determina la acción).

Creemos que este obstáculo epistemológico puede superarse utilizando la idea de *transversalidad de lo social*, pues permite tratar la cuestión en términos de un campo con fuerzas que tensionan, pero que no pueden existir independientemente de las otras. Dicho de otro modo, individuo y sociedad –por ejemplo– son fuerzas que tensionan en el campo social y la transversalidad sería el modo en que se resuelve –en tiempo, espacio y para una sociedad determinada– esa tensión.

237– A este respecto compartimos lo planteado por Tenti Fanfani cuando afirma: “Durante cierto tiempo en la academia de occidente predominaron los paradigmas sociológicos de tipo total (...) que inducían a no considerar otro objeto de análisis más limitado que la misma sociedad. Esta propensión a la teoría global es típica de las visiones objetivistas de la sociedad. En efecto, tanto en su variante estructural funcionalista como estructural marxista, la sociedad se nos aparece como una realidad no solo total, sino dotada de peso. Es una sociedad-aparato o sociedad-cosa que se impone sobre los individuos y sus prácticas”. (Tenti Fanfani, E. “*Del intelectual orgánico al analista simbólico*”. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes*. Año 1, N° 1. Buenos Aires, 1994. Pág. 20).

238– En esto coincidimos con Puiggrós cuando propone: “Preferimos un concepto abierto de totalidad articulada, en movimiento, ‘dándose, nunca dada’ compuesta por relaciones que no son esenciales sino históricas. Se trata de un complejo relacional abierto, de un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes, sobredeterminados desde la compleja marea de los procesos sociales”. (Puiggrós, A. 1990. Op. cit. Pág. 27. La frase entre comillas pertenece a Zemelman, H.).

Así, mediante este enfoque dinámico, podemos proponer que – en determinados momentos, campos y situaciones– la acción pesará más sobre la estructura y en otros puede ser a la inversa.

También sugerimos que lo social se materializa en las prácticas, pero que dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de *desfetichización de lo social y lo educativo*. Desfetichizar lo social y lo educativo supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que, como señalamos precedentemente, las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen.

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 Bourdieu encontramos una noción mediadora entre estructura y acción. Así, el *habitus* constituye un sistema de disposiciones estructurado y estructurante, es decir que al ser estructurado es construido históricamente, mientras que al ser estructurante permite organizar las prácticas así como las representaciones:

“Producto de la historia el habitus produce prácticas, individuales y colectivas, produce, pues, historia conforme a los principios (schémes) engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”²³⁹.

En tanto estructurado y estructurante, *el habitus produce prácticas y a la vez es producido por ellas*. Por otra parte, al ser estructura internalizada internaliza lo social externo, es decir: la estructura

239– Bourdieu, P. (1991). Op. cit. Pág. 95.

social; esto explicaría porque la acción individual guarda relativa coherencia con lo estructural.

Partiendo de la articulación estructura-acción antes formulada reconocemos que es posible pensar *el doble carácter de lo social*, en tanto: *lo social hecho cosas* (o estructuras sociales externas) y *lo social hecho cuerpo* (o estructuras sociales internalizadas) y las articulaciones entre ambos (Bourdieu).

En el análisis de las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de *aparato ideológico del estado* propuesto por Althusser, señalando como la escuela, convertida en aparato ideológico escolar, interviene como productora de sujetos sociales, es decir como generadora de determinados *habitus* inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.

Asimismo hemos propuesto una relectura del concepto de *materialidad* planteado por Althusser, intentando recuperar el mismo en el sentido de que la ideología se materializa en las prácticas; y evitando caer de este modo en un reduccionismo materialista. Creemos que, al mismo tiempo, esto posibilita entender que lo ideológico no es externo al proceso de producción y que, como bien señala Puiggrós, “En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la instancia ideológica que mantiene una exterioridad con la estructura, se nos harán incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social”²⁴⁰.

Al mirar la educación como aparato ideológico del estado, pensamos que estos aparatos –cuya función es originariamente reproductiva– quedan atrapados en la *lucha 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 contradicciones y fisuras que crean intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante.

240– Puiggrós, A. (1991). Op. cit. Pág. 84.

Siguiendo la línea de análisis antes planteada, fundamentamos que desde los aparatos ideológicos, la ideología dominante constituye un *arbitrario cultural* (Bourdieu) que logra imponerse con especial eficacia en tanto esconde, precisamente, su carácter arbitrario y se presenta como una expresión de lo natural. Este mecanismo que disimula lo arbitrario presentándolo como natural implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia escondida, solapada y disimulada, que es la *violencia simbólica*.

El aparato ideológico de estado, tal como lo hemos resignificado, actúa por medio de *instituciones*, que siendo instancias de condensación entre lo subjetivo y lo social (Kaminski) operan, en este caso, instalando los arbitrarios culturales al crear las disposiciones (*habitus*) necesarias para su inculcación; tal como propone Bourdieu cuando afirma:

“Me gustaría señalar (...) que al hablar de la tarea de la institución y al hacer de la inculcación más o menos dolorosa de las disposiciones duraderas un componente esencial de la operación social de la institución, no hago sino dar a la palabra institución todo su sentido. (...) no creo que resulte inútil señalar que basta con reunir las distintas acepciones de *instituire* y de *institutio* para obtener la idea de un acto inaugural de constitución, de fundación, incluso de invención, que conduce por medio de la educación a disposiciones duraderas, a costumbres, a usos. La estrategia que se adopta universalmente consiste en convertir la diferencia en natural, en construir una segunda naturaleza por medio de la inculcación y la incorporación en forma de costumbre”²⁴¹.

Sin embargo, destacamos que tomar las categorías *arbitrario cultural* y *violencia simbólica* del arsenal teórico reproductivista, no supone nuestro acuerdo absoluto con todas las afirmaciones provenientes de esta perspectiva. Particularmente disentimos cuando se pretende dar al arbitrario cultural un carácter de estructura homogénea, fija e inamovible que pareciera existir al margen de las

241— Bourdieu, P. En Pitt Rivers, J. y Peristiany, J. *Honor y gracia*. Editorial Alianza. Madrid, 1992. Pág. 119.

luchas por la dominación; ni tampoco cuando se lo presenta como dotado de cierta irreductibilidad que lo hace omnipotente. Precisamente entendemos que es en la lucha por el control hegemónico (Gramsci) y otras luchas donde se sitúa la doble posibilidad de la educación en tanto productora o reproductora de sujetos sociales.

Postulamos, por otra parte, que 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. Dicho de otro modo, y 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 y esconder las relaciones sociales que producen las prácticas y las representaciones, logra operar en los actores y a través de ellos, sin que los mismos sean conscientes de su rol transmisor de ideología. Esta idea, que resulta de particular interés para nuestro trabajo, puede sostenerse conjuntamente las siguientes proposiciones:

Las prácticas y representaciones que se estructuran a partir de los hábitos no implican una organización con arreglo consciente a fines (Bourdieu).

La dominación no solo está sustentada en las estructuras económico-sociales, sino también como historia consolidada en la estructura de la personalidad de los individuos (Marcuse)²⁴²

Además, 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. Contrariamente a esto, así como 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 pasi-

242– Este último es el enfoque elegido por la Escuela de Frankfurt al trabajar la relación entre las estructuras sociales y la personalidad. Giroux nos señala como para Marcuse la "... dominación (...) es doblemente histórica: primero, está arraigada a las condiciones socioeconómicas de una sociedad que se ha desarrollado históricamente; más aún, está arraigada a la historia sedimentada de la estructura de la personalidad de los individuos" (Giroux, H. [1992]. Op. cit. Pág. 57).

vamente por los sujetos. Estos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y, en muchos casos esa reelaboración puede resultar contradictoria. Desde esta lectura nos parece interesante recuperar el concepto gramsciano de conciencia contradictoria, el que a su vez, nos posibilita retornar a la idea de como los educadores pueden operar como agentes inconscientes de inculcación.

Al abordar el problema del poder indicamos que este no solo acciona desde la estructura social externa (o desde los aparatos ideológicos, como plantearía Althusser), 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). 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).

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. En esto el aporte de Michel Foucault es central para entender como las estructuras de pensamiento, más que representaciones de los objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo (Popkewitz). Si los objetos se construyen en las prácticas, es primordial analizar como se estructuran los mecanismos de construcción de las mismas. Este último concepto nos conduce a la necesidad indagar sobre la *tecnología del poder*. Se trata de visualizar como los procedimientos disciplinarios tienden a aumentar las habilidades de los cuerpos, pero centralmente a crear un vínculo que, en el propio mecanismo, asegure su obediencia y utilidad.

A partir de esta doble manera de acción del poder (desde lo estructural y desde lo intersubjetivo) establecemos un puente para interpretar el lugar de los rituales en el contexto de las prácticas educativas. Para ello señalamos, inicialmente, que el ritual tiene un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensa-

ción de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta).²⁴³

Describimos a los rituales como asociaciones de símbolos (Turner), que poseen un carácter inherentemente dramático (Courtney) y que comunican clasificando la información en diferentes contextos (Da Matta). Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada y como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de un particular 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. En este aspecto, Bourdieu señala –refiriéndose a los rituales de institución– que: “... la ciencia social debe tener presente (...) la eficacia simbólica de los ritos de institución, es decir, el poder que poseen de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real”²⁴⁴.

Coincidimos con Margulis en que somos poseedores de signos y éstos –elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura– nos orientan. 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*

243– Aquí *condensación* se utiliza en su acepción de “... sintetizar, resumir, compendiar...”. Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. XXIª Edición. Editorial Espasa–Calpe. Madrid, 1992.

244– Bourdieu, P. En Pitt Rivers J. y Peristiany, J. Op. cit. Pág. 115.

Para avanzar en la explicitación de la relación entre *habitus*, representaciones, prácticas y rituales consideramos necesario retornar al concepto de Bourdieu sobre los *habitus* que el sociólogo francés describe en tanto:

- sistemas de disposiciones durables y transferibles,
- estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes,
- principios *generadores y organizadores de prácticas y representaciones*,
- objetivamente *regladas y regulares* sin ser en nada el producto de obediencia a reglas,
- siendo todo esto, colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

En función de este concepto resulta posible pensar que *los rituales son mecanismos generadores de habitus*; y también, que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren –de ese y otros modos– disposiciones duraderas para la acción (*habitus*). Este proceso, que intentamos describir, puede posibilitar nuestra comprensión sobre la acción que ejercen los rituales, al operar como un conductor de lo social hecho cosas (la estructura social externa) a lo social hecho cuerpo (la interiorización de la estructura). De esta manera colocamos a la ritualización como un proceso de transmisión de ideología, que se concretiza en los cuerpos y que cuando obedece a la dominación: *disciplina*.

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.

Siguiendo a Marshall Sahlins observamos que todo acontecimiento se desarrolla simultáneamente en dos niveles: como acción individual y como representación colectiva. Por otro lado, a partir

de María T. Sirvent entendemos a la *Representación Social* como un “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismos, y los fenómenos del mundo circundante”²⁴⁵. Tomando ambas construcciones teóricas podemos afirmar, entonces, que también las representaciones poseen un doble accionar: proveen el marco en el cual los acontecimientos cobran sentido para los actores y, al mismo tiempo, son productoras de *habitus* y desde allí generadoras de prácticas.

Establecimos que el poder del ritual reside en su *eficacia simbólica*. Ahora consideramos necesario agregar, que tal como sugiere Bourdieu “*La creencia de todos, que es previa al ritual, es una condición para que el ritual sea eficaz. Solo se predica a los que están convertidos. Y el milagro de la eficacia simbólica desaparece si se ve que la magia de las palabras no hace sino poner en marcha los mecanismos –las disposiciones– establecidos previamente*”²⁴⁶. De este modo, es posible articular los conceptos de *habitus*, representación social, prácticas y rituales de un modo más específico, afirmando que la eficacia del ritual está en la creencia que desata y en el *investimiento* que realizan sus actores respecto a los efectos o al contenido de los mismos.

Junto a V. Turner proponemos que el ritual opera a través de mecanismos de *condensación*, *unificación de significados* y *polarización de sentido*. Estos mecanismos se construyen al interior del universo simbólico de una cultura y al mismo tiempo contribuyen a construirlo.

Al abordar la articulación del ritual con la cultura es preciso mostrar como los actuales procesos de globalización, mundialización de la economía, internacionalización de los mercados, hibridación cultural, etc. plantean la necesidad de interpretar a la cultura como un discurso abierto, fragmentario, no del todo coherente, con grietas y fisuras.

245– Sirvent, M. (1993). Op. cit.

246– Bourdieu, P. En Pitt Rivers J. y Peristiany, J. Op. cit. Pág. 123.

SEGUNDA PARTE

¿QUÉ ES EL RITUAL?

En consecuencia la constitución de arbitrarios culturales de una sociedad es un proceso de reproducción ideológico y un conjunto de actividades múltiple, variado y diverso; y por ello, los rituales tienden a ser interpretados como productores de múltiples sentidos.

De igual forma señalamos que los rituales tienen un aspecto político ya que pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo (Lukes; Cox). Desde esta mirada, el ritual puede poseer un carácter conservador o transformador de la estructura. En su carácter impugnador puede invertir las normas y valores del orden social dominante (Babcock; Gluckman).

Tomando este lado político y partiendo del modo en que hemos conceptualizado a la totalidad social y a la ideología es factible proponer que –tal como afirma McLaren– los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales.

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).

Hasta ahora, en esta síntesis teórica nos hemos referido a la escuela como institución y como destacamento del aparato ideológico del estado. Empero, también puede ser considerada como un *nivel de la cultura* en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos. Nuestro trabajo se ha centrado en ese escenario de la cultura actual y esto nos permitirá desenmascarar la práctica educativa habitual, develando sus contenidos ocultos, es decir sus contenidos arbitrarios.

Cuando B. Bernstein trabaja en el análisis de la cultura escolar, sugiere la existencia de dos órdenes sobre los cuales se sustenta dicha cultura: el *orden instrumental* y el *orden expresivo*. El primero remite al conocimiento socialmente legitimado, mientras que el segundo a la transmisión de valores.

Tomando ambos órdenes nos resulta posible afirmar que, luego del análisis realizado sobre el autoritarismo en la educación argentina, y contrariamente a las formulaciones discursivas oficiales so-

bre la democratización de la educación, una parte importante de los dispositivos de la *modalidad disciplinaria* no se han modificado.

En cuanto al *contexto socio-educativo* hemos intentado, al enunciar los desanudamientos planteados por Frigerio, presentar la trama compleja en la cuál se construyen y desarrollan las instituciones escolares. Este es el contexto en el cuál, las prácticas educativas cobran sentido y, entre ellas, las prácticas ritualizadas, que constituyen el objeto de estudio particular de esta investigación.

CAPÍTULO IV EN LA COCINA...

“Esta parte de nuestro informe, es una invitación a la fraternidad sociológica, para que se generalice la práctica de incorporar a las publicaciones una narración detallada de la manera en que el análisis cualitativo fue efectivamente realizado.”. ROBERT MERTON.

“... algo muy importante en la investigación es la cocina...”.
LILIANA PANTANO.

Se cuenta que los alquimistas mezclaban una y otra vez diferentes sustancias para alcanzar la piedra filosofal. En cierto sentido, la tarea del científico se parece a la de aquellos hombres, se trata de tomar datos, construirlos y deconstruirlos, combinarlos y recombinarlos, ordenarlos y reordenarlos, presentarlos de un modo que resulte creíble y comprensible. Pero, al igual que los alquimistas, el producto es la consuencia de todo un conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que muchas veces no son expuestos al ocasional lector, se trata de la cocina de la investigación.

En el presente capítulo describimos el diseño metodológico que utilizaremos en esta investigación e intentaremos dar cuenta del sustento teórico–metodológico del mismo, estamos de este modo explicitando el camino que hemos elegido para proponer un conocimiento científico de la escuela, a través del estudio de los rituales.

Esta explicitación del *diseño metodológico* está ordenada del siguiente modo:

- 4.1 Algunas pretensiones epistemológicas.
- 4.2 Sistema de hipótesis.
- 4.3. Diseño metodológico.
 - 4.3.1 Métodos.
 - 4.3.2 Tipo de investigación.

4.3.3 El escenario.

4.3.4 Técnicas.

- a) Observación participante.
- b) Entrevistas en profundidad.
- c) Sondeo por encuesta.
- d) Análisis de documentos.
- e) Investigación Participativa.

4.3.5 Instrumentos.

4.4 Algunas advertencias acerca de la escritura.

4.5 Consideraciones *ex-post*.

En los cuatro primeros items se presenta el diseño metodológico tal cual había sido formulado al iniciar la investigación, mientras que en el denominado *Consideraciones ex-post* se señalan una serie de modificaciones efectuadas al plan original de trabajo y sus correspondientes justificaciones.

4.1. ALGUNAS PRETENSIONES EPISTEMOLÓGICAS.

Al presentar el diseño metodológico que utilizaremos nos vemos obligados a realizar algunas disgresiones epistemológicas, riesgo que asumimos, habida cuenta de nuestra convicción de que todo quehacer científico debe sustentarse en principios epistemológicos precisos.

Al presentar este trabajo como una investigación planteada desde un *enfoque multirreferenciado*, no solo estamos proponiendo que el mismo se nutre de una variedad de enfoques, (tanto en relación con las teorías como con las disciplinas); sino, además, que el mismo incorpora perspectivas epistemológicas diversas.

En su interesante trabajo sobre los problemas teórico-epistemológicos de las ciencias sociales, Vasilachis presenta una hipótesis acerca de que, en sociología, coexisten en la actualidad tres paradigmas:

1. El materialista-histórico.
2. El positivista.
3. El interpretativo.

Debemos recordar que el concepto de *paradigma* es una construcción de Thomas Kuhn, y que si bien diferentes autores reconocen una infinidad de definiciones que el propio Kuhn presenta respecto a la noción de paradigma (más de veinte, según Masterman²⁴⁷), es preciso indicar que este representaría para el autor un conjunto de ideas, de realizaciones científicas, de modelos de problemas y soluciones, que una comunidad científica utiliza. Este modelo –dirá Kuhn– es producto del consenso de la comunidad científica. Es decir, que en su configuración, el criterio de validación del paradigma no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos de tal modo que lo adopten, trabajen con él y lo hagan dentro de sus límites.

Para Vasilachis, en cambio, los paradigmas serían “los marcos teórico-epistemológicos de interpretación de los fenómenos sociales creados y/o adoptados por los científicos sociales...”²⁴⁸; definición que seguimos porque nos parece mucho más precisa y ajustada.

En esta investigación, y siempre siguiendo la clasificación propuesta por Vasilachis, se utilizan perspectivas que provienen tanto del *paradigma materialista histórico* como del *interpretativo*; cabe preguntarse, entonces: ¿es esto epistemológicamente viable? Entendemos que sí, que una mirada multirreferenciada posibilita, precisamente, el análisis de un objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas. En este estudio nos propusimos analizar los rituales escolares, su relación con el resto de las prácticas educativas, su inserción en la escuela como institución, su función de transmisión de ideología, su acción como modalidad disciplinadora, sus posibilidades de generación de resistencia, etc. Para ello, nos interesa tener una visión del entramado social y el papel de lo educativo en el mismo, tanto como indagar acerca de cual es el modo en que los

247– Citado por Kuhn, T. En la postdata 1969 de *La estructura de las revoluciones científicas*. Ediciones Varias. Colección Debates. (Mimmo). Pág. 279

248– Vasilachis, I. *Métodos cualitativos I*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1993. Pág. 22.

actores sociales, los sujetos de la educación, interpretan sus prácticas.

Parafraseando a Bourdieu, estamos preocupados por *lo social hecho cosas*, pero también por *lo social hecho cuerpo*; es más, creemos que resulta imposible comprender lo educativo sin tratarlo en estas dimensiones y en las articulaciones entre ambas.

Este trabajo se ubica en la misma perspectiva de los realizados por la antropóloga mexicana Elsie Rockwell, quién sustenta la aspiración de compatibilizar y articular los enfoques tradicionalmente desarrollados por la antropología con el marxismo.

“Este enfoque [señalan Batallán y Neufeld refiriéndose a los trabajos de Rockwell] busca centralmente la construcción de categorías de significación que revelen la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social. En este sentido el objeto de estudio está circunscripto por los procesos sociales que los involucran y trascienden...”²⁴⁹.

y más adelante subrayan que:

“La tesis central del enfoque se organiza sobre el argumento de que la perspectiva formal institucional o socio-estructural no ha permitido, por una parte, considerar el papel activo de los sujetos, los que por otro, solo han sido tenidos en cuenta como conductas...”²⁵⁰.

La propuesta metodológica nos acerca también a los planteos de Feldman, quién sitúa su propia investigación sugiriendo que “Un análisis como el planteado supone aceptar que los sujetos actúan en función de los significados que atribuyen a las situaciones. Para la investigación es, entonces, necesario captar de una manera sistemática esos significados que determinan sus acciones. pero, al

249- Batallán, G. y Neufeld, M. "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina". En *Cuadernos de Antropología Social*. V 1. N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Buenos Aires, 1988. Pág. 3.
250- *Ibíd.*

mismo tiempo, ciertos hechos y condiciones determinan la actividad de las personas con independencia del sentido que se les atribuya. Es decir que existen factores que adquieren un peso *objetivo* porque definen el escenario de la acción y condicionan los procesos de pensamiento. Por lo tanto la investigación debe preocuparse por la relación “(...) entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran...”²⁵¹.

Vale acentuar, desde una aproximación de corte metodológico, que apelamos a la *triangulación teórica* en relación con la adopción de una perspectiva multirreferenciada, pues permite comprender a los rituales como insertos en los aparatos ideológicos de Estado (Althusser) y como modalidad disciplinadora (Foucault), como imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu) y como tal construidos en una lucha por el control hegemónico (Gramsci), como generadores de *habitus* (Bourdieu) y como complejos simbólicos (Turner), etc. Triangulación teórica que implica –como luego veremos– también otro tipo de triangulaciones (triangulación de datos y triangulación de métodos).

Desde otro ángulo, esta investigación pretende posicionarse desde lo que Geertz ha denominado “descripción densa” de la cultura y que define, de algún modo, refiriéndose al estudio de la cultura, de la siguiente manera: “El análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”²⁵².

Uno de los cuestionamientos primordiales que sufrieron las perspectivas interpretativas han sido dirigidos a la supuesta “escasa validez” atribuida a las lecturas efectuadas en un número limitado de casos, cuando no único. Geertz aporta una respuesta muy interesante a este planteo:

251– Feldman, D. (1994). Op. cit. Pág. 22. La frase entre comillas corresponde a Erickson, F. citado en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Editorial Paidós., Barcelona, 1989. Pág. 215.

252– Geertz, C. (1992). Op. cit. Pág. 20.

“... la tarea esencial en la elaboración de una teoría es no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de estos.

Generalizar dentro de casos particulares se llama generalmente, por lo menos en medicina y psicología profunda, inferencia clínica. En lugar de comenzar con una serie de observaciones e intentar incluirlas bajo el dominio de una ley, esa inferencia comienza con una serie de significantes (presuntivos) e intenta situarlos dentro de un marco inteligible”²⁵³.

4.2. SISTEMA DE HIPÓTESIS

En esta investigación, y siguiendo los supuestos epistemológicos antes presentados, al hablar de hipótesis nos referimos al concepto siguiente:

“Los objetivos específicos que formula una investigación señalan los aportes que el investigador se propone hacer en el campo de la disciplina en que trabaja. Estos objetivos, hasta que la investigación termina, no pasan de ser proposiciones probables referidas a aspectos estructurales, de funcionamiento, de cambio, etc. de los fenómenos en estudio. Se designan con el nombre de hipótesis las suposiciones referidas a los aspectos mencionados”²⁵⁴.

No utilizamos, en este caso, un sistema de hipótesis causa-efecto, sino que dadas las características de las proposiciones estas son *hipótesis descriptivas* en tanto se refieren a: “... la existencia, la estructura, el funcionamiento, las relaciones y los cambios de cierto fenómeno”²⁵⁵.

253– Ibíd. Pág. 36.

254– Briones, G. *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México, 1992. Pág. 33.

255– Ibíd. Pág. 34.

Hemos formulado un sistema tentativo de hipótesis, asumiendo que el mismo sería, muy probablemente, incompleto; que las hipótesis son absolutamente provisionales y que iremos reformulándolas en el propio desarrollo de la investigación. En esto coincidimos con Gallart cuando, al referirse a los estudios cualitativos y cuali-cuantitativos, dice: “Lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo que puedan ser reelaboradas a lo largo de la investigación”²⁵⁶.

En esa dirección, la hipótesis provisoria principal de este trabajo es la siguiente:

- Los rituales escolares son modos de transmisión de la ideología dominante de una sociedad.

De esta hipótesis principal derivaron las siguientes:

- Los rituales escolares son transmitidos en la institución escolar por los docentes, quienes no son conscientes de que ideología transmiten.
- Los rituales escolares, en nuestras escuelas, transmiten fundamentalmente principios de un orden autoritario.
- Los rituales escolares no logran transmitir la totalidad de la ideología dominante porque la lucha por la hegemonía produce fisuras en el discurso dominante.
- Los rituales escolares no logran imponer en su totalidad la ideología dominante porque, a pesar de la efectividad de la violencia simbólica que esta utiliza para imponerse, el papel activo de los actores principales produce rupturas en la homogeneidad de su discurso.

256– Gallart, M. En Forni, F. y otros. *Métodos cualitativos II*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992. Pág. 115.

4.3. DISEÑO METODOLÓGICO

4.3.1. Métodos

Diremos, en primer lugar, que la metodología de este trabajo se estructura sobre la triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos, aunque será predominantemente cualitativa.

En consecuencia el resultado del trabajo no estará tan vinculado a la selección de técnicas apropiadas, como a la tarea de interpretación y análisis. En este sentido coincidimos con Jick, cuando postula que:

“Al buscar explicaciones para resultados divergentes, el investigador puede descubrir resultados no esperados o factores contextuales ignorados (...) En conjunto el investigador que triangula debe buscar un ordenamiento lógico entre los resultados de los varios métodos. Su pretensión de validez se basa en el juicio (...) una capacidad de organizar materiales en un cuadro plausible...”²⁵⁷.

Esta característica hace que el diseño de investigación sea lo suficientemente flexible como para contener la posibilidad de cambios de estrategias y modificaciones a introducir en el desarrollo mismo de la investigación.

En este sentido, pensamos en un diseño de características similares al que describe Gallart:

“La identificación del problema y el escenario de investigación puede hacer prioritaria la triangulación entre esas diversas fuentes de información, como es el caso del análisis organizacional, o la utilización de una determinada fuente, como en el caso del método biográfico. Es importante tener en cuenta que estas decisiones iniciales, si bien limitan el estudio, no impiden extenderlo a fuentes no previstas al iniciarlo si sobre la marcha de la investigación se descubren exigencias de am-

257– Jick citado por Forni, F. y otros. (1992). Op. cit. Pág. 86.

pliar el panorama. La flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo de campo cualitativo.

Otra característica crucial de este tipo de recolección de información es la necesidad de captar procesos y por lo tanto de estar atento al desarrollo en el tiempo del fenómeno estudiado, las condiciones en que fueron tomadas las decisiones relevantes, los actores sociales que las tomaron, y cuales fueron las consecuencias. Esto implica obtener información que se extiende en el tiempo, tanto sobre los hechos objetivos como sobre la opinión de los participantes. Es importante tener en cuenta que el relato de los implicados da los elementos informativos, pero que solo el análisis del investigador permite distinguir el proceso de la versión de sus protagonistas. Ese ir y venir entre información y análisis, y requerimiento de nueva información, va completando el espiral del trabajo de campo cualitativo...²⁵⁸.

Otro referente metodológico complementario que hemos adoptado es el denominado *Método de la comparación constante* propuesto por Glaser y Strauss²⁵⁹.

Si bien nuestra aproximación metodológica no seguirá taxativamente las etapas y procedimientos expuestos por dichos autores, puede decirse que –en términos generales– será tomado con flexibilidad y un estilo propio. Una de las diferencias principales que hemos planteado respecto a dicho método, es que subyace al mismo un postulado epistemológico que no compartimos: el investigador cualitativo va al campo sin teorías preestablecidas. En esto, nuestra postura coincide con el enfoque planteado por Biddle y Anderson quienes señalan:

“... que los investigadores inevitablemente emprenden el estudio a partir de sus propios antecedentes particulares, que incluyen experiencias afines, posturas ideológicas e intereses en ciertos temas y concep-

258– *Ibid.* Pág. 120.

259– Glaser, B. y Strauss, A. *The discovery of grounded theory for qualitative research*. Aldine Publishing Co. Nueva York, 1967. (Traducción en Mimmeo).

tos. Esto significa que es imposible el estudio de un caso sin efectuar presuposiciones (pese a la opinión de Glaser y Strauss, 1967)²⁶⁰.

Sin embargo, nos parece importante marcar algunas de las cuestiones planteadas por Glaser y Strauss ya que pueden advertir al lector acerca de los caminos elegidos en este estudio.

En primer lugar, coincidimos con estos y muchos otros autores en la idea de que en investigación cualitativa no hay un plan rígido de investigación y que el material se rediseña en forma permanente. En esa dirección, “Usar el constante método comparativo hace probable el logro de una teoría compleja que se corresponda cercanamente a los datos, porque la constante comparación fuerza al analista a considerar mucha diversidad en los datos.”²⁶¹. Y de eso se trata, de una permanente interacción entre la teoría y los datos, en la que la teoría no se concibe como un todo previamente definido y acabado; sino, más bien, como ciertos presupuestos que orientan la búsqueda de los datos.

Este difícil arte de ir al campo con teorías; y, al mismo tiempo sostener la vigilancia metodológica necesaria para evitar que las mismas direccionen nuestras observaciones (y que de ese modo nos impidan encontrar hechos diferentes a los que esperábamos), y a partir de ellas reelaborar teoría, para ir nuevamente a la observación; es el eje vertebrador del método propuesto.

En coincidencia con esto, Feldman nos advierte acerca del modo de entender teoría y práctica, en este contexto de investigación:

“En los estudios como el que se presenta aquí no se parte de una estructura teórica predeterminada e inmodificable, pero tampoco se pone lo conceptual ‘entre paréntesis’. Según Elsie Rockwell no es posible despojarse de la teoría. Por el contrario, ciertos esquemas previos pueden ser necesarios, aunque no resuelven por sí solos la construcción de nexos entre lo conceptual y lo observable, problema que es la preocupación básica de la investigación y que se trata de resolver con un proceso interactivo entre la teoría y los

260– Biddle, B. y Anderson, D. En Wittrock, M. Op. cit. Pág. 113.

261– Glaser, B. y Strauss, A. (1967). Op. cit. Pág. 15.

hechos en el cual se desarrollan las categorías conceptuales analíticas”²⁶².

Brevemente mencionaremos las cuatro etapas propuestas por Glaser y Strauss que permiten precisar las características del método:

En la primera etapa el analista irá clasificando los diferentes acontecimientos sobre la base de categorías que, o bien corresponden a la teoría o se construyen durante el proceso mismo de la observación.

Es importante que en esta etapa se comparen los incidentes registrados con los previos, de modo tal que sea viable su comparación e inclusión en categorías de análisis.

Esta actividad de comparación constante hará posible la emergencia de las propiedades teóricas de una categoría.

En la segunda etapa se orientará la acción a integrar las categorías y sus propiedades. Para ello se trata de dar un salto cualitativo al pasar de la comparación de incidentes con otros, a la comparación de los mismos con las propiedades de una nueva categoría.

Durante la tercera etapa se delimita la teoría. La delimitación se genera en dos niveles: la teoría y las categorías. En esta fase, una operación importante es la reducción que Glaser y Strauss caracterizan como el momento en “que el analista puede descubrir las propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o de sus propiedades, y puede luego formular la teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel. Delimitando de esta manera su terminología y texto”²⁶³. Un recaudo importante a considerar es, que en la medida que se observa, se codifican los datos y se construyen categorías, un nuevo acontecimiento bien puede dar lugar a una nueva categoría como simplemente agregar un nuevo caso a categorías ya construidas. La segunda de las posibilidades mencionadas da lugar a lo que Glaser y Strauss denominan *saturación*. Es importante estar atento a cuando el trabajo empírico solo produce saturación, porque esta situación constituye el momento

262– Feldman, D. (1994). Op. cit. Pág. 23.

263– Glaser, B. y Strauss, A. (1967). Op. cit. Pág. 11.

en que la tarea de campo debe ser finalizada o bien reorientada hacia otro foco de interés.

En la última etapa se trata de escribir teoría. A partir de los datos, las categorías y las elaboraciones teóricas que se van produciendo en el campo el investigador está en condiciones de escribir sus interpretaciones presentándolas –como diría Jick– en un cuadro plausible.

Si bien, como ya señalamos, no seguiremos este método estrictamente –que por otro lado sería una paradoja, ya que el método mismo está pensado como abierto y flexible– sí podemos afirmar que este ilustra el estilo de trabajo asumido en esta investigación.

4.3.2. Tipo de investigación

Definimos esta investigación como *aplicada, explicativa, no experimental y de campo*; entendiendo por esto lo siguiente;

Aplicada: porque dado su alcance no pretende lograr generalizaciones tales que aporten al establecimiento de leyes científicas. Sin embargo, cabe señalar que apuntamos a una investigación en la cuál lo puro y aplicado se interrelacionen, en el sentido de que “Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden este tipo particular de escenario...”²⁶⁴.

Explicativa: porque se intentará establecer los motivos por los cuales se producen ciertos fenómenos e inscribir a estos en un contexto teórico determinado.

No experimental: porque no se pretende un control cuasi-absoluto de las variables, grupos o agentes, sino que las mismas serán estudiadas en el terreno.

De campo: porque el ámbito de desarrollo de su aspecto empírico será la realidad de las instituciones educativas, abordadas desde diferentes estrategias de observación.

264– Taylor, S. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1992. Pág. 33.

4.3.3. El escenario

Tal como lo propone García Canclini “un escenario (...) es un lugar en el cuál un relato se pone en escena”²⁶⁵. Al estar centrado en los rituales escolares, en tanto acciones dramatizadas, este estudio pone un particular interés en los *escenarios*, los *actores* y la *trama*²⁶⁶. Por eso nos interesa hacer un trabajo de campo sostenido y con una presencia intensa en las instituciones escolares, dado que de ese modo sería posible observar los rituales que, como venimos diciendo, son acontecimientos que pueden darse en circunstancias especiales, pero también en la vida cotidiana, siendo esto último de carácter inesperado. Precisamente esta característica de inesperabilidad, nos llevó a tomar la decisión metodológica de recurrir a una tradición de la etnografía, como lo es la observación prolongada.

Esta investigación se realizará en tres escuelas de la Ciudad de Posadas que, en virtud de los acuerdos efectuados con los directivos y docentes de las mismas, serán tenidas en el anonimato²⁶⁷.

En dos de estos establecimientos se realizará el trabajo de observación sostenida y prolongada, se realizarán entrevistas a alumnos, docentes, directivos y padres; mientras que en la tercera de ellas solo se efectuarán entrevistas y se aplicará una encuesta-sondeo al

265– García Canclini, N. (1990). Op. cit. Pág. 339.

266– En este sentido, este trabajo es tributario también de algunos elementos del abordaje propuesto por E. Goffman quién utiliza una analogía teatral para exponer el marco metodológico de sus investigaciones. Ver, por ejemplo: Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1971; el concepto de Teoría Dramatúrgica de Goffman. (En: Ritzer, G. (1995). Op. cit. Pág. 83).

267– En consecuencia la denominación y números de las escuelas, su localización y los nombres de los directivos, docentes, alumnos y padres son ficticios; con la finalidad de preservar la confidencialidad de la información y respetar el acuerdo establecido con los mencionados actores del proceso educativo. No obstante, por las características de este estudio, en nada se modifican los resultados al cambiar los datos de las instituciones y sus integrantes.

personal docente y directivo. En detalle las actividades previstas en cada uno de los establecimientos son:

Cuadro I: Actividades de investigación a desarrollar según instituciones escolares.

Escuela	Actividad
Escuela Provincial N° 377	Observación participante, entrevistas a docentes, alumnos, directivos y análisis de documentos.
Escuela Santa Rosa de Lima	Observación participante, entrevistas a docentes, alumnos, directivos y análisis de documentos.
Escuela. Provincial N° 202	Encuesta a docentes, entrevistas a directivos y análisis de documentos.

Por otra parte las principales características de estas instituciones son:

Cuadro II. Instituciones en las que se realizará la investigación y sus principales características.

Características	Escuelas	Provincial N° 377	Santa Rosa de Lima	Provincial N° 202
Localización		Urbana, periférica.	Urbana, centro.	Urbana, periférica
Tipo de gestión		Estatad, provincial.	Privada, religiosa.	Estatad, provincial
Matricula		530 alumnos.	980 alumnos.	620 alumnos.
Cantidad de grados		19 secciones.	21 secciones	25 secciones
Personal docente		30 docentes.	53 docentes.	32 docentes
Nivel económico–social predominante en el alunado.		Medio-bajo y bajo	Medi-alto y alto.	Medio-bajo y bajo.
Infraestructura		Edificio escolar nuevo, amplio y apropiado. Escaso mantenimiento.	Edificio escolar relativamente nuevo, amplio y apropiado. Escaso para la matrícula. Muy bien mantenido.	Edificio escolar antiguo, amplio y apropiado. Escaso mantenimiento.
Equipamiento		Escaso.	Suficiente y muy apropiado.	Escaso.

4.3.4. Técnicas

Las técnicas que se utilizarán para la obtención de datos en esta investigación son las que se detallan a continuación.

a) Observación participante

Se realizará en las unidades escolares mencionadas, tanto durante actividades cotidianas como durante el desarrollo de ciertos rituales formales (fiestas patrias, actos escolares, etc.). En ellas se tenderá, fundamentalmente, a captar y registrar, mediante la observación directa, las actividades que pueden adoptar el carácter de rituales, reconocer sus características y las diferencias respecto a las no rituales.

En ese sentido, se piensa en focalizar la observación en un grado de cada institución escolar elegida para la realización del trabajo de campo y extender la misma a la totalidad de la institución, de acuerdo con la dinámica de cada establecimiento. Es decir que el trabajo etnogáfico principal estará localizado en un grado determinado, y a modo de contexto, se observaran los recreos, eventos (feria de ciencias, fiesta de Educación física, actos escolares, etc.), formaciones y otras actividades escolares. Esto posibilitaría una observación más intensiva, ya que –como señalamos– fuera de los rituales formales (actos escolares, etc.) están los rituales informales y pueden producirse cuando menos se lo espera. Pero además, los rituales deben ser contextualizados en un marco mayor que son las prácticas educativas y esto también requiere una observación extensa en una misma unidad de análisis.

Finalmente, y dada la modalidad de trabajo en áreas²⁶⁸ de una de las escuelas, se considera interesante observar las dos secciones de Cuarto grado existentes en el turno, ya que brindan una posi-

268– Esta modalidad supone que los docentes de dos o más secciones de un mismo grado se distribuyen entre sí las áreas curriculares para su desarrollo. De esta manera, cada docente es responsable de una sección, en lo que hace a su manejo global y de las áreas curriculares que le son asignadas, para todas las secciones.

bilidad adicional: analizar la actividad escolar de un mismo grupo con dos docentes diferentes.

A los fines de que las comparaciones puedan efectuarse con mayor facilidad se eligió trabajar en ambas escuelas en el nivel de Cuarto grado (edad teórica: 9 años).

b) Entrevistas en profundidad

Entendemos por entrevistas en profundidad a “... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones...”²⁶⁹.

Estarán dirigidas a informantes-clave entre los cuales se incluirá a alumnos, docentes y directivos. Los informantes a entrevistar serán seleccionados de tal modo que aparezcan entre ellos portavoces significativos de la vida institucional escolar, para cada uno de los segmentos a abordar (alumnos, docentes y directivos).

Dado que el trabajo está localizado en escuelas de Educación General Básica, se prestará especial atención a la formulación de guías ajustadas para recoger información con niños de 9 a 12/13 años, que es la franja etaria que abarcará la investigación etnográfica en los cuartos grados. Los instrumentos a utilizar en este caso serán guías de entrevista semi-estructuradas que poseerán ciertos temas preestablecidos pero dejarán suficiente libertad al entrevistado para que se explaye sobre aquello que considere importante y al entrevistador para ir reconduciendo la entrevista en función de los objetivos de la investigación.

c) *Sondeo por encuesta*

Este se realizará entre los docentes de otro establecimiento con la intención de efectuar una primera aproximación a como estos actores perciben el problema, que tipo de rituales reconocen, como los interpretan, etc. La estrategia de implementar la encuesta en una institución educativa diferente a aquellas en las cuales se reali-

269– Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Op. cit. Pág. 101.

zará la observación participante obedece a la idea de no advertir, a los miembros de la institución en la cuál se concretará la fase más importante de investigación cualitativa, acerca de los propósitos de la misma, con la intención de evitar un cambio de actitudes frente a la presencia del observador.

Esta encuesta tendrá un carácter exploratorio de la problemática, por cuanto no se buscará establecer conclusiones estadísticamente significativas. La intención de incluir una técnica cuantitativa obedece, centralmente, a la idea de realizar una triangulación de métodos (cuantitativos y cualitativos). Por lo tanto, la inclusión de esta técnica no pretende corroborar hipótesis, ni convalidar estadísticamente datos obtenidos cualitativamente, sino simplemente lograr una aproximación a como los involucrados perciben el problema.

En este aspecto, la encuesta se utiliza como parte del mecanismo que describe Gallart de la siguiente forma “...parte de un diagnóstico cuantitativo...con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio y se adentra en un análisis cualitativo de dicho fenómeno para tratar de explicar dichas características y los procesos inmanentes...”²⁷⁰.

d) Análisis de documentos

Estará referido a trabajar ciertos textos producidos por las autoridades educativas y por las instituciones escolares y que permiten penetrar en otra dimensión del discurso educativo: el discurso de lo escrito, de lo dicho, de lo instituido.

Para ello analizaremos, por una parte, algunas reglamentaciones (normas sobre actos escolares, lineamientos para la designación de abanderados, etc.) producidas por las diferentes instancias de conducción del sistema educativo; y por otra, producciones institucionales vinculadas a la conceptualización que la escuela tiene de su “deber ser” (por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional), como a sus reglas internas (por ejemplo, Normas de convivencia).

270– Gallart, M. En Forni, F. y otros. (1992). Op. cit. Pág. 112.

La inclusión de esta técnica nos plantea ubicarnos en un nivel diferente de registro, mientras que en el caso de la observación, la entrevista y la encuesta apuntamos a explorar como se presenta el escenario y de que modo los actores ponen en juego una trama; mediante esta técnica tendremos que considerar a lo escrito (que en este caso particular adopta el carácter de *predominantemente normativo*), como otra modalidad del discurso escolar, cuyo sentido nos proponemos descifrar.

e) Investigación Participativa

Se promoverá la organización de una o más sesiones de reflexión con los docentes que se interesen en hacerlo, hayan o no participado en las fases anteriores y solo a condición de que pertenezcan a las escuelas que integran el estudio. A partir del material recolectado mediante las técnicas mencionadas previamente, se intentará compartir una reflexión sobre los rituales, su sentido y su rol en el conjunto de las prácticas educativas.

Esta fase se incorporará con la doble finalidad de enriquecer la recolección de datos sobre el tema en cuestión y como modo de *disparar* la reflexión sobre los rituales y lo que podrían esconder en tanto mecanismos transmisores de ideología. Esta instancia se realizará, en tanto y en cuanto los datos preliminares recogidos hasta ese momento nos indiquen que nuestras hipótesis tendrían algún grado de validez.

De esta manera se estará iniciando un proceso de investigación participativa, a partir de la toma de conciencia de un aspecto de la realidad, que luego –y esto dependerá de los grupos– podrá iniciar un intento de modificación de los ritos escolares. Este proceso de investigación participativa se entiende como:

“... un estilo de investigación social que procura la participación real de la población involucrada, en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento co-

lectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares...”²⁷¹.

4.3.5. Instrumentos

Dado que el trabajo de campo es concebido como un proceso de articulación permanente entre recolección de datos y análisis de los mismos, este deberá ser lo más dinámico posible, como para posibilitar una reformulación permanente de los instrumentos de recolección y las estrategias para la obtención de información.

En el caso de la *observación* no se utilizarán instrumentos específicos, aquí nos posicionamos desde la perspectiva de la *etnografía del aula*. Este análisis se sitúa en un nivel micro, estudiando las interacciones maestro-alumnos, alumno-alumno, maestro-autoridad, maestro-padres, etc. con métodos clásicos de la etnografía. Sin embargo, por ser de nuestro interés tomamos el concepto de etnografía que Wilcox incluye en su trabajo sobre etnografía escolar, cuando señala:

“La definición de etnografía de Wolcott (1975) como una ciencia de la descripción cultural capta un tema que es básico para todos los trabajos. La etnografía es primero y ante todo una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas...”²⁷².

Sin embargo es preciso reconocer, como lo haremos más adelante, que el trabajo etnográfico supone descripción efectuada sobre una interpretación, es decir que los hechos y las categorías que utiliza el observador interaccionan de tal manera que resulta imposible separar unas de otras.

271– Sirvent, M.T. (1993). Op. cit. Pág. 14.

272– Wilcox, K. En Velasco Maillo y otros (Compiladores). *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta. Madrid, 1995. Pág. 96.

En cuanto a las *entrevistas*, se realizarán al terminar el trabajo etnográfico y las encuestas, de modo tal que los datos y categorías surgidas del análisis de estos orientarán la elección de ciertos ejes temáticos que se transformarán en una guía tentativa para su realización. En consecuencia si bien tenemos ciertos interrogantes planteados al iniciar las entrevistas, estas seguirán el rumbo que entrevistador-entrevistado vayan dándole.

La encuesta para el sondeo fue diseñada como instrumento autoadministrado destinado a directivos y docentes del establecimiento seleccionado para su implementación. Dicho instrumento se incluye como *anexo* del presente informe.

En cuanto a la utilización de esta técnica en nuestra investigación, nos parece interesante incluir una reflexión de Bourdieu al respecto de las encuestas, para luego fijar nuestra posición. Inicialmente este autor, al referirse al sentido práctico, nos recuerda que este se desarrolla en la práctica y por la práctica de modo tal que no puede funcionar fuera de toda situación, y en consecuencia ello

“... condena a la irrealidad todas las encuestas por cuestionario que registran como productos auténticos del *habitus* las respuestas suscitadas por los estímulos abstractos de la situación de encuesta, artefactos de laboratorio que son a las reacciones en situación lo que los ritos *folklorizados*, realizados en honor de los turistas (o de los etnólogos), son a los ritos impuestos por los imperativos de una tradición viva o la urgencia de una situación dramática”²⁷³.

Por nuestra parte, acordamos con la necesidad de precaución respecto a las encuestas planteada por Bourdieu, pero no al punto de desestimar la encuesta como una posibilidad de triangular métodos y técnicas cuantitativas con un trabajo que, como este, es esencialmente cualitativo.

Respecto al *análisis de documentos* no se utilizarán instrumentos específicos, el material escrito será contrastado con los discursos de los actores y los registros de la actividad escolar.

273– Bourdieu, P. Citado por Gutiérrez, A. (1995). Op. cit. Pág. 69.

4.4. ALGUNAS ADVERTENCIAS ACERCA DE LA ESCRITURA

Como adelantamos, existe una seria polémica en lo que hace al trabajo que se realiza bajo el paradigma interpretativo y particularmente en lo que se refiere a la escritura de los trabajos etnográficos.

Lo que está puesto en tela de juicio es, en realidad, la compleja (y para muchos sospechosa) relación entre la realidad, la observación etnográfica, la descripción y la interpretación.

Para efectuar algunas consideraciones al respecto, presentaremos la temática siguiendo los planteos de Geertz, Marcus y Cushman.

El primero de los nombrados sugiere que:

“La ilusión de que la etnografía consiste en hacer encajar hechos extraños e irregulares en categorías familiares y ordenadas –esto es magia, aquello tecnología– lleva tiempo siendo explotada. Lo que pueda sustituir a esto resulta sin embargo menos claro. Que pudiera ser un cierto tipo de escritura, de transcripción, es algo que de vez en cuando se les ha ocurrido a los relacionados con su producción, su consumo o ambos por igual”²⁷⁴.

Y es que este autor aborda de un modo muy particular la polémica acerca de la posibilidad de cierta objetividad en la etnografía. Como sabemos, muchos científicos sociales –particularmente los que trabajan bajo el paradigma positivista– argumentan que los trabajos etnográficos carecen de validez y objetividad; y al referirse a esta última lo hacen proponiendo que, las metodologías cualitativas no garantizan que dos observadores que analizan el mismo fenómeno saquen similares conclusiones.

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz nos advierte que “Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han “estado allí”, sino que (...), de haber es-

274– Geertz, C. *El antropólogo como autor*. Editorial Paidós. Barcelona, 1989. Pág. 11.

tado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”²⁷⁵.

Pero no solo se trata de lograr en el lector la convicción de estar allí sino, fundamentalmente, de legitimar sus apreciaciones por haberlo hecho. Recordemos que la etnografía, hermana menor de la antropología social o cultural (según se la llame, respondiendo cierta y determinada tradición científica) nace estudiando a *otros* muy lejanos, habitantes de pueblos exóticos; y de allí que el haber estado cobra un sentido de autoridad científica. Pero, además – como proponen Marcus y Cushman– “lo que otorga autoridad al etnógrafo y un sentido penetrante de realidad concreta al texto, es la afirmación del escritor de que él está representando un mundo como sólo puede hacerlo alguien que lo conoce de primera mano; de esta forma se establece un nexo íntimo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo”²⁷⁶.

Finalmente, y a modo de cierre de la presentación de esta advertencia, nos parece significativamente revelador otro concepto que formulan estos autores:

“Tal como lo articula Gadamer (Gadamer, 1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto”²⁷⁷.

275– *Ibíd.* Pág. 26.

276– Marcus, G. y Cushman, D. En Reynoso, C. (Compilador) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pág. 176.

277– Marcus, G. y Cushman, D. *Op. cit.* Pág. 185.

Nos pareció importante incluir estos análisis sobre la escritura etnográfica, que bien pueden extenderse a otros dominios de la escritura científica, en general, y a la construcción de los textos científicos escritos bajo el paradigma interpretativo, en particular; porque dejan planteada la advertencia del modo en que la escritura propia de estos textos puede posibilitar la penetración del sesgo ideológico del autor.

4.5. CONSIDERACIONES EX-POST

A modo de cierre de este capítulo realizaremos algunas puntualizaciones sobre las alteraciones sufridas por el plan original de investigación. Estas son:

En relación con el *trabajo de campo* en general:

A los fines de que las comparaciones pudieran efectuarse con mayor facilidad se había previsto trabajar en ambas escuelas en el nivel de Cuarto grado (edad teórica: 9 años). Sin embargo, y a pesar de las estimaciones previas, la población osciló entre 9/10 años en la Escuela Santa Rosa de Lima y de 9 a 13 años en la Escuela Provincial N° 377. La mayor dispersión registrada en el segundo caso obedece a múltiples causas de orden principalmente económico (alumnos que abandonan y reingresan, repitentes, etc.).

En relación con las *entrevistas en profundidad*:

Las entrevistas a alumnos y directivos de la Escuela Santa Rosa de Lima no pudieron realizarse habida cuenta de una negativa de las autoridades de la institución. A pesar de que se utilizaron diferentes estrategias de aproximación resultó imposible entrevistar a directivos y alumnos sin romper el encuadre inicial de trabajo acordado con la institución, por cuanto se decidió respetar el mismo.

En relación con la fase de *investigación-participativa*:

El proyecto inicial preveía promover la organización de una o más sesiones de reflexión con los docentes que se interesaran en hacerlo, hayan o no participado en las fases anteriores y solo a condi-

ción de que pertenezcan a las escuelas que integran el estudio. Una vez iniciado el trabajo de campo, y al haber delimitado la actividad etnográfica a un grado en una escuela y dos en otra, comprendimos que la posibilidad de plantear esta estrategia colisionaba con un serio obstáculo: promover una reflexión de estas características significaría que los docentes asocien en forma inmediata los ejes temáticos de la reflexión con nuestra presencia como observadores en los grados de sus colegas, lo que implicaba exponer a los mismos ante sus compañeros.

Esto, a su vez, tendría los siguientes impactos: faltar a la ética anunciada inicialmente y a lo pactado acerca de la confidencialidad de datos y fuentes; y producir una situación de exposición de algunos miembros del grupo docente, con la implicancia que esto podría tener para la dinámica grupal e institucional. A esto se agregó, en el caso de la Escuela Santa Rosa de Lima la escasa predisposición de la autoridades a dar información sobre el establecimiento²⁷⁸.

En relación al *sondeo por encuesta*:

La encuesta fue autoadministrada, pero su aplicación se realizó al inicio de una reunión de personal, lo que permitió una presentación uniforme que el encuestador realizó a los docentes y directivos, más la posibilidad de que estos –durante la administración de la misma– pudieran efectuar pequeñas preguntas aclaratorias. Esta posibilidad reduce significativamente el margen de error en la aplicación del instrumento.

278– Sin embargo, en el caso de las Escuelas Provinciales N° 377 y 202, luego de las entrevistas con los directivos se abrieron interesantes posibilidades vinculadas a demandas formuladas al investigador. Las mismas apuntaban a que este brinde asistencia técnica para apoyar el desarrollo de la institución, centrandó la tarea en una reflexión sobre el rol docente. En el inicio del próximo ciclo escolar regresaremos a ambas escuelas y analizaremos las alternativas para gestar algún tipo de intervención que bien puede, en ese caso, tomar la forma de investigación-acción participativa.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El mismo fue aplicado a un 90 % del personal docente del establecimiento, lo que resulta –para esa institución– un porcentaje altamente significativo.

Finalmente, y a modo de cierre del presente capítulo, cabe señalar que las advertencias epistemológicas y metodológicas incluidas (acerca de las limitaciones de la encuesta, de la imposibilidad de realizar un trabajo de campo desprovistos de nuestras propias creencias y convicciones, etc.) no guardan el propósito de invalidar el trabajo realizado, sino por el contrario, y en dirección al respeto por cierta *fraternidad* científica (como denominaríamos a esta actitud, parafraseando el texto de Merton incluido como epígrafe) son condición necesaria para una tarea científica capaz de reconocer sus propias limitaciones.

INTRODUCCIÓN

EL TRAJE DEL EMPERADOR

“—¡El rey está desnudo, el rey está desnudo! —gritaba la multitud...”.

HANS C. ANDERSEN

Un hermoso cuento tradicional escrito por Andersen relata la historia de dos embaucadores que lograron convencer a un emperador de que serían capaces de hacerle el traje más hermoso. Así, durante mucho tiempo, fingían cortar, coser, tejer y bordar un traje inexistente. Cuando el monarca les preguntó acerca del traje, los embaucadores le confesaron que estaba hecho con telas e hilos que eran invisibles para los tontos. El emperador y toda su corte de aduladores comenzaron entonces a hablar maravillas sobre el traje y esto se difundió al reino entero. Aunque nada se veía, todos ponderaban la belleza de la futura indumentaria real, porque no querían correr el riesgo de ser los tontos del reino.

Finalmente llegó el gran día y el emperador organizó un desfile con su *nuevo traje*. Todos los habitantes del imperio vivaban el paso del emperador con su hermoso ropaje, hasta que un niño, ajeno a la trama que se había armado alrededor de la real vestimenta, exclamó: —¡El rey está desnudo, el rey está desnudo!—. Entonces, la multitud, consciente del engaño, también gritó: ¡El rey está desnudo, el rey está desnudo!

Algo similar nos sucede con la escuela, la institución escolar se ofrece a nuestra mirada como un lugar en el cual ocurre aquello que siempre debió suceder. Lo arbitrario se presenta como natural.

El traje del emperador se hace real y solo los tontos no pueden verlo, ni tampoco comprender por qué ciertos rituales son parte de la naturaleza misma de la escuela. De ese modo la araña teje su red... una telaraña real que se presenta invisible y escondiendo su existencia se hace más efectiva.

La araña va de un lado a otro, se desliza desde una rama hacia la reja de la casa y desde allí a la enredadera. Cuando nos acercamos más y más podemos verlo, es fascinante el tejido que ha podido construir en tan poco tiempo. La araña trabaja sin cesar, sabe que de cada hilo depende que la red sea firme y segura y que a ello está supeditada su existencia. Luego se detiene en un lugar poco visible a esperar, solo es cuestión de paciencia, tarde o temprano las presas irán cayendo....

Ya conocemos el secreto, el secreto de la telaraña educativa se asienta en su aparente invisibilidad, acerquémonos más, veamos la escuela invisible.

Nos hemos propuesto irrumpir en la farsa y denunciar que el emperador está desnudo, hemos afinado nuestra vista para percibir la telaraña que quiere ser invisible. El camino elegido fue el de los rituales escolares, momentos privilegiados por la cultura de la escuela para subrayar sus valores y para consolidar su identidad; y –en tanto la institución escolar es lugar de socialización– instancias dramáticas mediante las cuales la sociedad transmite sus valores centrales y opera produciendo *habitus* a partir de los cuales los sujetos generan representaciones y prácticas.

En esta *tercera parte* expondremos los resultados obtenidos durante el desarrollo de esta investigación. Siendo nuestro foco de interés los *rituales escolares*, por ser estos: acontecimientos que aparecen durante la vida de la institución escolar, sin por ello constituir momentos especialmente predeterminados²⁷⁹, nos vimos en la

279– Recordemos que en el marco teórico-contextual hemos definido –siguiendo a Da Matta– que “... los ritos serían momentos especiales contruidos por la sociedad...” pero no en el sentido de momento esencialmente especial o cualitativamente diferente, sino como la manera en que “... elementos triviales del mundo social pueden ser destacados, y así, transformados en símbolos que, en cier-

necesidad de desarrollar una extensa tarea de observación participante, a la cual hemos sumado entrevistas, sondeo por encuestas y el análisis de documentos. A partir de la misma, en la que adoptamos la perspectiva del método de la comparación constante, nos fue posible ordenar el material recogido, construyendo ciertas clasificaciones que presentaremos a continuación.

En primer lugar, efectuaremos una distinción inicial entre dos tipos de rituales escolares, a los que denominamos *Formales e Informales* y definiremos del siguiente modo:

Formales: constituyen rituales especialmente preestablecidos, siendo en este sentido actividades escolares incorporadas al tiempo y espacio escolar de un modo determinado, pudiendo por ello ser previstos. Encontramos entre estos las efemérides, los actos escolares, las formaciones y desfiles, etc.

Informales: son acontecimientos que transcurren en la vida cotidiana de la escuela, pero que por su eficacia simbólica se transforman en momentos especiales que realzan ciertos valores de la cultura.

En segundo término, precisaremos que no se ha trabajado una descripción exhaustiva de los rituales escolares, pues la consideramos innecesaria a los fines de nuestra investigación²⁸⁰. En consecuencia, en los siguientes capítulos abordaremos seis *Grupos de Rituales* que hemos seleccionado, cuyo listado se incluye a continuación, dejando debidamente aclarado que estos constituyen solo un segmento del universo total que son los rituales escolares²⁸¹. Previamente debemos puntualizar que hablaremos de *Grupos de Ri-*

tos contextos, permiten engendrar un momento especial o extraordinario”. Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 60.

280– Durante el transcurso de la misma realizamos un recorte parcial sobre el universo posible de rituales a analizar, ya que la pretensión no es la de abarcarlos todos en una descripción completa. Nuestro propósito principal es el de interpretar la función de los rituales escolares y no el de efectuar una descripción etnográfica de los mismos.

281– Sin embargo, cabe acotar que en el desarrollo de la tarea investigativa hemos podido observar otros conjuntos como los *rituales de la religión*, los *rituales de lo didáctico* o los rituales de *los uniformes y las vestimentas*.

tuales, a los que definimos como: agrupaciones de rituales que poseen estructuras similares de significación y/o mecanismos comunes de realización.

Dichos grupos son:

- 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.

A los fines de posibilitar una primera aproximación global, haremos referencia en esta Introducción a la Tercera Parte, a ciertas generalidades de los grupos seleccionados.

Rituales del espacio y del tiempo: rituales que operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo como modo de efectuar un control exhaustivo de la acción, velando sobre sus estructuras espacio-temporales.

Rituales de la domesticación de los cuerpos: son rituales que actúan sobre el disciplinamiento del cuerpo apuntando a establecer fuertes correlaciones entre los sistemas de órdenes-señales y las acciones del cuerpo.

Rituales de las distinciones: mediante los mismos se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre los alumnos. Estas diferencias no remiten a la valorización de la singularidad de los sujetos, sino a encasillar a los mismos en categorías pseudo-pedagógicas²⁸² que, en la mayoría de los casos, expresan diferencias de orden económico, social y cultural.

Rituales de los premios y castigos: actúan como momentos que destacan la asociación entre el soporte principal de la modalidad disciplinaria (vigilar y castigar) y las acciones de la vida escolar. La

282- Cuando hablamos de categorías pseudo-pedagógicas nos referimos a la instauración de ciertos mecanismos que presentan a las desigualdades de orden económico, social y cultural como diferencias de rendimiento escolar, escondiendo las verdaderas causas de este rendimiento desigual.

característica principal de estos rituales es la de constituir un régimen de infrapenalidad en el cual un inmenso repertorio de las prácticas educativas posee su correlato en términos de premios y castigos.

Rituales de la escritura: dada la peculiar importancia que posee la escritura en la educación de la modernidad, estos rituales constituyen un especial grupo que, si bien en muchos casos opera con mecanismos similares a los de otros grupos (por ejemplo, los Rituales del espacio y del tiempo y/o los Rituales de la domesticación de los cuerpos) es destacado por las particulares formas que asume. En ellos, la escritura toma dos dimensiones: la de *lo escribible* y la de *lo escrito*; en el primer caso, nos referimos a la ritualización de un espacio gráfico especialmente privilegiado en la escuela, se trata de *los cuadernos*. En el segundo, el objeto cultural que ocupa la escena principal de estos rituales es *el libro de texto escolar*.

Efemérides y actos escolares: es el grupo de rituales formales por excelencia y remite al conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional, entendida como un arbitrario cultural que es presentado como orden autoevidente y natural. Estos rituales ordenan el tiempo escolar en una secuencia temporal especial que destaca los acontecimientos por sobre sus significados y promueve –en muchos casos– el accionar de la modalidad disciplinaria, velando más por los procesos que por los resultados.

Para completar la exposición de los *Grupos de Rituales* que integramos a este estudio incluiremos un cuadro con algunos ejemplos de cada categoría (ver Cuadro III en página siguiente).

Finalmente, se hace necesario explicitar que para la escritura de cada uno de los capítulos que compone esta parte optamos por una modalidad que pretende incorporar los datos obtenidos, el análisis e interpretación de los mismos y la eventual inclusión de nuevas consideraciones teóricas sobre estas temáticas. Esto se debe a que nos ha parecido que mediante esta triangulación de elementos (datos-interpretación-teoría) se proveerá de una mayor fuerza explicativa al tratamiento puntual de cada grupo de rituales.

Cuadro III: Grupos de Rituales y ejemplos de cada grupo.

Grupos de Rituales	Rituales del espacio y del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> –Ritual del uno, dos y... –Ritual del uso exhaustivo del tiempo. –Ritual de pasar al frente.
	Rituales de la domesticación de los cuerpos	<ul style="list-style-type: none"> –Ritual del plantón. –Ritual de las formaciones. –Ritual de estar bien sentado.
	Rituales de las distinciones.	<ul style="list-style-type: none"> –Ritual del cuadro de honor. –Ritual de los grados y secciones. –Ritual de los distintivos.
	Rituales de los premios y castigos	<ul style="list-style-type: none"> –Ritual del Libro Negro. –Ritual de la tarea adicional. –Ritual de quedarse después de clase.
	Rituales de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> –Ritual del cuaderno de clase. –Ritual del libro de texto.
	Efemérides y actos escolares	<ul style="list-style-type: none"> –Rituales de las efemérides. –Rituales de los símbolos patrios. –Ritual del desfile escolar.

CAPÍTULO V
HILOS DE LA TELARAÑA I
(LOS RITUALES DEL ESPACIO Y EL TIEMPO)

5.1. ODISEA EN EL ESPACIO O ¡CADA CUAL EN SU LUGAR!

“... tengo una idea y es la de irme / al lugar que yo más quiera...”.

LITTO NEBBIA

“El día escolar comienza con los alumnos llegando a la escuela, los más pequeños lo hacen en muchos casos acompañados de sus padres o hermanos mayores, los esperan el juego y las risas de sus compañeros. En el patio todo es movimiento, las maestras están, en su mayoría, en la sala contigua a la dirección.

Es la hora señalada, un timbre alerta a los niños que el juego ha terminado.

—¡Basta ya, cuando suena el timbre ya nadie se mueve! —dice la maestra de turno²⁸³— A ver ustedes los de séptimo, dejen de hablar... los de primero, ya no están en el jardín... pasen a formar.

283— En todas las escuelas en las que hemos observado existe esta función. El Maestro de turno es el docente encargado de la disciplina durante un determinado período de tiempo (un día, una semana, etc., período que sí varía según cada establecimiento). Dirigir las formaciones de entrada y salida, controlar que el tim-

Rápidamente los niños concurren a lugares predeterminados y se encolumnan de a dos, lo hacen de menor a mayor altura.

—¡Tomar distancia! —grita la maestra de turno. Los chicos levantan sus brazos derechos hasta rozar el hombro del compañero y se colocan de tal modo que el brazo en total extensión marque la distancia entre cada uno y su compañero de adelante.

—¡Firmes, basta de hablar, el recreo terminó! —dice la docente de turno”.

La escena continúa, es extensa (dura aproximadamente entre diez y quince minutos), en ella las *órdenes* se suceden rutinariamente intercaladas por permanentes comentarios del tipo “basta de hablar”, “quietos, en silencio”, “manos a los costados del cuerpo, boquitas cerradas”, etc., que indican como la disciplina va penetrando en los cuerpos infantiles. El timbre marcó el contraste, terminó el momento de la confusión, del desorden, del juego y comienza el orden, la disciplina, cada uno está en su lugar...

La escena se repite varias veces al día; al iniciar el mismo, después de cada recreo y antes de la salida. Siempre un timbre indica el *cambio de estado*.

Peter McLaren ha utilizado el concepto de *estado* para marcar las diferentes modalidades de interacción que desarrollaban los estudiantes con el ambiente y con los compañeros. Así este autor ha caracterizado cuatro estados en su estudio sobre los rituales en una escuela media canadiense: el estado de la esquina, del estudiante, de santidad y del hogar. McLaren describe de este modo el pasaje del estado de la esquina al del estudiante: “Después de entrar en el edificio los alumnos se reagrupan y reajustan su comportamiento, cambiando el flujo natural del estado de la esquina por la atmósfera más formal y rígida del “estado del estudiante”. Es aquí donde se someten a los poderosos controles y medios de coacción de que disponen los maestros y les permiten dominarlos sin el recurso de

bre suene en el momento adecuado, dar las directivas para formar, entrar a los salones, etc., son algunas de sus funciones.

la fuerza bruta”²⁸⁴. En la escena que hemos transcritto de nuestras notas de campo, también los niños cambian de estado, al ritmo de las órdenes que emite el maestro de turno. En poco minutos, del desorden espontáneo del juego informal han pasado al orden cuadrículado que pone a *cada uno en su lugar*, ha comenzado a funcionar la estrategia de la distribución, que consiste en la ubicación de cada sujeto en un lugar determinado del espacio.

Este *arte de las distribuciones* –como la denomina Foucault– opera desde diversas técnicas: la clausura, la zonificación, los emplazamientos funcionales, la distribución según rangos y el investimento. Analizaremos cada uno de ellos a la luz de lo observado.

“Luego del segundo timbre, que indica a los alumnos que deben pasar a formar, la puerta de la escuela se cierra. Los alumnos que llegan tarde deben, necesariamente, golpear la ventana de la antesala de la dirección. Habitualmente los recibe un asistente de la Dirección que suele preguntarles acerca de las causas de su demora.

La puerta de entrada queda cerrada y cualquiera que intente entrar al edificio escolar debe solicitarlo a la secretaría...”

La clausura es un dispositivo que opera constituyendo dos espacios claramente delimitados, el exterior y la escuela. Si bien en la conversación con algunos directores, estos fundamentaron que cierran las puertas del edificio por “razones de seguridad”, es interesante analizar que el cerramiento es un mecanismo que no solo implica el hecho material de imposibilidad de ingreso de agentes externos o la “fuga “de los niños; sino que a nivel simbólico demarca que esta es la zona, el territorio en el cual rigen determinadas reglas y procedimientos, es el lugar donde la modalidad disciplinaria actúa. Los límites de la escuela marcan el cambio de estado: “aquí se viene a estudiar; para jugar está la calle, la casa, el club. La escuela es para estudiar...” (Norma, maestra).

Pero la clausura no solo marca espacios físicos, también denota lugares sociales. Dentro de ella existen jerarquías, que fuera desaparecen. Los alumnos deben respeto a los maestros, estos a los directores, ellos a los supervisores, y etc. Dentro del edificio clausu-

284– Mc Laren, P. (1995). Op. cit. Pág. 106.

rado los superiores tienen dominio sobre los subalternos, pueden darles órdenes y exigir sumisión, pueden castigarlos e imponer penas. La clausura define una topología del poder y la dominación.

“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.

(Efectivamente esta situación fue observada a lo largo de toda nuestra estadía en la escuela)”.

Pero la topología del poder no se ciñe solo a la clausura, continúa actuando hacia adentro del espacio escolar, reticulando lugares y estableciendo aquellos que son accesibles y cuales no, no todo el espacio escolar está disponible para todos. Se trata de la *zonificación*.

Cuando en la encuesta preguntamos a los docentes si consideraban que debía haber espacios a los cuales los niños no deberían acceder. Un 62% respondió que sí y solo el 38% consideró que no, porque “la escuela es de todos”. De hecho, durante las observaciones encontramos diversos ejemplos de zonas restrictivas.

“Pablo: ¿Qué hay en ese lugar?

Lucas (11 años): No sé, ahí creo que van las maestras a tomar mate...

Pablo: ¿Y vos nunca entraste?

Lucas: No, está prohibido...

Pablo: ¿Y a la dirección fuiste?

Lucas: Sí, dos veces... una porque me mandó la maestra a buscar un cuaderno, la otra para firmar el libro negro...

Pablo: ¿Libro negro?

Lucas: Sí, ese que te hacen firmar si te portás mal...”

Comerlatto y Faermann Eizirik²⁸⁵ realizaron una interesante experiencia durante su investigación, salían con grupos de niños a recorrer la escuela y el barrio circundante. Los niños elegían el itinerario y actuaban de guías respecto a las investigadoras, los paseos fueron filmados y luego analizados. Así pudo verse el modo en que los niños ordenaban las secuencias, que espacios priorizaban, como los investían y que denominaciones les otorgaban, con sus correspondientes significados.

Un lugar de similar significación en muchas observaciones (tanto de las investigadoras brasileras como nuestras) ha sido la Dirección. Las autoras mencionadas dicen lo siguiente: “El espacio escolar por así decir expresa una jerarquía en su organización. Tenemos salas específicas para personas determinadas. Y es esa distribución de los individuos y la creación de un espacio disciplinar, lo que impide la circulación de los cuerpos y los hace penetrar en una red de relaciones. (...) Tanto la creación de órganos de castigo, como la utilización de la dirección para tal fin, demuestra el atravesamiento del poder disciplinar entre las redes de relaciones de la escuela”²⁸⁶.

En el aula también puede apreciarse una distribución de espacio acorde al modelo disciplinario. En primer lugar, el aula constituye un espacio de subclausura, un nuevo cierre que pone límites, que define territorios.

“En cada aula el maestro es dueño y señor. Yo cierro la puerta y me olvido de la directora, de la supervisora, de todo. Aquí yo soy la que decide cuando, como y donde se hacen las cosas...” (Rita, maestra).

El comentario de Rita es por demás elocuente de como opera esta subclausura, hacia el interior del aula todo tiene su particular

285– Esta experiencia de investigación es descripta en la obra de estas autoras citada precedentemente.

286– Faermann Eizirik, M. y Comerlatto, D. (1995). Op. cit. Pág. 55-56.

redefinición. Nuevamente se establecen lugares, reglas, operaciones. Pero esta vez la referencia es personal, el maestro es la personificación del poder y es él quién define las reglas, a tal punto que cada maestro puede determinar los modos particulares de funcionamiento en su propia aula.

“Rita: Ya saben que yo quiero el salón bien ordenado. ¿Por qué están las mesitas todas desparramadas?”

Marcos (9 años): Es que con la señora de Música hicimos un juego, por eso.

Rita: A mí no me importa que hicieron, ni que hacen con la maestra de música, cuando están conmigo: o estamos en filas o hacemos grupos de cuatro pupitres para trabajar en grupo.”

Esto que puede parecer banal, no lo es. Desde el punto de vista de los niños (y esto se agrava con los más pequeños) es muy complejo tener que ajustarse a varios códigos que imponen modalidades distintas. No debemos olvidar que la modalidad disciplinaria se hace cuerpo en los alumnos velando por cada operación, por cada procedimiento. Escenas como la que sigue son muy frecuentes:

“Alicia: En el cuaderno de Lengua escriban lo siguiente...”

Carla (9 años): ¿Con lapicera o lápiz?

Alicia: Con lapicera y con marcador cuando yo les diga. La diéresis es... resalten diéresis con marcador verde; un signo que indica, subrayen indica (...) Ahora debajo, al margen: Ejemplos, dos puntos, subrayado...”

Desde un punto de vista más político, pareciera que en esta microfísica del poder que se establece a nivel aúlico predomina el tipo de dominación característico del feudalismo. En ese caso el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal y en la sociedad moderna, conforme lo señala Foucault el poder opera en forma de individualización descendente, es decir “a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos so-

bre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados...”²⁸⁷.

Sin embargo, como decíamos, en el campo de la subclausura del aula, se combinan las características de la micropolítica feudal (en la figura de un maestro todopoderoso, con nombre y apellido determinados) y el ejercicio de la individualización descendente, propio de la modernidad (en las actitudes cotidianas que velan por la ejecución de cada uno de los alumnos)²⁸⁸.

Pero esto no termina allí, también al interior de cada aula opera la zonificación. La ubicación de los alumnos, la del maestro, la zona del pizarrón indican subespacios que también colocan a cada cual en su lugar.

Los niños no pueden salir de sus asientos sin autorización del docente, nadie puede acercarse a la “zona del maestro” (escritorio y alrededores), el pizarrón es la “zona de exposición” por excelencia. Cuando un alumno es llamado para pasar al frente es expuesto ante el maestro y ante sus compañeros, allí opera la tecnología del examen en su doble carácter de vigilar y castigar. Si el alumno es exitoso se lo expone ante los demás “como ejemplo” (y como modo de mostrar a los otros que hay quienes sí pueden hacer determinadas cosas), si en cambio el alumno tiene dificultades estas son exhibidas ante los demás. En muchas oportunidades escuchamos algo así: “Chicos dejen de hablar o van a pasar al frente, y ahí los quiero ver...” (Lita, maestra).

287– Foucault, M. (1989) Op. cit. Pág. 197.

288– Sin embargo, podría también pensarse que a diferencia del rol que jugaba la figura del Rey o el Señor Feudal, el maestro aparece como un agente del sistema educativo más que como un sujeto particular, cuya singularidad se esconde detrás de un guardapolvo que unifica (ocultando las diferencias) a hombres y mujeres, casados y solteros, católicos, judíos o protestantes, bajo la común denominación de *maestro*. Aunque desde una visión diferente, es interesante consultar al respecto el trabajo: Fernández, A. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1992, en el cual se analiza esta particular forma de ocultamiento.

El espacio “del frente” o “del pizarrón” es un lugar de exposición que cumple un doble propósito: vigilar y castigar, premiar y castigar.

Pero algunas de estas descripciones nos sirven también para apreciar como actúa la regla de los *emplazamientos funcionales*. Esta modalidad opera sobre la distribución de tal manera de que cada sujeto esté ubicado en el lugar apropiado, tanto para que pueda ser vigilado y controlado, como para que su ubicación resulte funcional a la tarea que se está realizando (esto último tiene particular importancia en instituciones como las fábricas, donde la eficiencia de la producción está asociada, entre otras cuestiones, a una adecuada distribución de los trabajadores). La idea es que el ordenamiento permita que cada uno realice la tarea con el máximo control, que no “pierda el tiempo” en otras cosas (conversar con los compañeros, etc.) y que pueda ser individualizado con rapidez.

Si bien en la encuesta un 66% de los maestros planteaba que la organización de los bancos en filas debía ser modificada, porque es inadecuada; lo que hemos podido observar es que cuando los maestros utilizan otras modalidades (la más frecuente fue formar grupos de cuatro mesitas y sillas para trabajar en grupo) de todos modos persiste una disposición en la cual el maestro, con un solo golpe de vista, localiza a cada niño y puede –recorriendo los pasillos– controlar la ejecución de la tarea. Hemos incluso presenciado clases en las que se utiliza esta distribución (supuestamente planteada para trabajar en grupos) y se exigía a los niños no conversar con los compañeros y prestar atención a su propio trabajo.

En otra oportunidad registramos:

“Emilia propone un trabajo en grupos y da las siguientes consignas:

Emilia:... utilicen un solo color para subrayar, no hablen con los compañeros de otra cosa que no sea el tema, hasta que toque el recreo no salimos a tomar agua...

Los chicos trabajan en silencio, excepto un grupo.

Emilia: A ver Raúl, Sergio y ese grupito, si siguen molestando los voy a tener que cambiar de lugar.

Pasan unos 25 minutos y Emilia suspende el trabajo.

Emilia: Vamos a ver lo que pudieron hacer... Verónica: ¿qué son las esencias aromáticas?...

Por varios minutos Emilia requiere a diferentes alumnos sus respuestas al cuestionario-guía. ¿Por qué, si la tarea fue planteada como grupal se solicitan producciones individuales?''.

Pero, la disciplina se viabiliza, también, mediante una jerarquización de los espacios. Veamos como describe Foucault esta interesante tecnología.

“La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. J.B. de La Salle soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar a la vez toda una serie de distinciones: según el estado de adelanto de los alumnos, según el valor de cada uno, según la mayor o menor bondad de su carácter, según su mayor o menor aplicación, según su limpieza y según la fortuna de sus padres”²⁸⁹.

Esa escuela –soñada por La Salle y descripta por Foucault– no es distinta de la actual escuela argentina. Emilia le indica al grupo de Raúl, Sergio: “...Si siguen molestando los voy a tener que cambiar de lugar”.

Lita en el aula dice: “Elisa si seguís así vés a ir a sentarte sola y atrás”.

Ruth, maestra de Tecnología establece que: “Los chicos que no trajeron el material para hacer el regalo del día de la madre se sientan atrás, adelante los que si cumplieron...”.

289– Foucault, M. (1989) Op. cit. Pág. 151.

“Alicia ingresa al salón y promueve una redistribución de los alumnos, los chicos le piden por favor que no los cambie de lugar, —‘Nos vamos a portar bien, Alicia’ —le dicen. Alicia replica:—‘No, así no están trabajando bien’”.

Pero hay también otro evento, que si bien lo incluiremos dentro del caso de los rituales de diferenciación, también se articula con la estrategia de la distribución.

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

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

Pablo: ¿Y cómo 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 vas a ver...”.

Si bien, como decíamos, trataremos este caso de segmentación del sistema analizando los rituales de diferenciación, es interesante consignar cómo la diferenciación tiene entre sus aspectos configurativos a la distribución. En este caso el D o el E marcan lugares con rangos diferenciales, proponen una estructura de subestamentos entre los alumnos. La escuela estratifica a partir de su topología.

Finalmente, la estrategia del *investimiento*. Como ya indicábamos invertir es depositar energía psíquica en los espacios, los objetos, en representaciones, en acontecimientos. Preguntémonos, entonces, como está investido el espacio escolar.

“Ingreso al aula de Cuarto grado D, de la Escuela Santa Rosa de Lima, por primera vez. Los niños está dispuestos en filas. En las pare-

des se pueden leer muchos carteles. Uno de ellos dice: ‘En el bautismo Dios nos da un corazón para amarlo a él y al prójimo’. Otra lámina menciona los sacramentos. En una pared lateral hay un pequeño altar con una imagen de la virgen.

Los niños preguntan: —‘¿Cuándo vamos a rezar?’

Alicia responde: —‘Después del recreo’”.

“El aula de 4º E es poco cálida, no hay en ella nada que sea de los niños. La escuela es nueva, pero dentro de cada aula el mobiliario es muy escaso y en las paredes no hay nada, ni láminas, ni dibujos, y menos aún algo que hayan puesto los chicos...”.

Dos casos y una reflexión común. ¿Pueden los niños investir un espacio revestido por otros? ¿Pueden apropiarse del edificio escolar, del aula; cuando otros (los maestros, la escuela) colocaron en él sus imágenes, sus láminas, sus vírgenes o la nada? En la Escuela Santa Rosa de Lima el espacio del aula esta atravesado por lo religioso, como también lo están el tiempo y otros rituales que analizaremos; en la Escuela N° 377 las aulas muestran paredes vacías, y —ocasionalmente— en algunas encontramos imágenes de Sarmiento o San Martín. Al entrar en esta última escuela, un pizarrón nos presenta estrofas que dicen:

“... que flamee airosa la bandera,
que se escuche vibrante un cantar (...)
... salve y loor, salve y loor,
lleva erguida la frente,
la mirada sonriente,
pues cumplió con la Patria y con Dios”.

¿Qué significan estas estrofas dedicadas “al maestro jubilado” para niños que miran y escuchan diariamente en la TV hablar a los “Power Rangers” o “Los caballeros del zodiaco”?²⁹⁰, ¿qué es —por ejemplo— “salve y loor”?

290— Según Inés Palomeque —autora de *Primero los niños: qué dicen los chicos en el jardín y qué sus padres ignoran*— “se calcula que cuando un chico ingresa al jar-

El espacio escolar no pertenece a los niños. Las distribuciones, las zonas, los lugares prohibidos, las paredes con imágenes y palabras que les son ajenas forman parte de la imposición disciplinaria; marcan claramente la distinción: aquí no se viene a jugar, sino a aprender, que no es otra cosa que aprender a disciplinarse.

5.2. ES LA HORA, ES LA HORA... LA ESTRATEGIA DEL TIEMPO

“... es la hora, es la hora / es la hora de jugar / brinca, brinca / salta, salta / ser feliz no está de más...”.

XUXA

“Suena el timbre, terminó el recreo. Una maestra grita: ‘¡Tercero, ¿qué espera para formar?!’, otra ‘¿¿es que no escucharon el timbre?!’ Los niños no deben esperar, el tiempo es un elemento central de la organización escolar, todo debe hacerse rápido”.

“Emilia: —‘No me estén pidiendo todo el día para ir a baño, al baño se va en el recreo’”.

“Emilia: —‘¿Quién terminó?... *vaaamos chiiicos*, no podemos estar toda la tarde buscando una pregunta en el manual’”.

El tiempo, otro ritual de la escuela. En ella se hace un culto especial al tiempo, eficiencia es sinónimo de velocidad. Un buen alumno es el que termina primero, todos deben aprender lo mismo y en el mismo tiempo, no hay tiempo para los retrasados²⁹¹. ¿Quién midió el tiempo que Einstein tardó en formular su teoría sobre la relatividad? ¿Lo hizo rápido o demoró demasiado? (¿habrá ido al baño mientras lo hacía?). ¿A quién le interesará cuanto tiempo tarde quién descubra un tratamiento para prevenir el SIDA?

dín tiene entre 5.000 y 6.000 horas de televisión”. Entrevista publicada en el Diario Página 12. (9/1/97).

291– Pensemos, por ejemplo, que algunas clasificaciones de debilidad mental incluyen categorías como retardado o retrasado y cierta bibliografía refiere a categorías como la de retardo pedagógico.

Sin embargo, en la escuela el tiempo no debe perderse, las cosas deben resolverse bien y rápido, ¿por qué? Comparemos estas dos escenas:

“... al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos”²⁹².

“Chicos ya saben [dice una maestra de turno] cuando suena el primer timbre deben quedarse en su lugar y al sonar el segundo pasan a formar”.

¿En que se diferencia esta última escena, tomada en nuestros recientes trabajos de campo a la expuesta por Foucault al analizar los reglamentos que La Salle había escrito para las escuelas cristianas en el Siglo XVIII? Probablemente en que el timbre reemplazó a la campana (solo en algunos casos) y que en lugar de arrodillarse, los alumnos se quedan de pié.

La estrategia del tiempo funciona, Faermann Eizirik y Comerlatto la definen así:

“La estrategia del tiempo es un dispositivo de poder que abarca a todos los niveles de la institución escolar: controla todo y a todos.

La escuela, también por su organización estructural, homogénea y totaliza a través de la propia fragmentación temporal: son los niveles, los tiempos de cada serie, el ritual de cada aula.

La estrategia del tiempo sobrepasa a todas las personas implicadas: alumnos, profesores, personal de servicio, madres, etc.; formando un tejido (tiempos articulados entre sí), creando expectativas que son de sentido común, tanto en relación con el conocimiento como con el comportamiento, estos deben ser adquiridos por los alumnos, a través de la enseñanza dada por los profesores.

El tiempo del espacio escolar es un tiempo de repetición; es un reloj que todos los días marca la misma hora. Y es en las fallas de ese reloj,

292– La Salle, J. B. citado en Foucault, M. (1989) Op. cit. Pág. 154.

lo imprevisto, lo no planeado, lo espontáneo permitido o no; lo que nos transmite un poco de vida, de placer y de alegría”²⁹³.

Y esa acción envolvente del tiempo se desarrolla, también, por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva.

En cuanto al *empleo del tiempo*, 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, como ya lo hemos venido analizando.

La *elaboración temporal del acto*, remite a la aplicación de una modalidad que detrás de su pretensión de transmitir técnicas eficaces, esconde su otra cara disciplinadora.

Al analizar críticamente el modelo más difundido de enseñanza de los aspectos centrados en el movimiento (gimnasia, deportes, trabajo manual, etc.), Le Boulch señala:

“La preocupación por el gesto mecánicamente eficaz relega a un segundo plano el carácter expresivo del movimiento, y el aprendizaje motor adquiere, la mayoría de las veces, la forma de una mecanización que convierte al cuerpo en un extraño para la propia persona. Esta forma de alienación particularmente grave porque separa al hombre de su cuerpo, es la consecuencia lógica del pensamiento dualista...”²⁹⁴.

Sin embargo, como bien sostiene Foucault, las disciplinas operan mediante un procedimiento anátomo-cronológico mediante el cual

“El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una dura-

293– Faermann Eizirik, M. y Comerlato, D. (1995). Op. cit. Pág. 69.

294– Le Boulch, J. (1978). Op. cit. Pág. 188.

ción; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra en el cuerpo y con él todos los controles minuciosos del poder”²⁹⁵.

En realidad estamos ante una doble falacia, que por un lado propone la necesidad de transmitir las técnicas de movimiento mediante una descomposición de las mismas y control sobre los modos de ejecución; y que por otro, esconde su sentido disciplinador, a través de la estrategia del tiempo.

Respecto a la transmisión de las técnicas corporales, Le Boulch señala que “el movimiento descompuesto en tantos *tiempos* como apoyos intermedios tenga, corre el riesgo de perder su unidad, y la ejecución puede asumir cierto aspecto mecánico acentuado, por lo demás, por las repeticiones sucesivas”²⁹⁶.

Sin embargo, es una costumbre muy difundida en nuestras escuelas el enseñar a marchar. En diversas oportunidades los niños participan en desfiles patrios junto con las fuerzas armadas y de seguridad. Cuando preguntamos a los docentes, por intermedio de la encuesta, si creían que los niños debían participar en estos desfiles, un 68% respondió que sí, ya que de ese modo se forma la identidad nacional; un 18% que sí, porque de ese modo se aprende a respetar los símbolos patrios; y un escaso 14% señaló que no deberían participar. Sería interesante reflexionar junto a estos maestros que forman el 86% (quienes opinaban que deberían concurrir) acerca de: cómo hace un niño preocupado por “no perder el paso” (es decir por ajustar su marcha a la del resto de sus compañeros), bracear correctamente, mantener la distancia óptima entre él y sus compañeros de los cuatro costados, *alinearse* respecto a su fila y columna, mantener el cuerpo erguido; y en ese mismo instante aprender a respetar los símbolos patrios y formar su identidad nacional, a excepción –claro está– que el amor a los símbolos y la construcción de identidades se haga penetrando en los cuerpos, reticulando cada instante de sus movimientos, bajo la mirada disci-

295– Foucault, M. (1989) Op. cit. Pág. 156.

296– Le Boulch, J. (1978) Op. cit. Pág. 199.

plinadora del docente que repite, una y otra vez: “un, dos, un, dos, un, dos... ¡aaaalto!”.

En cuanto a la *utilización exhaustiva*, ésta responde al principio de una economía basada en la productividad. No debe perderse el tiempo, no debe haber tiempos *muertos*, ni ociosos. Todo el tiempo debe servir para producir algo. Esto explica, en buena medida el particular afán por la velocidad que impera en la escuela. Existe algo así como la tiranía del programa. Los directivos controlan al maestro según sus alumnos alcancen o no los objetivos planteados en el programa; los maestros deben entonces terminar el programa. No importa aquí que cada alumno tenga su tiempo propio, ni que finalmente un cierto porcentaje fracase. Lo central es terminar el programa y para hacerlo no hay tiempo que perder. Así los temas que traen los niños, los que surgen espontáneamente, los emergentes son minimizados y muchas veces ni siquiera escuchados. Se practica un cierto terrorismo programático, que se impone en las prácticas educativas como principio ordenador de las mismas.

Entonces sí, no hay tiempo que perder, el programa debe ser terminado y para ello nada mejor que cuadrricular al máximo el tiempo, pautarlo lo más detalladamente posible;

“cuanto más se descompone el tiempo, cuanto más se multiplican sus subdivisiones, mejor se lo desarticula desplegando sus elementos internos bajo una mirada que los controla, más se puede acelerar entonces la operación o al menos regularla de acuerdo con un grado óptimo de velocidad”²⁹⁷.

“Clase de Educación Física, los chicos están realizando un trabajo en circuito. Víctor (Profesor de Educación Física): Vamos, vamos chicos a no perder el tiempo, trote de una a otra estación, vaaamos sin detenerse...”.

“Lita: Lean en la página 180 del manual... y solamente la 180.”

“Emilia: Ahora van a trabajar en el cuaderno.

297– Foucault, M. (1989). Op. cit. Pág. 158.

Raúl: ¿En cuál?

Emilia: ¿Hoy que día es?

Sergio: Miércoles.

Emilia: Entonces la pregunta está demás.”

Los dos primeros registros de observación nos plantean como se traducen a la práctica pedagógica los mandatos de la estrategia del tiempo. Víctor apura, la obsesión por la utilización exhaustiva; Lita especifica con tal detalle la actividad, porque el tiempo no debe perderse (¿para que fomentar que los niños busquen solos, investiguen, recurran a otros textos?); pero, ¿que quiere significar Emilia? Emilia ha caído también en la trampa del control temporal. Emilia es una maestra que suele aprovechar ciertas oportunidades para interrelacionar conocimientos entre áreas, sin embargo, en este caso, ha ocluido esa posibilidad. Si hoy es miércoles y es la tercera hora de clase, es hora de clase de Lengua y por lo tanto las anotaciones deben hacerse en el cuaderno correspondiente. Cada niño en su lugar, cada anotación en su cuaderno, cada conocimiento en *su* hora.

“Alicia: Bueno, ya es la hora. La fila que esté mejor sentada sale primero a formar. Los niños se sientan derechos, erguidos...”.

A veces la estrategia del tiempo se combina con la del premio y castigo, si la velocidad es un bienpreciado en la escuela, salir antes a formar puede ser un premio.

Foucault reseña cuatro procedimientos que constituyen la estrategia del tiempo:

1. Distribuir las actividades en segmentos de duración, sucesivos o paralelos.
2. Ordenarlas de acuerdo a un esquema analítico que conforme sucesiones muy simples y organizadas en complejidad creciente.
3. Establecer una prueba para la finalización de cada uno de los segmentos.
4. “Disponer series de series: prescribir a cada una , según su nivel, su antigüedad y su grado [Foucault está ejemplificando con la organización militar], los ejercicios que le convienen; los ejerci-

cios comunes tienen un papel diferenciador y cada diferencia lleva consigo ejercicios específicos”²⁹⁸.

Solo vamos a detenernos por un momento en las últimas dos operaciones. La prueba y el examen tienen, en este caso –según Foucault– tres implicancias:

1. Establecer el nivel de cada sujeto.
2. Garantizar que su aprendizaje se realice en el mismo tiempo que el resto.
3. Diferenciar las capacidades de cada individuo.

Este triple sistema de implicancias se vincula directamente, en el caso escolar, con los sistemas de promoción. La *pedagogía por objetivos*, que tanto marcó nuestra enseñanza, ¿no es acaso un ejemplo de esta modalidad? Juntemos la tiranía del programa con la analítica de los objetivos y no hay mucho más que agregar.

Rafael Porlán llama a esta forma de entender el currículum: tendencia tecnológica, que caracteriza por una cierta obsesión por los objetivos, a los que les otorga el lugar que a continuación se describe:

“Los objetivos son el elemento curricular básico. Para hacer de la enseñanza algo riguroso y eficaz es necesario planificar minuciosamente las metas terminales de aprendizaje. Dichas metas han de escalonarse y encadenarse a través de objetivos operativos de manera que se garantice el resultado final”²⁹⁹.

Sin embargo, la obsesión por los contenidos, que caracterizó buena parte de nuestra historia pedagógica y hoy reaparece –en una versión más presentable– mediante los Contenidos Básicos

298– *Ibíd.* Pág. 163.

299– Porlán, R. (1993). *Op. cit.* Pág. 153. Es interesante el análisis crítico que este autor realiza de las tendencias curriculares: la tradicional (obsesión por los contenidos), la tecnológica (obsesión por los objetivos) y la espontaneísta (obsesión por los alumnos).

Comunes (CBC); también puede operar como mecanismo de instrumentación del triple sistema anteriormente expuesto.

La otra cuestión es la de los *ejercicios*. Si hay ciertos objetivos (o ciertos contenidos) que es preciso *inculcar* (utilizamos aquí deliberadamente la noción propuesta por Bourdieu y Passeron), la estrategia del tiempo nos permite descomponer las acciones en tantos segmentos como sea posible y encontrar un ejercicio apropiado para la *adquisición* de cada acción segmentaria.

“Y en el centro de esta seriación del tiempo [dice Foucault] se encuentra un procedimiento que es, para ella, lo que era la disposición en *cuadro* para la distribución de los individuos y el recorte celular; o, también, lo que era la maniobra para la economía de las actividades y el control orgánico. Se trata del *ejercicio*. El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos o en relación con un tipo de trayecto. (...) Antes de adoptar esta forma estrictamente disciplinaria, el ejercicio ha tenido una larga historia: se le encuentra en las prácticas militares, religiosas, universitarias –ritual de iniciación, ceremonia preparatoria, ensayo teatral, prueba. Su organización lineal, continuamente progresiva, su desarrollo genético a lo largo del tiempo, son, al menos en el ejército y en la escuela, de introducción tardía”³⁰⁰.

Finalmente, y para cerrar estas reflexiones sobre los rituales del tiempo, hemos considerado interesante comentar algunos de los resultados que Faermann Eizirik y Comerlatto han registrado al analizar el uso del tiempo discursivo en el aula. Según la investigación realizada por estas autoras en una escuela periférica de Porto Alegre, el tiempo discursivo de la maestra se distribuía del siguiente modo: 62 % en *actividades de control* (silencio aprobador/reprobador, ironías, indirectas, críticas, órdenes, pedidos, comportamiento,

300– Foucault, M. (1989). Op. cit. Pág. 165.

etc.) y solo el 37% se relaciona con actividades *propias de la enseñanza*. Esto, nos parece, es un cierto indicador del uso de la estrategia del tiempo. Que el maestro invierta más su tiempo discursivo en actividades de control es un dato sin dudas revelador.

CAPÍTULO VI
HILOS DE LA TELARAÑA II
(DOMESTICANDO LOS CUERPOS)

“Recuérdese el juego de palabras de los filósofos pitagóricos:
soma, sema, que significa: el cuerpo es tumba.”.

MICHEL BERNARD.

¡ATENCIÓN, FIIIIIR...MES, ALINEAAAR...SE!

“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...”

“Entro al salón de clases, los niños están trabajando.

Emilia: Bueno, ¿que está pasando? ¿no vieron entrar al señor?

Los alumnos: *Siii...*

Emilia: ¿Y entonces?

Los alumnos comienzan a pararse, y me miran esperando. Yo recuerdo el ritual y cumplo mi función en él:

Pablo: Buenas tardes, chicos.

Los alumnos: Buenas tardes, señor.

Emilia: Pueden sentarse...”

“Ingresa al salón la profesora de Inglés.

Profesora de Inglés: Buenas tardes, chicos.

Los alumnos no responden, están atentos a otras cosas.

Profesora de Inglés (levantando la voz): Buenas tardes, chicos.

Los alumnos: Buenas tardes, *teacher*.

Profesora de Inglés: Parece que no estamos prestando atención, cuando alguien entra en el salón, ¿que debemos hacer?

Los alumnos: Saludar.

Profesora de Inglés: Bien, vamos a practicar.

Profesora de Inglés: Buenas tardes, chicos.

Los alumnos: Buenas tardes, *teacher*.

El ejercicio se repite tres o cuatro veces más, y luego en inglés”.

Podríamos seguir llenado páginas y páginas enteras con estos rituales, ya que ellos se reiteran hasta el infinito en todas nuestras escuelas. Casi no hay momento de la vida escolar en la cual algún docente no indique como sentarse, como pararse, como saludar, etc. Cada maestro pone énfasis en alguno o algunos, y probablemente deja de lado otros; pero no hemos registrado ninguno que los hubiera desestimado a todos.

Foucault ha rastreado la génesis de estas disciplinas que trabajan para crear cuerpos dóciles, y las ha encontrado.

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican”³⁰¹.

Este descubrimiento ha seguido un largo recorrido. Desde la antigüedad grecolatina, que instauró definitivamente la concepción dualista (mediante la cuál el hombre es cuerpo y alma), pasando por su heredero, el dualismo cristiano de carne y espíritu, hasta llegar a Descartes³⁰², el gran sistematizador del dualismo metodológi-

301– Foucault, M. (1989). Op. cit. Pág. 140.

302– Ver por ejemplo Descartes, R. *El discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Ed. Universo. Lima, 1972.

co. Cuerpo y alma; carne y espíritu; *psique* y *soma*; devienen principios substanciales que formulan la superioridad de uno sobre el otro.

Desde esta mirada, el cuerpo debe ser enseñado, entrenado, domesticado, amaestrado y convertirse en un cuerpo dócil, un cuerpo manipulable que puede ser sometido.

La modalidad disciplinaria, velando cotidianamente por los procesos de cada actividad, regulándolos al extremo, se vale del cuerpo para imponerse:

“... nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto obediente cuanto más útil y al revés”³⁰³.

“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. ¿Qué entienden ustedes por aborígenes?

Los alumnos levantan las manos, las agitan.

Jorge: ¿Qué hacen?

[Los alumnos se miran entre sí, no han entendido la pregunta].

Un alumno: ¿Cómo Señor?

Jorge: ¿Qué hacen, por qué levantan las manos?

[Los alumnos vuelven a mirarse, están todavía más desconcertados].

Jorge: ¿Alguien puede explicarme por qué 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. ¿Qué entienden ustedes por aborígenes?

303– Foucault, M. (1989). Op. cit. Pág. 141.

[Varios alumnos responden al mismo tiempo, nadie escucha a nadie].

Jorge: ¿Qué pasó?

[Los chicos vuelven a hablar al mismo tiempo].

Jorge: ¿Qué 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, 7° grado C adopta esa modalidad para discutir en clase”.

Esto sucedió hace ya muchos años, pero el contra-ejemplo vale. Jorge lleva al grupo a mirar hacia un ritual utilizado una y mil veces en su historia escolar, pero sobre el cual no eran conscientes. El grupo termina adoptándolo como manera de organizarse, ya no se trata de la disciplina incrustada en los cuerpos, los chicos han resignificado el ritual, le han dado un nuevo sentido, lo han transformado en un procedimiento acordado por el grupo para su funcionamiento.

Sin embargo, el ritual de obediencia que hace dóciles a los cuerpos está intacto en el dispositivo escolar; operando por medio de una serie de mecanismos, que tomando algunas ideas de Foucault, presentaremos del siguiente modo:

1. Sistema de órdenes y señales.
2. Correlación del cuerpo y del gesto.
3. Articulación cuerpo-objeto.

Respecto al *sistema de órdenes y señales*, es un mecanismo tendiente a que los alumnos produzcan asociaciones entre señales y acciones. No interesa que comprendan el sentido de la asociación, tanto como que conecten mecánicamente unas con otras. Cada se-

ñal posee como correlato, dentro del sistema, una indicación precisa de acción a cumplir (recordemos el ya descrito ritual del “uno, dos y...” e incluso, muchas veces, la señal puede estar constituida no necesariamente por una acción (verbal o gestual) del maestro, sino también por una circunstancia externa. Cuando ingresa alguien al aula hay que pararse, cuando se sale a formar se debe estar quieto y erguido, para hablar se debe levantar la mano, etc.

Un 95% de los maestros que respondieron nuestra encuesta consideraron que los niños debían ponerse de pie y saludar a quienes ingresaren al aula porque es signo de buena educación, el 5 % restante porque esto sirve para desarrollar la disciplina, ninguno optó por responder que dicha costumbre debería ser eliminada. El 86 % de esos mismos docentes respondieron que las formaciones en las escuelas son necesarias porque generan disciplina, solo el 14 % opinó que son innecesarias y deberían eliminarse.

El 73% de los educadores encuestados sostiene que la acción de “tomar distancia” es positiva, de ellos un 55% piensa que lo es porque evita que los niños se encimen o empujen, mientras que un 18% porque así se establece la disciplina, y solo un 27% expresó que esa modalidad debería dejarse de lado.

Estos datos nos ayudan a pensar de que modo la acción disciplinaria actúa por vía de nuestros maestros, pocos son –en cambio– los casos en que docentes como Jorge invitan al alumno a interpelear estos rituales.

La *correlación del cuerpo y del gesto* se asienta sobre el concepto de que todo gesto es más eficaz si la actitud global del cuerpo lo acompaña. Esto es relativamente cierto, solo que en muchos casos esta actitud se define desde la modalidad disciplinaria y no desde la funcionalidad. Estos registros nos muestran ejemplos de este accionar:

“Alicia: A ver si se sientan bien, o no van a poder escribir...”

“Clase de Educación Física.

Profesor: Bien parados, vista al frente. Posición de firmes, la espalda recta, recoger el abdomen, hombros atrás, brazos pegados al cuerpo...”.

No es cierto que aquello que Alicia interpreta como “sentarse bien” sea en verdad una actitud corporal útil para escribir, ni que la postura que el profesor de Educación física intenta que los alumnos adopten, lo sea para las diversas actividades que se desarrollan en sus clases. Estas han sido transmitidas por la tradición de la escuela y dicha transmisión tiene mucho más que ver con la modalidad disciplinaria, que con la intención de desarrollar una actitud postural funcional.

Haciendo historia de esta domesticación de los cuerpos, A. Puiggrós nos recuerda como en la educación argentina de fines del siglo pasado y comienzos del actual,

“El diseño de los bancos influye en la escritura. La escritura derecha llega a ser una obsesión en la época, vinculándosela a la miopía y a las desviaciones de la columna. La palabra desviación se aplica también a la conducta, resultando tal término una equiparación de aquello que se separa de la norma en el plano físico, intelectual o moral. La desviación debía ser curada, reeducada o reprimida”³⁰⁴.

Una vez más vemos como actúa la modalidad disciplinaria incorporando al mismo tiempo otro eje central de la ideología escolar dominante: la intolerancia ante lo diverso. Las distinciones entre normal-anormal, normal-desviado, trazan las fronteras de lo que debe aceptarse y lo que debe ser rechazado: curar o reeducar son sinónimos de normalizar y lo normal es lo homogéneo; no hay en la pedagogía normalizadora lugar para la diversidad.

Finalmente, la *articulación cuerpo-objeto* es otro dispositivo mediante el cual actúan los rituales de domesticación de los cuerpos. En este “El poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina”³⁰⁵. Para escribir, el lápiz debe tomarse de determinada manera, el cuerpo debe estar en una posición precisa. Para

304– Puiggrós, A. (1994). Op. cit. Pág. 318.

305– Foucault, M. (1989). Op. cit. Pág. 157.

comer, los cubiertos, deben tomarse de un modo particular. Estos son solo algunos ejemplos.

Aunque luego lo analizaremos en relación a los rituales de premio-castigo, es interesante dedicar una pequeña reflexión –por su relación con la domesticación de los cuerpos– al *ritual del plantón*.

“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! ustedes 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 ustedes se burlaban de él cuando se cayó. Me gusta que ahora se burlen de ustedes”.

Algunas cuestiones para pensar. En primer lugar, el doble discurso escolar. Un pizarrón que invita a ser tolerantes, a ayudar a quienes tienen problemas, a dialogar y una acción docente que castiga sin mayores explicaciones. ¿Cuál es el discurso válido para la escuela y cuál puede llegar a serlo para el niño?

En segundo lugar, el valor simbólico que adquiere la Dirección como lugar frente al cual se expone a los *reos*, a los indisciplinados y frente al cual se ejecuta el castigo.

Y, en tercer término, el castigo que opera simultáneamente con un efecto ejemplificador –es decir eminentemente simbólico– como lo es estar expuesto ante toda la escuela, sin moverse y sin hablar; pero también como agente que hace dóciles los cuerpos, se castiga

con la inmovilidad, se castiga en el cuerpo. El ritual del plantón es todo eso al mismo tiempo: exponer a los que se apartan de la norma a la posibilidad de burla por parte de los demás (incluso hasta los propios maestros). Pero exponerlos también como rehenes, rehenes del mensaje disciplinador (un mensaje que es el siguiente: todo aquel que se “porte mal” seguirá este camino); y es, también, un modo de disciplinar en los cuerpos.

Pero no solo la escuela opera como totalidad disciplinadora, también hay disciplinas que por su historia: disciplinan. Un caso paradigmático lo constituye la Educación física, heredera de las mejores tradiciones de la gimnasia, el ejercicio, la disciplina militar y el entrenamiento deportivo e hija directa de la concepción dualista, ha podido constituirse en una modalidad disciplinadora en sí misma. Es preciso señalar que al interior de la misma se han generado también resistencias, y que muchas de estas han logrado construir verdaderas alternativas. Pero, lamentablemente, estas no han logrado aún extenderse a la generalidad de las prácticas de esta área curricular.

En un interesante trabajo, Raquel Sá Siebert presenta esta cuestión.

“Por lo tanto, así como el Ejército, la Educación Física se preocupó históricamente de disciplinar el cuerpo y las acciones de los seres humanos. En este sentido, entonces, ambos descomponen sus actos en sus elementos constitutivos, definiendo por el ejercicio la posición de cada miembro del cuerpo, determinándoles una dirección, una amplitud, una duración, prescribiéndoles un orden de sucesión. Se establecen, así, cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula, prescribiéndose el *patrón* que se debe utilizar para realizar determinado movimiento. El ritmo es dado por señales, pitos, comandos, imponiendo normas temporales que deben servir al mismo tiempo para acelerar el proceso de aprendizaje y enseñar la rapidez del hacer”³⁰⁶.

306– Sá Siebert, R. “Dominância e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação”. Revista Contexto e Educação N° 21. Ijuí, 1991. Pág. 68. La traducción es nuestra.

Sin duda, también la introducción de los rituales de domesticación de los cuerpos tienen su propia genealogía. En nuestro país, por ejemplo, Domingo F. Sarmiento considerado el más importante prócer nacional preocupado por la educación, no fue ajeno a ello. Muy por el contrario, su práctica política y sus obras están teñidas de esa moral disciplinadora.

“Todo Educación popular³⁰⁷ [dice Scavino] está recorrido por ese espíritu disciplinario y castrense; el grado de moralidad de un infante se alcanza ‘por el solo hecho de haber estado en ejercicio’. Las Salas de Asilo –verdaderos cuarteles de instrucción preescolar y disciplinamiento riguroso para niños de entre dos y seis años– tiene como objetivo ‘modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria’, y es que, confirmando su tesis contra el racionalismo unitario y anticipando las críticas que le dirigirá Alberdi, Sarmiento dirá que ‘es el hombre un ser moral, que menos obra por la reflexión y el sentimiento de la justicia que por los hábitos contraídos’”³⁰⁸.

Sin embargo, firmes bajo el mandato que nos confiere la escuela por medio de sus rituales, los argentinos seguimos cantando: “... Gloria y loor / honra sin par / para el grande entre los grandes / padre del aula / Sarmiento inmortal...”.

307– Se refiere a la obra de Sarmiento *Educación popular*.

308– Scavino, D. *Barcos sobre La Pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Editorial El cielo por asalto. Buenos Aires, 1993. Pág. 74. Las citas pertenecen a Sarmiento, D. *Educación popular*.

CAPÍTULO VII
HILOS DE LA TELARAÑA III
(UN TOQUE DE DISTINCIÓN)

“Menos mal, no somos cualquiera / nunca nos odiaron en la escuela...”.

León Gieco

7.1. ACENTUANDO LAS DIFERENCIAS

“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 cómo 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 vás a ver...”.

Así fueron presentados ambos grados por sus maestras, sigamos a continuación una serie de escenas que fuimos registrando en ellos.

“Clase de Tecnología. 4° E. Durante ella la maestra, que es una maestra especial³⁰⁹ se muestra molesta con mi presencia en el aula. En realidad no estaba advertida de mi tarea, y esto pareció generarle bastante incomodidad. Durante muchos momentos de esta clase se dirigía a mí, intentando dar explicaciones.

Maestra: Mirá ,el problema es que no traen nada, les pido cosas simples, material de descarte y no se interesan...

Bueno chicos, los que trajeron el material comiencen con la confección de las flores como les enseñé la clase pasada.

—Es que el nivel de este grado es muy bajo [dice dirigiéndose nuevamente a mí] pero sin tomar recaudo para no ser escuchada por los alumnos.

Chicos parece que ustedes no saben recortar.

—Mirá, esto es para un segundo grado [dice, hablándome desde el escritorio] y ellos no pueden hacerlo, y eso que muchos ya son bastante grandecitos.

—¿Sabés qué pasa? son chicos muy flojos...”.

“Clase de Matemáticas. 4° E.

Lita: No puede ser que me pase dos horas, ¿oyeron bien? dos horas explicándoles y a ustedes no les quede nada”.

“Clase de Ciencias sociales. 4° E.

Emilia: Vamos a hablar de las actividades productivas de la Provincia de Misiones.

¿Que actividades productivas de nuestra provincia recuerdan.

Los niños: ...

Emilia: ¿Vamos, no se acuerdan que ya vimos esto?

Los niños: ...

Emilia: Bueno, como ustedes ya investigaron, me pueden decir cuál es la más importante actividad productiva de Misiones.

309— Por *maestros especiales* se entiende en el sistema educativo a aquellos que desarrollan áreas curriculares específicas (por ejemplo, Educación física, Música, Plástica, Tecnología, etc.) y se diferencian de los *maestros de grado* por poseer cierta formación especializada y no tener un grado a cargo, sino dictar las horas asignadas por el diseño curricular en tantos grados como corresponda según su dedicación horaria.

Los niños: ...

Emilia: ¿No recuerdan?

Los niños: ...

Emilia: Pero, ustedes son unos desmemoriados.

Los niños: ...

Emilia: ¿Aquí alguien es sordo o no escucha bien?

Los niños: ...

Emilia: Tengo que decirles que a esta altura del año estoy bastante cansada de dar clase, y para colmo ustedes no se acuerdan de nada. Porque la maestra repite como un loro y a ustedes nada las interesa. ¿Acaso no escuchan?

Al día siguiente nos encontramos con Emilia antes de empezar el día.

Pablo: ¿Estuvo duro el día, ayer, no?

Emilia: Es que se los tuve que decir, ya no hay manera, esos chicos son nulos”.

“Rita (11 años), alumna de 4° E, no lee bien, no acentúa donde corresponde. Donde el texto dice herbívoros, acentúa en *bo*. Al escucharla, Emilia se ríe y al darse cuenta se tapa la boca y dice a los alumnos:

Emilia: No deben reírse, no es motivo de risa.

Luego les pide a los niños que realicen un comentario sobre lo leído. Muy pocos lo intentan y con bastante dificultad.

Emilia: Yo estoy observando y recuerdo quienes participan y quienes no. Después no reclamen por sus notas.

Un niño le señala a Emilia que Rita está llorando.

Desde el frente Emilia le pregunta: —¿Qué te pasa Rita?.

Rita se tapa la cara con las manos y murmura: —Nada.

Emilia sigue con la clase, como si nada ocurriera”.

“En uno de los recreo, consigo conversar con Lita.

Lita: Esta semana fue fatal. No sé que hacer con este grado (se refiere a 4° E) con el otro todo es tan fácil, hacés una pregunta y ya está. Tuve que llamar a la vicedirectora para que intervenga, la verdad es que estoy en un conflicto. El otro día me pasaron una planilla y supe que en este grupo hay dos chicos que no ven bien, uno que no oye bien y dos con muchas dificultades para hablar...

Se la percibe muy angustiada”.

7.2. FRACASO SOBRE FRACASO O LA PROFECÍA AUTOCUMPLIDA

Muchos interrogantes surgen al analizar el material recogido. ¿Por qué fueron presentados ambos grados de ese modo? ¿No se está escribiendo la historia antes de que suceda? ¿4° E no fue condenado al fracaso antes de empezar el año?

En capítulos anteriores hicimos breves referencias a la segmentación del sistema educativo argentino, y lo hicimos desde una lectura de carácter más estructural. Pero ahora queremos volver sobre el tema, tomando particularmente este caso: el fracaso escolar de 4° E, porque nos parece que al analizarlo podremos ver como aquí también operan ciertos rituales, a los que hemos llamado los *rituales de diferenciación*; los que, precisamente, montan el dispositivo de la segmentación y oficializan las diferencias.

Reabrimos las preguntas, intentando una interpelación sobre ese fracaso. ¿La conformación de dos grados de acuerdo a los antecedentes escolares no constituye en sí un dispositivo segregador y discriminante? ¿En qué medida los maestros no se predisponen, de ese modo, a atribuir –como génesis única y excluyente– de las dificultades escolares a los niños y su contexto socio-cultural, omitiendo así otras causas posibles?

Pero el ritual no se limita al mecanismo de la distinción, los grados son rotulados: está el *bueno* y el *malo* y los niños lo saben; pero además el ritual subraya, refuerza la idea de la distinción. 4° E escucha permanentemente que ellos son los que no saben los que no escuchan, los que no entienden, los que no tienen memoria, los que son flojos, los que se olvidan, los que hacen hablar al maestro como un loro para nada, los que no pasarán de grado, los que van a ser examinados por la directora para decidir si tienen posibilidades.

Una y otra vez, como una letanía, estos niños son colocados en el lugar del “no saber”. ¿Cómo pueden salir de allí?

“Durante una entrevista realizada en 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: ¿Ustedes 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”.

Pareciera que es 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”. ¿Cómo podrá un niño con el fantasma del fracaso rondándole oponerse a ese mandato?

La escuela enseña y desenseña, o tal vez enseña otras cosas, enseña diferencias, jerarquías, tabicamientos; e incluso podemos pensar que *enseña*, 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 auto-cumple. 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.

Pero no solo se trata de grados, en realidad la segmentación comienza con las escuelas, sigue con los turnos, los grados y al interior de los mismos.

“Recreo. Emilia me cuenta una reunión que en esos días tuvo con los padres de los alumnos de 4° E.

Emilia: Mirá, para mí fue inútil, los padres me miraban y no decían nada, son iguales que los chicos.

Luego sigue hablando del tema mientras la escucho, a medida que pasa el tiempo comienza a preguntarse tímidamente si parte de este fracaso tiene que ver con ella. Suena el timbre, entramos al grado, se inicia la actividad.

Rita³¹⁰ no atiende desde la hora anterior, juega con sus lápices, mientras los demás niños trabajan en la descripción de una leyenda.

Emilia: Basta Rita, ya me estás cansando. Si no trabajás te voy a separar del grupo.

La clase continúa y Rita logra que su grupo juegue con ella.

Emilia: Con vos no hay remedio, Rita. Te vas a sentar sola al fondo.

...Transcurre el tiempo, suena el timbre. Emilia da la orden de salir al recreo, y cuando se retira escucho a Rita decir: Esta maestra me tiene harta”.

“Clase de Ciencias Sociales. 4° E.

Emilia: Ahora van a comentar que interpretan ustedes de esta leyenda.

Varios niños responden, (veo que especialmente son tres y son los mismos que participan siempre).

Emilia: (Dirigiéndose a ese grupo). Ustedes no participen, en todo caso, si ellos no lo hacen, entonces hablan ustedes”.

En estos casos los rituales actúan acentuando las diferencias respecto al rendimiento escolar, a las posibilidades/dificultades con relación al aprendizaje, entre los miembros de un grupo-clase; sus contenidos nos resultan contradictorios con lo que leímos al ingresar días atrás a la escuela. En uno de los pizarrones aparece nuevamente el doble discurso escolar.

“Bajo el título *Camino a la igualdad* cuatro círculos incluyen frases sobre: la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; el respeto por las diferencias políticas y religiosas; ‘no enriquecerse a costa de la po-

310– Se trata de la misma alumna con dificultades para leer a la que nos referíamos en una observación anterior.

breza de otros'; y 'Todas las personas tenemos iguales derechos a ser libres, ninguno tiene derechos sobre la vida de otros'".

Pero no solo se destacan las diferencias ante el conocimiento, que sin duda esconden prejuicios acerca de las clases sociales; también los rituales marcan las diferencias económicas de un modo directo, como cuando los alumnos son premiados o se autoexcluyen, como en estos casos:

“Recreo. Veo que varios niños tienen un distintivo sobre los guardapolvos que dice: “Colaborador de la bomba de la escuela”. Me acerco a un grupo que está jugando.

Pablo: ¿Puedo ver esos distintivos?

Carla (9 años): Sí, mirá. Somos del grupo de los colaboradores.

Pablo: ¿Y eso qué es?

Carla: Se rompió la bomba, la bomba de agua ¿viste? Bueno, entonces nos pidieron una colaboración, traer plata. Y a los que trajimos nos dieron este distintivo y en la formación nos van a llamar para pasar al frente...”.

“Escuela Santa Rosa de Lima. Los niños de 4º Grado van al Salón de Actos a ensayar el número que presentarán en el Acto de San Roque González de Santa Cruz.

Marcos (9 años): Yo no voy a hacer nada.

Pablo: ¿Por qué, no te gusta?

Marcos: No, no es que no me gusta... es lo del traje.

Pablo: ¿Entonces?

Marcos: Eh... [haciendo con las manos el gesto característico que indica dinero] Lo que no hay es plata”.

7.3. ¿LA RESISTENCIA ES POSIBLE?

Pero la resistencia también existe, aun ante los dispositivos más sutiles los niños responden con sus rituales alternativos, volvamos al caso de 4º E de la Escuela Provincial N° 377.

Mientras cotidianamente observábamos como se reiteraba el no saber, el no poder de estos niños. Mientras ese ritual los marcaba

con un sello indeleble en la frente, el sello del fracaso; también presenciábamos escenas como estas:

“Lita: Vamos a hacer un repaso. Nadie habla desde el banco, levanten la mano.

¿Qué es fitogeografía?

Los niños: ...

Lita: ¿Qué es un ecosistema?

Los niños: ...

Lita: ¿A qué llamamos factores bióticos?

Raúl: A los seres vivos.

Luego se suceden una serie de preguntas con escasas respuestas. Los que responden son los mismos y lo hacen con inseguridad. Jamás hacen preguntas”.

“Lita acaba de retar al grado porque la mayoría no trajo unas fotocopias para trabajar en clase.

Se enoja con los niños, está malhumorada.

Uno de los chicos me busca con una mirada cómplice y hace un gesto respecto a la maestra, parece decir: ‘qué me importa’.

Al sonar el timbre los niños salen al patio, me acerco al que me miraba.

Pablo: ¿qué pasaba en el grado?

Juan: Nada, no pasaba nada.

Pablo: Pero la maestra estaba enojada.

Juan: Ella siempre está enojada, grita y grita. Es lo único que sabe hacer.

Pablo: ¿Lo único?

Juan: Sí, bueno no, a veces te pone en penitencia...”.

Las clases de 4° E se parecen mucho a una liturgia, en ellas casi todo es previsible. Las maestras inician un tema, cada cual con su particular estilo y los niños permanecen en silencio. Un pequeño grupo intenta participar, el resto tiene la mirada perdida, como si estuvieran en otro lugar. Luego de un tiempo, las maestras proponen algún tipo de participación (responder preguntas, hacer descripciones, resolver ejercicios, etc.) y la mayoría de los alumnos no responde, no contesta, no participa.

A veces los niños son expuestos al fracaso ante los demás, pasan “al frente” y muestran allí su silencio. Ante estas situaciones las maestras reaccionan enojándose, les recriminan desinterés, falta de participación, etc. y reiteran otra vez sus dificultades. Que no saben, que no escuchan, que no atienden...

Los niños callan, y el silencio irrita aún más a las docentes, quienes habitualmente continúan su monólogo acusador. Los niños siguen callando, a veces se miran con sonrisas cómplices. Sus rostros parecen decir que no les importa, que de todos modos no hay nada que hacer. Los gritos y los retos continúan transformándose en un ruido carente de significado, como esas oraciones que en misa se repiten sin prestar atención a las palabras.

¿Cuál es el ritual alternativo, en qué consiste? Solo en callar, en provocar con el silencio, con ese silencio con el que el condenado acepta la condena; pero que al mismo tiempo incomoda, molesta, cuestiona sin decir nada. No olvidemos que el castigo debe ser correctivo y provocar al arrepentimiento, estos niños no cambian, pero tampoco se arrepienten, simplemente callan. ¿No es este su modo de resistir?

Adriana Puiggrós, analizando ciertos intentos para democratizar la enseñanza, nos recuerda algunas de las limitaciones ante las cuales estos se encontraron, y entre ellas señala: “Pero lo más difícil es devolver el poder de la palabra a los chicos. La opresión que se ejerce sobre ellos es tal que resulta inconcebible que puedan opinar sobre su propia educación”³¹¹. Es verdad, estos chicos callan porque callando dicen lo suyo. Por eso, y siguiendo a esta autora, nos esperamos pensando que “El ritual escolar, en tanto construcción discursiva, es susceptible de reproducirse indefinidamente si ningún factor externo interviene para poner en descubierto su trama”³¹², y que quizás este silencio que molesta e incomoda pueda producir la ruptura necesaria para que se instale en la escuela la pregunta acerca de cómo tratar la diferencia.

311— Puiggrós, A. (1995). Op. cit. Pág. 121.

312— *Ibid.*

CAPÍTULO VIII
HILOS DE LA TELARAÑA IV
(CRIMEN Y CASTIGO)

“A los chicos que escupan les lavarán la boca en una escuela”.

DIARIO CLARÍN

Bajo el título que utilizamos como epígrafe de este capítulo, el Diario Clarín relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de Primer grado de una escuela de la Provincia de La Pampa cuyas “normas de convivencia” establecían –entre otras– las siguientes “conductas esperables” y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

- “Respetar la bandera.
- Retarlo, ponerlo en penitencia en dirección.
- No decir malas palabras.
- Firmar el cuaderno de disciplina.
- No molestar.
- Pararlo en un rincón del aula.
- No ensuciar.
- Limpiar lo que ensucia.
- No escupir.
- Lavarle la boca con jabón.
- No entrar a las aulas al llegar a la escuela, ni en los recreos.
- Dejarlo parado sin jugar en los recreos. (...)
- No tirar el pan.
- Que lo coma aunque lo hubiera tirado.
- Cuidar la escuela con cariño.

Ayudar a las porterías a limpiar la escuela”³¹³.

8.1. PREMIOS Y CASTIGOS. LA SANCIÓN NORMALIZADORA

“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 Salud. Hoy el grupo se muestra especialmente inquieto.

Alicia: Si siguen así todo el grupo va a llevar una nota en conducta. Todos cierren los cuadernos y la boca...

Andrés sigue conversando.

Alicia: Andrés basta, dame tu cuaderno de comunicaciones.

Andrés: No maestra, por favor...

Alicia: Dame tu cuaderno.

Alicia gira y comienza a copiar una tarea en el pizarrón. Los chicos vuelven a conversar entre ellos.

Alicia: ¡Se dan cuenta, siguen hablando!

Algunos chicos: Fue Andrés, él siguió hablando...

Andrés: No, yo no fui maestra.

Un chico: Sí, fuiste vos.

Alicia: Andrés todavía estoy esperando tu cuaderno.

Andrés se levanta y le alcanza el cuaderno...”.

“Clase de Inglés.

Cynthia: Maestra, me falta mi caja de marcadores.

Profesora: ¿Qué pasó, es que alguien quiere hacerle una visita a la Sra. Directora?

En unos minutos se encontró la caja de marcadores”.

313– García, F. “A los chicos que escupan les lavarán la boca en una escuela”. *Diario Clarín*. 20 de Junio de 1996. Pág. 56.

“Alicia: Mientras Uds. responden el cuestionario, en el cuaderno de Lengua, yo voy a corregir los cuadernos de matemáticas. Trabajen en silencio o voy a tener muchos cuadernos sobre mi escritorio, antes de que toque el timbre.

Su tono suena amenazador, la idea es que quienes hablen corren el riesgo de que sus cuadernos sean corregidos”.

“Clase de Plástica. En el salón específico.

Profesor: Sigán 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. Allí se incluyen alumnos de 4° a 7° 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...”

“Lita: A ver si se apuran con la tarea. Los que terminen primero tienen un diez.”

“Pablo: ¿Qué es el Libro Negro?

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

Pablo: Sí, ¿pero qué es?

Julieta: Si te portás mal te hacen firmar allí”.

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

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

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

Alicia: Si un chico firma tres veces, no se lo inscribe en la escuela el próximo año.

Pablo: ¿Y hubo muchos casos de esos?

Alicia: No muchos, pero hubo...

Pablo: ¿Y vos estás de acuerdo con ese sistema?

Alicia: Sí, creo que está bien... además los padres lo piden, ellos quieren que en la escuela se implante la disciplina...”.

Las “malas acciones” tendrán su merecido, las *buenas* serán recompensadas. Este parece ser el mensaje central del *ritual del premio y el castigo*. Si se hace la tarea rápidamente se logra un diez, si se es buen alumno se lo incluye en el Cuadro de Honor, incluso para poder recuperar una baja calificación en Inglés es preciso portarse bien. En el otro costado, el que se porta mal firmará el libro negro, estará de plantón, se quedará sin recreo o perderá la clase que más le gusta.

En muchas situaciones el castigo puede transformarse en una obligación de servidumbre, como juntar los papeles del piso. En otros casos, la nota de advertencia a los padres en el Cuaderno de Comunicaciones y si ello no basta la firma del Libro de Disciplina.

Tratando de realizar una interpretación más analítica de esta modalidad, vemos como –siguiendo las ideas de Foucault– la disciplina tiende a crear un sistema exhaustivo de faltas o desviaciones castigables, que superan largamente aquellas conductas que serían castigadas por el sistema jurídico-legal. Usando las palabras de este autor, las disciplinas gestan una suerte de *infra-penalidad*, generando espacios pasibles de ser penados solo en las instituciones en que una modalidad disciplinaria determinada actúa. Por ejemplo, no saludar a un superior con el saludo establecido en los reglamentos es pena pasible de sanción en las fuerzas armadas, no constituyendo delito alguno en la vida civil. Y siguiendo ese ejemplo, los reglamentos militares siguen reticulando la cotidianeidad de tal modo que existen diferentes tipos de saludo según los espacios y situaciones, que por su parte, pueden generar nuevas situaciones castigables. Por ejemplo, saludar dentro o fuera de un espacio cubierto, mencionar correctamente el grado del superior, etc.

La habitualmente llamada *indisciplina escolar* está compuesta, en buena medida, de sucesivas faltas a esta micropenalidad exhaustiva de la que venimos hablando. Sin duda, esta cuestión me-

rece con creces el nombre de disciplina, en el más estricto concepto foucaultiano. Esta modalidad tiene por objeto la *normalización*, todo aquello que se desvía de lo institucionalmente pautado puede ser objeto de sanción. Dice Foucault que “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza”³¹⁴.

Es interesante entonces indagar sobre el modo en actúan los rituales disciplinarios, que hemos llamado *rituales de premio-castigo*, para distinguirlos de la llamada modalidad disciplinaria en general.

Según el análisis de Foucault, estos serían sus mecanismos:

1. La normalización se concreta produciendo un sistema analítico de categorías de desvíos respecto a las normas, correlacionado con un sistema de penalidades. Este sistema de categorías pone su mira en las acciones puntuales de los sujetos.
2. El castigo opera *correctivamente*. Su finalidad es actuar de tal modo que la falta produzca el reencauzamiento mediante la pena establecida. Castigar es ejercitar.
3. El castigo conforma un doble sistema: el sistema de premios y castigos.
4. El sistema incluye procedimientos de distinción y jerarquización.

Consideraremos, a la luz de nuestro trabajo de campo, la acción de estos diferentes procedimientos normalizadores.

8.1.1. Sancionar es normalizar

“Clase de Tecnología.

Maestra: ¿Por qué no trajeron el material que les pedí? Así no se puede trabajar. Desde la próxima clase el que no trae el material lleva un uno en el cuaderno”.

“En el patio.

314– Foucault, M. (1991). Op. cit. Pág. 188.

Maestra de turno: Parece que hoy estamos muy alborotados, más que de costumbre. Bien parados o vamos a tener que empezar con el libro de disciplina...”.

“Pablo: ¿A vos qué es lo que más te gusta de la escuela?

Mario (9 años): El recreo.

Pablo: ¿Y por qué el recreo?

Mario: Porque ahí podemos jugar.

Pablo: ¿Y en las clases no se puede jugar?

Mario: No, porque viene la maestra y te hace firmar el libro negro.

Pablo: ¿El libro negro, y qué es eso?

Mario: Si le pegás a un compañero o decís malas palabras, la maestra trae el libro de disciplina y te hace firmar.

Pablo: ¿Y si firmás muchas veces?

Mario: Te echan de la escuela.

Pablo: ¿En serio, alguna vez pasó eso?

Mario: Sí, como quinientas veces.

Pablo: ¿Tantas veces?

Mario: Bueno no tantas, pero pasó muchas veces...”.

En los registros precedentes observamos cómo se constituye el sistema de faltas en la escuela: no traer un material, no hacer la tarea, no atender a la maestra, no pararse ante el ingreso de alguien externo al grado, no traer el uniforme, pelear con un compañero, no estar bien parado, son solo algunos ejemplos de acciones que, por presencia u omisión, conforman el repertorio de conductas a ser penalizadas.

En ninguna de las escuelas en las que observamos el libro de disciplina es negro, sin embargo el ritual de la penalización ha impuesto el símbolo: el libro de castigar es negro, es el libro negro de las acciones negras.

8.1.2. Castigar es corregir

“Lita: Si no terminan los ejercicios les voy a dar otros diez más para que hagan en la casa”.

“Clase de Educación física.

Profesor: Vamos a hacer tres series de quince abdominales, el grupo que no siga al resto va a hacer una serie más”.

“Lita: Para hoy tenían que repasar Geometría y no estudiaron nada, para el viernes van a tener prueba sin falta”.

“Clase de Educación física.

Profesor: Vamos a hacer quince extensiones de brazos, yo voy a marcar el ritmo y si un alumno no hace bien la extensión digo su nombre y todos hacen una más, así saben por culpa de quién están haciendo más flexiones”.

“Lita: Espero que la conversación con la Señora María Luisa (se trata de la vicedirectora) haya servido de algo. Algunos tienen posibilidades de no rendir examen, ella va a venir la próxima semana a tomarles el tema, y les va a poner nota en el cuaderno. Espero no tener que pasar una tarde como la de hoy, ¿entendieron?”

“Maestra de turno: En este recreo que pasó, la conducta de ustedes dejó mucho que desear, ahora antes de entrar a clase van a recoger todos los papeles y basuras que hay en el patio...”.

“Formación de salida.

Vicedirectora: Hoy 6º Grado se portó muy mal, así que van a quedarse después de hora”.

En las observaciones precedentes podemos ver el modo en que las penas adoptan su carácter correctivo, transformándose en tarea adicional y hasta en ciertas sutiles formas de servilismo (como el caso del alumno que por no traer el material debe limpiar el piso del aula de Plástica).

En muchos documentos de la *transformación educativa* se plantea la necesidad de pensar una escuela en la cual los alumnos disfruten con el aprendizaje. Si seguimos atentamente lo expuesto en el material recogido, esto parecería una utopía. El carácter correctivo de la disciplina se impone de tal modo que no terminar de re-

solver ejercicios matemáticos impone un castigo: hacer más ejercicios.

Los alumnos que realizaban la “vuelta olímpica” en los colegios de Buenos Aires, cantaban “El colegio es una cárcel / es una inmundanda prisión...”, cuando se impone como castigo quedarse más tiempo en la escuela la institución parece darles la razón.

En clases de Salud se enseña a los niños que la limpieza es necesaria para prevenir enfermedades, pero se los castiga haciéndoles limpiar el patio o el aula.

La Directora o la vice no son funcionarios jerárquicos de una institución carcelaria. Sin embargo se ponen (o se dejan poner) en el lugar del que atemoriza por el poder sancionador que se les confiere.

Al proponer actividades como realizar extensiones de brazos o trabajos de fuerza abdominal no se tiende a satisfacer una necesidad orgánica de los niños (desarrollo de la fuerza, resistencia muscular, etc.), simplemente estas actividades operan como un castigo, que aumenta cuando la eficiencia baja o los alumnos no alcanzan el nivel esperado. Algo similar sucede en el aula con las series de operaciones matemáticas, de ejercicios de análisis sintáctico, etc.

8.1.3. Castigar y premiar

Pero, como ya dijimos, la contracara de la sanción es el premio, constituyéndose de este modo un doble sistema que gratifica y castiga en un mismo movimiento. Un doble sistema que actúa así:

“Emilia: Los alumnos que no terminen la tarea se quedan sin recreo, a terminar...”.

“Lita: Yo voy a mirar los cuadernos, si no terminan los ejercicios se van a quedar sin ir a clase de Educación física. Aquí en el salón, conmigo...”.

“Emilia: Yo estoy observando los que participan en clase, así que no se quejen de las notas...”.

“Emilia: ¿Quién quiere sacarse un diez en Lengua? El que termine primero y el trabajo esté bien tendrá un diez.”

“Clase de Educación física.

Profesor: Quedamos en que si hacían bien el circuito iban a jugar al fútbol, pero si siguen así no habrá fútbol en todo el mes...”.

“Emilia: Yo voy a leer y Uds. comentarán la lectura. Y el que participe mejor ¿qué premio tendrá?

Los chicos: Un diez, un diez en el cuaderno.

Emilia: Correcto, así que muy atentos...”.

“Emilia: Yo nunca les hice firmar el libro de disciplina a chicos de este grado, no me obliguen a hacerlo”.

Pero detrás de la instauración de este sistema aparece el doble discurso de la escuela. La clase de Educación física puede ser un área curricular como las demás, pero también un premio, para los que terminan sus trabajos de matemáticas o –su privación– un castigo para quienes no los logren terminar. De este modo, la institución escolar anuda acciones con premios o castigos. Lo importante no es que los chicos aprendan matemáticas con placer, ni disfrutando por el solo hecho de aprender. La ideología subyacente a estos rituales es que solo se aprende a cambio de un diez en el cuaderno, un buen promedio, estar en el cuadro de honor, por poder jugar al fútbol o ir a la clase de Educación física. Si se prefiere –al dar vuelta la moneda– el aprendizaje se alcanza por miedo al libro negro, a tener que limpiar la escuela, a quedarse fuera de hora, a tener el doble de tarea, a ser expulsado del establecimiento.

Coincidimos con Frigerio en que la especificidad de la escuela está vinculada a generar conocimiento y lugares sociales, y desde allí nos preguntamos: ¿qué conocimiento se genera disparando el aprendizaje, no desde el deseo de los niños, sino desde el temor al castigo o el estímulo y la competencia por lograr el premio? ¿qué lazos sociales se establecen en las instituciones educativas que se presentan a sí mismas como lugares de premiar y castigar? “El co-

legio es una cárcel...”, vista la cuestión desde aquí, desde el lugar de las disciplinas, los chicos tienen razón.

8.1.4. CASTIGAR ES DIFERENCIAR

Pero antes acotábamos que entre los rituales disciplinadores del premio-castigo, los sistemas de distinción y establecimiento de jerarquías tienen una clara función. Como bien describe Foucault “La distribución según rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes: pero también castigar y recompensar”³¹⁵.

“Raúl, Iván y Lino forman un pequeño grupo, que aparece en el conjunto como el que posee mayor capacidad. Son los que responden primero, los que más participan, etc.

Lita: Vamos a hacer unos cálculos, en grupos. Pero Iván, Raúl y Lino no van a trabajar juntos, ustedes se separan...”.

“Alicia entra al salón, hay cierto desorden.

Alicia: ¿Y, qué pasa, los coordinadores no están funcionando muy bien?

... En el recreo le pregunto a Juan Manuel (10 años) quienes son los coordinadores.

Juan Manuel: El aula está dividida en grupos y cada grupo tiene un coordinador que tiene que cuidar que los demás se porten bien.

Pablo: ¿Y quién eligió a los coordinadores?

Juan Manuel: Alicia, la maestra”.

Los escudos de colaborador, el señalar al grupo de “los buenos alumnos”, el Cuadro de Honor, la designación de abanderados, mejores promedios, mejores alumnos e incluso el designar un grupo de asistentes disciplinarios del maestro operan, mediante mecanismos de diferenciación y prelación, como un refuerzo del ritual de premios-castigos.

315– Foucault, M. (1991). Op. cit. Pág. 186.

Pero el ritual del premio-castigo nos lleva directamente a plantearnos un tema candente de nuestra escuela: el de la autoridad. ¿Qué es la autoridad y en qué se diferencia del autoritarismo? ¿En qué sentido se vinculan la autoridad y la modalidad disciplinaria? ¿Cómo piensan los docentes estas cuestiones?

8.2. AUTORIDAD, AUTORITARISMO Y DISCIPLINA

En el sondeo realizado se preguntó a los maestros a quienes consideran un docente autoritario. Un 50 % respondió que se trata de aquel que impone sus opiniones a sus alumnos, un 45 % que se trata de un maestro que prioriza el orden y la disciplina por sobre cualquier otro aprendizaje. Consultados sobre si se consideran docentes autoritarios, el 95 % respondió que no y solo un 5 % que sí; y al formular la pregunta “¿Usted quisiera ser un maestro autoritario?” ese 5 % aumentó a un 9 %.

Dado que se trataba de un tema muy delicado y central para nuestra investigación, incluimos en la encuesta una serie de preguntas que hacían referencia al tema, visto desde diferentes ángulos. Así se pidió opinión, mediante una pregunta abierta, sobre la causa por la cuál quisieran o no ser autoritarios. Entre los que respondieron que SÍ (es decir que querían ser autoritarios), encontramos estos fundamentos:

“Porque los alumnos no siempre comprenden la disciplina en libertad, porque por lo general en sus casas los tienen bajo el autoritarismo”.

“El docente debe tener un poco de autoridad para controlar al grupo de niños”.

Es interesante observar dos cosas, en relación con la segunda respuesta. En primer lugar, este docente constituye el único caso que respondió que no era un docente autoritario pero que quería serlo. Al analizar la respuesta del mismo docente sobre las cualidades o atributos que debería reunir un docente (sobre un total de doce posibles respuestas y tres opciones a elegir por cada encuesta-

do), respondió: manejar adecuadamente la planificación, conducir eficazmente el grupo-clase y conocer en profundidad los contenidos a transmitir. Pareciera –al comparar con el resto de las respuestas posibles ofrecidas por el cuestionario– que se trata de un docente muy preocupado por la eficiencia en la transmisión de contenidos y que estaría vinculando la autoridad (nótese que en realidad utiliza ese término y no el de autoritarismo) a la posibilidad de que dicha transmisión sea eficaz.

Aunque se trata de un caso puntual, nos parece interesante advertir que en muchas oportunidades el eficientismo esconde una cierta preferencia por la modalidad disciplinadora, justificándola precisamente en que contribuye a hacer eficaz el manejo del grupo, el dictado de la clase, la transmisión del contenido, el logro de los objetivos, el desarrollo del programa, etc.

Por su parte, entre los que respondieron no preferir ser autoritarios, la variedad de argumentos fue amplia. Hemos transcripto algunos casos que nos resultan altamente significativos:

“Porque el docente autoritario inhibe y bloquea al niño. Lo estructura y no permite desarrollar su personalidad”.

“Con el autoritarismo no se consigue nada, solo impone temor y a los chicos no se les da el lugar que corresponde. No hay respeto”.

“Limitaría su capacidad crítica...”.

“Me gustaría trabajar con mis alumnos a través de las ideas que surjan de ellos...”.

“Porque el respeto no se logra con autoritarismo”.

“Ser docente nos confiere cierta autoridad. Pero no me gustaría ser autoritaria porque el término implica imponer algo y no va con mi forma de trabajar en el aula”.

“Recuerdo de mi niñez y adolescencia mucho autoritarismo de mis padres y profesores. Lo único que logró es inseguridad; y contra eso, de adulta debí luchar mucho”.

“Para mí es importante que respeten mis ideas. Entonces, mal podría yo no respetar las ideas y opiniones de los alumnos...”.

Sin embargo, en una entrevista realizada a un informante clave de ese establecimiento, realizada a modo de triangulación de fuentes, aparecieron algunos datos interesantes: muchos de los docentes que en la encuesta respondieron no ser autoritarios apelan a múltiples variantes de la modalidad disciplinaria (premios, castigos, distinciones, etc.). Al mismo tiempo, en dicha entrevista, encontramos que había una inconsistencia entre el discurso y la práctica. Por una parte, en el discurso escrito de las *Normas de Convivencia* (elaboradas por los maestros, padres y alumnos de los grados superiores) no se expresan aspectos de la modalidad disciplinaria, no se incluyen mecanismos de sanción o premios, ni procedimientos tendientes a jerarquizar y/o diferenciar. Pero, por otra, estos dispositivos operan en la escuela (existe, por ejemplo, el libro negro, el plantón, etc.).

Algo similar ocurre entre ciertas respuestas a la encuesta y los datos suministrados en la entrevista, por ejemplo, al preguntar que actitud asumen frente a un niño que se porta mal en forma reiterada un 75 % manifestó que conversa con él y les explica sus errores, mientras que en la entrevista surgió que la mayoría opta en dichos casos por aplicar sanciones. Y si contrastamos esto con una pregunta referida a la utilización del Libro de Disciplina, vemos que el 57 % defiende su uso, aunque por diversas razones: es apropiado como sistema de castigos (9 %), contribuye a desarrollar la disciplina (24 %) y ayuda al maestro a controlar a los niños (24 %).

Otro contraste se presenta cuando el 100 % responde que si un alumno lo insultara “hablaría con él para saber por qué lo hizo” y otros datos provenientes de distinta fuente nos permitieron inferir que esto no sucedió así, cuando el docente debió actuar y no tan solo responder una encuesta.

Ante estas aparentes incongruencias se nos ocurren algunas hipótesis que deberían trabajarse en mayor profundidad en nuevos estudios:

1. Existe una confusión entre los términos autoridad y autoritarismo, mediante la cual se atribuye al autoritarismo el significado de “poseer autoridad”. Para establecer en que grado los docentes adhieren a posturas autoritarias, es decir relativas a la dominación, se debería reflexionar con ellos sobre las diferencias en-

tre ambos conceptos, previamente a la realización de encuestas o cuestionarios similares.

2. La palabra autoritarismo está muy desvalorizada en el imaginario social, se la asocia a los gobiernos de facto y la represión, en su faz política; y a los sistemas educativos (e incluso familiares) asentados en la falta de diálogo y la imposición. Por ello, ante preguntas que remiten en forma directa al autoritarismo, las respuestas son de oposición al mismo.
3. Existiría, sin embargo, una disociación conceptual entre el significado de ser un docente autoritario y desarrollar prácticas tales como vigilar, castigar, premiar, etc. (a las cuales no se le atribuirían contenidos autoritarios). Esta disociación posibilitaría que los maestros apelen a la tecnología disciplinadora y al mismo tiempo no se representen a sí mismos como autoritarios.

Algunas pistas:

“Pablo: ¿Y qué pasa en la escuela con la disciplina?

Lita: Yo no puedo trabajar con desorden, a mí el murmullo me molesta. Tienen que atender, pueden preguntar y eso, pero con orden.

Emilia: A mí lo que me interesa es que se respeten entre ellos.

Pablo: ¿Y los problemas de disciplina como son tratados?

Emilia: Bueno, por ejemplo si un chico es agresivo, se habla con él, se le explica. Hay que ver su origen, que familia tiene...

Pablo: ¿Y si la cosa no cambia?

Emilia: Hay que insistir...”.

¿Como se compatibilizan estas opiniones de Emilia, durante una entrevista, y las acciones disciplinadoras que observamos en su práctica pedagógica?

Otras pistas más:

“Pablo: ¿Y qué te gustaría modificar en tu tarea docente?

Alicia: Ser un poco más firme, poner límites... Me cuesta mucho, me gustaría poder levantar la voz como hacen otras maestras, y que los chicos atiendan y me obedezcan.

Pablo: ¿Te parece eso muy necesario?

Alicia: Sí, es importante tener...(Silencio)

Pablo: ¿Autoridad, autoridad sobre los niños?

Alicia: Sí, autoridad. A veces me parece que los niños no me respetan... bueno en realidad me cuesta poner límites, no solo en la escuela.

Le comento que observé que a pesar del tono bajo que utiliza y del murmullo permanente de los chicos, atribuible a la vitalidad de estos y a la actividad misma, en general sus propuestas son seguidas por el grupo.

Alicia: (Sorprendida) ¿Sí, en serio?... pero, no sé, me parece que me falta orden”.

Sin embargo, hay una conclusión que empieza a vislumbrarse cada vez con mayor fuerza: los docentes no asocian la implementación de rituales cargados de una ideología autoritaria, y que operan desde la modalidad disciplinaria, con el desarrollo de su práctica desde una perspectiva autoritaria. Dicho de otro modo, desconocen el contenido autoritario de sus prácticas.

CAPÍTULO IX
HILOS DE LA TELARAÑA V
(EL CORONEL NO TIENE QUIÉN LE ESCRIBA)

“La escritura es un objeto de conocimiento socialmente construido...”.

SUSANA FERNÁNDEZ

9.1. CON FLORCITAS DIBUJADAS EN CUADERNOS RIVADAVIA³¹⁶

“Mami, te enseñaron con sentencias, coordenadas, ordenadas / con florcitas dibujadas en cuadernos Rivadavia...”. ADRIÁN ABONIZIO.

“¿Escribir derecho o derecho a escribir?”. SILVIA PIOVANO DE COPPOLI.

Ya casi no admite discusión el lugar central que ha ocupado y ocupa la escritura en la educación de la modernidad, más dudoso es el lugar que se imagina puede llegar a tener en la educación posmoderna. Nuestra educación, aún plenamente moderna, tiene como uno de sus ejes principales a la enseñanza de la lectoescritura. No es extraño que los operativos nacionales de evaluación se refieran a Lengua y Matemáticas, que esas sean la áreas prioritarias en la políticas de perfeccionamiento docente, o que en la práctica peda-

316– Rivadavia es una de las marcas tradicionales de cuadernos escolares en la Argentina.

gógica los maestros prioricen estas áreas curriculares. La educación que transitamos se ordena y organiza alrededor de la escritura.

Por ello, también hemos puesto un particular interés sobre otro grupo de rituales que hemos caracterizado con el nombre de *rituales de la escritura*, y que tienen como principal espacio de realización a los cuadernos escolares.

En un trabajo titulado *Los cuadernos de clase. Disciplina versus actividades*, Silvina Gvirtz señala dos tendencias relativas al modo de investigar sobre los cuadernos de clase, y el modo en que se conjugan ambos en dicha investigación. Por un lado:

“... el cuaderno es considerado (...) un soporte físico, y en tanto tal, como un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración; un lugar en el que se reconoce la producción escolar y es por ello que pueden, a través de él, estudiarse los contenidos.

Pero, a su vez, se considera que el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funciona paralelamente como productor de saberes. Estos mecanismos a la vez que producen ese efecto de producción ponen límites a los saberes anteriormente elaborados y les dan un sesgo particular. Así el cuaderno es definido en tanto dispositivo que parece operar como contexto pero termina por contribuir a la formación del texto”³¹⁷.

Este planteo está, sin duda, predominantemente pensado en relación con la construcción del conocimiento y por ello vinculado con el desarrollo de las disciplinas (transformadas en áreas curriculares) a través de la mediatización de un tipo particular de discurso: *el discurso escolar*.

Desde nuestra perspectiva es interesante esta proposición, por el modo en que dicho discurso es considerado.

“El mismo [Gvirtz se refiere al discurso escolar] se ocuparía de administrar otros discursos provenientes de diversos ámbitos, tales como

317– Gvirtz, S. “Los cuadernos de clase. Disciplina versus actividades”. Revista IICE. Año IV, N° 6. Buenos Aires, 1995. Pág. 52.

aquellos conformados por las diferentes disciplinas científicas. La escuela según esta hipótesis produciría un discurso propio que le permitiría administrar los otros discursos de los cuales supuestamente es portavoz...”³¹⁸.

Decimos que resulta interesante este planteo porque nos permite analizar como el cuaderno puede convertirse en soporte y a la vez productor, ya no del discurso de las disciplinas (científicas) sino del discurso de *la disciplina*, en el sentido foucaultiano del término. Es precisamente allí donde se percibe claramente la implicación del cuaderno como un espacio altamente ritualizado. Así, en nuestros apuntes del trabajo de campo encontramos datos como estos:

“Alicia: 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. Alicia les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.”.

“Emilia indica una tarea.

Marcos: ¿Señora qué teníamos que escribir?

Emilia: Todavía nada, ya les voy a decir que es lo que tienen que escribir”.

“Alicia se acerca a conversar conmigo, mientras la clase trabaja en grupos.

Alicia: No sabés que difícil es trabajar en grupos con estos chicos, hay que decirles todo. Hasta como se escribe en el cuaderno”.

Sin desestimar otras lecturas que pueden hacerse de los cuadernos de clase y su utilización, nosotros elegimos trabajar desde una proposición que asocia a la actividad característica que se realiza en ellos con algunas de las tecnologías de la modalidad disciplinaria. En efecto, nos resulta posible pensar que la utilización de los

318– *Ibid.*

cuadernos, en el contexto de la cultura escolar, adquiere dos características:

- a) Como orientación de la acción que vela permanentemente por los procedimientos.
- b) Como preocupación centrada en el producto final.

Cuando proponemos que la alta ritualización observada en los cuadernos opera controlando sistemáticamente los procedimientos, convirtiéndose, por tanto, en un nuevo mecanismo disciplinador, estamos planteando que la tarea escolar desarrollada en este espacio gráfico incorpora algunas tecnologías que fuimos señalando en otro tipo de rituales. En efecto, al ser el cuaderno un espacio, es posible seguir algunos de los aspectos analizados en los rituales espaciales como la clausura, la zonificación, la distribución según rangos y el investimento.

Encontramos la clausura cuando vemos como los cuadernos escolares se constituyen en espacios delimitados (cada alumno con su cuaderno) que no posibilitan la circulación del conocimiento entre estos. En la mayoría de los casos, la tarea en los cuadernos es absolutamente individual. Una descripción surgida de la investigación de Faermann Eizirik y Comerlato, resulta muy ilustrativa:

“Muchas veces los alumnos tapan sus trabajos con cuadernos y otros útiles para que los compañeros no se copien. Hay algunas intervenciones de la profesora en este sentido y ninguna intervención contraria a esa actitud de los alumnos fue registrada. Quiere decir, que las actividades, en su mayoría, deberían ser realizadas individualmente...”³¹⁹.

Además de la clausura, aparece en esta ritualización del espacio gráfico la *zonificación*, que en este caso no supone un sujeto en cada lugar, sino tipos de conocimientos o tipos de actividades en lugares determinados. En capítulos anteriores veíamos como hay cuadernos para cada área curricular y de que modo se establecía

319– Faermann Eizirik, M. y Comerlato, D. (1995). Op. cit. Pág. 67.

una relación triangular entre disciplina (en términos de área curricular), espacio gráfico y distribución del tiempo, cuando –por ejemplo– en la Escuela Provincial N° 377 observábamos:

“Emilia: Ahora van a trabajar en el cuaderno.

Raúl: ¿En cuál?

Emilia: ¿Hoy qué día es?

Sergio: Miércoles.

Emilia: Entonces la pregunta está demás”.

Cada niño en su lugar, cada conocimiento en su hora y en su cuaderno, cada cuaderno en su hora y la reticulación continúa combinando estos elementos. Nada escapa al control disciplinador.

La *distribución según rangos* es otra de las tecnologías observadas respecto a lo espacial que aparece en relación al cuaderno, es todavía frecuente que en muchas escuelas –entre ellas las que han sido terreno de esta investigación –se jerarquice un *cuaderno de clase* y un *cuaderno borrador* o de *tareas*; siendo el primero un espacio en el cual no se permiten errores considerables, no se deja –en muchos casos– testimonio de los procesos y en los cuales la presentación del producto final es lo que interesa primordialmente.

En relación con los *cuadernos de clase* hemos podido encontrar datos como estos:

“Alicia: ¿Querés ver los cuadernos?

Pablo: Bueno.

Alicia: A ver Gustavo mostrale al señor tu cuaderno de clase.”

“Norma (9 años): ¿Te gusta mi cuaderno?

Pablo: A ver, mostrame.

Hojeo el cuaderno, hasta llegar a una carátula muy bien dibujada y pintada.

Pablo: ¡Qué hermosa es esta carátula!, ¿la hiciste vos?

Norma: Mi mamá me ayudó un poco.

Pablo: ¿Solo un poco?

Norma: Bueno la hizo mi mamá...”.

Este material recogido nos proporciona la oportunidad de reflexionar sobre la jerarquía del cuaderno de clase y también sobre la posición del cuaderno entre los rituales escolares. No es para nada extraño que Alicia, al poco tiempo de comenzar las observaciones en su grado, nos ofrezca ver los cuadernos. 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 parece ser el siguiente: los buenos alumnos poseen buenos cuadernos y estos son el resultado de la acción de buenos docentes. Por eso, también es usual que los directores y/o supervisores utilicen, como dato principal para las evaluaciones del personal docente y/o de los avances del proceso de enseñanza-aprendizaje a los cuadernos. Si los cuadernos son la presentación de alumnos y docentes, pareciera razonable que estos deban ser cuidados, adornados y embellecidos (aún con la “desinteresada colaboración” de los padres). El caso de Norma no es para nada un caso aislado, por el contrario resulta frecuente que los padres intervengan haciendo carátulas, títulos, “borroneando impurezas”, etc. y que esto se haga con la complicidad de los maestros, más preocupados por presentar bellos cuadernos que por una real expresión del trabajo de los niños en ellos.

Cuando los maestros pautan el espacio, la diagramación, el uso de colores, 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 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. La ideología de *el fin justifica los medios* se explicita en este ritual.

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 otro mensaje subyacente es que la escuela no admite el error, significado al que nos referiremos más adelante.

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

Sin embargo, los datos de la encuesta no corroboran exactamente esta línea de análisis, ante el planteo “Cuando sus alumnos trabajan en el cuaderno. Usted...” estas fueron las respuestas:

... les indica que deben escribir
y como deben hacerlo..... 34 %

... les indica solo lo que deben
escribir 14 %

... deja que los alumnos escriban
lo que ellos creen necesario..... 32 %

A lo que debe agregarse un 18 % que indicó *Otros* y al especificar pudimos observar que en todos los casos se trataba de una categoría mixta, ya que dejaban librado el mecanismo al tipo de actividad, es decir que combinaban la primera y la segunda opción.

Si en consecuencia, y en virtud de esta modalidad dividiéramos ese 18 % por dos, y lo sumáramos a las primeras dos opciones, vemos como un 45 % opera tal como lo observamos en el trabajo cualitativo, un 23 % lo hace con mayor flexibilidad (determinando que escribir, pero no como hacerlo) y el 32 % brinda a los niños la posibilidad de elegir ellos qué y cómo escribir en sus cuadernos.

Seguramente la diferencia registrada entre la encuesta y la observación participante debería ser indagada en próximos estudios, realizando –por ejemplo– una observación directa de los cuadernos; pero, si tomamos el dato que solo un 32 % de los docentes dice brindar a los alumnos la posibilidad de utilizar su cuaderno del modo que a estos les parezca mejor, la distancia no es tan grande.

También podemos encontrar cierta relación entre algunos mecanismos de *los rituales de domesticación del cuerpo* y el uso del cuaderno, cuando se establecen pautas para escribir, modos de escribir y una acción sostenida de control sobre el grafismo, a través de la insistencia en la caligrafía.

Si bien hemos observado que muchas exigencias sobre la “buena letra” han sido relativizadas, estas aún perduran y junto a ellas todos los rituales vinculados a la *prolijidad*. Haremos una breve referencia a uno de ellos: el que podríamos llamar *ritual de no borrar*. Efectivamente existe una tendencia clara a que en los cuadernos no se registren los errores, y es frecuente que los maestros recomienden a los niños no borrar, o –si deben hacerlo– traten que no se note. A tal punto, que como sabemos, han surgido infinidad de elementos y tecnologías que ocultan los rastros de la corrección (gomas de borrar, sustancias diversas, etc.). En algunos casos hemos visto como los docentes habilitan la posibilidad de que los niños utilicen estos implementos luego de corregida una tarea, de modo tal que el error no quede expuesto en el cuaderno.

Esta obsesión por erradicar el error nos parece altamente perniciosa, ya que subraya el interés de la institución escolar por considerar al error como algo impropio e inadecuado. El mensaje parece ser: los buenos alumnos no deben equivocarse, lo que en parte supone decir que el conocimiento no se construye, entre otras cosas, sobre la rectificación de los errores. No hay lugar para el error en esta escuela que se esmera en esconderlo.

En virtud de toda esta construcción de sentido alrededor del cuaderno escolar, este parece ser el único tipo de *investimiento* que hace posible la escuela:

1. El cuaderno es la carta de presentación de cada alumno. (A buen alumno, buen cuaderno).
2. Los cuadernos no son lugares en los que los alumnos trabajan, sino espacios de presentación de productos.
3. Los productos deben ser lo más perfectos posibles, tanto en lo que hace al contenido como a la forma.
4. En el cuaderno no debe haber construcciones parciales y en lo posible errores.
5. Los errores deben ser ocultados.

9.2. TEXTOS Y PRETEXTOS

“El etnocentrismo dominó el concepto de educación, al menos en occidente, haciéndolo equivalente a enseñanza de la escritura...”. ADRIANA PUIGGRÓS.

Las anteriores reflexiones estaban dirigidas a la posibilidad de analizar cómo la escritura, cómo acción de escribir y en tanto lo posible de ser escrito adquiere formas ritualizadas en la escuela, especialmente por medio de los cuadernos escolares.

Pero existe otra dimensión de la escritura a la cual quisiéramos referirnos por su implicancia respecto a los rituales escolares, se trata de lo escrito y muy particularmente de los *libros de texto* o *textos escolares*.

En primer lugar, nos parece interesante situar a los textos escolares como *objetos culturales* a los que podemos definir a partir de Giddens como “... artefactos que trascienden los contextos de presencia/estado pero que son distintos de los objetos en general en la medida que incorporan formas de significación ampliadas”³²⁰. Siguiendo a dicho autor, es posible establecer que los llamados objetos culturales poseen tres importantes características que los diferencian del modo de operar del lenguaje en la conversación: por una parte distancian al productor del consumidor; por otra, el consumidor adquiere (a consecuencia de lo anterior) una importancia mayor; finalmente, se constituyen en:

1. Medio duradero de transmisión a través de los contextos.
2. Medio de almacenamiento.
3. Medio de recuperación.

Como fruto de lo expuesto, es posible vislumbrar el particular lugar que pueden ocupar los textos en el contexto escolar, como portadores efectivos de la ideología que la escuela se propone transmitir.

320– Giddens, A. y otros. *La teoría social, hoy*. Editorial Alianza. México, 1990. Pág. 280.

Por ello no resulta extraño que al analizar el modo en que los monumentos públicos, los museos y la escuela constituían los escenarios predominantes de legitimación de lo culto tradicional, en la modernidad, García Canclini proponga que para ello "... habría que considerar a la estatuas junto a la retórica de los libros de texto, la ritualidad de las ceremonias cívicas y las demás liturgias autoconsagradorias del poder"³²¹.

En próximos capítulos consideraremos cómo los libros de texto se unen a todo un conjunto de objetos y procesos simbólicos para hacer posible, desde la escuela, la construcción de la identidad nacional.

Analizaremos ahora como se arma alrededor de dichos textos una suerte de liturgia que hace posible que estos objetos culturales se transformen en medios de legitimación de cierta ideología como verdad.

En otras palabras, intentaremos dar cuenta de que modo los libros de texto escolar son medios de reproducción de un arbitrario cultural, y que rituales refuerzan esta construcción de sentido.

Para ello recurriremos una vez más a nuestro trabajo de campo.

“Emilia: Por favor, Leticia, leé en el manual el texto ‘La conquista de América’.

Un alumno de otro grado interrumpe la escena con un mensaje de otro docente, pide que los niños que participan en el desfile bajen al patio a practicar. Esta interrupción genera cierto desorden, los niños comienzan a hablar entre ellos.

Emilia: ¡Por favor, chicos! no hablen de otra cosa que no sea la lectura”.

“Alicia: Chicos, para tratar este tema vamos a leer las páginas 56 y 57 del manual”.

“Luego de dictar un extenso cuestionario, Emilia distribuye ejemplares de ‘Misiones 4’³²², luego indica en que páginas los alumnos de-

321– García Canclini, N. (1990). Op. cit. Pág. 270.

322– Se trata de un libro de texto para ciencias sociales que trata sobre la Provincia de Misiones.

berán 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”.

“Emilia: Liliana, leé la pregunta y la respuesta que escribiste.

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

En las observaciones precedentes podemos ver algunas cuestiones. 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. 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”³²³.

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.

323– Edwards, V. “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación* N° 27. Bogotá, 1993. Pág. 25.

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

“Alicia: Me gustaría que los chicos investiguen, que haya más trabajo de investigación.

Pablo: ¿Y qué hace falta para eso?

Alicia: Falta material, los niños no tienen material...

Pablo: ¿Y la biblioteca, que pasa, no se utiliza?

Alicia: Sí... pero no hay mucho material.

Pablo: ¿Vos sos de la idea de usar un texto único?

Alicia: 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 Alicia agrega: Ellos³²⁴ 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 –como Alicia– intentan romper esa unidad. 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.

324– Alicia trabaja en una escuela religiosa, cuando se refiere a *Ellos* remite a la orden religiosa que orienta el accionar del establecimiento.

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. Un ejemplo de este supuesto subyacente a la práctica docente dominante del texto único es el siguiente:

“Emilia: Bueno, ya trabajaron bastante en las respuestas al cuestionario, ahora Agustín va a leer que animales prehistóricos hubo en el territorio argentino.

Agustín (10 años) lee su respuesta, en una larga lista ha incluido el Triceratops, un animal prehistórico que no estaba incluido en la lectura, y que no habitó nuestra geografía. Intuyo que Agustín lo sumó a su lista por la influencia de un programa de televisión en el cuál los héroes tripulan naves espaciales con forma de animales prehistóricos.

Emilia: Pero Agustín, ¿qué inventos son esos? Dijimos que hay que atenerse a la lectura, no poner otras cosas. Ahora hacés una llamada y volvés a responder como corresponde”.

En lugar de tomar el aporte de Agustín como emergente grupal que pueda servir para tratar el tema de los animales prehistóricos, sus diferencias, las características de “los que habitaron la Argentina”, etc., Emilia obturó su participación reenviándolo al libro de texto. La consigna es no salir de allí.

Pero toda esta descripción que hemos realizado quedaría incompleta si, aunque más no sea brevemente, no realizáramos algunas advertencias acerca del peligro que entraña esta concepción de la unicidad de los textos escolares.

Hemos hecho referencia a ello al ubicar estos rituales como una expresión de la modalidad disciplinaria que uniformiza para controlar mejor, para normalizar. Pero, también decíamos al comienzo de este apartado, que este *rito del texto único* encierra la posibilidad de ejercer la violencia simbólica transmitiendo un arbitrario cultural como si fuera una verdad autoevidente.

Por eso es interesante incorporar a este análisis el concepto de *régimen de verdad*. Davidson marca, en relación a la verdad, desde una óptica basada en Foucault, lo siguiente:

“... hay que entender la verdad como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados.

La verdad está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen, que la inducen y la extienden. Un régimen de verdad”³²⁵.

Entonces, ya el poder no es algo externo al conocimiento, sino que forma parte de una articulación que Foucault llama *saber-poder* y que define como un “... conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder”³²⁶.

Follari, al referirse a esta cuestión, lo hace con un enunciado muy claro.

“¿Qué se plantea entonces este autor? [se pregunta Follari en relación a Foucault] Mostrar los procedimientos sociales de producción de verdad, es decir como ciertos saberes llegan a ser reconocidos como verdaderos. Saberes que, por su parte, producen reglas de aceptación de enunciados: lo decible legítimamente en una sociedad está regido por esos discursos que dictaminan que es razonable y que no, que sancionan que es llamado normal y que anormal, que dejan afuera como irracional todo lo que se oponga a las modalidades institucionales establecidas”³²⁷.

325– Davidson, A. Citado por Marshall, J. En Ball, S. (Compilador). (1993). Op. cit. Pág. 17.

326– Foucault, M. Citado por Marshall, J. *Ibíd.* Pág. 19.

327– Follari, R. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina* Ediciones REI/Aique/IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pág. 58.

Siguiendo estos diferentes aportes, nos resulta ahora posible abordar esta otra dimensión oculta del *ritual del texto único*, su carácter de instrumento, de objeto cultural al servicio de la reproducción de un arbitrario cultural. Porque la práctica pedagógica que se asienta en el texto escolar como medio único de transmitir el conocimiento que todo escolar debe tener acerca de una temática determinada, coloca estos textos en el lugar libros sagrados que se recorren igual que los versículos y páginas de las sagradas escrituras durante una misa; y no es otra cosa que construir un régimen de verdad que clasifica y califica los conocimientos, legitimando aquellos que son coherentes con la ideología hegemónica.

Un caso paradigmático para la Argentina lo constituye la denominada “Campaña al Desierto”. Con ese eufemismo, la cultura oficial designa al exterminio de aborígenes que se practicó en la segunda mitad del siglo XIX, ya que –a decir verdad– el *desierto* no estaba tan desierto sino poblado por indígenas que resistían el imperativo de la *civilización* europeizante que se intentaba imponer desde el país central.

¿Cómo se plasma esta versión en los libros de texto escolar? Veamos algunos ejemplos. Al referirse al Día del Aborigen el texto Calendario escolar expresa: “Los años de la conquista y colonización española acrisolaron la raza nueva y, paulatinamente, los pueblos aborígenes, relegados, se extinguieron”³²⁸. Sin embargo, el mismo libro, al proponer una lectura para el 12 de Abril, Día de las Campañas al Desierto señala, aludiendo a los fortines, que “En ellos, un grupo de hombres vigilantes y valerosos eran los custodios de la patria ante la amenaza del malón”³²⁹, para luego agregar:

“Al fallecer Alsina, lo sustituye el Coronel Roca, quien decide lanzar una ofensiva permanente contra las tolderías a fin de debilitar el enemigo (...) Las penurias y las zozobras son batalla diaria para aquellos

328– Pucci, J. *Calendario escolar*. Editorial La Obra. Buenos Aires, 1986. Pág. 40.
329– *Ibid.* Pág. 102.

hombres que, el 25 de Mayo enarbolan en Choel Choel –Río Negro– la bandera nacional”³³⁰.

Finalmente, en la misma publicación leemos: “La Conquista del Desierto constituye un jalón heroico en nuestra historia, labrado por el estoicismo y el coraje de hombres que supieron brindarse en la lucha por la civilización”³³¹.

Es interesante detenernos por un momento en el análisis de cómo, libro de texto mediante, se construye un arbitrario cultural y se apunta a su inculcación.

Al hablar de los aborígenes, este manual de efemérides sugiere que estos *se extinguieron*. Mágicamente o por acción del paso del tiempo –sugiere el manual– los indios que habitaban una parte importante de la superficie de nuestro territorio desaparecieron milagrosamente o, quizás, a causa de estar relegados. ¿Cómo desaparecieron? ¿cómo y por qué fueron relegados? ¿qué intereses estaban en juego? , para todo ello no hay respuestas.

El texto se limita a esa versión, que en forma muy evidente entra en contradicción con el modo en que la llamada “Conquista del Desierto” es presentada en sus propias páginas. En efecto, el carácter de gesta histórica que se asigna a dicha campaña, mucho la aleja de la idea de un genocidio. El aborígen simbolizado en el malón y las *tolderías* no puede ser otra cosa que la barbarie que se opone a la (¿natural?) acción civilizadora.

Silvia Grinberg señala que

“... los libros de texto constituyen un espacio en el que se configuran determinadas visiones hegemónicas para concebir el mundo de lo real; es decir, que en ellos se expresa un discurso que tiende a la legitimación del estado de cosa existente que incluye no solo el conocimien-

330– *Ibíd.* Pág. 103.

331– *Ibíd.*

to propio de cada disciplina, sino además, y de modo profundo, una concepción del mundo, de la vida, de los hombres y sus relaciones”³³².

Compartimos esta afirmación, en tanto sostenemos que –precisamente– el *ritual del texto único* tiene como una de sus finalidades la reproducción del arbitrario cultural producido por el sector hegemónico; pero, también subrayamos que el mismo entraña la instalación de un régimen de verdad basado en la idea de verdades únicas y coadyuva a la normalización, mediante el desarrollo de la actividad uniformizada como modo de control.

Así, por medio de libros y cuadernos, pero también de series de acciones vinculadas a estos objetos culturales –que poseen un alto grado de ritualización– lo social se arma en los cuerpos generando *habitus* favorables a la inculcación de los arbitrarios culturales.

332– Grinberg, S. “Algunas reflexiones acerca del uso de los libros de texto en la escuela primaria”. *Revista Propuesta Educativa*. Año 6 N° 12. Buenos Aires, 1995. Pág. 63.

CAPÍTULO X
HILOS DE LA TELARAÑA VI
(GLORIA Y LOOR, HONRA SIN PAR...)

“... Gloria y loor / honra sin par / para el grande entre los grandes / padre del aula / Sarmiento inmortal...”.

HIMNO A SARMIENTO

“... yo quiero a mi bandera / yo quiero a mi bandera / planchadita, planchadita, planchadita...”.

PRODÁN, ARNEDO Y DAFFUNCHIO

Muy asociado al tiempo, y sin embargo independiente de él, aparece en el horizonte de los rituales escolares un nuevo tipo: las efemérides y los actos patrióticos.

Decimos que asociado a la organización del tiempo, porque la inclusión de las efemérides en el Calendario escolar marca la inserción de una serie temporal que se yuxtapone al tiempo real y cotidiano. Esta serie, en nuestro caso comienza en la Semana de Mayo, para seguir con el Día de la Bandera, la Independencia, San Martín, el Día del Maestro, el Descubrimiento de América; por nombrar los momentos más importantes. Planteamos lo de una serie temporal yuxtapuesta, porque esta irrumpe en el ordenamiento no solo de la vida cotidiana, sino de los programas escolares y su lógica. No importa, por ejemplo, si un grado determinado está trabajando en ciencias sociales: el barrio o el municipio, cuando llega el mes de Mayo el tema se desplaza a la época colonial, el cabildo abierto, la escarapela y el 25 de mayo de 1810.

“Alicia: ¿Y qué hacía Colón en esa época?

Luciano (9 años): Trabajaba de maestro.

Alicia: Nooo, ese era Sarmiento”.

10.1. ACERCA DE LAS EFEMÉRIDES

La palabra *efemérides* significa, dado su origen griego *hephémeros* (*epi*: sobre; *héméra*: día), algo que sucedió en un día o en un corto período de tiempo; y en ese sentido nos acerca al concepto de acontecimiento, que hemos tratado en el capítulo referido al dominio del ritual.

Entonces, el Calendario escolar propone un tiempo compuesto por acontecimientos que se suceden conforme a un orden cronológico (que considera como principio ordenador el día, mes y no al año). Así, por ejemplo; en el mes de julio se suceden: Día de la Cooperación (primer sábado), Independencia de los Estados Unidos (4), Independencia de Venezuela (5), Independencia Nacional (9), Independencia de Colombia (20), Independencia del Perú (28) y Día de la Gendarmería Nacional (28); más allá de que dichos acontecimientos hayan sucedido en diferentes años.

Según una edición de 1986, el Calendario escolar nacional reunía 187 efemérides que recordaban acontecimientos tan dispares como el Día de las Escuelas de Frontera, la Acción Argentina de Recuperación de las Islas Malvinas, Día del Medio Ambiente Humano, el Fallecimiento de J.B. Alberdi o el Día de la Música.

A pesar de la importante incidencia en la duración del ciclo lectivo (representan un 65 % sobre el tiempo total de clases) y de la ponderación prevista en las reglamentaciones³³³, muchas de estas efemérides han dejado de tenerse en cuenta.

“Los actos escolares son muchas veces tediosos, repetitivos y eso se debe a que no son tomados en serio. No hay una planificación, muchos maestros toman las efemérides como un trámite burocrático, y claro, a los niños no les interesa... entonces no se transmite el sentido de patria, de argentinidad, de respeto a los símbolos. Hay una característica interesante, una diferencia: las efemérides referidas al 25 de mayo y 20 de junio ‘pegan más’ en los primeros grados, en cambio del

333– Según las cuales se fijan actividades conmemorativas que van desde una clase alusiva a un acto escolar (Forma 1) con suspensión de clases.

9 de Julio más en el tercer ciclo, probablemente porque andan con el estudio de la Constitución y todo eso. Las tradiciones se han perdido, aunque este año el consejo 334 mandó un buen material y se trabajó bien...” (Hilde, Vicedirectora).

Las observaciones de esta vicedirectora nos reenvían a las consideraciones de Achilli, quién incluía entre las tareas burocráticas de la práctica docente a los actos y conmemoraciones escolares.

A continuación desarrollaremos algunas ideas con respecto a la eficacia estos rituales, a qué representan en la vida escolar, qué generan en los niños y analizaremos en qué medida son realmente un trámite burocrático más.

En primer lugar, el tiempo de las efemérides es un tiempo que irrumpe en el tiempo escolar. En el caso de las más importantes: se suspende el desarrollo de los programas, se destinan horas a preparar la celebración, y esta actividad envuelve muchas veces no solo a niños, maestros y directivos, sino también a los padres. Se preparan discursos, se ornamenta la escuela, se elaboran números alegóricos (poesías, lecturas, dramatizaciones, canciones, etc.). Desde este simple efecto disruptivo, las principales efemérides y su consecuencia inmediata, los actos escolares, crean una puesta a foco de la población escolar sobre un determinado acontecimiento.

“Pablo: ¿hoy hay acto?

Darío: (10 años): sí.

Pablo: ¿acto de qué?

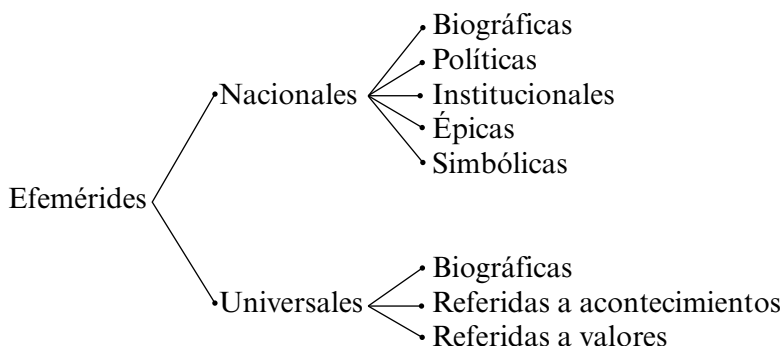
Darío: del Día de la Raza.

Pablo: ¿de qué raza?

Darío: de la de los indios...”.

La segunda cuestión a considerar es el contenido de estos rituales. Para ello realizamos una pequeña clasificación de las efemérides, que presentamos a continuación:

334— Se refiere al Consejo General de Educación, organismo máximo de conducción educativa provincial.



Conforme a la clasificación precedente, podemos definir las categorías de la siguiente manera:

Las efemérides nacionales son aquellas que tienden a promover la identidad nacional, es decir el sentido de pertenencia de los individuos a una comunidad que denominamos nación (luego haremos algunas consideraciones respecto a la identidad, su construcción y a la idea de nación).

Las efemérides universales tienden a desarrollar en los sujetos un sentido de pertenencia al universo de la cultura humana, nos integran a esa cultura mediante el reconocimiento de ciertos valores (que se suponen inherentes al ser humano) y ciertos acontecimientos y personajes que han impulsado la integración de una comunidad mundial.

Respecto a las nacionales hemos creado las siguientes categorías:

Biográficas: están referidas a las vidas de los hombres significativos para la historia nacional. Se vinculan con los llamados héroes patrios y en general con los políticos, militares, escritores, artistas, etc. que han realizados aportes importantes al desarrollo de la nación. (Por ejemplo, Nacimiento de San Martín, Fallecimiento de Pablo Pizzurno, etc.).

Políticas: señalan acontecimientos decisivos para el desarrollo de la vida política de la nación, marcan momentos especiales de la esfera política (Por ejemplo, la Revolución de Mayo, la Independencia, Sanción de la Constitución, etc.).

Institucionales: remiten a la creación y momentos significativos de las instituciones nacionales. (Por ejemplo, Creación de la Cruz Roja Argentina, Día del Ejército, etc.).

Épicas: se refieren a acontecimientos de especial relevancia para el país y que contienen como componentes acciones humanas de gran valor, sacrificio, etc. (Por ejemplo, Éxodo jujeño, Batalla de Tucumán, etc.).

Simbólicas: se relacionan con los símbolos nacionales, tomando a estos en un sentido restringido, es decir como objetos materiales que evocan la identidad nacional y son formalmente reconocidos por ello. (Por ejemplo, Día de la Escarapela Nacional, Día del Escudo, Día del Himno Nacional Argentino, etc.).

Por su parte, respecto a las efemérides universales, reconocemos estos tipos:

Biográficas: se refieren a las vidas de hombres significativos en la historia universal. Se vinculan con la vida y obra de políticos, científicos, escritores, artistas, etc. que han realizado importantes aportaciones al desarrollo de la humanidad.

Referentes a los acontecimientos: se dirigen a recordar sucesos significativos para la conformación de una comunidad de las naciones. (Por ejemplo, Día de las Naciones Unidas, etc.).

Referentes a valores: destacan valores y actividades o roles que presuponen ciertos valores que son considerados de orden universal. (Por ejemplo, Día del Amigo, Día de la Madre, Día del Periodista, Día de la Cooperación, Día de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, etc.).

Si bien no hemos incluido una categoría específica, en un intento más exhaustivo que excede las pretensiones de este trabajo, podría pensarse en efemérides locales (regionales o provinciales) que abrieran un campo de subcategorías similares a las nacionales (biográficas, políticas, etc.) y que estuvieran relacionadas con los hechos y personajes significativos para el orden local. (Por ejemplo, en la Provincia de Misiones la figura de Andresito Guacurari).

Dado que cada una de estas categorías merecería análisis particular y que carecen de importancia a los fines de esta investigación, nos centraremos en los rituales vinculados a la identidad nacional.

10.2. ¿QUÉ ES ESO QUE LLAMAMOS IDENTIDAD NACIONAL?

En primer lugar resulta necesario efectuar algunas consideraciones respecto al concepto de como se construye la llamada *identidad nacional*, y qué relación existe entre esta, el sentido de comunidad y el concepto de nación.

La primera aproximación al concepto de comunidad que se propone, emana del planteo de Max Weber, quién remite a un cierto “sentido compartido de pertenencia...”³³⁵, lo que coloca al problema más cerca de la cuestión de la autopercepción de los actores sociales, que de la existencia de ciertas “condiciones objetivas” que permitirían delimitar la misma. Esta postura otorga un peso fundamental a los aspectos subjetivos del proceso de comunalización, entendido este como el aspecto dinámico de constitución de una comunidad. En este sentido, la *comunidad* sería el producto de la *comunalización*, vista como proceso.

Según las perspectivas de Brow y Geertz, este proceso de comunalización se construye sobre la base del “sentimiento de pertenencia” de los actores sociales, al que aludía Weber. Es importante destacar, entonces, que si bien el sentido de comunidad se asienta sobre la subjetividad de los actores, esa subjetividad es construida por la estructura social, o si se prefiere por los sectores hegemónicos de la misma³³⁶. Y que, para ello, existen mecanismos sociales que tienden a construir ese “sentimiento compartido”.

335– Weber, M. Citado por Brow, J. *Notes on community, hegemony and the uses of the past* (Traducción F. Jaume) 1990. (Mimmo). Pág. 1.

336– Remitimos al tratamiento dado al concepto de *habitus* como mediador entre estructura y sujeto en el marco teórico-contextual de este trabajo.

Anderson propone dar a la idea de nación un sentido de “comunidad imaginada”, para trabajar este concepto analizaremos también los de *primordialidad*, “apegos primordiales”, etc.

Geertz sostiene, al respecto, que

“... por apego primordial se entiende el que procede de los hechos dados (...) de la existencia social: la contigüidad inmediata y las relaciones de parentesco, principalmente, pero además los hechos dados que suponen haber nacido en una particular comunidad religiosa, el hablar en una determinada lengua o dialecto de lengua y atenerse a ciertas prácticas sociales particulares”³³⁷.

Y esta idea se puede complementar, entonces, con la afirmación de Brow respecto a que “Tal como el término implica, la inevitabilidad de las relaciones primordiales es asociada con la creencia de que han existido del comienzo mismo...”³³⁸.

Es posible observar como estos apegos primordiales constituyen la materia prima para construir comunidades imaginadas, en el sentido planteado por Anderson.

Geertz analiza, por ejemplo, el modo en que la fuerza de la primordialización es utilizada por los nuevos estados en constitución, como un elemento cohesionante para lograr la integración nacional, en oposición a la adhesión a un “estado civil”. Es posible diferenciar, a partir de ello, dos tipos de sentimientos: los *primordiales* y los *civiles*, y considerar, con dicho autor, que

“... en las sociedades en vías de modernización, en las que la tradición de la política civil es débil y en las que se comprenden mal las exigencias técnicas de un gobierno que asegure el bienestar, los apegos y adhesiones primordiales suelen ser propuestos (...) repetidamente y en algunos casos, casi continuamente como bases ampliamente aclama-

337– Geertz, C. (1992). Op. cit. Pág. 222.

338– Brow, J. (1990). Op. cit. Pág. 2.

das como preferidas para demarcar unidades políticas autónomas...”

339.

Siguiendo siempre a Geertz, es posible enumerar una serie de aspectos, muchas veces concurrentes, alrededor de los cuales se estructuran estos sentimientos: los supuestos vínculos de sangre, la raza, la lengua, la región, la religión y las costumbres.

10.3. LA NACIÓN COMO COMUNIDAD IMAGINADA

Anderson, por su parte, propone, inicialmente definir *nación* en términos de “Una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana...”³⁴⁰. Esta conceptualización podría desplegarse –tomando al autor antes mencionado– de la siguiente manera:

1. *Imaginada*: ya que se trata de una construcción mental compartida por los individuos que integran ese conjunto social. En realidad se presuponen relaciones entre sujetos que no se conocen, ni se conocerán nunca y a partir de ellas se determinan ciertas lealtades y sentimientos comunes. En este sentido, incluso algunos autores avanzan en la idea de construcción social de modo tal, que como Renan afirman “Ahora bien, la esencia de una nación está en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas...”³⁴¹. Esta primera condición, la de imaginada, supone por lo tanto dos cuestiones: la primera, que de hecho toda comunidad de cierta dimensión, en la cuál el contacto cara a cara se diluye o dificulta, es necesariamente imaginada y por lo tanto es una construcción social. La segunda que, además, esto implica asumir un conjunto de carac-

339– Geertz, C. (1992). Op. cit. Pág. 222.

340– Anderson, B. *Comunidades imaginadas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1993. Pág. 23.

341– Renan, E. Citado por Anderson, B. (1993). Op. cit. Pág. 24.

terísticas en común, incluso de “cosas olvidadas” en común, como bien señala Renan.

2. *Limitada*: porque la existencia de toda nación conlleva el supuesto de la existencia de otras. Nación es, en cierto sentido un concepto que se define por oposición (lo que es y no es lo nacional, la nación, etc.), la que opera como criterio de clasificación inclusión/exclusión. Ningún nacionalista, por más fundamentalista y fanático que pudiera ser, imagina una nación única, ya que en ese preciso momento su nacionalismo perdería su razón de ser. En todo caso, puede soñar con cierta hegemonía, pero nunca puede perder conciencia de lo nacional como algo limitado.
3. *Soberana*: porque el concepto nace en un momento histórico en el cuál la idea de soberanía cobraba particular importancia. Efectivamente, con la Ilustración y la Revolución Francesa, la nación se hace heredera de los principales elementos ideológicos de la modernidad. En ese momento, señala Anderson, cae la legitimidad de las dinastías jerárquicas basadas en el supuesto orden divino y también la hegemonía de la religión, como principio ordenador del mundo. Esos referentes son reemplazados precisamente por la soberanía, los derechos del ciudadano y la razón.
4. *Comunidad*: porque, más allá de las desigualdades y asimetrías internas, la nación aparece como principio cohesionador que produce la imagen de comunidad. Los connacionales se autoperciben como integrantes de una comunidad en términos tales que, más allá de enfrentamientos internos por cuestiones políticas, sociales, regionales, etc., es posible que estos hombres hagan hasta la guerra en defensa de los intereses de la nación.

10.4. BREVE GENEALOGÍA DE LAS NACIONALIDADES

Pero, ¿cómo se generó esta concepción de las nacionalidades? En primer lugar nos pareció interesante introducirnos en esta pregunta por vía de una definición de Anderson respecto al concepto de nación:

“Mi punto de partida es la afirmación de que la nacionalidad o, la ‘calidad de nación’ (...) al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado como han llegado a ser en la historia, en que formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda...”³⁴².

De este modo, se plantea claramente que la nación es un concepto construido históricamente, que hace su aparición en un momento determinado del devenir histórico y no –como pretenden la mayoría de los nacionalismos– una configuración cuasi-natural y existente desde tiempos inmemoriales.

Efectuando un aporte a la genealogía del concepto nación, podemos seguir el análisis que Eric Hobsbawm realiza sobre el surgimiento de las nacionalidades, en el contexto de la formación del capitalismo. Tanto Hobsbawm como Anderson sitúan entre mediados y fines del siglo XVII la aparición de este concepto (Anderson señala fines del Siglo XVII, Hobsbawm, 1830 como fecha aproximada).

De esta manera, podemos observar como el concepto de nación aparece coincidentemente con el desarrollo del capitalismo, en el orden económico. Este proceso es descrito brevemente por Saviani, de la siguiente manera

“... la sociedad burguesa, al constituir la economía de mercado, es decir, la producción para el intercambio, invirtió los términos propios de la sociedad feudal. En esta dominaba la economía de subsistencia, es decir se producía para atender las necesidades de consumo y solo residualmente, en la medida en que la producción excediese en cierto grado esas necesidades podía ocurrir algún tipo de intercambio. Con el desarrollo de la economía medieval, la generación sistemática del excedente fue intensificando el comercio, lo que acabó determinando la organización del propio proceso de producción específicamente volcado al intercambio. Surge así la sociedad capitalista o burguesa. Aquí,

342– Anderson, B. (1993). Op. cit. Pág. 21.

inversamente a lo que ocurría en la sociedad feudal es el intercambio el que determina el consumo...³⁴³.

Hobsbawm se pregunta si, en ese período, el estado-nación tuvo un sentido en el desarrollo del capitalismo, como sistema económico. En primer lugar, contesta mencionando que para los historiadores resulta obvio responder, en contra de las teorías clásicas de la economía política que se sustentaban sobre la idea de "... unidades de empresa individuales –personas o compañías– que racionalmente maximizaban sus ganancias y minimizaban sus pérdidas en un mercado que no tenía ninguna extensión espacial específica"³⁴⁴, que efectivamente la economía capitalista se estructuró sobre la base de las naciones y que el mercado mundial era en realidad un mercado internacional.

Así, citando a G. Cohn, Hobsbawm sostiene que la ventaja económica de las naciones queda demostrada por el desarrollo económico de Inglaterra y Francia; y aunque aparentemente la escala nacional resulta de menor valor que una estructura de economía mundial, esta era inalcanzable entonces. De este modo se piensa a las naciones como organizaciones de segundo grado que siguen a la unidad mundial.

Sin embargo, el autor mencionado, marca también que esta concepción se explicaría a partir de dos supuestos, no necesariamente formulados explícitamente por los autores liberales:

1. El principio de nacionalidad como aplicable en la práctica a nacionalidades de cierta importancia.
2. La edificación de las naciones pensada en términos de procesos de expansión.

343– Saviani, D. (1991). Op. cit. Pág. 67.

344– Hobsbawm, E. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Editorial Crítica. Barcelona, 1992. Pág. 35.

Así, propone Hobsbawm:

“... vista con la perspectiva de la ideología liberal, la nación (es decir, la nación grande y viable) fue la etapa de la evolución que se alcanzó a mediados del Siglo XIX. Como hemos visto, la otra cara de la moneda, la nación como progreso, era, por lo tanto, lógicamente, la asimilación de comunidades y pueblos más pequeños en otros mayores”³⁴⁵.

De todos modos, sería interesante volver a analizar este aspecto, tomando como referencia la tesis principal planteada por E. Wolf en su trabajo *Europa y la gente sin historia*, enunciada del siguiente modo

“... el mundo de la humanidad constituye un total de procesos múltiples interconectados y (...) los empeños por descomponer en sus partes a esa totalidad, que luego no pueden rearmarla, falsean la realidad. Conceptos tales como nación, sociedad y cultura designan porciones y pueden llevarnos a convertir nombres en cosas. Solo comprendiendo estos nombres como hatos de relaciones y colocándolos de nuevo en el terreno del que fueron abstraídos, podremos esperar evitar inferencias engañosas y acrecentar nuestra comprensión”³⁴⁶.

10.5. NOTAS SOBRE UNA HISTORIETA

No pretendemos realizar un análisis profundo de la construcción de la Argentina como nación-comunidad y de como han incidido en esa configuración: los usos del pasado, los rituales de estado, la historia nacional oficial, etc.

Pero no hemos podido resistir a la tentación de realizar alguna mención relativa al proceso de identificación nacional –en nuestro

345– *Ibíd.* Pág. 48.

346– Wolf, E. *Europa y la gente sin historia*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1987. Pág. 15.

país— aplicando algunas de las perspectivas analizadas previamente. Para ello, hemos tomando un recorte parcial de nuestra situación nacional: el tema Malvinas.

Consideramos que el tratamiento dado por nuestra sociedad nacional a la reivindicación territorial sobre las islas y su utilización por parte del gobierno de facto (1976–1983), al punto tal de declararle la guerra, ni más ni menos, que al Reino Unido de Gran Bretaña, imperio venido a menos, pero militar y políticamente mucho más poderoso que la Argentina, constituye un caso paradigmático.

El empleo de toda una simbología al servicio de reforzar la idea de que “Las Malvinas son Argentinas” (recuérdese, por ejemplo, que esta frase se incluía en todas las páginas de varias publicaciones destinadas al público infantil, como la popular *Billiken*); los mapas en los cuales estas pequeñas islas aparecían ampliadas a una escala diferente al resto del territorio; la composición y enseñanza de un “Himno de Las Malvinas”, y la absurda aventura iniciada el 2 de abril de 1982; resultan interesantes aspectos para analizar el comportamiento de nuestra sociedad, en relación con un tema que aparece como cohesionante de la identidad nacional.

Aunque en este trabajo solo nos limitaremos a enunciar las cuestiones, sería atrayente trabajar sobre los posicionamientos que se produjeron al interior de la sociedad argentina durante el proceso de la llamada “Guerra de Malvinas”, entre los cuales —y solo a modo de ejemplo— podríamos mencionar como la casi totalidad del espectro político (que dicho sea de paso estaba explícitamente impedido de actuar como tal, debido a la prohibición de los partidos políticos impuesta por el régimen militar) se alineó, prácticamente sin diferencias, junto al gobierno militar, en defensa de supuestos “intereses de la nación”.

Finalmente, se podría considerar cuál es la visión actual sobre esa guerra, sobre la derrota y sobre los *olvidos* (ver Renan) que respecto a la misma han podido construirse en la sociedad nacional y que darán, seguramente, origen a una historia oficial que, como

recuerda Brow constituye uno de los elementos que concurre a gestar el sentido de pertenencia³⁴⁷.

10.6. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN

Para abordar esta temática nos remitiremos a algunas de las consideraciones ya planteadas, particularmente a la hipótesis de Bourdieu y Passeron sobre la violencia simbólica y a algunas consideraciones sobre las prácticas escolares, que operan como reforzadoras de la idea de nación, en tanto “comunidad imaginada”.

Recordaremos, en primer lugar, que una de las hipótesis que Bourdieu y Passeron presentan en *La reproducción*, plantea lo siguiente: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”³⁴⁸.

En este sentido, resulta útil apelar al concepto de “arbitrario cultural” propuesto por dichos autores y aplicarlo a la noción de nación. Efectivamente, siguiendo a B. Anderson, concebimos la nación como “comunidad imaginada” y por lo tanto como una construcción colectiva de carácter arbitrario. En partes anteriores de este trabajo nos extendimos en la explicación de la idea de comunidad imaginada y construida; ahora plantearemos el por qué de su arbitrariedad.

Podemos afirmar que no existen criterios objetivos para delimitar una nación, o para explicar como algunos grupos, colectividades, comunidades, etc. se han convertido en nación, y que tal como plantea Hobsbawm

“... la característica principal de esta forma de clasificar a los grupos de seres humanos es que, a pesar de que los que pertenecen a ella

347– Sin dudas, la Guerra de Malvinas y sus consecuencias en el plano educativo sería un interesante tema de investigación, que supera los límites del presente trabajo.

348– Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). Op. cit. Pág. 45.

dicen que en cierto modo es básica y fundamental para la existencia social de sus miembros, o incluso para su identificación individual, no es posible descubrir ningún criterio satisfactorio que permita decidir cuál de las numerosas colectividades humanas debería etiquetarse de esta manera... ”³⁴⁹.

En consecuencia es absolutamente viable considerar que el concepto de nación constituye una arbitrariedad culturalmente transmitida. Y para legitimar dicha arbitrariedad, es que los sectores dominantes utilizan la violencia simbólica, que disimulando el hecho de estar asentada sobre determinadas relaciones de fuerza, instalan dicha arbitrariedad como si fuera un “orden autoevidente y natural” (Bourdieu, 1977).

Formulado este punto de partida, intentaremos exponer algunos de los procedimientos (asentados sobre la violencia simbólica) que se utilizan para legitimar, en el sistema escolar, la idea de nación. Estos son:

La transmisión de una *historia oficial*, que nos plantea la existencia de una nación, incluso en estado potencial, en forma previa a la constitución misma de nuestro primer estado nacional independiente (1810).

Como bien señala Brow: “... Parece ser que prácticamente en todos lados el sentido de pertenencia se alimenta al ser cultivado en el fértil suelo del pasado...”³⁵⁰, y ello nos permite advertir como, en nuestro caso, la historia que se cuenta –especialmente en la escuela primaria– es la de la existencia de una configuración previa a la Revolución de Mayo, que solo requirió que en 1810, un grupo de *patriotas* tomara la decisión de ser “libres e independientes de España”, lo que en realidad se terminó consolidando en 1816 con la Declaración de la Independencia.

Esta versión simplificada de aquel proceso, deja al margen el análisis del juego de intereses entre los diferentes sectores que pugnan por el poder y los posicionamientos diversos entre ideolo-

349– Hobsbawm, E. (1992). Op. cit. Pág. 13.

350– Brow, J. (1990). Op. cit. Pág. 3.

gías monárquicas y jacobinas, entre el puerto y el interior, por solo mencionar algunos ejemplos.

Al soslayar este tipo de análisis, todo parece reducirse a la legitimación –a través de un conjunto de actos (Revolución de Mayo, Asamblea del Año XIII, Declaración de la Independencia, etc.)– de lo que ya tenía, en cierto modo, una existencia *natural*, es decir la nación argentina.

Los *mitos nacionales* transmitidos por la escuela, que transforman a la historia en una suerte de mitología.

Vale a esta altura, comenzar por una breve reflexión teórica. Cuando nos referimos a esta perspectiva, acordamos con Levi-Strauss en lo siguiente:

“Nada se asemeja más al pensamiento mítico que la ideología política. Tal vez esta no haya hecho más que reemplazar a aquél en nuestras sociedades contemporáneas. Ahora bien, ¿qué hace el historiador cuando evoca la Revolución Francesa? Se refiere a una sucesión de acontecimientos pasados, cuyas lejanas consecuencias se hacen sentir sin duda todavía a través de una serie de acontecimientos intermedios. Pero para el hombre político y para quienes lo escuchan, la Revolución Francesa es una realidad de otro orden; secuencia de acontecimientos pasados, pero también esquema dotado de una eficacia permanente, que permite interpretar la estructura social de la Francia actual y los antagonismos que allí se manifiestan y entrever los lineamientos de la evolución futura...”³⁵¹.

Desde este marco teórico, nos resulta posible analizar el modo en que se presenta, durante la escolaridad, el relato de la construcción de nuestra nacionalidad. En verdad, la estructura del relato se acerca más a la de un mito poblado de semidioses (los héroes nacionales, “nuestros prohombres”) y sucesos lindantes con lo sagrado y lo sobrehumano, como la descripción de ciertas gestas (El soldado Cabral que muere contento porque “hemos batido al ene-

351– Lévi-Strauss, C. (1977). Op. cit. Pág. 189.

migo”, “El Tamborcito de Tacuarí” o el General San Martín cruzando Los Andes en su caballo blanco).

Y es así como este pasado glorioso del cual todos somos herederos (y que hasta incluso nos hermana, en tanto hijos de un mismo *Padre*, el “Padre de la Patria”, o nos convierte en condiscípulos, en tanto alumnos del mismo *Maestro*, Sarmiento “Padre del Aula”) nos otorga una identidad común más allá de que nuestros verdaderos lazos de parentesco se remitan a españoles, italianos, ucranianos, judíos o polacos llegados al territorio entre mediados del siglo XIX y principios del XX, o a paraguayos, bolivianos y chilenos llegados a nuestras tierras en los últimos veinte años.

Las encuestas que administramos en esta investigación incluían dos items sobre el respeto a los próceres. Respecto al primero 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 grado, y solo un 4 % en Tercero y Cuarto grado.

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.

Los *símbolos patrios* que la escuela se empeña en fijar en los niños como objetos representativos de la nacionalidad.

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 himno³⁵².

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 alumbraba 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.

“... 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.

¿Qué 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 grado (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 evolutiva 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 grado, mientras que otro 18 % en Tercero y Cuarto. Lo interesante es que esos mismos docentes, al requerírseles opinión respecto a

352– Por esta razón afirmamos, en la Introducción a esta Tercera Parte, que estos rituales ordenan el tiempo escolar en una secuencia temporal especial que destaca los acontecimientos por sobre sus significados y promueve –en muchos casos– el accionar de la modalidad disciplinaria, velando más por los procesos que por los resultados. Repetir memorísticamente una canción que no posee significación es más una acción de inculcación disciplinaria que un modo de generar cierta conciencia nacional.

cual sería el momento en que los niños podrían aprender la Canción *Aurora* respondieron: en el Nivel Inicial un 18 %, en Primero y Segundo grado un 9 %, en Tercero y Cuarto un 55 % y de quinto grado en adelante un 18 %.

¿Cómo se explica que, siendo ambas canciones de un nivel de complejidad discursiva similar, haya tal inconsistencia entre ambas respuestas?

Solo se nos ocurre una interpretación, 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.

“Pablo: ¿Y los símbolos, que opinás de cómo se trabaja con los símbolos patrios? Por ejemplo, ¿enseñarías el himno en Primer grado?”

Alicia: Bueno, yo en la otra escuela tenía un Primer grado y ellos no entienden mucho, pero yo les hacía dibujar o pintar láminas del Cabildo y así les va quedando la idea de la patria...

Ellos necesitan identificarse, por eso es muy importante la escarapela, como el escudo de la escuela, el guardapolvo...

Pablo: ¿Estos símbolos servirían para que los chicos se identifiquen?

Alicia: Claro, con la escuela, y con la patria... es importante que se identifiquen con la patria...”

La religión opera también como una suerte de factor unificante de la nacionalidad.

Hasta la reciente reforma de la Constitución Nacional esta prescribía que el Presidente de la Nación debía ser católico apostólico romano; y persiste, en la nueva, que esta religión es la oficial del estado. En las escuelas, y no hacemos referencia a las confesionales sino a las estatales, muchos docentes promueven que los alumnos

recen una oración o cuando se tocan temas religiosos, el enfoque remite a la religión católica como la única existente.

“Emilia: Una de las finalidades de los viajes de Colón fue la evangelización de los infieles. ¿Saben ustedes quiénes eran los infieles? Los indios, claro, porque ellos no tenían la religión cristiana, como nosotros...”.

Nótese que en el breve fragmento referido a la explicación del Descubrimiento de América, Emilia denomina a los aborígenes *infieles* (con las connotaciones que esto tiene hoy) y explica que *ellos* no tenían la religión cristiana “como nosotros”.

Por otro lado, en la encuesta, un 41 % de los docentes –que, recordemos, pertenecen a una escuela estatal– admite incluir actividades de carácter religioso como rezar oraciones, agradecer el pan, etc., y ese mismo porcentaje considera que la escuela debe ocuparse de la formación religiosa de los alumnos.

Si bien respecto a estos últimos datos debemos considerar que la asociación entre religión e identidad nacional no es mecánica, más de un 40 % no es un dato poco relevante.

Incluso, hemos observado que todavía muchos docentes utilizan los relatos bíblicos para explicar, por ejemplo, el origen del hombre. ¿En qué se amparan para hacerlo? En el supuesto de una religión que aglutina a la gran mayoría nacional y por lo tanto puede constituir otro elemento de cohesión nacional, lo que hace lícito “dejar fuera” al resto, a las minorías que no profesan el “culto nacional”. Religión y nacionalidad pasan a convertirse en realidades y conceptos complementarios.

Los *textos escolares* que, operando a través una estética determinada, refuerzan también los elementos constitutivos de la comunidad imaginada.

Cecilia Braslavsky nos llama la atención sobre el siguiente hecho:

“La mayor parte de los libros de texto que se utilizaban en las escuelas primarias del país desde comienzos del siglo XX compartían esta concepción. Les ofrecían a los niños una historia de la nación que incluía entre sus páginas a los blancos católicos, a los símbolos patrios, a sus personajes en desfiles militares, yendo al ejército, volviendo de la

guerra. Cuando la fase guerrera del proceso de constitución nacional concluyó, el ejército fue reemplazado por la escuela. Los indios, los blancos no católicos, las mujeres; se incluían con menor frecuencia y en todo caso en la mayor parte de los textos en forma subordinada o negativa”³⁵³.

De este modo, hemos intentado presentar algunos dispositivos por los que, a nuestro entender, un concepto imaginado, socialmente construido, arbitrario, se transforma en *natural*, por acción de la escuela.

Este enfoque resulta interesante, en tanto que, tal como lo formula Graciela Frigerio “... la asignación de sentido fundacional de las instituciones educativas, en la modernidad, estaba vinculada a su carácter de distribuidora de saberes y a la formación de la ciudadanía...”³⁵⁴ ciudadanía que remite, precisamente a partir de la modernidad, no tanto al concepto de “Ciudadano del Mundo” como al de ciudadano de una determinada nación.

De allí que acordemos con Braslavsky en que “Prácticamente desde los orígenes del sistema educativo, y más aún desde 1810, se sostuvo que el sistema educativo debía contribuir a formar la identidad nacional. En el contexto de las diversas posiciones predominó aquella que consideraba a la identidad nacional fundamentalmente como el conocimiento de un panteón de próceres, el cumplimiento de ciertos rituales, la creencia de una determinada historia e incluso la participación en una religión única: la católica. El sistema educativo debía contribuir a formar la dimensión nacional de los niños ofreciéndoles ciertos contenidos para que ellos los aprendieran y repitieran...”³⁵⁵.

Pero un modo también interesante de observar como opera la violencia simbólica a la cuál remiten Bourdieu y Passeron, es analizar el hecho por el cuál el concepto de nación se llena con el contenido de los sectores hegemónicos. Un ejemplo de esta afirmación

353– Braslavsky, C. En Filmus, D. (1994). Pág. 42.

354– Frigerio, G. (1995). Op. cit. Pág. 33.

355– Braslavsky, C. En Filmus, D. (1994). Op. cit. Pág. 42.

podemos encontrarla en el documento denominado *Subversión en el ámbito Educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*, que ya hemos citado al referirnos al autoritarismo educativo en la Argentina.

En ese documento, se menciona entre “... los modos de acción con que la subversión se infiltró y opera...” en el ámbito educativo “... neutralizando la fuerte vocación y sentido nacional de la docencia argentina...” al siguiente: “El sistema educativo y los procesos culturales, al recibir el impacto de las crisis sociales, políticas y económicas, sufrieron una desarticulación con respecto al destino histórico de la nación...”³⁵⁶.

Y nos pareció interesante mencionar este documento, porque en él se hace cristalinamente evidente como un grupo de poder, que incluso se autolegitimó por el uso de la fuerza, se asignó el rol de interprete del “destino histórico de la nación” y en nombre de este impuso, en el campo simbólico, pero también en los demás, su versión de la idea de nación como la única idea de nación posible. En verdad, el “destino histórico de la nación” no era otra cosa que el que había imaginado el llamado “Proceso de Reorganización Nacional”.

Felizmente, la gran eficacia del concepto de violencia simbólica propuesta por Bourdieu y sus colaboradores, no se presenta como un todo homogéneo y sin fisuras, y que –como dijimos– opera como un espacio en el cual hay grietas e intersticios. Porque como bien afirma Adriana Puiggrós:

“La escuela, aunque intente imponer una arbitrariedad cultural dándole carácter de verdad, por suerte fracasa en tal tarea como consecuencia de su propia naturaleza institucional. Ella fue diseñada en base al antagonismo entre la promesa de constituirse en un espacio de democratización y educación individual, a la vez que de transmisión de los valores colectivos y la conciencia social. La tensión entre ambas metas es bueno que siga existiendo porque una fisura en la trama discursiva tiene la potencialidad de permitir la constitución de antago-

356– Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Op. cit. Pág. 26. Todos los párrafos pertenecen al documento citado. El subrayado es nuestro.

nismos entre los sujetos con derechos sobre la producción del discurso educacional”³⁵⁷.

Brow menciona, al pasar, los planteos de Durkheim sobre los procesos de comunalización, pero critica su enfoque rígido, al distinguir los dominios de lo sagrado y lo profano. Sin embargo, y más allá de la crítica a la rigidez durkheimiana, parece importante prestar atención a los procesos de ritualización, como mecanismos simbólicos tendientes a crear este sentido de comunidad³⁵⁸.

Como ya lo señalamos, Da Matta sostiene que “... los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter...”³⁵⁹ y a partir de ese postulado teórico desarrolla un importante estudio, en el cuál puede observarse un interesante ejemplo de como se generan mecanismos sociales que tienden a reforzar estos lazos construidos, como la idea de nación.

Da Matta analiza los principales rituales de la vida brasilera, dedicando parte de su trabajo al ritual del “Día de la Patria” y desarrolla, de un modo muy sugestivo, la idea de como un ritual que por sus características parece estar destinado a reforzar la estructura (en el sentido incluso de jerarquías), tiene un momento de *communitas* en el cuál todos los actores se confunden (autoridades y pueblo, civiles y militares, etc.) generando, precisamente, esta sensación de “todos somos iguales” en tanto pertenecemos a una misma nación.

Veamos que sucede con el caso de nuestros rituales escolares.

“Diariamente la escuela cierra su actividad con una formación. En ella el momento central lo constituye el arrió de la bandera nacional y de la bandera de Misiones. Se reviste a este momento de especial so-

357– Puiggrós, A. En Filmus, D. (1994) Op. cit. Pág.110.

358– Según Ritzer, Durkheim “Llegó a la conclusión de que la fuente de la religión era la sociedad *per se*. La sociedad era la que definía ciertas cosas como religiosas y otras como profanas”. Ritzer, G. (1995). Op. cit. Pág. 22.

359– Da Matta, R. (1983). Op. cit. Pág. 24.

lemnidad. La acción principal de este ritual la realizan niños de 1° a 7° grado que fueron seleccionados por sus respectivos maestros para ejecutarla. Algunas veces, como hoy, la maestra de turno explicita las razones por las cuales esos niños fueron elegidos: Mejor Alumno, Excelente Alumno, Mejor Compañero, Participar en el Acto del Día de la Madre, etc. son algunos de los fundamentos, aunque en un 80 % – aproximadamente– corresponden a las dos primeras categorías...”.

“Maestra de turno: Chicos, vamos a hacer un sacrificio y quedarnos quietos, parados y sin hablar mientras dure la oración a la bandera”.

“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”.

En estos primeros registros observamos algunas cuestiones: la manipulación de los símbolos adquiere un carácter cuasi-sagrado (similar al ritual de una misa, por ejemplo). La bandera debe tomarse de determinado modo, debe arriarse en silencio o acompañada de una oración, los alumnos deben seguir su desplazamiento con la vista, mientras dura el arrió deben permanecer “bien parados” y quietos. También, en este contexto, la bandera no puede ser manipulada por *cualquiera*, solo quienes se destacan, los “buenos alumnos” tienen ese honor.

Esto es llevado al extremo cuando se trata de portar la bandera de ceremonias. En la Ciudad de Posadas, hace unos pocos años atrás los padres de un alumno le iniciaron juicio a la escuela, habida cuenta de que su hijo no había sido designado abanderado, cuando a criterio de ellos le correspondía.

Esto que parece una disputa por bienes simbólicos no se limita a ello, varias escuelas secundarias de la ciudad otorgan un tratamiento especial a quienes hayan resultado abanderados de sus respectivos establecimientos primarios. Por ejemplo, estos estudiantes

tienen prioridad de ingreso en caso de escasez de vacantes y preeminencia para la elección de turno escolar e idioma.

Analicemos que plantean las normativas escolares al respecto: en una reglamentación de once artículos, por ejemplo, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada establece –entre otras cuestiones– que:

“1) Para la designación de los alumnos que tendrán el honor de izar, arriar, conducir o acompañar 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...

2) Los alumnos no podrán renunciar a este honor salvo por razones de carácter religioso, fundados en principios sustentados por las religiones y, o cultos reconocidos por el Estado Nacional.

...los criterios de designación entre otros serían: verdadera dedicación al trabajo escolar, responsabilidad en los Actos, solidaridad con la obra del instituto, conducta irreprochable, asistencia y puntualidad destacados...

...la recepción de Banderas por el nuevo o nuevos abanderados se realizará, en acto solemne, en ocasión de la clausura del año escolar, con los alumnos formados y ante las autoridades del establecimiento”³⁶⁰.

En el texto transcripto hay varios elementos sobre los que nos preguntamos: ¿por qué solo algunos alumnos pueden ser depositarios de los símbolos, es que los demás no son argentinos? ¿por qué ese honor no puede ser rechazado? ¿y por qué el único caso de excepción corresponde a cultos “oficialmente reconocidos”?

Una vez más concurre en nuestro auxilio un concepto: la inculcación, el ejercicio de la violencia simbólica.

“Pablo: ¿Es importante para un alumno ser abanderado?

360– Servicio Provincial de Enseñanza Privada. *Resolución N° 069 sobre designación de abanderados y escoltas*. Posadas, 1993.

Estela (Directora): Por supuesto, es lo máximo, como dicen los chicos.

Pablo: ¿Y si alguno no quiere?

Estela: ¿No quiere qué?

Pablo: Ser abanderado.

Estela: ¿Y cómo no va a querer ser abanderado? ¿a quién se le puede ocurrir semejante idea? Además creo que no puede rechazar, hay un reglamento que lo prohíbe. Una vez, en el interior una chica no quiso por cuestión religiosa, era... era, creo que de los Testigos de Jehová. ¿Te acordás el lío que se armó?”³⁶¹.

“Pablo: ¿Y cómo se hace para ser el mejor alumno?

Julio (10 años): Y... hay que estudiar mucho y ser obediente.

Pablo: ¿Te gustaría ser el mejor alumno?

Julio: ¡Uhhh, sí! Me gustaría mucho...

Pablo: ¿Por qué?

Julio: [Demora en contestar] y... es lindo, llevás la bandera, estás adelante en los actos, te dan un diploma...”.

Estos rituales nos permiten analizar el sentido que Bourdieu otorga al concepto de *doxa* en el cuál lo socialmente configurado es “visto como un orden autoevidente y natural”³⁶², ya que a través de la ritualización se consolidan ciertas arbitrariedades, a tal punto que terminan presentándose como *naturales*. Y este es, entre otros, el caso de la nación y la nacionalidad; y también el de la portación de los símbolos patrios.

Es así como se cumpliría la principal hipótesis sustentada por Bourdieu y Passeron cuando sostienen que la violencia simbólica logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, por vía de la acción de ciertos mecanismos simbólicos.

Sin embargo un interrogante queda flotando: ¿son realmente eficaces como rituales que apuntan a fijar un arbitrario cultural los actos escolares?, y si lo son ¿dónde radica su eficacia?

361– Estela se refiere a un caso que tuvo gran repercusión pública y que estuvo en los medios de comunicación por bastante tiempo.

362– Bourdieu, P. Citado por Brow, J. (1990). Op. cit. Pág. 2.

10.7. LOS SONIDOS DEL SILENCIO

“Escuela Santa Rosa de Lima. Fiesta del “Día de la Familia”. En el patio una gran cantidad de padres y otros familiares de los alumnos, entre muchos de ellos se nota cierto nerviosismo, ultiman detalles de los disfraces de los niños, controlan sus cámaras fotográficas y filmadoras, buscan posicionarse en buenos lugares.

El escenario está adornado con la silueta de una “familia tipo”³⁶³.

Directora: A ver los niños, lo mejor que pueden regalarles hoy al papá y la mamá es el silencio.

Maestra (encargada de conducir el acto): Hoy nos reunimos para festejar el día de la familia, que encuentra en la sagrada familia su modelo. Como todos sabemos la familia es la institución básica de la sociedad...

Luego se suceden seis números que tienen una peculiaridad en común: los niños solo gesticulan, (“dramatizan”, según la maestra que conduce) y el texto está grabado o es leído por una maestra. Los gestos de los niños son estereotipados, fueron preestablecidos por los maestros y no por ellos.

Incluso el número preparado por la profesora de Expresión corporal, esto nos hace preguntarnos: ¿dónde está la expresión?

Una madre (elegida para dar un discurso): Para mí la familia es lo primero, lo más importante, lo que da el sentido a nuestras vidas... Un lugar donde podemos estar en paz y si hay problemas, si hay problemas ¿qué mejor que la familia para resolverlos?

Durante todo el acto las posiciones están claramente fijadas según el uso del espacio: las autoridades al frente, junto al escenario; los padres y familiares sentados al centro del patio; los niños y los maestros formados, de pié, en las galerías de los costados.

Hacia el final, se vuelve a hacer escuchar una canción de Los Pimpine-la³⁶⁴, que habla sobre la familia. Desde el micrófono se invita a los padres a bailar con los hijos. Los más dispuestos comienzan lentamente a hacer-

363– Consideramos la imagen de la familia tipo (madre, padre y hermanos) una estereotipia que no condice con la realidad, sin embargo la simbología de la escuela sigue apelando a esta configuración. Esto constituye otro caso de arbitrariedad cultural.

364– Dúo de música popular muy comercializada.

lo, se genera un momento de *communitas*. Y cuando este momento va “in crescendo”, sorpresivamente suena un clarín militar. Se trata de una grabación, con el tema Silencio.

El clarín militar y la voz, no menos militar, de la maestra de turno, anuncia que la fiesta ha terminado”.

Elegimos la descripción de este ritual porque en él están presentes ciertos elementos muy interesantes. Por una parte, como ya dijimos, el contenido muestra una familia prototípica cuya imagen es transmitida como la única versión de familia posible. ¿Que pasará con los niños cuya familia no coincida con este standard?

Nos permitimos intercalar aquí una observación hecha en otro establecimiento, que idénticamente presentó, en su Acto del Día de la Madre, esta misma imagen de familia.

“Clase de Tecnología.

Maestra de Tecnología: ¿Qué pasa chicos, por qué no han traído el material para hacer el regalo del Día de la Madre, es que no quieren a su Mamá?

Chiche: Yo no...

Maestra: Pero... no puede ser, tienen que traer el material”.

Sin duda, en este último segmento de observación, hay varias cosas que no pasan desapercibidas. Un alumno que dice no querer a su madre, un maestro que lo ignora y una nueva estereotipia que intenta consolidarse: la familia es única y los niños quieren a sus padres. Conversando con la maestra de grado de Chiche supe que hacía muy poco tiempo su madre había abandonado el hogar, dejando a Chiche y su hermano menor con su padre, quienes infructuosamente buscaron a la madre por días y días.

Regresemos al tema de este apartado: ¿es la familia de Chiche—por ejemplo— esa feliz configuración que se representó en las fiestas escolares?

Volvamos a la Fiesta de la Familia. Frases estereotipadas que recuerdan una y otra vez un sinfín de lugares comunes: la familia institución primaria, célula básica de la sociedad, etc. Y una connotación especial para este caso: la sagrada familia y la familia de cada

uno producen un espacio que articula lo sagrado y lo profano, de tal modo que la familia secular debe mirarse siempre en la sagrada. Un ritual que opera como transmisor de ideología en una escuela de orientación religiosa.

Pero quizás lo más impactante fue el silencio, que atravesó el acto como una constante. El silencio de los niños. Niños cuyo mejor regalo para los padres sería el silencio, niños que solo gesticulaban sobre discursos puestos por los adultos, niños que –cuando el momento de *communitas* rompió con la inmovilidad y posibilitó la interacción– vuelven a ser puestos en su lugar: llamados a silencio. Un acto que se inicia con un pedido de silencio para ofrendar y que finaliza con una partitura militar llamada, paradójicamente: *Silencio*.

Entendemos que a esta altura podemos arriesgar una lectura sobre los actos escolares: no se trata de un ritual desgastado, ni carente de eficacia, como pareciera, este ritual refuerza la estructura actuando sobre los cuerpos y operaciones.

García Canclini propone que “Cuando la organización social se estabiliza, la ritualidad se esclerosa”³⁶⁵. No negamos que esto pueda ser verdad, pero insistimos sobre una idea que es complementaria y que podemos reorganizar a la luz de este planteo. Si el sentido original de estos festejos es reforzar la estructura, y al mismo tiempo la estabilidad provoca en ellos cierta tendencia a la repetición y la rutina, su eficacia se ha reestructurado haciendo que actúen como inculcación disciplinadora. Sin embargo esta acción no impide que al mismo tiempo, los rituales sigan transmitiendo los arbitrarios culturales que la hegemonía impone.

Podemos así imaginar una doble eficacia de los actos escolares: cuando poniendo el acento en las formas y procedimientos se convierte –como diría Foucault– en un medio del buen encauzamiento; y cuando, subrayando sus contenidos ideológicos inculca arbitrarios culturales.

Si un niño de cuatro o cinco años no comprende qué es la patria, la nación o la independencia estas imágenes penetran en su cuerpo

365– García Canclini, N. (1990). Op. cit. Pág. 271.

asociadas a gestos específicos: el silencio, la *buena* postura, la solemnidad del acto, la oración repetida una y mil veces. No se equivocan los docentes cuando suponen que así puede enseñarse a los niños pequeños a respetar a los próceres o a los símbolos patrios. Enseñar en su sentido de *enseñar*, de dejar marca. La patria deja marca en los cuerpos, aunque no se entienda qué es “gloria y loor” u “honra y prez”.

Pero, al mismo tiempo, estas ceremonias refuerzan representaciones: la patria somos todos, y siempre lo fuimos. Todos somos argentinos, amamos a la bandera, cantamos el himno, somos parte de un mismo proyecto... queremos la misma familia, creemos en el mismo dios; estos arbitrarios se instalan sutilmente en nosotros, al punto tal de llevarnos a la guerra por dos islas perdidas en el océano. Tal vez, porque para eso están los textos escolares que impiden que olvidemos que: “Las Malvinas son argentinas”.

10.8. ¿RESIGNIFICAR LOS ACTOS ESCOLARES?

“Recreo. Luciana (9 años) se acerca y me propone:

Luciana: ¿Querés que te diga la poesía?

Pablo: Bueno.

Luciana repite la poesía memorísticamente, si se equivoca retrocede un poco en el texto, repite varias veces la frase en la cual quedó detenida y cuando recuerda lo que sigue continúa. Su entonación hace recordar una letanía.

Pablo: Luciana, contáme un poco de que trata la poesía.

Luciana comienza a repetir el texto, pero esta vez con una entonación más coloquial.

Pablo: No, esperá, no repitas lo mismo. Explicáme que entendés.

Luciana vuelve a comenzar el texto, la dejo continuar y cuando llega a una parte que cuenta que San Roque González de Santa Cruz ‘... llegó desde otras tierras’, le pregunto:

Pablo: ¿De qué tierras venía?

Luciana: Ah, qué sé yo... la verdad es que no entendí nada...”

Es posible, sin embargo, imaginar los actos y efemérides de otro modo. En su interesante trabajo *Efemérides. Entre el mito y la Historia*, Perla Zelmanovich y otros plantean algunas alternativas. Las autoras inician una reflexión partiendo de como los docentes consideran actualmente a las efemérides, que según sus observaciones están planteadas como actividades que entorpecen el desarrollo de los programas, carecen de sentido y sobrecargan la tarea, son en definitiva algo que molesta, sobra y es ajeno a la lógica de la organización curricular.

“¿Dónde se origina este sentimiento de ajenidad en los docentes? Los sentidos que para ellos poseen las efemérides no son diferentes de los que circulan en el resto de la sociedad. En términos generales, las ‘fechas patrias’ han perdido su connotación primitiva de festejo por determinados logros, como la libertad o la independencia. En la escuela quedaron instaladas de inercia, de rutina que hay que cumplir pero que nadie sabe bien porque. Fuera de la escuela es excusa para el descanso o para la ‘escapadita de fin de semana’ (...)

Hoy aquellas conquistas del siglo pasado se encuentran empañadas y sin vigencia, frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay puente que las ligue al presente.

Construir este puente ofrecerá la oportunidad de un reencuentro personal con la propia historia, para que no se constituya en patrimonio exclusivo de algunos pocos sectores de la sociedad ni de determinadas circunstancias coyunturales.

Para hacerlo será necesario encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo con los acontecimientos que las efemérides recuerdan. Dichas significaciones no serán definitivas ni iguales para todos, y quizás sea indispensable perderlas una vez halladas para que se pueda reanudar su búsqueda cuando sea necesario”³⁶⁶.

Coincidimos con estos autores en que los rituales pueden revitalizarse, que sus significaciones pueden recrearse. Que en una es-

366– Zelmanovich, P. y otros. *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1996. Pág. 19.

cuela productora de nuevas subjetividades, los actos escolares y las efemérides deberían cumplir una función diferente. Pero creemos necesario subrayar también, que detrás de la aparente imagen de actividad desgastada, los actos y las efemérides poseen la fuerza de un dispositivo disciplinador que no está desarticulado, y que –menos aún– carece de eficacia. El ejemplo de la Guerra de Malvinas es una prueba particularmente clara de ello. Las oraciones, los desfiles, la manipulación de los símbolos que nos reenvían a una comunidad imaginada son lo suficientemente fuertes como para generar el *habitus* necesario para marchar a la guerra.

Probablemente otros rituales coadyuven, y en esta dirección no deberíamos desestimar el fútbol como otro de nuestros grandes rituales productores de identidad nacional; pero este debería ser tema de otra investigación.

Por su parte, Raúl Díaz efectúa un nuevo aporte a esta polémica. Luego de analizar dos tendencias en la realización de actos escolares de carácter histórico; una caracterizada por su acento en la riqueza dramática de los niños (que permite recrear la historia, aunque a riesgo de banalizar sus contenidos) y otra en la que lo teatral se subordina al discurso aportado por el adulto (ver el análisis del Día de la Familia); este autor propone que:

“... en el primer caso se subordina la creatividad del docente a una pretendida carencia infantil [se refiere a la supuesta imposibilidad de los niños pequeños de interpretar la historia] y, en el segundo, se concibe la enseñanza de la nacionalidad sólo como una ligazón del individuo al poder del Estado y a este como monolítico”³⁶⁷.

Ante estas dos tendencias se permite formular una propuesta alternativa, formulada en estos términos:

“Ante la postura escéptica que sostiene la inutilidad de los actos escolares que representan “vestigios de una época pasada” cabe pregun-

367– Díaz, R. “Actos escolares y nacionalidad”. Revista Educoo N° 9. Buenos Aires, 1992. Pág. 91.

tarse si no sería más útil recuperarlos, cambiando en parte su contenido, reformulando la didáctica de la historia y aprovechando la riqueza y la heterogeneidad de lo que ocurre o puede llegar a ocurrir durante su preparación y ejecución. Para ello nada mejor que dar lugar durante la ceremonia *ritual* a las tensiones entre lo real y lo posible. Por ejemplo, volver sugerente un relato congelado y recrear el sentido procesual de los acontecimientos”³⁶⁸.

Coincidimos con esta preocupación, pero siguiendo nuestro análisis entendemos que lo que aquí se propone es resignificar estos rituales, tarea que –a nuestro modo de ver– solo puede realizarse a partir de:

1. Reconocer que la eficacia de los actuales rituales que promueven la identidad nacional, está intacta aún bajo la apariencia de ser una actividad desgastada.
2. Comprender que esta eficacia se asienta, por una parte, en la transmisión de un arbitrario que es el concepto de nación (y el resto de los arbitrarios convergentes: héroes, gestas, símbolos, etc.), que por su carácter de tal ha sido eficientemente inculcado, y que nuestra cultura ha incorporado como *orden autoevidente y natural*; y por otra, por la acción de las disciplinas actuando sobre los gestos.
3. Actuar sobre ambas dimensiones de la eficacia ritual, planteando una nueva lectura de la historia –desde el contenido– y habilitando la posibilidad de creación y recreación de los niños, en cuanto a las modalidades de acción.

En definitiva, desmontar la eficacia del actual modelo ritual de los actos escolares implica intentar nuevas formas para nuevos contenidos. Y es allí, en esta acción de resistencia posible, como en otras, donde la totalidad se nos muestra agrietada y permeable a las transformaciones. Los rituales pueden cambiar de sentido, pero también pueden ayudar a cambiar el sentido.

368– *Ibíd.* Pág. 92.

Un día, en un pizarrón del pasillo de una de las escuelas en las que realizamos esta investigación leemos:

“¡En realidad fue así!

Es sabido que los criollos durante las invasiones inglesas arrojaban aceite hirviendo sobre sus enemigos para defenderse. Sin embargo, estos últimos no la pasaron tan mal.

El texto está acompañado de un dibujo, tipo historieta, que muestra a un soldado inglés juntando el aceite hirviendo en una olla, mientras le dice a otro ‘Con un poco más tenemos para las papas fritas’”.

Quizás, intentos como este, en el cual un hecho histórico puede ser desacralizado y tomado incluso para hacer humor, resulte un camino posible para resignificar nuestra historia, nuestras efemérides y los actos escolares.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPÍTULO XI
LAS TELARAÑAS
Y LA ESCUELA INVISIBLE

“No existe una escuela que enseñe a vivir...”.

CHARLY GARCÍA

En los capítulos precedentes hemos intentado hacer un recorrido por la escuela invisible, ingresando a ella por medio de uno de sus dispositivos: *los rituales*. Pretendimos de este modo hacer visible aquello que la escuela se niega a mostrarnos: la forma en qué la modalidad disciplinaria actúa por medio de estas acciones dramatizadas que ponen de relieve la ideología que sustenta la institución escolar.

En este capítulo presentaremos nuestras conclusiones sobre la compleja telaraña que sustenta, anuda y consolida la compleja trama de lo escolar.

Durante el desarrollo de esta investigación hemos tenido una clara evidencia sobre la existencia de un conjunto de rituales que signan la vida de la escuela. Los actores de la institución educativa los reproducen, los reelaboran, los reconstruyen y participan en ellos haciendo posible, de ese modo, que su eficacia simbólica se consolide. De esta manera, la institución educativa –en tanto lugar de condensación entre el individuo y la sociedad– crea lazos sociales, es decir socializa, reproduciendo en los nuevos miembros de una cultura los valores que esta sustenta. Los rituales son actividades esencialmente dramáticas cuya acción opera construyendo significados, poniendo de relieve, subrayando ciertos valores dominantes en una formación cultural dada.

Como ya hemos señalado, a lo largo de este estudio sistematizamos la recolección de datos, el análisis y la interpretación de seis

grupos de rituales que atraviesan la vida escolar. Veamos ahora, en una síntesis hermenéutica, cuales son los rasgos destacables de cada uno de estos grupos.

RITUALES DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO:

Definidos como rituales que 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 todo 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.

Cada cual en su lugar es el trazo distintivo de estos rituales que accionan en una doble dirección. Por una parte, asociando el sistema de lugares con el de diferenciaciones. Así, por ejemplo, hay espacios permitidos y prohibidos según las jerarquías de los actores de la institución. Por otra, articulan el espacio con el sistema de vigilancia y castigo.

Los Rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación, es decir la delimitación exhaustiva de sí mismos y sus componentes. Esa acción del tiempo se desarrolla por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva.

En esa dirección 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, como ya lo hemos analizado. Pero también lo hace pautando los tiempos de ejecución de las tareas y estimulando la mayor productividad en el menor tiempo. En suma, al velar por la variable temporal de la acción, pone su acento en la homogeneización de los sujetos, suje-

tándolos a series temporales predeterminadas y ejerciendo de este modo el poder de control sobre los mismos.

RITUALES DE LA DOMESTICACIÓN DE LOS CUERPOS:

Los conceptualizamos como rituales que ejercen su función sobre el disciplinamiento del cuerpo. Recordemos que por domesticar se entiende *reducir, acostumbrar a la compañía de un hombre a un animal salvaje* y ambos significados nos resultan útiles para especificar el campo de acción de estos rituales; ya que, en efecto, reducen la acción de los sujetos, en tanto la limitan, la acotan, la determinan externamente y en tanto acostumbran, reduciendo lo animal a lo culturalmente establecido, aceptado y legitimado³⁶⁹. En estos rituales 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 (reduce, acostumbra) al sujeto. Apuntando 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:

Mediante ellos 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, en la mayoría de los casos, expresan diferencias de orden económico, social y cultural.

En este sentido, como señala Bourdieu

369– Baudrillard nos recuerda esta obsesión de nuestra cultura por presentar al hombre como diferente de los animales. “¿Por qué la vocación del hombre –se pregunta– siempre tiene que ser distinguirse del animal?”. (Baudrillard, J. *El espejo de la producción*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1996. Pág. 18).

“La labor de inculcación, a través de la cual se realiza la imposición permanente del límite arbitrario, puede tender a hacer naturales las rupturas decisorias que constituyen una arbitrariedad cultural (...) en forma de sentido de los límites que inclina a unos a mantener su puesto y a guardar las distancias y a otros a mantenerse en su lugar y a contentarse con lo que son, a ser lo que han de ser, privándoles así de la privación misma”³⁷⁰.

Por ello, los Rituales de las distinciones refuerzan permanentemente y mediante sistemas simbólicos de diversos tipos las diferencias existentes entre los alumnos y marcan la pertenencia de estos a uno u otro sector social.

RITUALES DE LOS PREMIOS Y CASTIGOS:

Su principal sentido es destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria (vigilar y castigar). Estos rituales ayudan a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por lo tanto, como contracara, se definen las desviaciones de la norma. Cuando decimos infrapenalidad estamos destacando que 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 mucho mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, si detentan ese carácter al interior de la escuela. Por ejemplo, no ponerse de pie cuando ingresa un superior al aula solo puede ser penado en la institución escolar.

A su vez, este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos que opera como recompensa o penalización de las acciones. En definitiva, los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educati-

370– Bourdieu, P. En Pitt Rivers, J. y Peristiany, J. (1992). Op. cit. Pág. 120.

vas 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:

A través de estos rituales la escuela administra otros discursos por medio de un característico tipo de discurso: el *discurso escolar*. Este grupo de rituales presenta dispositivos similares a los de otros grupos (Ej.: los Rituales del espacio y del tiempo y/o los Rituales de la domesticación de los cuerpos) 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.

En el primer caso, 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 erradicar la aceptación del error como punto de partida para que esa construcción se opere.

En el caso de lo escrito, la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad. Verdad que es pensada unírrerencialmente y desde la versión oficial de la cultura dominante. Este modo de construir el conocimiento tiende a consolidar un *régimen de verdad* (Foucault)³⁷¹ y concibe a la *educación como una narrativa* (Freire)³⁷².

371— Recordemos que “... hay que entender la verdad como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados. La verdad está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen, que la inducen y la extienden. Un régimen de verdad” (Davidson, A. Citado por Marshall, J. En Ball, S. Op. cit. Pág. 17).

372— Paulo Freire nos recuerda que “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carác-

El caso del texto único aborta toda posibilidad de lectura crítica, en el sentido freireano del término.³⁷³

A esto debemos sumar, como ya señalamos, que la utilización del texto único uniformiza y por ello facilita la puesta en práctica de los mecanismos de control sobre la actividad, propios de la modalidad disciplinaria. En este sentido, texto único y control exhaustivo del tiempo se vinculan complementándose³⁷⁴.

EFEMÉRIDES Y ACTOS ESCOLARES:

Partimos de señalar 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 representación arbitrariamente construida a partir de ciertos dispositivos. Mencionamos entre ellos a 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.

ter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes –los educandos” (Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México 1983. Pág. 71).

373– “La lectura del mundo [nos recuerda Freire] precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo XXI. México 1985. Pág. 94).

374– Es preciso reconocer, sin embargo, que en los últimos años han aparecido interesantes libros de texto que apuntan a promover el espíritu crítico, el análisis multirreferenciado y la participación activa de los alumnos; en nuestro análisis no nos referimos a estos casos.

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. Ambos constituyen el grupo de rituales formales por excelencia. 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 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.

CAPÍTULO XII

REFLEXIONES FINALES

“Triste, solitario y final”.

OSVALDO SORIANO

Tal vez porque la muerte de ese gran escritor que fue Osvaldo Soriano, sucedida hace muy poco tiempo, me golpeó como a tantos; o quizás porque aquel título de una de sus novelas me permita investir esta producción. Lo cierto es que al pensar un nombre para este último capítulo me vino a la memoria aquel *Triste, solitario y final*.

Hoy pienso que comenzar una tesis supone un desafío enorme, una gran ansiedad y la decisión de iniciar un camino *solitario*. Es el momento en el cual, más allá de las exigencias académicas, nos ponemos a prueba ante nosotros mismos, para saber en qué medida hemos logrado apropiarnos del conocimiento y las competencias necesarias para operar en el campo científico y profesional que hemos elegido.

Pienso también que sostener ese trabajo no es tarea fácil, es preciso superar obstáculos, y muchas veces esos obstáculos somos nosotros mismos, nuestros prejuicios y creencias, nuestras limitaciones.

Siento ahora, que terminar una tesis es –paradójicamente– alivio y tristeza, la tristeza de dejar –al menos temporalmente– una temática que tanta energía nos demandó. Por eso lo de *triste*.

Lo del *final* es solo un corte, corte provisional para seguir pensando.

Por eso, estas reflexiones no tienen el propósito de ser conclusiones. Concluir es "... dar remate a una cosa, ejecutarla o hacerla por completo, finalizarla, acabarla", pero es también "Deducir, inferir una verdad de otras que se aceptan, demuestran o presuponen" y "Convencer a uno con la razón, persuadirlo o vencerlo en la discusión"³⁷⁵.

No pretendemos conclusiones, porque no creemos que este trabajo sea suficiente para terminar con la problemática de los rituales escolares, ni que permita inferir una verdad o demostrarla, y menos aún porque nos proponemos convencer o vencer en una discusión. Al iniciarlo nos planteamos un modo particular de mirar las prácticas educativas, una manera de poner la vista en ciertos aspectos de esa *escuela invisible*. Nuestra mayor satisfacción sería haber aportado a la construcción de esa mirada.

Una mirada que no se limita a lo evidente, que pretende hurgar más allá, en eso que dimos en llamar los *hilos de la telaraña* y que constituyen –a nuestro modo de ver– el sutil entramado de una estructura social autoritaria que se perpetua a través de la acción de la cultura escolar.

Por eso, hacia el final, más que respuestas tenemos nuevas preguntas.

A MODO DE CIERRE, NUEVAS APERTURAS...

"... el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber pero es por lo pronto para interrogar mejor..."

GASTÓN BACHELARD

Al comenzar esta investigación nos habíamos planteado una hipótesis principal y a partir de ella un conjunto de hipótesis derivadas³⁷⁶. En este capítulo presentaremos algunas reflexiones que

375– Nuevo diccionario Granda. Ediciones De La Ribera. Buenos Aires, 1985. Tomo I. Pág. 384.

376– Ver Capítulo IV.

podimos elaborar a partir de nuestro trabajo empírico y del marco teórico que sustentamos.

Para ello hemos organizado estas reflexiones finales a partir de los siguientes ejes conceptuales:

- Rituales escolares e ideología dominante.
- Rituales, ideología y práctica docente.
- Rituales y transmisión inconsciente.
- Rituales, hegemonía y resistencia.

12.1. RITUALES ESCOLARES E IDEOLOGÍA DOMINANTE

Sostenemos que la educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político que se inscribe en una totalidad histórico-social que le da sentido. Esto supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que, como señalamos reiteradamente, las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen. Desde esta postura resulta posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas.

Al trabajar cada uno de los grupos de rituales que hemos estudiado, observamos cómo aquellos que se constituyen y desarrollan desde la estructura de poder de las instituciones educativas tienden a consolidar una ideología que es dominante en la sociedad, y que circula entre los diferentes campos sociales. Así, sería posible encontrar formas ritualizadas de la vida social con similares contenidos en campos como el científico, el artístico, el económico o el religioso a los que hemos hallado en el campo educativo, y más precisamente en la cultura escolar.

Siguiendo lo propuesto por Bourdieu es posible pensar que si bien los campos poseen una autonomía relativa, el campo económico tiende a ejercer cierta preeminencia sobre el resto. Por ello, los elementos centrales de la ideología dominante aparecerán transversalmente en todos los campos sociales.

En el trabajo de campo hemos apreciado como la mayoría de los rituales escolares tienden a inculcar un arbitrario cultural por medio del cual se intenta *naturalizar* ciertos mecanismos de some-

timiento y dominación. De este modo, el profundo sesgo autoritario que se transmite mediante estos rituales se pone en evidencia.

Dicho de otro modo, a los rituales del espacio y el tiempo, la domesticación de los cuerpos, los premios y castigos, las diferencias, la escritura y los actos escolares subyace una estructura de significación común: *la estructura autoritaria de la sociedad*.

Lo dramático es que la eficacia de imposición de esta estructura radica en la violencia simbólica, cuya principal característica es la de transformar lo arbitrario en natural.

Esta última afirmación es particularmente importante al momento de aplicar estos conceptos a la cultura escolar, ya que la escuela –en tanto lugar de construcción del lazo social– tiene un impacto realmente significativo en la socialización de los sujetos. Desde este punto de vista, la escuela enseña (transmite, muestra y marca) la sumisión a las jerarquías y la negación de la diversidad.

Como plantearemos más adelante, no vemos esa violencia simbólica como imposición todopoderosa e irreductible –en tanto la totalidad histórico-social no es una totalidad homogénea, sino que se construye en múltiples articulaciones– pero reconocemos su alto nivel de eficacia.

12.2. RITUALES, IDEOLOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE

Una línea de indagación que nos trazamos fue la de establecer, en que medida, los docentes son agentes activos de transmisión de ideología mediante los rituales.

El lugar central que estos ocupan en las distintas escenas trabajadas y el rol del docente como gestor decisivo de la práctica educativa nos permiten atribuir a estos un protagonismo principal. Sin embargo, es importante señalar que muchos otros actores sociales tienen su cuota de intervención.

Las autoridades educativas y los padres no son ajenos a estas dramatizaciones y desde sus respectivos lugares: las fomentan, las aceptan y las refuerzan.

12.3. RITUALES Y TRANSMISIÓN INCONSCIENTE

En relación a esta cuestión, creemos necesario aclarar que al utilizar el término *inconsciente* estamos pensando en que los actores sociales, en este caso, no desarrollan sus acciones a partir de una determinación explícita de los efectos que ellas generan. Muy por el contrario ignoran en que medida su accionar implica la transmisión de cierta ideología.

Este ha sido uno de los problemas nodales de esta investigación, y aunque hemos recogido algunos datos reveladores, es justo admitir que se hace preciso seguir interpelando esta realidad.

Un significativo número de nuestros encuestados y entrevistados no encontraban relación entre el desarrollo de ciertos rituales impregnados de dominación y el mirarse a sí mismos como docentes autoritarios. ¿Pero es esto suficiente para afirmar que no son conscientes de su rol transmisor de ideología?

Hilando más fino vemos como un punto de inflexión resulta de contrastar los principios democratizantes que hoy abundan en el discurso pedagógico y escolar con la idea de autoridad; de tal suerte que si bien la mayoría de los maestros y profesores que hemos consultado mediante este trabajo rechazan el autoritarismo, al tener que dar cuenta sobre la noción de autoridad esta se solapa con aquel concepto. ¿Cuál es la demarcación entre autoridad y autoritarismo que circula en nuestra escuela?

El discurso oficial de nuestra sociedad nacional rechaza el autoritarismo, pero eso no garantiza que sus procedimientos disciplinarios sean coherentes con esta formulación discursiva. De hecho, bajo el nombre de *Normas de convivencia* es posible proponer castigos como el de lavar la boca con jabón a los niños que escupan.

Creemos que entre un discurso pedagógico oficial democrático y los procedimientos concretos de la modalidad disciplinaria (que aparecen como tan contradictorios entre sí), hay –en la práctica educativa– una instancia articuladora y es el modo en que el accionar docente resignifica el discurso pedagógico a la luz de su propia historia como alumnos y como ciudadanos.

En este sentido, nos atrevemos a aventurar una proposición: nuevos estudios con modalidad de investigación-acción pueden

posibilitar la deconstrucción del autoritarismo docente y la reconstrucción de un rol auténticamente democrático.

Promover la reflexión sobre la propia *práctica docente*, y para ello no desestimar lo obvio, aquello que se presenta como tan cercano y tan *natural* que no merecería ser observado, puede ser un camino interesante a seguir. Para ello se necesita –como lo planteamos al inicio de esta investigación– “...transformar lo habitual en extraño.”³⁷⁷ para así distanciarnos y tratar de comprender aquello que lo cotidiano nos esconde ante la primera mirada. Hasta aquí la práctica docente es, para muchos, solamente una práctica. La idea es ponerla en el lugar de objeto de estudio e investigación.

12.4. RITUALES, HEGEMONÍA Y RESISTENCIA

Nuestro posicionamiento no es aséptico, ni neutral. No hemos resuelto mirar la ritualización de las prácticas educativas como conjunto curioso o esotérico. Por el contrario, hemos querido desmascarar algunos aspectos del *curriculum oculto* de la escuela porque creemos que las alternativas son posibles.

Ya hemos señalado que nuestra apelación a ciertas conceptualizaciones reproductivistas no nos impiden imaginar la posibilidad de la transformación y el cambio educativo. Pensar en términos de reproducción, arbitrario cultural, inculcación o violencia simbólica no hacen imposible abrir caminos para las alternativas pedagógicas.

En esta dirección, se nos ocurren algunas líneas de trabajo a futuro:

Indagar que sucede cuando en las prácticas educativas estos rituales son eliminados, minimizados o cuestionados y –eventualmente– reemplazados por prácticas productoras de un tipo diferente de sujetos; en este mismo sentido, trabajar en estas situaciones alternativas sobre el modo en que se ejerce el rol docente y en

377– Hoskin, K. En Ball, S. (1993). Op. cit. Pág. 33.

que medida los educadores son conscientes de estar generando una alternativa.

Analizar si estos rituales oficiales generan *contra-rituales* como algunos de los que hemos mencionado en este trabajo (la *vuelta olímpica* de los estudiantes secundarios, o el *ritual del silencio condenatorio* que opusimos a los *rituales de la diferenciación*) y hasta donde estos pueden ser contra-rituales o rituales de refuerzo –por inversión³⁷⁸– de la ideología hegemónica.

Adriana Puiggrós, al referirse al sentido de uno de sus estudios más interesantes sobre historia de la educación cierra el primer tomo señalando que el propósito principal de ese trabajo es 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”³⁷⁹.

Tal vez sin saberlo al iniciar este trabajo, nosotros comenzamos a transitar un camino parecido.

378– Puede ser muy interesante, en este sentido, retomar los estudios que Da Matta realizó sobre el Carnaval de Brasil.

379– Puiggrós, A. (1994) Op. cit. Pág. 371.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.

(1988) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Antropología Social*. V 1. N° 2. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.

Althusser, L.

(1988) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Compiladoras).

(1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Anderson, B.

(1993) *Comunidades imaginadas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Apple, M., Gentili, P. y Da Silva, T.T.

(1997) *Cultura política y currículo*. Ed. Losada. Buenos Aires.

Bachelard, G.

(1979) *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI. México.

Ball, S.

(1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid.

Barthes, R. y otros.

(1971) *La teoría*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Batallán, G. y Neufeld, M.

(1988) “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina”. En *Cuadernos de Antropología Social*. V 1. N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Buenos Aires.

Baudrillard, J.

(1989) *Crítica de la economía política del signo*. Editorial Siglo XXI. México.

- (1996) *El espejo de la producción*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Bauleo, A.
(1974) *Ideología, grupo y familia*. Editorial Kargieman. Buenos Aires.
- Beccaria, L. y otros.
(1992) *Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Editorial Losada/UNICEF. Buenos Aires.
- Bechelloni, G.
(1981) "Prólogo a la edición italiana" en Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona.
- Bédarida, C.
(1992) *La escuela que hace escuela*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bohoslavsky, R.
(1975) "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante". En *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 10. Editorial Axis. Rosario.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.
(1981) *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona.
- Bourdieu, P.
(1988) *Cosas dichas*. Editorial GEDISA. Buenos Aires.
(1991) *El sentido práctico*. Editorial Taurus. Madrid.
(1992) En Pitt Rivers, J. y Peristiany, J. *Honor y gracia*. Editorial Alianza. Madrid.
- Braslavsky, C.
La discriminación educativa en Argentina. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994.
- Briones, G.
(1992) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Editorial Trillas. México.
- Brow, J.
(1990) *Notes on community, hegemony and the uses of the past*.

- (Traducción F. Jaume). (Mimeo).
- Bustos Castro, P.
(1994) En Margulis, M. *La cultura de la noche*. Editorial Espasa. Buenos Aires.
- Carrizales Retamoza, C.
(1992) “Alienación y cambio en la práctica docente” en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Compiladoras) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Contepomi, M.
(1995) Los niños de otro mundo. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. UNaM. Posadas. (Mimeo).
- Consejo Federal de Cultura y Educación.
(1994) Documento Serie A, N° 9 Red Federal de formación docente continua. Buenos Aires.
- Da Matta, R.
(1983) *Carnavais, malandros e heroís*. Editorial Zahar. Rio de Janeiro.
- Davidson, A.
(1993) Citado por Marshall, J. En Ball, S. (Compilador). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid.
- De Alba, A.
(1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A.
(1992) *El currículo escolar*. Editorial REI/ IDEAS/Aique. Buenos Aires.
(1985) *Didáctica y curriculum*. Ediciones Nuevomar. México.
- Díaz, R.
(1988) “La identidad nacional en la escuela primaria”. *Revista Educoo N° 7*. Buenos Aires.
(1992) “Actos escolares y nacionalidad”. *Revista Educoo N° 9*. Buenos Aires.

- (1996) “Rituales, nacionalidad y política”. *Revista Actas Pedagógicas*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Año 1 N° 1. Cipoletti.
- Dobb, M.
(1973) *Economía política y capitalismo*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Durkheim, E.
(1990) *Educación y sociología*. Ed. Península. Barcelona.
- Edwards, V.
(1993) “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación* N° 27. Bogotá.
- Faermann Eizirik, M. y Comerlatto, D.
(1995) *A escola invisível (jogos de poder, saber e verdade)*. Editora da Universidade /UFRGS. Porto Alegre.
- Feldfeber, M.
(1995) “La formación de los docentes: un problema de calidad”. *Revista IICE*. Año IV N° 7. Buenos Aires.
- Feldman, D.
(1994) *Curriculum, maestros y especialistas*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Fernández, A.
(1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Filmus, D. y Frigerio, G.
(1988) *Educación, autoritarismo y democracia*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Filmus, D. (Compilador).
(1994) *Para qué sirve la escuela*. Tesis Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- Follari, R.
(1992) *Práctica educativa y rol docente*. Ediciones REI /Aique/

- IDEAS. Buenos Aires.
 (1992) *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América latina*. Ediciones REI/Aique/IDEAS. Buenos Aires.
- Forni, F. y otros.
 (1992) *Métodos cualitativos II*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Foucault, M.
 (1982) “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología* (Mimeo). Pág. 12. Edición original: Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. The University of Chicago Press Chicago, 1982.
 (1989) *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
 (1990) *Diálogos sobre el poder*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
 (1992) *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- Freire, P.
 (1982) *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI. México.
 (1983) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México.
 (1985) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo XXI. México.
- Freire, P. y Betto, F.
Esa escuela llamada vida. Editorial Legasa. Buenos Aires, 1988.
- Frigerio, G.
 (1995) Compiladora. *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Gallart, M.
 (1992) En Forni, F. y otros. *Métodos cualitativos II*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- García, G.
 (1975) *La educación como práctica social*. Editorial Axil. Rosario.
- García Canclini, N.
 (1981) *Cultura y sociedad: una introducción*. Publicación de la Secretaría de Educación Pública. México.

- (1982) *Las culturas populares en el capitalismo*. Editorial Casa de las Américas. La Habana.
- (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. México.
- Geertz, C.
- (1989) *El antropólogo como autor*. Editorial Paidós. Barcelona.
- (1992) *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Gibaja, R.
- (1996) *La cultura de la escuela*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Giddens, A. y otros.
- (1990) *La teoría social, hoy*. Editorial Alianza. México.
- Giroux, H.
- (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI. México.
- Glaser, B. y Strauss, A.
- (1967) *The discovery of grounded theory for cualitatives research*. Aldine Publishing Co. Nueva York (Traducción en mimeo).
- Goffman, E.
- (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Gramsci, A.
- (1988) *Antología*. Editorial Siglo XXI. México.
- Grinberg, S.
- (1995) "Algunas reflexiones acerca del uso de los libros de texto en la escuela primaria". *Revista Propuesta Educativa*. Año 6, N° 12. Buenos Aires.
- Gutiérrez, A.
- (1995) *Pierre Bourdieu, las prácticas sociales*. Editorial Universitaria. Posadas.
- Gvirtz, S.
- (1995) "Los cuadernos de clase. Disciplina versus actividades". *Revista IICE*. Año IV, N° 6. Buenos Aires.

- Hobsbawm, E.
(1992) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Editorial Crítica. Barcelona.
- Hora, R. y Tarcus, H.
(1993) Compiladores. *Disparen sobre Foucault*. Editorial El cielo por asalto. Buenos Aires.
- Kaminski, G.
(1990) *Dispositivos institucionales*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Kemmis, S.
(1990) En: Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes. Barcelona.
- Kuhn, T.
La estructura de las revoluciones científicas. Ediciones Varias. Colección Debates.
- Le Boulch, J.
(1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, C.
Antropología estructural. Editorial EUDEBA. Buenos Aires, 1977.
- Lóizaga, P.
(1996) Compilador. *Diccionario de pensadores contemporáneos*. Ed. Emecé. Barcelona.
- Lombardi Satriani, L.
(1978) *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*. Editorial Nueva Imagen. México.
- Lucarelli, E.
(1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Lukacs, G.
(1969) *Historia y conciencia de clase*. Editorial Grijalbo. México.
- Mc Laren, P.

(1995) *La escuela como una performance ritual*. Editorial Siglo XXI. México.

(1995) *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Ediciones Cuadernos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.

Marcus, G. y Cushman, D.

(1992) En Reynoso, C. (Compilador) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Margulis, M.

(1994) *La cultura de la noche*. Editorial Espasa. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación.

(1977) *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

(1993) *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

(1996) *La transformación del sistema educativo*. Cuadernillo N° 1: “El sentido de la transformación”. Buenos Aires.

(1996) *La transformación del sistema educativo*”. Cuadernillo N° 5: “La institución escolar”. Buenos Aires.

Morey, M.

Prólogo a Foucault, M. *Diálogos sobre el poder*. Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990.

Osorio Marques, M.

(1990) *Pedagogía: a ciência do educador*. Editorial UNIJUI. Ijuí.

Paiva, V.

(1992) *Educación, bienestar social y trabajo*. Ediciones Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

Popkewitz, T.

(1993) *La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente*. Revista Propuesta Educativa. Año 6, N° 13. Buenos Aires.

- (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Editorial Morata. Madrid.
- Porlan, R.
(1986) *Constructivismo y escuela*. Díada Editora. Sevilla, 1993.
- Pucci, J.
(1986) *Calendario escolar*. Editorial La Obra. Buenos Aires.
- Puiggrós, A.
(1991) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
(1994) *Sujetos, disciplina y curriculum*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
(1995) *Volver a educar*. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Ritzer, G.
(1995) *Teoría sociológica contemporánea*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid.
- Rocher, G.
(1980) *Introducción a la sociología general*. Ed. Herder. Barcelona.
- Rosaldo, R.
(1991) *Cultura y verdad*. Editorial Grijalbo. México.
- Sacristán, J.
(1988) *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. Madrid.
- Sahlins, M.
(1988) *Islas de historia*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Sanjurjo, L.
(1993) *La Ley Federal de Educación en los bordes de la pedagogía moderna*. Trabajo Final del Seminario de Post-grado. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Sá Seibert, R.
“Dominância e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação”. *Revista Contexto e*

Educação N° 21. Ijuí, 1991.

Saviani, D.

(1991) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Cortez Editora. San Pablo.

(1991) *Educación: temas de actualidad*. Editorial Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

Scavino, D.

(1993) *Barcos sobre la pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Editorial El cielo por asalto. Buenos Aires.

Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP)

(1993) Provincia de Misiones. Resolución N° 069 sobre designación de abanderados y escoltas. Posadas.

Sirvent, M.

(1993) “La investigación participativa aplicada a la renovación curricular”. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año V. N° 13. Buenos Aires.

Souto, M.

(1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Taylor, S. y Bogdan, R.

(1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Tedesco, J.

(1991) *Conceptos de sociología de la educación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R.

(1987) *El proyecto educativo autoritario (Argentina 1976-1982)*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E.

(1994) *Del intelectual orgánico al analista simbólico*. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Año 1, N° 1. Buenos Aires.

- Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V.
(1989) *Universidad y profesiones*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Torres, C.
(1994) Compilador. *Sociología de la educación (corrientes contemporáneas)*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Turner, V.
(1980) *La selva de los símbolos*. Editorial Siglo XXI. Madrid.
- Vain, P.
(1994) "*La función social de la educación formal*". Monografía de la Cátedra Sociología de la Educación. Maestría en Educación. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Posadas.
- Vasilachis, I.
(1993) *Métodos cualitativos I*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Velasco Maillo y otros (Compiladores).
(1995) *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta. Madrid.
- Weber, M.
(1969) *Economía y sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Wilcox, K.
(1995) en Velasco Maillo y otros (Compiladores). *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta. Madrid.
- Wittrock, M.
(1989) *La investigación en la enseñanza*. Editorial Paidós,. Barcelona.
- Wolf, E.
(1987) *Europa y la gente sin historia*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Zelmanovich, P. y otros.
(1996) *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

