
El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano -periférica de la ciudad de San Luis

The meaning and practice of school rituals in contexts of poverty. An approach to this issue in an urban-peripheral school of San Luis city

Lic. Gabriela Luciano (gabiluciano@hotmail.com)

Leticia Marín (olmarin@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Summary

In the daily life of a school, there are numerous ritual acts or actions that constitute a “particularly significant” moment in which several identification processes related to school as a social institution take place. In these rituals, the teacher’s stance, the bond that is formed between teacher and students, the idiosyncratic characteristics of both, and the interest or disinterest in those actions refer to the singularity of processes, social and culturally instituted, in which different subjectivities are produced or reproduced.

In this work, the results of a field research in the primary level of an urban-peripheral school of San Luis city are presented. The students of this school come from poor areas. The objective of this study was both to describe school rituals when students start and finish a school day, and when they hoist the National Flag; as well as to analyze the subjective configurations of these practices in the particular context of a school.

Data was gathered through the observation of such rituals and interviews aimed at inquiring about the meanings that students construct from rituals. In this regard, emerging categories were qualitatively constructed and analyzed, revealing meanings associated to particular school practices. The results showed that school rituals are landmarks on which a representation of the “us” of the institution is built. This opens the possibility of multiple re-significations in relation to the current problems of subjectivity that students face daily at school.

Key words: school rituals – poverty - subjectivity

Resumen

En la vida cotidiana de la escuela, son numerosos los actos o acciones rituales que constituyen un momento “particularmente” significativo, en el cual se articulan

distintos procesos de identificación en relación a la escuela como institución social a la que se le ha legado una función socializadora.

En ellos, el posicionamiento del docente, el vínculo que se establece entre docentes y alumnos, las características idiosincráticas de ambos, el interés o el desinterés que gira en torno a dichas acciones, remiten a la singularidad de procesos - social y culturalmente instituidos - en el que se *producen* o *reproducen* distintas subjetividades.

En la presente comunicación damos cuenta de los resultados de una investigación de campo en el nivel primario de una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis, donde concurren niños y jóvenes que provienen de sectores pobres.

Nos planteamos como objetivo describir los rituales escolares del ingreso y la salida a la escuela y el izamiento a la bandera y analizar las configuraciones subjetivas de estas prácticas en el contexto particular de la escuela.

La recolección de la información la realizamos mediante observaciones de dichos rituales y entrevistas orientadas a indagar significados que los alumnos construyen acerca de los mismos.

En este marco realizamos un tratamiento cualitativo de la información mediante la construcción y análisis de categorías emergentes que nos permite desentrañar sentidos y significados asociados a prácticas escolares particulares.

Al analizar estos rituales escolares, observamos que los mismos se constituyen en hitos sobre los cuales se construye una representación del 'nosotros' de la institución, abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones, a la luz de las problemáticas actuales y cotidianas que atraviesan la subjetividad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Palabras claves: Rituales escolares, pobreza, subjetividad.

Introducción

Nuestro interés por conocer la vida cotidiana de las escuelas urbano-periféricas de la ciudad de San Luis, nos llevó a centrar nuestra atención en aquellas prácticas escolares que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que implican prescripciones de comportamiento reguladas, a través de las cuales se transmiten valores e ideales.

En este sentido concebimos a las escuelas como espacios sociales diferenciados, cuyas prácticas abarcan manifestaciones discursivas y no discursivas, que operan desde pequeños espacios cotidianos, sobre imágenes y significados, que imprimen un legado social y político en los actores escolares.

La escuela se presenta así, como un dispositivo tecnológico creado durante la modernidad con objetivos precisos, ya que desde su origen tuvo la tarea de transmitir conocimientos que no podían aprenderse en otro lugar. Representa un espacio al

que hay que concurrir para aprender lo que la familia no puede enseñar; un sitio de preparación para el mundo del trabajo y de la sociedad civil. (Torcomian, C. 2008, en Maldonado, H. 2008).

Como expresa Paul Willis (1997), la socialización consiste en la transmisión a los sujetos de un conjunto de prácticas y significados que integran la cultura considerada legítima. Por lo que el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción social en la configuración subjetiva de los actores sociales.

Al dimensionar la subjetividad desde una perspectiva histórica- cultural, nos orientamos a dar cuenta de procesos complejos en la producción de formas de subjetivación diferenciada en distintos espacios sociales.

Victor Giorgi, (2003) refiere al proceso de producción de subjetividades y alude a diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). *“Es el lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir del él se construyen”*. Girogi, V. (2003).

En tal sentido nos interesa el espacio social de una escuela urbano-marginal de la ciudad de San Luis en el que se reproducen rituales cuyos significados configuran el sentido subjetivo de las prácticas escolares en la institución.

Al estudiar las tramas de relaciones que se expresan en las configuraciones subjetivas que los sujetos hacen de sus prácticas escolares, nos proponemos conocer aspectos del entorno institucional, familiar y sociopolítico que atraviesan la vida cotidiana de la escuela y donde se produce una subjetividad social. En palabras de González Rey (2008), *“Este complejo sistema de integración de los espacios sociales en su significación simbólica y de sentido subjetivo para el sujeto, y para los diversos espacios sociales en que este existe”* (González Rey, F. 2008, pp. 42)

En el marco de un proceso de indagación cualitativa, nos interesó indagar tres rituales escolares. Nos plantemos objetivos y recursos metodológicos que nos permitieran articular el material empírico con teorías y construir conocimientos nuevos que dieran respuesta a nuestros interrogantes.

Los rituales en la escuela

La institución educativa, es en principio un objeto cultural que manifiesta cierta cuota de poder social y que trae consigo la posibilidad de lo grupal y de lo colectivo. Como otras instituciones sociales, atraviesa la intimidad de los sujetos, ordenando su manera de percibir y configurar sentidos de acuerdo a lo que se considera normal y deseable en ese contexto (Fernández L., 1994).

A través de diferentes acciones ritualistas, se imprime en la subjetividad de quienes habitan el escenario cotidiano de la escuela, procesos de identificación que

transforman a la escuela en un espacio social privilegiado para la transmisión de valores y significados, legitimados desde su función socializadora.

Como expresa Foucault (1991) los saberes que se imparten en la escuela son presentados y transmitidos como discursos de verdad que se sacralizan a partir de una serie de rituales cotidianos sobre los que se organiza el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos rituales en tanto transmiten imágenes, contenidos, representaciones simbólicas, promueven procesos de configuración de espacios legitimados que involucran a alumnos, docentes, personal no docente, directivos y a la escuela como institución. La complejidad de estos procesos se pone de manifiesto en cada ritual, delimitando posiciones y roles cuya ejecución se tiñe de la subjetividad del actor. Formas particulares de ser y de estar en el espacio de "lo escolar", modos de relación, formas de convivir.

Por ello los rituales escolares, como parte de la dinámica institucional de la escuela, se construyen en el día a día entre sujetos que desempeñan diferencialmente roles institucionales, desde posiciones asimétricas en la distribución de los recursos de poder. Atravesados por historias y experiencias del mundo exterior a la escuela, así como también, por rutinas y ceremonias cotidianas, impregnan y dejan marcas en el escenario de lo esperable, lo posible y de lo que se expresa desde el "deber ser".

Entendemos por rito o ritual a aquellas ceremonias que implican procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de "sagrada". (Mac Laren. 1995).

Desde esta perspectiva, los rituales integran la vida cotidiana, ocupan un lugar central en la cultura y aportan sentidos que legitiman la vida social y las instituciones, entre las que se encuentra la escuela. Constituyen prácticas regladas que habilitan un pasaje y han sido históricamente considerados como núcleos que se inscriben en la subjetividad de los actores sociales.

De este modo, los rituales escolares, como todo ritual institucional, se transmiten de generación en generación y se configuran en relaciones signadas por diferencias estructurales y funcionales en un sentido asimétrico.

Siguiendo los aportes de Mac Laren (1995) puede pensarse que desde una dimensión simbólica, los rituales constituyen importantes redes semánticas, de contextos culturales y dominios ideacionales mediante los cuales se intenta regular la vida social. Desde esta perspectiva, permitirían al sujeto escolar apropiarse de los significados y sentidos, las metáforas históricas y sociales que la escuela le brinda, transformándolos en cultura internalizada, corporizada.

Al mismo tiempo, los rituales se inscriben en una estética cotidiana que nos habla de una forma de estar juntos, por lo que cada ritual se presenta de forma diferenciada en distintos contextos escolares, en donde se conjuga la historia del adentro y del afuera de la escuela.

Desde allí cobra sentido la historicidad en nuestra mirada, al observar que las instituciones educativas se configuran según condiciones socio-históricas, materiales y culturales de existencia, por lo que no todos los niños y jóvenes son educados por la “misma escuela” y las prácticas escolares adquieren características diferenciales según condiciones sociales particulares y subjetivas. Ello nos remite a la singularidad de cada espacio escolar y áulico, en el que se *producen o reproducen* distintos tipos de subjetividades.

Coincidimos con Redondo y Thisted (1997), cuando plantean el hecho de que la escuela pública es igual para todos no es más que un mito sostenido por directivos, maestros y padres, que no hace más que ocultar profundas desigualdades, existiendo diferentes circuitos de escolarización para los niños de distinta clase social.

En el trabajo que venimos realizando en escuelas donde concurren niños de sectores populares, hemos observado que muchas veces, cuando los niveles de inclusión social de un sujeto se encuentran deteriorados, la escuela profundiza desde sus prácticas cotidianas experiencias de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional.

Ello nos permite pensar que cada institución se posiciona de forma diferenciada ante las prácticas escolares que acontecen en su cotidianeidad y que a partir de ello se construyen diferentes significados y se configuran formas de relación entre educación y pobreza.

El *significado* siguiendo a Bruner (1998) lo entendemos como un proceso de negociación y renegociación de significados mediante la interpretación narrativa, como logro de una práctica social, que proporciona estabilidad a la vida social de un grupo.

En tanto actividad creativa de un grupo, la construcción de significados está inmersa en un contexto sociocultural que impone ciertas claves y matrices que participan en la producción de significados. También las condiciones en que se produce la comunicación y la naturaleza de las relaciones de los que participan en ella, regula las formas discursivas e imprime un matiz idiosincrásico a esa particular producción. De modo que el/los significado/s no sólo están en los individuos, sino que es configurado a través de la interacción situacional. Está también asociado a modelos y prácticas culturales de la situación, que están abiertos a continuas transformaciones a través de revisiones, modificaciones y reconstrucciones (Gee & Green, 1998)

La estructuración socio histórica del contexto

Si pensamos en la situación de la pobreza en San Luis, encontramos que datos proporcionados por el INDEC a través del programa de Encuesta Permanente de Hogares (EPH) dan cuenta que en el último semestre del año 2009, casi el 18% de

la población que corresponde al aglomerado San Luis-El Chorrillo, se encuentran por debajo de la línea de pobreza, siendo este el valor mas alto de toda la región de Cuyo.

La misma fuente de información muestra que San Luis se encuentra por encima de la media nacional que es de 13,2% y posee una brecha de pobreza respecto de la canasta básica del 34%.

En tal sentido y sólo para tener una aproximación a la situación laboral de los últimos años, San Luis presentó, según datos de la EPH del 2do semestre del 2006, una tasa de actividad de 60,7 %, la más alta de la región Cuyo; una tasa de empleo de 59,5, un 2,0 % de desocupación y un 6,6 % de subocupación. A pesar de registrar un bajo desempleo, si se suman estas dos últimas tasas, se observa que el 8,2% de la población tiene problemas de empleo.

Un informe del Centro de Estudios del Pensamiento Económico Nacional (FCE-UBA) (1), señala que San Luis “es uno de los aglomerados con peor calidad de trabajo”, ya que entre la población ocupada, hay un 50% de ocupaciones informales, un 34% de empleos inestables, es decir por breves períodos y un 26,7% que trabajan dentro de planes sociales. Esta situación contribuye a explicar que se registre un 25,2 % de demanda de empleo. Este informe, al establecer comparaciones estadísticas entre los diferentes aglomerados urbanos, observa que las consecuencias que los trabajos precarios tienen sobre las personas, es similar a la de la desocupación y ello explicaría que en San Luis como en Formosa y Posadas, con bajas tasas de desempleo (INDEC-EPH), pero con una pobre ocupación, más del 30% de la población de estas provincias esté por debajo de la línea de pobreza.

Por lo que si bien la Provincia de San Luis puso en marcha en el año 2003, como principal política social el Plan de inclusión social “Trabajo por San Luis” con el propósito de dar visibilidad social a amplios sectores desprotegidos, bajo el lema “evitar cualquier situación “injusta” de exclusión social” (Suárez Godoy, E. 2004), las observaciones que hicimos en nuestro acercamiento a los barrios periféricos, nos muestran que existen en nuestra provincia y en nuestra ciudad una realidad que nos confronta a un tipo de pobreza que excede, pero no excluye la pobreza material.

Desde la perspectiva de Bourdieu, (1997) haría referencia a procesos de enajenación del *capital simbólico*, imprescindible para sostener la existencia social de los sujetos al interior de una cultura. El capital simbólico se encuentra constituido por múltiples formas de reconocimiento social. “Es la energía social basada en las relaciones de sentido, que justifica el derecho de un individuo a sentirse justificado de existir como existe”. (Bourdieu, 1997. p. 284).

Por otra parte Bourdieu hace referencia a la noción de “violencia simbólica”, para referir a la imposición e inculcación de significados como legítimos (esto es, verdaderos, correctos, adecuados) disimulando (aún para los mismos que los transmiten) su carácter arbitrario. La capacidad de imposición de los mismos se basa, en última instancia, en las relaciones de fuerza subyacentes, las cuales se

ejercen en la esfera de la producción, transmisión y circulación de significados en la vida social.

Se establece así una posición desventajosa con relación a la distribución de los recursos, que convierte a individuos de sectores excluidos, en sujetos vulnerables socialmente y condicionados a disputar un lugar en el espacio social.

El escenario escolar

En el trabajo de campo, que desarrollamos en el nivel primario -turno tarde- de una escuela pública periférica de la ciudad de San Luis, nos propusimos comprender algunos rituales escolares con la finalidad de desocultar aquellas señales o marcas particulares y significativas que se dan en el entrecruzamiento de los procesos de reproducción, transformación y resistencia, que se juegan en el espacio de lo escolar.

Para desarrollar este proceso comprensivo, resulta necesario describir algunas de las principales características que nos hablan de la idiosincrasia del contexto sociocultural en la que se encuentra inserta la escuela en la que anclamos nuestro estudio y referirlo al modo particular en que la escuela se encuentra inserta en la comunidad.

La escuela que conforma nuestra unidad de estudio, se encuentra ubicada en la zona urbano-periferia de la ciudad de San Luis. Concurren a la misma 657 niños y jóvenes de entre 6 y 16 años, de los cuales 327 son varones y 330 son mujeres. Al turno tarde asisten 315 niños, 167 niñas y 148 varones.

En dicha escuela se reciben niños de más de veinte barrios periféricos diferentes, de los cuales, cuatro de ellos concentran la mayor cantidad de población de la escuela (70% de la población escolar). Se trata de zonas con una gran densidad de habitantes, fundamentalmente niños y jóvenes, en cada uno de ellos. La actividad comercial de estos barrios es escasa y se cuenta con un único dispensario público de salud, ubicado en las proximidades de la escuela.

Con mejores, peores o pésimas condiciones de vivienda en general, los alumnos de esta escuela presentan distintos indicadores que definen su condición de pobres. Estos indicadores fueron emergiendo de las respuestas que nos dio el personal de la escuela, de las observaciones directas que hicimos en los contextos de origen y de los análisis de datos estadísticos.

El relevamiento que hemos realizado de la información registrada en la escuela, arroja que el 30% de los tutores se encuentra laboralmente ocupado, mientras que el 70% restante se encuentra desocupado o recibe ayudas y/o planes sociales, principalmente el plan provincial de inclusión social: "Trabajo por San Luis". Cuentan con un nivel educativo básico, es decir, en su mayoría tienen solo nivel primario completo o incompleto.

En nuestras indagaciones en algunos de los barrios en que habitan alumnos de la

escuela, observamos descriptores consistentes con los datos estadísticos (INDEC-EPH) que dan cuenta de los sectores más vulnerables de la ciudad: hacinamiento habitacional, precarias condiciones de salud, bajos niveles de educación, inaccesibilidad a la información, al transporte, a medios de producción, a vivienda, a créditos y al apoyo institucional.

La pobreza tal como la concebimos, no refiere únicamente a la falta de bienes materiales, sino que remite a un fenómeno multidimensional que impide a los individuos participar plenamente en la sociedad.

Alicia Gutiérrez (2004) plantea que la “pobreza” es una categoría descriptiva y relativa. Descriptiva porque remite a ciertas carencias de bienes y servicios mínimos que determinada sociedad considera como indispensable para todos sus miembros. Relativa porque implica la existencia de otros que son “ricos” o por lo menos no son pobres. Por lo que la pobreza expresa, antes que nada, una distancia entre diferentes grupos sociales, tanto económica como social y cultural.

Tal como lo expresa la autora: “las prácticas que despliegan los pobres para vivir y sobrevivir, se pueden comprender y explicar, en primer lugar, a partir de lo que tienen y no únicamente de los que les falta, de lo que poseen y no sólo de lo que carecen, y que ello constituye una gama de recursos económicos, culturales, sociales y simbólicos, en diferente grado, y que tienen diferentes posibilidades de inversión y reconversión según los distintos momentos históricos en que se realizan las apuestas” (Gutiérrez, A. 2004).

Cabe aquí preguntarnos: *¿Cómo se desarrollan los rituales escolares en escuelas donde concurren niños que provienen de contextos de pobreza?, ¿Que experiencias subjetivas se producen, entorno a dichos rituales escolares, en diferentes sujetos del escenario escolar?*

Dar respuestas a estos de interrogantes constituye una tarea compleja, que requiere de un análisis de los sentidos y de las configuraciones multidimensionales que se producen en el “pequeño mundo” cotidiano de los sujetos que participan en el escenario escolar objeto de nuestras indagaciones.

Objetivos:

- Describir los rituales escolares de ingreso y de salida a la escuela y el izamiento a la bandera, en una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis.
- Analizar las experiencias subjetivas de diferentes actores escolares (docentes y niños) bajo las modalidades en que se instituyen los rituales en la escuela.

Consideraciones Metodológicas:

En el marco de la delimitación conceptual y epistemológica que realizamos de nuestro estudio nos orientamos hacia una exploración intensiva, caracterizada por abordar el problema desde un enfoque metodológico cualitativo etnográfico que

posibilita centrar la indagación en la construcción de significados.

Entendemos al enfoque etnográfico, tal como lo concibe Guber (2001): “Una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros”. (Guber, R. 2001 p. 2)

Es decir, que como investigadoras difícilmente podemos comprender una acción sin incorporar los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. La descripción depende de su ajuste a la perspectiva nativa de los “miembros” de un grupo social”, señala Guber R. (Ob. Cit)

La unidad de estudio estuvo constituida por una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis y las unidades de análisis fueron tres prácticas cotidianas escolares: el izamiento de la bandera, el ingreso y la salida de la escuela.

Los instrumentos de recolección de información son observaciones de las prácticas escolares mencionadas y entrevistas semi-estructuradas con docentes y alumnos de dicha escuela, orientadas a indagar los significados que construyen sobre dichas prácticas.

El tratamiento de la información se realizó en un proceso continuo de articulación entre teoría y material de campo, codificación y categorización abierta, sometida a un análisis cualitativo permanente, cuya interpretación fue dotando de nuevos contenidos a categorías conceptuales y nos permitió construir nuevas categorías de análisis emergentes del material recolectado en el contexto particular y que presentamos a continuación.

Descripción de los rituales escolares y la construcción de sentidos subjetivos de dichas prácticas

“El límite entre el adentro y el afuera de la escuela”

Padres y niños atraviesan el umbral de la puerta delantera de la escuela; las señoritas salen de la sala de maestros para esperar a sus alumnos. Hay saludos. Adultos y niños se disponen a conversar, a intercambiar consultas y noticias, sobre lo que ha acontecido o acontecerá en el ámbito de la escuela.

Muchos de los niños han llegado solos o en compañía de hermanos mayores que asisten a la misma escuela.

Los papás están mas cerca de la puerta que del salón de ingreso y desde allí observan la escena. Algunas mamás aprovechan ese espacio de intercambio para preguntar por la tarea que los niños tenían que traer, cómo va el niño en la clase, qué paso el día anterior que su hijo llegó a casa llorando.

Los niños, con sus mochilas en las espaldas o bolsas de mano, se mueven, corretean, ríen. Solo unos pocos niños han quedado tímidamente al lado de su tutor y aun no interactúan con el resto de los niños. Algunos padres hablan entre sí.

Suena el timbre, hay que formarse, acomodar el cuerpo. La postura de todos ya es diferente. La vicedirectora, con una mirada hacia los papás, pide que se retiren. El personal no docente, se acerca y les dice explícitamente que se retiren del establecimiento o que observen desde la puerta trasera. Varios padres, desde el exterior de la escuela, se acercan a la ventana y a través de la misma observan lo que ocurre en el salón general.

Todo comienza a sufrir transformaciones: la actitud de los maestros, de los niños, de los padres, remiten desde el gesto una marca de solemnidad y de disciplinamiento, que hasta este momento no se observaba (parecía diluida). Se ha producido una transición en el espacio; la puerta delantera pareciera ser ahora el límite entre el mundo exterior y el mundo interior de la escuela.

Como expresa Givrtz y Larrondo (2009) "La educación es un proceso para tornar previsible a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforma la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresan en una influencia social sistemática y reconocida".

Una de las maestras dice en voz alta *"formados en filas"*, todos se acomodan por grados, en el salón de la planta baja donde diariamente se desarrolla la escena cotidiana del izamiento de la Bandera Nacional.

"Chicos, vamos a izar la bandera, así que sin moverse, postura de respeto, las manos a los costados, sin hablar con los compañeros".

En el ritual de ingreso a la escuela, observamos la implicancia de un pasaje, una transición del plano de lo no escolar, a aquello que está signado por evidentes, marcas de orden y de autoridad. Distribuciones asimétricas de poder que sintetizan modos singulares de producción y control de la alteridad sustentado en la dimensión de "poder-saber" que se corporiza en docentes y directivos, actuando como parte del dispositivo de diferenciación social.

..... *"se trata de un grupo lindo, demasiado en función del contexto social del que provienen", "con las familias que tienen, mucho no se puede esperar", "en ocasiones se portan mal pero hay que estar alertas, para que la violencia no te sobrepase...y los chicos te puedan pasar por encima"*.

En este sentido, la convivencia cotidiana, queda marcada por una suerte de esfuerzo de adaptación a las normas escolares, que ante una creciente sensación de amenaza y de inseguridad, generan la expectativa de estar protegidos frente al fantasma de la violencia.

Siguiendo los aportes de Diana Milstein (2009) observamos que la experiencia de la violencia en las escuelas no irrumpe solamente en la vida cotidiana de quienes la sufren, sino también, en las narrativas que un conjunto de discursos sociales elaboran sobre el mundo escolar. Y, junto a las situaciones experimentadas como violentas por los actores de la vida cotidiana escolar, estas narrativas que circulan en la esfera pública, operan como "hechos sociales" y encuadran a los fenómenos

de violencia escolar. Aparece como algo “cosificado” es decir, como algo que se puede poseer, un rasgo que puede estar presente o ausente en un grupo de sujetos, pasando así a ser un sustantivo que designa un ente, una cosa.

Mientras se desarrollaba el saludo a la bandera la permanencia de los padres afuera cobra un sentido especial para l@s docentes: *“Cuando están los padres o hermanos, tíos mas grandes, no les podes retar porque te pueden saltar para decirte de todo y te dejan mal delante de quien sea, no les importa, así que los chicos se portan mejor cuando ellos no están”; “mira si acá no ponemos orden desde la entrada después nos los controlas más, se te van de las manos y todo se vuelve un descontrol”; “cuesta mucho marcar la diferencia entre la vida externa y lo que es y debe ser la escuela, quizás esto (excluir a los familiares de la ceremonia) ayuda”.*

Se produce una transición “del afuera” a “lo escolar” bajo la necesidad de diferenciarlo, que busca delimitar lo que ocurre dentro y fuera del escenario educativo, como espacio de socialización. Se da una suerte de descalificación de lo no escolar y del entorno cotidiano de los niños y jóvenes que asisten a esta escuela y con ello de las familias de las que forman parte.

“Tratamos de que los niños vean que la escuela es diferente, que aquí hay normas que respetar y no da lo mismo cualquier cosa” “...desde que entran cada día, les inculcamos la buena conducta, queremos que aquí si aprendan a respetar, pero es muy difícil, porque en la casa no les enseñan nada de estas cosas, es como que remamos contra la corriente porque ellos en sus casas ven y viven de todo”.

El temor a las manifestaciones de violencia se expresa desde significados, que las ubica como un producto del afuera de la escuela.

En la línea de pensamiento de Milstein (ob.cit.) considerar que los conflictos y las situaciones de violencia pueden irrumpir en el interior de la escuela como producto de un contexto externo a la escuela misma, nos puede llevar a pensar en términos lineales y reduccionistas.

En el momento de la salida y concluida la ceremonia de arriamiento de la bandera, los alumnos designados para ese acto vuelven a la fila con sus compañeros. Continúan los intentos de poner orden en el salón, mientras que otra docente conjuntamente con la directora, comunican los avisos a los alumnos, así como también realizan llamados de atención sin especificar a quien van dirigidos, por el comportamiento, por las condiciones de higiene personal y de preparación para asistir a la escuela. Una vez concluidos, la directora los despide y con un gesto les comunica que pueden regresar a sus casas.

Aquí se producen nuevas agitaciones, correteadas, gritos, empujones, risas. El cuerpo otra vez en movimiento, se prepara para el encuentro con lo no escolar.

Si embargo en el ritual de la salida de la escuela, el orden, cobra otra vez protagonismo. La salida debe ser ordenada, en fila, hay un importante control de los maestros. Los padres y tutores, esperan en la puerta delantera de la escuela para recibir a sus hijos.

Se dan algunas situaciones que en vistas del cansancio producido por una intensa jornada de trabajo, son menos tolerados por los adultos de la institución, como la salida de la fila para ir al baño o confusiones con relación a la puerta de salida.

Los diferentes grupos salen en momentos diferentes, para no generar desorden y garantizar que la salida esté “despejada”. Los maestros van organizando el desfile de alumnos y van poniendo nombres al orden en el que saldrán los niños. Ello tiene como rasgo implícito que quienes inician la fila, es decir, quienes salen primero, son aquellos que han tenido mejor conducta durante la jornada.

Los límites entre el adentro y el afuera de la escuela se vuelven más confusos y es inminente el pasaje al mundo externo.

“Cuerpos rebeldes”

Una vez ubicados en las respectivas filas aparecen algunos “cuerpos rebeldes”, cuerpos inquietos que se mueven, que continúan hablando, que no adquieren la postura corporal esperada por el personal de la escuela según la pauta situacional. Ello se manifiesta en reiteradas llamadas de atención hacia quienes formados en filas, buscan maneras de llamar la atención a través de sus cuerpos inquietos.

Las docentes tratan de diferentes formas de desalentar dichas conductas. Pocas palabras, amenazas de sanciones, miradas del docente, hablan de una rutina de preparación para un momento “sagrado” en la vida de la escuela: el izamiento de la Bandera.

Estas son las expresiones de los alumnos:

“... Yo no entiendo porque nos retan, las señoras por ahí quieren que seamos estatuas y nosotros nos molestamos jugando, pero un rato nomás, después no portamos re bien”, (7 años), “Al rato de que estamos en la escuela nos están retando, por ahí, no sé nos retan por todo” (9 años), “No me gusta mucho formar la fila, es medio aburrido, además no paso muchas veces a izar la bandera” (10 años), “Me gusta hacer fila antes de entrar, lo único que si charlas algo con un amigo o cualquier cosa, te ponen en penitencia y nosotros no molestamos a nadie” (13 años), “Es un bardo porque te están ahí detrás todas las veces, yo no molesto y no me gusta que me molesten” (14 años)

Girux (1985) habla de categorías centrales que surgen de una teoría de la resistencia: “La resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre la gente que se encuentra en contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía, así, el poder nunca es unidimensional...” “es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana”.

Los docentes de la escuela, remiten a este momento particular con expresiones tales como: *“lo que muchas veces pasa es que los chicos que vienen a esta escuela, son chicos desatendidos por sus familias, que poco les enseñan acerca del respeto en la escuela, por lo que nos ocupamos de las formas de comportamiento desde el*

inicio de la jornada escolar”, “si no los tenés cortitos no sabes en qué momento se te van de las manos, pasan muchas cosas hoy en las escuelas”, “hay cada uno acá, que mejor saber cómo manejarlos, porque las familias que tienen... pobrecitos...”.

Respeto hacia normas institucionales, orden, división y distribución de los cuerpos en el espacio, son conceptos claves que explican este pasaje cargado de sentidos. No se trata de comprender la orden, sino de percibir la señal que se establece entre el maestro que impone formas de disciplina y aquél sujeto al cual va dirigida, según códigos de comportamiento culturalmente pre-establecidos.

La misma escuela es, muchas veces, administradora de mecanismos violentos de ejercicio del poder, a través de formas de estigmatización de los alumnos y sus familias.

“... Yo tengo muchas ideas para trabajar con los chicos, pero no se puede porque si les das algo de libertad se empiezan a tratar como se tratan en su casa, a las patadas... Además no lo saben valorar, hay niños que nada de lo de la escuela les importa, solo vienen porque no tienen donde tenerlo, es como una guardería para ellos, hay cada familia acá adentro.

Como expresa Diana Milstein (2009), el ejercicio del poder de clasificación es una forma específica de violencia: la violencia que no apela a la coacción física, sino a la imposición de significados como legítimos desde una posición de autoridad aparentemente imparcial y desvinculada del ejercicio del poder. Pierre Bourdieu (1970) la llamó “violencia simbólica” y consideró que era una de las formas fundamentales de la presencia de la violencia arraigada en la cotidianeidad de las relaciones sociales”.

Estas formas de estigmatización de los niños y del contexto del que provienen, debilita las posibilidades de encuentro, apoyo y trabajo conjunto entre el personal escolar, los alumnos y las familias.

“La bandera no es para cualquiera”

Tres niños se dirigen hacia el patio de la escuela, se les ha encomendado la especial tarea de elevar la bandera argentina para que flameara en lo alto del mástil de la escuela. Dos de ellos caminan erguidos, serios, parecen orgullosos de la tarea encomendada. El tercero en cambio, va con la cabeza gacha.

Mientras ocurre el izamiento de la bandera, una de las maestras recita en voz alta la oración de la bandera y el resto de l@s docentes -distribuidos en distintos lugares del salón- identifican para llamarles la atención, a aquellos niños cuyos cuerpos inquietos muestran signos de indisciplina.

En el salón los niños y adolescentes, se disponen a recitar la oración, para ello, tras el pedido de la docente encargada de organizar el saludo de la bandera, dirigen sus cuerpos hacia una de las paredes laterales del salón, detrás de la cual se encuentra el mástil ubicado en el patio de la escuela.

Juntos recitan la siguiente oración:

“Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz.

Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada.

Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeren.

Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia”.

Algunos niños recitan la oración a la bandera, sobre todos los de los grados intermedios- 3º y 4º grado. Los más pequeños van pronunciando palabras aisladas y los más grandes se distraen o esperan en silencio. Tampoco l@s docentes recitan toda la oración, la interrumpen constantemente con llamados de atención hacia los alumnos y en algunos casos hablan entre ellos.

Asimismo, encontramos en el salón algunos "indisciplinados", que ensayan pequeñas resistencias a la ceremonia de izamiento o arriamiento de la bandera, en algunos casos por salirse de la fila, ubicarse al fondo, hablar con compañeros, masticar chicle.

También aparecen resistencias en algunos de los alumnos, según lo que relata una de las docentes, cuando se les designa la tarea de pasar a izar o arriar la bandera.

Como expresa (Mac Laren, 1995) cuando en un ritual aparecen resistencias o intentos de boicot del mismo, no siempre hay conciencia explícita del para qué de estas acciones, sino que la "desestructuración" de la rutina responde a sentidos muy profundos que el propio sujeto desconoce.

El acto del izamiento y de arriamiento de la bandera implica una rutina de refuerzo, que consolida los mecanismos existentes de clasificación social, dejando claro el lugar de cada uno en la escuela. En este sentido, para la designación de los alumnos que, izarán y acompañarán a la bandera, se tiene en cuenta el comportamiento de los alumnos y el rendimiento académico. Los alumnos no pueden renunciar a esta tarea y lo viven, en algunos casos, como una carga, en otros, como un privilegio.

En las entrevistas a l@s docentes indagamos acerca de la metodología que utilizaban para la selección de los alumnos que pasan a izar y arriar la bandera y cuales eran los sentidos que se subyacían a estas decisiones. L@s docentes de los distintos grados tomaron como criterio y se aplica en toda la escuela, el rendimiento académico como un modo de premiar o recompensar a los/las alumnas que cumplen con la tarea y que van al día con los aprendizajes y de incentivar a quienes no estudian o les cuestan las tareas: *“la bandera no es para cualquiera, hay que ser digno de llevarla, yo se los digo siempre a los chicos”, “la bandera es para los que estudian y van al día con las asignaturas, ellos saben como funciona”, “pasan a la*

bandera los que van mejor con las notas y solemos tener en cuenta el comportamiento para que pasen, es decir, si alguno de los chicos van bien en clase pero no se portan bien, no los designamos para la bandera”, “siempre lo hacemos por mérito, por ahí hemos hablado de que pase el mejor compañero pero todavía no lo hemos hecho”, “hacemos una ronda con los niños con mejores notas y los que más cumplen en las clases, se van turnando entre ellos”, “les enseñamos que la bandera es una insignia patria y le debemos respeto, por eso la llevan los que hacen mérito para eso, los mejores alumnos”, “es un momento importante de la vida escolar, es parte de las enseñanzas de la patria, para ser patriotas y por eso los estimulamos a que puedan llevarla, siendo responsables con las tareas”.

Los discursos de l@s docentes dan cuenta de cómo la escuela intenta reforzar a partir de estas prácticas escolares, la imagen de una nación homogénea y armónica, sobre la base de la transmisión de valores nacionales, estableciendo lazos de unión entre los procesos educativos y de socialización.

Los niños/niñas y adolescentes configuran el sentido de esta práctica naturalizando el criterio que la institución adopta para la selección de los alumnos que pasan a izarla: “No sé, nunca pase a la bandera porque yo no soy muy inteligente” (9 años),... “esta bueno pero me tiene que ir mejor para que yo pueda pasar” (10 años), “a mi me gusta, lo que pasa es que ya he pasado muchas veces” (9 años), “yo soy medio burro y me cuestan las letras, no se cuando yo valla a pasar” (8 años), “es importante pero por ahí los chicos te cargan y eso es un poco feo” (9 años), ... “me gusta pero las señoras por ahí no saben la oración a la bandera, te piden que vos las digas y ellas no la saben” (11 años),... “dicen que hay que pensar en la bandera, en la patria y esas cosas, pero no sé, mi papá no tiene trabajo y en eso quien piensa” (13 años).

Como expresa Oviedo de Benosa (2004), “*las desigualdades sociales se legitiman en sus estructuras no solo a nivel de las grandes concepciones ideológicas en los contextos políticos, económicos, sociales, culturales, sino en el orden de la vida cotidiana y de las prácticas sociales que allí se desarrollan*”. (Oviedo de Benosa, pp. 21. 2004).

Las configuraciones subjetivas de los actores escolares sobre los rituales nos invitan a repensar el sentido de estas prácticas y a re-conceptualizarlas a la luz de las condiciones de vida, de las experiencias cotidianas, de las infancias y juventudes que habitan el escenario escolar.

Consideraciones finales. Hacia nuevos interrogantes

Los rituales sobre los que hemos realizado una aproximación comprensiva en esta investigación, constituyen para la escuela, parte de la legitimación social y cultural a través de la cual se reconstruyen periódicamente identidades comunes. En ellos, aparecieron elementos que nos hablan de las formas de convivencia en la escuela,

de los roles que ocupan los distintos actores sociales en la escena educativa, de la distribución de los recursos de poder, de la función socializadora y trasmisora de valores culturales y de los conflictos que estas configuraciones ínter-subjetivas adoptan.

Encontramos comportamientos orientados a rechazar o mostrar resistencia ante acciones de disciplinamiento o simplemente ante códigos repetidos invariablemente sin revisiones de sentido o significados.

El carácter ritual de estas tres acciones cotidianas de la institución escolar, nos hablan de lugares y posiciones que han sido legitimadas en el contexto de la escuela, pero que carecen de legitimidad para muchos niños/as y jóvenes de esta escuela. Constituyen formas de regulación que ordenan la distribución de recursos de poder entre los actores sociales escolares, delimitando roles, funciones y legados para cada uno de ellos.

Asimismo, el trabajo de campo realizado, nos muestra como la misma escuela se vuelve muchas veces, administradora de mecanismos violentos de ejercicio del poder, a través de formas de estigmatización y clasificación de los alumnos.

Es interesante pensar que de forma más explícita o mas tácita, los acontecimientos que se dan adentro y afuera de la escena escolar quedan entretejidos en los significados que tanto docentes como alumnos construyen del otro, como lo ajeno a la propia condición social. Retomamos aquí la noción de capital simbólico de Bourdieu (1997) como aquella energía social basada en relaciones de sentido que legitiman el derecho de un individuo a sentirse *justificado* en su existencia, en tanto estas formas de clasificación y estigmatización expresaran formas de exclusión en dicho proceso de justificación.

Como se expresó con anterioridad, estas pistas teóricas apuntan a aquella escala a la que pertenece la etnografía, a los contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de los sujetos, pero le da un sentido distinto al vincularlos con los procesos sociales de reproducción y transformación.

Estos rituales constituyen hitos sobre los cuales se construye una imagen del 'nosotros' de la institución, imprime formas de comprensión acerca de nuestra existencia social, abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones, a la luz de las problemáticas actuales y cotidianas que atraviesan la subjetividad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Es por ello, que resulta necesario la revisión crítica de los sentidos que se le otorgan a estas prácticas, cuya fuerza en los procesos de construcción de subjetividades, opera en la intimidad de los sujetos, adultos, jóvenes y niños.

Este posicionamiento requiere asumir el poder de la escuela como lugar de enunciación, desde el que se generan sentidos de pertenencia y de existencia social.

En este sentido, es necesario seguir profundizando en el análisis de estos rituales, recuperando voces significativas que hablen de aquellos que acontece en un plano

más subjetivo, para penetrar desde una mirada problematizadora y acercarnos a nuevos interrogantes, con la finalidad de mantener los sentidos abiertos a nuevas y legitimantes formas de significación

Bibliografía

Boivin M. y otros 1999. Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. 1997. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Ed. Anagrama.

Bruner, J. 1998. Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid: Editorial. Alianza.

Carro, S. y otros 1996. Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía. Buenos Aires: Instituto de ciencias Sociales Gino Germani.

Díaz, R. 1995. Rituales, nacionalidad y política en Actas Pedagógicas, N° 1, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Fernández, L. 1994. Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Foucault, M. 1991. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gee, J. P., & Green, J. L. 1998. Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. Review of Research in Education, 3: 119-171.

- Giorgi, V. 2003. Construcción de la subjetividad en la exclusión. Inédito. Vínculo, Marginalidad y Salud Mental. Montevideo: Editorial Roca Viva.

- Giroux, H. 1985. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México D.F: Cuadernos Políticos, número 44.

- Givrtz, S. y Larrondo M. 2009. Herramientas para el abordaje de la convivencia en el espacio escolar. Curso de posgrado: Violencia escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones. CAICYT. CONICET

-González Rey, F. 2008. Subjetividad y psicología crítica: implicaciones epistemológicas y metodológicas. En Jiménez Domínguez, B. (Comp.) Subjetividad, participación e intervención comunitaria. Una visión crítica desde América Latina. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales 51

- Guber, R. 2001. Etnografía: Método, campo y reflexibilidad. Bogotá/Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- Guber, R. 2004. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

- Gutiérrez, A. 2004. Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Córdoba: FERREYRA Editor.

- Kamisky, G. 1994. Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires: Editorial Lugar.

-
- Maldonado, H. 2008. Problemáticas Críticas en el sistema Educativo. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
 - McLaren, P. 1995. La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Redondo y Thisted 1997. Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes. 1º Congreso Internacional Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina: Universidad Nacional de Quilmas. Argentina. Centro de Estudios e Investigaciones laborales CONICET.
 - Rockwell, E. 1987. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
 - Willis, P. 1997. Aprendiendo a trabajar. Como los hijos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Editorial Akal.