

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Nadia Verónica Dragneff (FSOC, UBA). Maestranda en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO)
nadiadrag@yahoo.com.ar

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

Acto escolar: El sentido de comunicar memoria(s) en la escuela.

Palabras claves: Acto escolar, historia reciente, memorias, comunicación.

Introducción

La ponencia que presentaré se desprende de una investigación finalizada sobre un estudio de caso realizado en una escuela pública del conurbano bonaerense. La misma tuvo como objetivo desarrollar un análisis de los discursos, interpretaciones y sentidos que circularon en torno a la preparación del acto escolar del 2 de abril, fecha en la cual se conmemora el *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas*, considerando que en 2012, momento en el cual se realizó el trabajo de campo (observaciones participantes y entrevistas a informantes claves) se cumplieron 30 años de aquel suceso. En esta ocasión daré a conocer uno de los supuestos trabajados en la investigación en extenso. A saber, que una “conmemoración redonda” como la aquí tomada como objeto de estudio es un rito definido históricamente por las instituciones y actores como “patriótico”, donde se articulan y despliegan vínculos complejos desde el momento en el que participa toda la comunidad educativa, y que su análisis es un acceso para comprender la lógica de algunas prácticas escolares ritualizadas y rutinarias. Siendo que las mismas pueden ser abordadas desde el campo de la comunicación y la educación, la transmisión de la historia reciente y las memorias. Es decir, pensar los espacios empíricos y simbólicos que se construyen en el intercambio de sentidos. Los gestos, miradas, mímicas roles que se articulan y ponen en juego en el “ida y vuelta” de mensajes en los distintos espacios y momentos del acto escolar. Al respecto, postulo una concepción de la

comunicación como un entramado que puede concebirse más allá de un vínculo establecido por la idea que conlleva un emisor y un receptor de un mensaje. Por el contrario, aquí postulo los lineamientos de la comunicación concebida como interacción, como acción retroactiva, donde el contexto es fundamental para entender el vínculo entre las personas que participan en una red discursiva (Dragneff, 2012).

El recorrido de esta ponencia se inicia con el apartado “De las conmemoraciones en la escuela”, este tiene como objetivo, presentar algunas consideraciones históricas sobre el acto escolar, en general. Para esto, tomo algunos desarrollos teóricos como antecedentes respecto al sentido de las conmemoraciones en los establecimientos escolares (desde el Centenario del 25 de mayo de 1910) y sobre el lugar que ocuparon y ocupan en la rutina escolar. Luego continuo con “Enseñar Malvinas”, donde trabajaré algunas consideraciones teóricas sobre la relación entre la historia y la memoria y posteriormente la incorporación de la enseñanza de Malvinas y el acto escolar del 2 de abril a la agenda escolar. Seguidamente, en “El acto escolar como un elemento cardinal en vida cotidiana de la escuela”, retomo el sentido del acto escolar en líneas generales, pensando este como un momento donde la escuela entabla un diálogo con el pasado desde el presente. En el contexto del acto la historia se va recuperando, se va haciendo, se va rememorando. Finalmente desarrollo las conclusiones a las cuales arribé en el proceso de trabajo y reflexión de esta ponencia. Por supuesto que también es la instancia para desplegar nuevos interrogantes que, lejos de resolverse en estas páginas, quedarán como insumos para pensar nuevas líneas de trabajo.

De las conmemoraciones en la escuela

Las efemérides remiten a recordatorios de hechos sucedidos en nuestra historia como estado-nación, o en referencia a sujetos que han tenido una participación significativa en esos hechos históricos. Como su significado lo indica, suelen ser conmemoraciones, festejos, homenajes de un día¹.

Las mismas forman parte del calendario oficial nacional argentino y se replican en el calendario escolar, conformando parte de las actividades obligatorias de la agenda de las escuelas. Las efemérides se materializan en los denominados actos escolares, que pueden ser

¹ Efemérides. (Del lat. *ephemerīdes*, pl. de *-is, -īdis*, y este del gr. *ἐφημερίς, -ίδος*, de un día). 1. f. pl. Libro o comentario en que se refieren los hechos de cada día. 2. f. pl. Sucesos notables ocurridos en la fecha en que se está o de la que se trata, pero en años anteriores. (Ver Real Academia Española, www.rae.es)

pensados actualmente desde dos líneas: los vinculados a las fechas patrias² y los establecidos como de historia reciente: 24 de marzo, Día de la Memoria³ y 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas⁴. En un inicio, cuando se implementaron las fiestas patrias y sus conmemoraciones, no estaban contempladas como prácticas reguladas de la rutina escolar, más bien se establecían en la línea de la excepción. El período que va de 1810 a 1870 se caracterizó por la participación masiva de la comunidad en las conmemoraciones; estas eran motivos de organización de fiestas populares (donde se llevaban a cabo comidas, juegos y bailes tradicionales) y en ellas la escuela participaba, pero no era el centro (Méndez, 2005). Hacia la segunda mitad de la década del '80 del siglo XIX, se motorizó la tradición patriótica y se estableció un lazo entre la escuela y las fiestas patrias, siendo estas decisivas para el fortalecimiento del discurso patriótico y la construcción de una identidad nacional (Bertoni, 1992; en Méndez, 2005). De este modo, toman un lugar significativo las efemérides de la historia de la Patria.

En el 1er. Centenario de la Revolución de Mayo fue cuando se proyectó la “educación patriótica”, con Ramos Mejía como presidente del Consejo de Educación e ideólogo de la educación normalista y con Ernesto Bavio como Inspector General Técnico, cuyos efectos aún perduran. De esa época es la memorización del catecismo patriótico, la institucionalización de la Semana de Mayo, la estandarización del Himno Nacional y la prescripción de la fórmula de la Jura a la Bandera. Lo que esta educación patriótica buscaba no era la “virtud cívica” ni el “sentido del deber” (como sí hubiera deseado Pizzurno⁵) sino

² A saber, la fecha del 25 de mayo refiere al primer gobierno patrio en pos de formar una nueva nación; la del 20 de junio recuerda la creación de la bandera nacional; la del 9 de julio conmemora la declaración de la independencia; el 17 de agosto recuerda la muerte del general José de San Martín; la del 11 de septiembre, conmemora el fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento; mientras que el 12 de octubre se recuerda el día de la conquista de América por parte de la corona española, hoy día se denomina Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

³ Se recuerda el inicio de la dictadura argentina cívico-militar en 1976.

⁴ Se recuerda el inicio del conflicto bélico que duró 74 días. Del 2 de abril de 1982 al 14 de junio de 1982.

⁵ Pizzurno (educador argentino, que estableció los fundamentos del sistema nacional de educación primaria) propuso un programa que fue transmitido a todas las escuelas en forma de instrucción al personal docente. Luego apareció publicado en junio de 1908 en el boletín Monitor de la Educación Común (MEC) El mismo explicitaba, entre otras directivas: “1° Lectura o relación diaria de algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional, o de un acto patriótico o de civismo que resulte un ejemplo (...) 2° Fijar diariamente un lugar visible de la escuela la efeméride del día y hacer un comentario cada vez que sea necesario. 3° Iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico (...) en un día fijo de cada semana, que podría ser al comenzar, el lunes, entonar el Canto a la bandera, en presencia de ella y estando toda la escuela formada. 4° Conmemorar con actos sencillos –como ser recitación de poesías, cantos, composiciones ad-hoc hechas por niños y maestros las fechas importantes de nuestra historia (...) 5° visitar el Museo histórico con frecuencia (...) 6° Visitar otros lugares en que se hallen reliquias o pueda evocarse recuerdos del pasado: tumbas, monumentos, edificios antiguos, objetos históricos, etc. 7° dotar a todas las escuelas (...) de un colección de retratos de nuestros prohombres, así como de reproducciones de cuadros que representen hechos históricos importantes. 8° (...) disponer que en las escuelas existan colecciones de dispositivas correspondientes a los retratos y cuadros de geografía argentina, monumentos históricos, monumentos edificios, etc. 9° organizar de tiempo en tiempo concursos de composición sobre temas

“generar emociones artificiales que en un gran número de casos serían fingidas” (Escudé 1990: 33 en Amati, 2009). Como indica Blázquez (1998), en 1909 el Consejo Nacional de Educación aprobó los proyectos elaborados por Ramos Mejía como contribución a los festejos del Centenario. El programa incluía, entre otras consideraciones: organizar una exposición escolar donde se reflejasen los progresos alcanzados por la escuela primaria, en todas sus fases, durante el último siglo; crear un museo escolar pensado como una réplica del Museo Histórico Nacional; llevar a cabo concursos para la presentación de monografías sobre Historia Argentina; realizar durante el mes de mayo de 1910 conferencias pedagógicas sobre los problemas trascendentales de la pedagogía moderna, de acuerdo con las exigencias nacionales; bautizar a las escuelas con el nombre de próceres argentinos; hacer un desfile durante la semana de mayo de 1910; llevar adelante festividades en honor a los inventores de la escarapela nacional; el homenaje a la bandera argentina y desfiles escolares; y la realización de funciones teatrales de carácter patriótico. La realización de estos proyectos fue cubierta por el Monitor de la Educación Común (MEC) durante 1910 y 1911, generándose extensos documentos al respecto. En relación al desfile alrededor de la Pirámide de Mayo, el MEC n°442, de octubre de 1909 explicitaba que:

“(…) reunidos en la Plaza de Mayo, en la Capital Federal, y en la (plaza) más adecuada en los distritos escolares de la república, todos los niños que adhiriesen al pensamiento, cantarán el Himno Nacional, a la misma hora en que French y Beruti (los inventores de la escarapela nacional) lo habían hecho, además de que fijarán en sus sombreros la escarapela y la conservarán en estos durante la histórica semana” (MEC n°442, 257-8, en Blázquez, 1998).

Como vimos, en su función de generar sentidos colectivos de pertenencia e identidad nacional, la escuela pública cumplió un rol significativo en los festejos del Centenario. Como también indicó Méndez (2005), en ese entonces la escuela no era el único aparato de nacionalización (no era el centro de atención), también estaban el Ejército y la Iglesia participando activamente de la(s) conmemoración(es).

Por otra parte, para Blázquez (1997, 1998) el acto escolar se construye desde sus raíces como una práctica que conlleva la “acción nacionalizante” que debe tener la escuela. Pues este sirvió para “civilizar la infancia”. En efecto, para el autor el acto no sólo conmemora una fecha importante, sino que cumple una función de construcción de historia, memoria y nación.

patrióticos (...)” (MEC n°425, mayo 1908 pp. 232-45) Extraído de Blázquez, 1998: 213.

Los actos sirvieron (y aún tienen esa función formal) para transmitir a los niños el relato del origen de la Nación.

El acto escolar se asienta sobre las bases de la Ley n° 1420 de 1884, que reguló la formación primaria a nivel nacional y tuvo como fin, entre otros, homogeneizar las lenguas e ideas sobre una historia común como Estado-nación. En este sentido, es considerado aquí como rito patriótico sosteniendo esta idea desde el recorrido llevado a cabo por McLaren (1995). Para este último, “los rituales pueden ser entendidos como modelos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes el negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prolijados por la sociedad ampliada e incrementados por la cultura dominante” (p.21). La personalidad humana nace y es sostenida por el ritual (Erikson, 1966 en McLaren, 1995: 58). Son fuerzas generadoras por medio de las cuales constituimos redes semánticas, contextos culturales y los elementos mediante los cuales regulamos la vida social y evitamos caer en un “flujo de indeterminación” (Moore y Myerhoff, 1977, en McLaren 1995: 58). Los rituales proporcionan al hombre elementos simbólicos, sagrados, místicos o poéticos pero, también, conllevan “el dominio del gesto, de la manifestación externa y corpórea, (el ritual) pertenece al dominio de la encarnación, de lo visible, lo temporal y lo espacial”, “pueden ser concebidos como encarnaciones gestuales” (Grimes 1982; Panikkar 1977, en McLaren, 1995: 58). Por otra parte, Díaz Cruz (1998) sostiene que los rituales son experiencias y vivencias, modelos que organizan las emociones y sentimientos (en este caso (re)significarían los sentimientos del “ser nacional”). De este modo, los rituales no pueden dejar de analizarse como dispositivos de poder que atraviesan los cuerpos⁶, los posicionan, localizan y (re) ubican cada vez que se encarnan. Asimismo, contienen una materialidad (duración, secuencia, escenario, relatos) y una trama conceptual ligada a creencias, deseos, emociones e intenciones (los sentidos que se conforman en el propio rito).

Los actos escolares como “ámbitos semióticos”⁷, conformados por una gramática con intenciones ideológico-políticas, toman relevancia como instancias a ser interpeladas, porque ponen en evidencia ciertas lógicas de la configuración de poder(es) en la escuela. En estos se

⁶ Lo dicho anteriormente nos remite a Michel Foucault, en tanto sostiene que en el interior del discurso se producen efectos de verdad que no son en sí mismos ni verdaderos, ni falsos. El poder, entendido como relaciones de poder, penetra en el cuerpo y se constituye y funciona a partir de poderes, construye discursos que atraviesan la sociedad. La lucha por el poder, en términos de este autor, se vincula a la posibilidad de decidir qué es verdadero y que no lo es en un bloque histórico determinado. (Ver Foucault, 1980)

⁷ Ámbitos semióticos como un conjunto de prácticas sociales e identidades que se configuran y transforman. Cada ámbito posee una gramática de diseño externa, vinculada con la estética, e interna, vinculada con el contenido, en la cual no hay que perder de vista que ha sido diseñada y configurada por alguien, es decir, hay una intención y un sentido ideológico-político -en términos de que se eligen mostrar ciertas cosas y ocultar otras-. (ver Gee, James Paul (2004) “Ámbitos semióticos”, pág. 19-55).

pueden verificar cuestiones respecto a los silencios y omisiones del sistema educativo en general y de las escuelas en particular (qué se pone en valor y qué no). Para la autora, los actos serían una representación en un espacio concreto (la escuela) y a la vez simbólico que legitima una selección del pasado (siempre intencional) elaborada por la comunidad educativa. Según la mencionada, la conformación de un “nosotros que recuerda” institucionaliza también quiénes, cómo y qué periodo recordar. De este modo, los calendarios escolares brindan a los niños y jóvenes el conocimiento de lo que se consideran los mitos fundadores de la nacionalidad y, por otro, transmiten el relato de ciertos acontecimientos que se han seleccionado (desde el Estado) para no olvidar y fortalecer la identidad nacional/social (Debattista, en Jelin y Lorenz, 2004). En el análisis de las transformaciones que han efectuado los rituales en la escuela argentina, Puiggrós (1991; 1995) sostiene que los actos escolares y símbolos patrios son necesarios para construir una trama social, a modo de “engarces” sociales. Son lugares donde se produce una vinculación entre las personas y una construcción de lo colectivo. La autora también manifiesta que cada institución “tiene una falla”, es decir debe ser concebida como una estructura que nunca termina de cerrarse sobre sí misma, “el acto de instituir es incompleto”. Esto es lo que permite que nuevos elementos irrumpen, penetrándola y haciendo posible el cambio (p. 28).

Considero que construir un contexto crítico que polemice sobre el modo en que la escuela recuerda los sucesos históricos implicaría dar cuenta de dos órdenes que se están articulando en las prácticas del decir y el hacer: lo que se manifiesta y es visible –del orden de lo dicho-, lo que se invisibiliza y es corrido del discurso “oficial” pero que a pesar de eso está –del orden de lo no dicho-. De este modo, toda conmemoración (re) significada es política, ya que montarla desde la coyuntura actual implicaría la doble operatividad de incluir y excluir aquello que se va a recordar y cómo se lo va a hacer. En este sentido, la riqueza del análisis radicaría en poder analizar estos planos y dar cuenta del sentido que se genera en la articulación de ambos. Describir, analizar e interpretar estos órdenes por separado nos permitiría construir un sentido sobre los discursos puestos en juego en la conmemoración. Más aún, indagarlos desde cómo se están articulando en el acto escolar nos ayuda a dar cuenta de las tensiones que se despliegan en todo contexto comunicativo.

Enseñar la historia reciente

La enseñanza de la historia del pasado reciente trae consigo un cambio de punto de vista respecto a cómo se concebía la Historia con mayúscula y cómo desde la investigación y

enseñanza de “lo reciente”, se debe resignificar la relación entre el investigador y aquello que investiga (sujeto-objeto), para pensar nuevamente el lugar del distanciamiento entre ambas categorías. Resultan interesantes los momentos planteados por Mudrovic (1998) en un artículo donde retoma la discusión contemporánea acerca de la nueva disciplina "Historia del Presente", en cuanto a la relación entre memoria e historia. La nombrada explica que, en un primer momento, después de la Segunda Guerra Mundial, la memoria se transformó en objeto de la historia, dando lugar al registro y análisis de testimonios orales acerca del pasado, lo que se denominó historia oral. Un segundo momento se da a partir de la década del 70, cuando la memoria se vuelve objeto de la historia y toma relevancia esta nueva relación historia-memoria. Surge el interés por los estudios sobre “el rol de la memoria colectiva en la historia y la constitución de identidades colectivas, la memoria y el olvido como fenómenos políticos, la incidencia de la memoria en las reconstrucciones del pasado, etc. En Francia, el historiador Pierre Nora lleva a cabo el ambicioso proyecto de reconstrucción de la historia de la memoria colectiva francesa en *Les Lieux de mémoire* (1984-92)” (p.1). Un tercer momento, dice Mudrovic (1998), se da a mediados de nuestro siglo, cuando la historia del presente obliga a revisar el presupuesto de la ruptura con el pasado como garantía de un conocimiento histórico objetivo. Se pone en cuestión el difícil entramado entre el presente y la reconstrucción historiográfica del pasado reciente en el que el historiador juega el rol de sujeto y objeto en tanto portador, él mismo, de la memoria del fenómeno que pretende reconstruir históricamente. La memoria se refiere a los modos en los cuales las personas construyen un sentido sobre el pasado y cómo este se relaciona con el presente en el acto de recordar (Jelin, 2002; 2004) Indica Guelerman(2001) que “historia y memoria transitan por dos carriles paralelos (...), no es la verdad lo que las separa, sino la interpretación. No es lo que recuerda sino lo que olvida. No son los hechos, sino los afectos...” (p. 52-53). Parafraseando al autor citado, la memoria histórica funda un pasado en común, la Historia selecciona de un modo muy distinto al de la memoria, los sujetos tienen puntos de referencias en común respecto a su construcción social pero, también, cargan un nombre (Hassoun,1996). En este marco, “el desafío que presenta la escuela es transformar la Historia en memoria apropiable” (Guelerman, 2001: 57). En términos de Pescader y Reta (2005), se trata de descubrir que en realidad los vínculos entre la historia y la memoria se entrelazan conflictivamente. La distancia entre sujeto y objeto se desdibuja en tanto los acontecimientos del pasado reciente pueden formar parte de los recuerdos del historiador. El presente histórico converge en una trama sociocultural y el marco en el que se reconstruye el pasado reciente y la transmisión de las memorias colectivas (p.86-87). En coincidencia con lo manifestado por los autores

anteriores en cuanto a los nuevos desafíos de la historia presente, cabe destacar que en muchas ocasiones el pasado reciente se transmite desde la transferencia de datos históricos en forma literal y lineal acerca de un acontecimiento y sus consecuencias. Repensar la idea de transmisión como reproducción es una observación que también plantea Dussel (1997; 2001; 2003; 2008) respecto a este tema. Citando a Hassoun, la autora explica que una transmisión lograda ofrece al receptor un espacio de libertad que conlleva el abandono del pasado para posteriormente reencontrarlo. Dussel (2001: 74) agrega que no es posible una liberación del pasado en forma total, ya que este nunca nos termina de abandonar; “podemos reencontrarlo de forma que su carga sea menos pesada, más compartida, más elaborada (...) en este recuento el olvido también tiene un lugar”. En este sentido, la inclusión de la memoria en la Historia se vuelve relevante, con la posibilidad de poder ir más allá de la recepción de cómo fueron los acontecimientos. El acceso a las fuentes de quienes han sido parte de un suceso histórico abre un abanico de posibilidades para comprender, decodificar y procesar esos hechos. Permite construir una relación entre las experiencias contemporáneas de los sujetos y las generaciones anteriores, siendo que nuestro tiempo histórico, como señala Hobsbawm (1998) se caracteriza por la destrucción de este vínculo (p.13). Es la memoria parte central del contacto entre las generaciones (Dussel, 2001: 71). Otra perspectiva de esta cuestión es cuando la transmisión se vincula sobre hechos traumáticos (como dictaduras, guerras y genocidios, por ejemplo). Al respecto, Jabbar y Lozano (2001: 106) indican que este es uno de los interrogantes complejos que se reiteran sobre los estudios de la transmisión de la memoria: si esas experiencias son accesibles o no para el lenguaje científico que pretende captarlas. En todo caso, en palabras de Guelerman (2001), no se puede olvidar el sentimiento de vergüenza y de dolor que atraviesan los acontecimientos transmitidos del pasado reciente a las nuevas generaciones. La transmisión de la memoria nunca será completa, ya que las ausencias y los olvidos la hacen posible, los silencios dicen y callan (p.41-42).

Actualmente, por ejemplo respecto a la guerra de Malvinas, la cuestión de la soberanía, las consecuencias de la dictadura, la denuncia por torturas a los soldados en las Islas durante la contienda, acarrear nuevas discusiones sobre el pasado reciente, desde la (re)significación de la memoria, la verdad y la justicia, promovidas desde la coyuntura política actual en el trabajo en conjunto con organismos de Derechos Humanos. Las reflexiones anteriores nos conducen a nuevos interrogantes e investigaciones académicas acerca del estudio y análisis de cómo se incluye Malvinas en la enseñanza de la historia reciente⁸. En este caso, como indican Farías,

⁸Al respecto, ver los resultados preliminares de la tesis de maestría de Dragneff (2014) “Representar Malvinas a 30 años. Análisis comunicativo del acto escolar del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas,

Flachsland y Rosemberg en el artículo “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria” (2012), esta temática comenzó a tener visibilidad en la escuela a mediados del siglo XX. Es a partir de 1941, tras la reforma educativa, cuando las Islas aparecen mencionadas en la mayoría de los libros y manuales escolares de historia, geografía e instrucción cívica. Vale decir, desde las áreas que la política educativa normalista había privilegiado para pensar la identidad nacional. De igual modo, la presencia de Malvinas se incrementó en los momentos históricos en los cuales se intensificaron los reclamos. Avanzado el siglo XX, Malvinas en la escuela se había convertido en una causa nacional. Lo que actualmente se percibe es la legitimación de dicha causa que se lleva a cabo desde diversos organismos estatales, como el Ministerio de Educación de la Nación tras la preparación de materiales escolares para llevar a cabo el acto del *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas* y también para el trabajo en el aula.

El acto escolar como un elemento cardinal en vida cotidiana de la escuela

El acto escolar podría pensarse como un momento donde la escuela entabla un diálogo con el pasado desde el presente. En el contexto del acto la historia se va recuperando, se va haciendo, se va rememorando. En esos instantes se construye lo que se conmemora, porque es en la misma puesta en escena donde el compartir un espacio en común, estimula la construcción de nuevas miradas sobre la fecha conmemorada. En este apartado, pongo énfasis en dar cuenta de la importancia de los sentidos que se le asignan a determinados sucesos de la historia nacional materializados en los actos escolares. Estudiar no tanto los hechos históricos

en el 30° aniversario de la fecha” (FLACSO). También la Programación Científica 2012-2015 de la Secretaría de Ciencias y Tecnología (UBACyT). Proyecto: “Malvinas en el 30 aniversario: Entre la Conmemoración nacional y el trabajo de los medios”, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Mirta Alicia Amati. Además, la tesina de grado en curso de Yanina Villone, “Conmemorar Malvinas: La re-construcción de la memoria, sentidos y sentimientos en rituales escolares de la provincia de Buenos Aires” por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La producción sobre Malvinas –desde diversas perspectivas- es profusa: desde escritos como el de Cardoso, Kirschbaum, Van Der Kooy (1983); Escudero (1997); Verbitsky (1985; 2002), hasta los trabajos nombrados más arriba). También existen numerosas actividades académicas llevadas a cabo desde las universidades nacionales. Por ejemplo, en 2009 fue fundado el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) en conjunto con la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur, con el fin de producir y divulgar investigaciones vinculadas a las Islas. De igual modo, entre otros, se dictó el Seminario Malvinas: prensa e Imagen, realizado por Saborido, Levín, Gamarnik en 2012 (actividades del proyecto “Medios y Sociedad: problemas de historiografía y archivo” del área de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), bajo la dirección de Mirta Varela y Mariano Mestman. A las anteriores, se suman Jornadas como Malvinas y Derechos Humanos, realizadas en la Ex Escuela de Mecánica de la Armada (EsmA) en 2013. También se viene llevando adelante desde 2012 el proyecto “Malvinas en la Universidad”, convocado por la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación y por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. Este proyecto tiene como fin estimular la producción de proyectos de investigación vinculados al tema.

sino las construcciones de los mismos en el tiempo (Norâ: 1996 en Sosenski 2005), vale decir, los sentidos atribuidos.

En este marco, dicha construcción de sentidos se visualiza, entre otras consideraciones, por los días dedicados a la preparación del acto, por decidir quién lo llevará a cabo, con quiénes, qué se decidirá presentar y que no. El armado de las glosas y la decisión de qué canciones se pasarán en el evento conforman “lo relevante” y se vuelven insumos de análisis de cómo y qué se comunica. Todas estas prácticas logran ser significativas cuando se socializa el acto, cuando la comunidad educativa construye sentidos respecto a eso que ve y escucha en el momento de la escenificación.

El acto no es mera transmisión de información: es comunicación⁹. Es decir, se pone en juego la mirada, los gestos, los cuerpos dispuestos en esos espacios, los sonidos de los aplausos o las risas. Esto último del orden de lo paralingüístico. De forma análoga, como en una orquesta no es la prueba de sonido, ni siquiera el ensayo con cada instrumento lo que conforma la música de una banda en vivo, sino que “el vivo” es un nuevo momento. Es el momento de la comunidad, es el estar todos reunidos “haciendo memoria”. Memoria que podría montarse como un terreno de lucha, de contracciones de acuerdos y desacuerdos. En palabras de Jelin (2002): “En momentos públicos significativos como las fechas de conmemoración, no todos comparten las mismas memorias. La memoria se refiere a las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo relacionan ese pasado con el presente en el acto de recordar o recordar” (p.248). De lo anterior cabe interrogarse entonces, como lo han hecho Pappier y Morras (2008), si cuando la figura de la maquinaria institucional de transmisión, la comunidad educativa, se hace presente es simplemente un vehículo que transmite memoria acrítica, establecida como mandato ante la ausencia de discusiones conjuntas de los sujetos educativos; o hay margen de autonomía para construir y reelaborar relatos del pasado que hayan sido puestos en disputa y luego consensuados.

Por otra parte, hay patrones comunicativos que se materializaron y legitimaron a lo largo del tiempo sobre cómo comportarse en los actos (como vimos en el apartado “De las conmemoraciones...”). Tal como se manifiesta en los estudios históricos llevados a cabo acerca de las fiestas y conmemoraciones patrias debemos considerar que la escuela ha transitado un pasaje del conmemorar en la calle (donde compartía el espacio con otros actores: vecinos, autoridades gubernamentales, religiosas y fuerzas de seguridad): a una

⁹ En un contexto comunicativo convergerían dos posibles miradas una vinculada al análisis de la distribución de los espacios y, la otra, a la disposición e interacción de los cuerpos en estos últimos. Órdenes de la kinésica y la proxémica respectivamente (Ver Winkin, 1987).

ceremonia entablada para la comunidad educativa en particular. Según Méndez (2005) podemos distinguir dos modalidades según los momentos históricos en los cuales focalicemos nuestro análisis. Los actos no reglamentados, caracterizados por su espontaneidad, participación popular y festividad, vividos como una “fiesta”. Y los reglamentados, cuando aquellos actos patrios se volvieron solmenes y rígidos. Se comenzó a establecer una “barrera” entre quienes organizaban dicho evento y quienes pasamos a ser espectadores. La escuela participaba del acto ya no por opción, sino por obligación, vale decir, se reglamentó la fiesta. Según la autora citada “estos cambios producidos en la concepción y conmemoración de las efemérides sólo pueden ser comprendidos en un contexto más amplio en el cual Argentina aún no había establecido los significados de nacionalismo, nación y nacionalidad” (p.16-17). Antes de 1887, las fiestas patrias y sus conmemoraciones no formaban parte de la rutina escolar, sino que tenían un carácter excepcional. Es en la segunda mitad de la década del '80 (del siglo XIX) donde surge un emprendimiento para la encarnación de la nacionalidad, respaldada en la tradición patria que tuvo en la escuela y en la celebración de las fiestas patrias sus instrumentos decisivos (Bertoni, 1992 en Méndez: 2005: 19)

De este modo, el cambio de espacios y de los cuerpos en esos espacios también configuró patrones específicos de comportamientos del “decir” y del “hacer”: el silencio que deben prestar los estudiantes, el pararse en fila de menor a mayor para el evento, aplaudir al retirarse la bandera de ceremonias. El no reírse, ni hacer chistes. El sentido de lo que se interpretará como fiesta en un momento determinado de la historia es vivido como falta de respeto en otros contextos históricos. Suele ocurrir en los actos escolares que a pesar de la insistencia con la “disciplina”, se escuchan murmullos, silbidos, aplausos “de más” y luego risas. Recordemos que todo enunciado concreto (sea escrito u oral) está "relacionado con diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación", esto nos habla de su vínculo con la vida (Bajtin 1979:251). Desde esta concepción, debemos comprender los discursos de los actos escolares en la esfera cotidiana de actividad y comunicación humanas: leídos y escuchados en el espacio de la escuela. Esta consideración es central, sobre todo para pensar las interacciones discursivas que se dan en esos lugares que exceden las palabras escritas y leídas de guías, glosas y discursos. Los susurros y cuchicheos también son parte de análisis del rito.

Con relación a lo antedicho, los actos patrios despertarían una doble significación: por un lado, emoción, respeto, orgullo e identificación (según el contenido de la fecha a conmemorar), pero también tedio, burlas, vergüenza, distracción (expresados por los participantes, especialmente los estudiantes pero cada vez más –también- por los docentes,

que cuando pueden se retiran antes del acto sabiendo que su hora no se dictará). En esa interacción que constituyen los actos, está presente la oralidad magisterial¹⁰ —unos de los fundamentos principales de la escuela—, pero a su vez el contexto de un espacio organizado en función del ejercicio de la mirada: qué ver, qué y cómo mostrarse y también ver /controlar y ser visto/controlado. (Gómez 2007: 115)

Respecto a las ideas de corporalidad que trabaja Grumet (1997), la autora aporta una perspectiva interesante para analizar los ritos escolares observados. Podríamos decir que la escuela tuvo la función de homogeneizar los cuerpos no sólo simbólicamente, a través de la conformación de un currículum con la capacidad de transmitir y forjar determinados conceptos sobre la historia, la lengua, las matemáticas; en definitiva los conocimientos de un mundo necesario de ser aprendido por todos más allá de las experiencias vivenciales acumuladas de cada sujeto. Sino, también, disciplinar y detallar las acciones que esos cuerpos debían hacer en determinados ámbitos. Focalizando en el género patrio no se participa de un acto de cualquier forma, sino que hay modos adecuados e inadecuados para transitar un ritual. Estas formas no solo son construidas sino, también, aprendidas y vivenciadas cada vez. Estos mecanismos que intentaron homogeneizar una identidad nacional con la “historia patria” se fueron transformando, desgastando y entraron en crisis junto con otras formas de disciplinamiento escolar. Bonal (1998), haciendo una lectura de Bourdieu y Passeron, plantea que la cultura considerada como arbitraria y relativa, logra imponerse como cultura legítima y universal. Esto se efectúa mediante el recurso de la violencia simbólica, vale decir, es el poder de las acciones pedagógicas que logran imponer significaciones y de hacerlo además de forma legítima. (p. 82)¹¹

En ciertos contextos escolares suele haber una articulación entre el anhelo a la vuelta de ciertas formas más “tradicionales” de conmemoración, por parte de algunos docentes y directivos, y las nuevas formas de recepcionar que conllevan los estudiantes, que muchas veces no le ven sentido a aquellos formalismos pero los actúan igual porque siguen sujetos a una relación de autoridad efectiva pero más laxa. En este sentido, el hacer “como si” de todos los actores implicados en la escena conmemorativa desestima reflexionar sobre lo que en verdad se está transmitiendo en cada 2 de abril. Cuál es el sentido que deberíamos darle a los

¹⁰ La oralidad magisterial referida a la importancia asignada a la oralidad del maestro, de quien enseña.

¹¹ La “violencia simbólica” se tornó como condición necesaria para la escolarización estatal, nació en base a una doble necesidad de los estados ilustrados y de la modernización capitalista entendida en estos parámetros como transformación de lo humano en cultural, del hombre en ciudadano, y de la naturaleza en recurso productivo (Ver en Carretero y Kriger, 2004).

ritos patrióticos y el modo en que podrían dejar de ocupar en la agenda educativa un lugar no tan solo formal, como el que actualmente se visualiza en determinados establecimientos.

Conclusiones

El acto escolar, puesto en el centro de análisis nos permite construir un diagnóstico respecto a la modalidad en que se tejen los vínculos en la escuela. Es el evento pero, también, es todo lo que el acto nos muestra a su alrededor vinculado con las prácticas llevadas a cabo.

Como señala Landau (2006), la ciudadanía debe ser concebida como un proceso histórico de movimiento continuo: no tiene un punto de llegada definitivo, no es estática. Se torna fundamental la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones de cuestiones que conforman lo público, entonces la participación se visualiza como el único mecanismo capaz de construir una ciudadanía comprometida. El interrogante que surge luego de este recorrido focalizado en la institución escolar es si el acto escolar es el momento (y la oportunidad) para la cooperación y la reflexión de los propios “modos de hacer” de las instituciones, siendo una de las actividades reglamentadas que implicarían la participación de toda la comunidad educativa.

Como manifiesta Dussel (2008), hay dos interrogantes interesantes que se desprenderían del núcleo central que conlleva el acto escolar como objeto de estudio. A saber, qué se entiende por recordar en la escuela y cómo se lleva a cabo el “entender”, el “apropiarse” en cada generación. La autora plantea que la transmisión (la comunicación en el sentido de esta ponencia) “es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos” (p.4). Sostengo en estos términos que el recordar entraría en la lógica de lo afectivo (recordamos un momento, una imagen, una persona). Entender por qué recordamos lo que recordamos estaría más ligado a una lógica racional. A tratar de comprender de qué modo nos sentimos interpelados por ciertos sucesos del pasado y no por otros. Plantea Hassoun, que “una transmisión (comunicación) lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17 en Dussel, 2008:5). La idea de que el pasado, entonces, nunca nos dejaría, desecha la idea de una liberación. Más bien habría una asimilación del pasado, un proceso de adaptación a éste que nos permitiría “reencontrarlo” de una manera menos angustiante, “más elaborada”. (Dussel, 2008). El recuerdo, la memoria, el pasado vuelto al presente nunca se efectuaría de un modo lineal, sino que en esa reencarnación también se produciría una transformación y

(re)significación cada vez. De este modo, el acto escolar no sería “todos los años el mismo” como muchas veces se suele manifestar en las escuelas, sino que la reproducción y producción de “los nuevos sentidos” dependerían de los agentes que intervienen en el proceso de construcción de ese rito y del contexto del presente. Más aún si se preparasen las mismas glosas, las mismas teatralizaciones cada año, también sería un nuevo momento cada vez porque el sentido nunca es idéntico a sí mismo.

Para concluir, el acto escolar tomado como objeto de estudio es un rito donde se articulan y despliegan vínculos complejos, desde el momento en el que participaría toda la comunidad educativa. Observar y analizar el mismo, configura un acceso para comprender la lógica de algunas prácticas escolares ritualizadas y rutinarias que se explican no solo por su carácter reglamentario, sino por la apropiación que los miembros de una institución hacen de la calendarización normalizada. Por último, el acto escolar (como muchas instancias que apelan al trabajo colectivo) es la posibilidad para que la institución escolar refuerce los vínculos afectivos y de reconocimiento hacia la tarea en común. La conmemoración de un hecho histórico podría involucrar a toda la escuela más allá de las disciplinas o la tarea que cumpla cada sujeto en el establecimiento. Cómo cada miembro participa en el evento (estar o no, colaborar o no, involucrarse o no) es una decisión política.

Bibliografía

- Amati M., (2012) “Malvinas en el 30° aniversario memorias, sentidos y disputas”. Dossier, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n°80, abril 2012 Pp-78-85.
- Amati M., Dragneff, N. (2009) “Entre la lengua y el habla: Actos escolares y oficiales en el contexto del Bicentenario”, 2009. MIMEO.
- Bajtin, M. (1985) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós Ibérica.
- Blázquez, G. “Escuela de Patriotismo: una construcción de la Argentina y los argentinos a través de los actos escolares” (título traducido) tesis de maestría de la Universidad Nacional de Río de Janeiro, 1998. MIMEO.
- Carretero y Kriger (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En Carretero y Voss (2005): *Aprender y enseñar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Debattista, S. (2004) “Los caminos del recuerdo y del olvido: La escuela Media neuquina, 1984-1998” en Jelin, Lorenz (comp.) *Educación y Memoria*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Díaz Cruz, R. (1998) *Archipiélagos de rituales. Teorías antropológicas del ritual*. Barcelona: Anthropos.
- Dossier: Actos y rituales en la escuela. Revista El Monitor de la Educación, n° 21, junio de 2009. Buenos Aires.
- Dussel, I. Finocchio S., Gojman S. (1997) *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires. Eudeba.
- Dussel, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente*. Buenos Aires. Ed. Norma. Pp.65-96.
- Dussel, Inés, (2008) “Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo”. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos" – Noviembre/2008. Consultado en <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf> Última consulta julio de 2015.
- Dragneff, N. (2012) “Cultura, Sociedad y Comunicación como producciones humanas” en Vilker, Calzado (comp) *Comunicación, Cultura y Sociedad*. Buenos Aires. Ed. Aula Taller. Pp. 7-26.
- Farías, Flachslan, Rosemberg, (2012) “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria”. Dossier, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n°80, abril, pp-39-49.
- Foucault M., (1980) “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*. Madrid, Ed. Piqueta.
- Gee, J. P. (2004) “Ámbitos semióticos...”, en Gee, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Andalucía. Colección Aulae.
- Gómez, W. M. (2007) “La Educación corporal en los rituales escolares”, en *Ágora para la EF y el Deporte*, n° 4-5, España. Pp: 111- 129.
- Grumet, M. (1997) “Restaging the Civil Ceremonies of Schooling”. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*.vol. 19, no. 1.Pp. 39-54.
- Guelerman, S. (2001) “Escuela, Juventud y Genocidio” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina pos genocida*. Buenos Aires. Editorial Norma. Pp. 37-64.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ed. de la Flor.
- Hobsbanwm, E. J. (1998) *Historia del siglo XX*. Ed. Crítica. Buenos Aires.

- Jabbaz M., Lozano C. (2001) “Memorias de la dictadura y la transmisión generacional” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina pos genocida*. Buenos Aires. Editorial Noma. Pp. 97-132.
- Jelin E. (2002) (comp) (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas “infelices”*, Madrid, Siglo XXI.
- Jelin E., Lorenz F. (2004) “Educación y Memoria: Entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Jelin, Lorenz (comp.), *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, S. XXI
- Landau, M. (2006) “Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de libros de texto de sexto año de la Educación General Básica”. En: ORTIZ, T. y PARDO, M. L. (coord.) *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Méndez L. (2005) *Las efemérides en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mudrovcic M. I. Algunas consideraciones epistemológicas para una "Historia del Presente", *Hispania Nova*, núm. 1, 1998. Edición electrónica. Consultado en <http://hispanianova.rediris.es>
- Nora, P. (dir) (1984) “Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares” en Nora P. *Les Lieux de Mémoire; I: La République*; París, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina. Prof. Fernando Jumar. C.U.R.Z.A- Universidad Nacional del Comahue.
- Pappier V.; Morras V. (2008) “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo”. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada / N° 12*. Pp.173-192
- Pescader C. Reta M. (2005) “Nuevos desafíos en torno a la historia del presente” en *El rescate de la memoria en la construcción de la historia*. IV Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino- Chilena, Trevelín 15, 16 y 17 de noviembre de 2001. Secretaría de Cultura de la Provincia de Chubut.
- Puiggrós A. (1991) *Sujeto, disciplina y currículum (1885-1916)*. Buenos Aires. Galerno.
- Puiggrós A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.

- Sosenski, S. (2005) “Guardianes de la memoria. La conmemoración del golpe militar entre los exiliados argentinos en México” Revista Economía, Sociedad y Territorio. Vol. V; nº18. Pp. 377-409.
- Winkin, I. (1987) “Dos francotiradores de la investigación: El lenguaje del espacio: Edward T. Hall y La gramática de la vida cotidiana: Erving Goffman” en Winkin, *La nueva Comunicación*, Barcelona, Kairós. Pp. 89-106.