

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

*“Encuentros y desencuentros entre los niños y la Historia
Argentina. Saberes y estrategias vinculados al tratamiento del
25 de mayo en el Nivel Inicial”*

AUTORA: Lic. Silvia Brugnoli

DIRECTORA: Dra. María Beatriz Taboada

FECHA

2011

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso en un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario, en el cual observamos la irrupción de la narrativa histórica vinculada al 25 de mayo en la cotidianeidad de una sala de 5 años.

Esta indagación fue guiada por diferentes preguntas al objeto, entre las que quisiéramos destacar las siguientes: ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para presentar el tema? ¿Qué aspectos de la narrativa son enfatizados y cuáles mitigados? ¿Qué creencias o imágenes, en términos culturales/históricos operan o se desprenden de todo lo que se prepara previo al festejo de esta fecha?

Para relevar los datos se utilizaron la observación no participante, las notas de campo, el registro gráfico mediante fotografías y videos, y las entrevistas en profundidad.

El análisis cualitativo realizado da cuenta de lo complejo y estereotipado que resulta, a la vez, en este contexto, el abordaje de contenidos históricos con niños pequeños, ya que en dos siglos es obvio que fueron sufriendo cambios los modelos de país que se proponen desde el Estado, o la “nación” a construir junto a los “próceres” a venerar.

Sin embargo, en el recorrido realizado podemos observar que la historia que se narra es fiel a aquella escrita por Bartolomé Mitre, permaneciendo de este modo incólume el discurso oficial sobre la historia argentina.

Summary

This paper presents the results of a case study in a kindergarten in the city of Rosario, where we see the emergence of the historical narrative linked to 25 May in the daily life of a living five years.

This inquiry was guided by several questions in order, among which we would highlight the following: What are the strategies used by teachers to present the topic? What aspects of the narrative are emphasized and which mitigated? What beliefs or images, in terms of cultural / historical operating or off of everything that is prepared prior to the celebration of this date?

To relieve the data were used non-participant observation, field notes, recording chart with photographs and videos, and interviews. The qualitative analysis performed realize how complex and stereotyped it, while, in this context, the approach of historical content with small children, and that in two centuries is obvious that they were undergoing change country models proposed from the state or the "nation" to build next to the "great men" to worship.

However, the route taken can be seen that the story is told is true to that written by Bartolomé Mitre, thus remaining untouched the official discourse on the history of Argentina.

INDICE

Agradecimientos	4
1. Introducción	5
Capítulo I. Dimensión epistemológica	11
2. La producción académica sobre efemérides y actos	11
2.1. Efemérides y rituales patrióticos	12
2.2. La enseñanza de la historia en la escuela	16
2.3. Los actos patrios y la historia en el Jardín de Infantes	18
3. Recorridos teóricos	20
3.1. Tradición y efemérides	20
3.2. Formas rituales y fiestas	22
3.3. Narrativas entre la clase, el Jardín de Infantes y el acto patrio	31
3.3.1. Discursos y prácticas, la construcción del lugar desde donde se habla	32
3.3.2. El proceso de producción e imposición de representaciones	34
3.4. La gramática del jardín, el aula y la cultura escolar, una trama de sentido en las fechas patrias	37
Capítulo II Dimensión metodológica	41
4. El problema de investigación	41
4.1. Preguntas al objeto	43
5. Objetivos de la investigación	44
6. Estrategias metodológicas	45
6.1. El estudio de caso en una sala de Jardín de Infantes durante las semanas previas a la realización del Acto del 25 de mayo.	45
6.1.1. Observación no participante	47
6.1.2. Registros	47
6.1.3. Entrevistas	48
6.1.4. Revisión de documentos	52
Capítulo III Aproximación a los resultados	54
7. Presentación y análisis de datos	54
7.1. El contexto normativo	55
7.2. El registro	61
7.3. Las estrategias docentes empleadas	66
7.4. Los contenidos subordinados al ritual y los aspectos de la narrativa	79
8. Discusión de los resultados	96
9. Conclusiones y apertura	100
Bibliografía	105
Anexos	
i Extractos completos de algunas observaciones	
ii Textos leídos por la docente observada	
iii Algunas fotografías	

Agradecimientos

Escribir la tesis resulta una tarea que necesita mucha concentración y tiempos de lectura y análisis. Cuando se desea abordar esta tarea entre la vorágine diaria del trabajo docente, sumado a la atención familiar, las complicaciones suelen ser mayores. De esta dificultad surgen estas primeras palabras con la necesidad de agradecer a todos los que me rodean familiar y laboralmente, como una cuestión insoslayable que merece que la realice inicialmente.

A mis rectores, directores y regentes de los institutos terciarios donde me desempeño laboralmente. En especial al Prof. Carlos Manino que aceptó leer mi manuscrito original aportando interesantes sugerencias.

A todos los que administrativamente llevan adelante el apoyo logístico de nuestra tarea, sin los cuales no podríamos estar en “regla” en el trabajo diario: Raquel, Lili y Ariel del Normal 1; Alicia del Normal 2; Rita y Andrea del Instituto 62; Daniel y Marina de FLACSO.

A mis queridos compañeros de ruta que impulsaron la discusión y acrecentaron las dudas necesarias para activar la reflexión: Víctor, Adriana, Diana, Susana, María Renée, Mónica, Amine, Liria, Griselda...y todas.

A mi querida familia: Rigo, Bruno, Esteban, Julia y Gustavo que siempre estuvieron cerca cuando mi mente se alejaba de ellos.

A mi directora Beatriz sin la cual no hubiera iniciado nunca este trabajo, por su atento seguimiento, su marcada apertura intelectual, sus generosas enseñanzas e invalorable aportes.

A mis buenos profesores de FLACSO, quienes me enseñaron y estimularon para llegar hasta lo escrito aquí.

1. Introducción

Este trabajo de investigación pretende plantear una mirada puntual al aula del Nivel Inicial en los días anteriores al festejo del 25 de Mayo, el año previo a los festejos por el bicentenario de la revolución; un contexto donde ya se vislumbraba un despliegue organizativo de envergadura en la sociedad.

Durante mis años de trabajo en salas del jardín de infantes fue una preocupación la enseñanza de los contenidos relacionados con la historia del país; por un lado, porque son contenidos fuertemente anclados en posturas ideológicas y políticas mucho más azarosos que los de otras disciplinas, como por ejemplo las ciencias naturales; por otro lado, porque la edad de estos niños dificulta la comprensión del concepto de tiempo, por lo que el trabajo con la historia es sumamente complejo y de muy difícil apropiación.

La enseñanza de la historia en la escuela fue una necesidad educativa, ya que su prescripción en los documentos curriculares estuvo prevista -como señala Amuchástegui (2002: 5)- desde comienzos del siglo XX, cuando el Consejo Nacional de Educación “impuso un conjunto de normas reglamentarias tendientes a promover una enseñanza homogeneizadora y nacional”. Estos contenidos históricos, y los acontecimientos que destaca dan lugar a las efemérides patrias y el culto a los emblemas cuya celebración se reglamentó con el objetivo explícito de formar mediante la misma la conciencia nacional y el sentimiento patriótico en los escolares. En los primeros cincuenta años del siglo, según esta autora (2003: 19):

fueron normadas estas prácticas escolares por cuanto autoridad rigió el Ministerio; se argumentó sobre las mismas, se las programó y se les introdujo cambios con mayor o menor detalle, e incluso se llegó a crear una dependencia oficial encargada de la realización y control de tales eventos.

El Jardín de Infantes no tiene reglamentación propia al respecto que date de esos tiempos. Sin embargo, hoy es posible visualizar en este nivel del sistema educativo las mismas prácticas con los contenidos históricos, las cuales aparecen como momentos íntimos dentro del aula, a lo que se suma el acto público frente a los padres, con unas actividades que enseñan una idea establecida de nación, un concepto de identidad y una postura ideológica determinada de cara a la política, la economía, la sociedad y la historia. Es como una especie de mandato que año a año se va transmitiendo entre generaciones y que, además, cambia en lo superficial en cada período, sin motivar una reflexión sobre su pertinencia.

Es sabido que en la familia es donde el niño adquiere inicialmente una competencia lingüística y cultural que ordena el código con el que se desenvuelve dentro de un campo de significaciones. Amuchástegui (2003: 21) dirá que:

la escuela aporta a esta competencia los significados transmitidos desde el programa escolar, así como de las prácticas que se desarrollan en esa institución. El término bandera, por ejemplo se relacionará con próceres, pasado histórico, símbolo de patria, así como a mantener silencio mientras se la arría o se la iza, a aplaudir cuando entra el abanderado, etc.

Ese conjunto de prácticas significantes que el niño incorpora junto con otros contenidos simbólicos (buena conducta-mala conducta) se asocian a ese espacio social que es la escuela, espacio autorizado por padres, educadores y estado para la enseñanza.

Es este vínculo, político, el que legitima los contenidos que se enseñan, incluido el objetivo disciplinador que caracteriza al concepto de patriotismo, dado que “la conducta frente a los símbolos está controlada como disciplina dentro de la escuela, y como ley fuera de ella” (Amuchástegui, 2003:22). En esto no hay diferencias entre los niños que concurren al jardín de infantes y aquellos que transitan otros niveles.

Considerando estos aspectos, en este trabajo nos propusimos describir un período de la vida cotidiana del aula, en aquello que circula simbólicamente, en momentos que se plantea el tratamiento de contenidos históricos. Una perspectiva que nos sirve para encuadrar este análisis es la de pensar que todo lo que pasa en este contexto forma parte de la cultura escolar (Viñao, 2002), entendida como algo que permanece y que dura, ya que se le dan mucha importancia a los “preparativos”, incluso desde mucho antes del festejo en sí, por lo que estas enseñanzas se convierten en parte de ese hacer y pensar.

La narrativa que circula construye subjetividad ya que interviene la transmisión simbólica -la palabra del adulto empatizando con los niños- y como las historias de la cultura transmiten marcos de referencias que subrayan roles y definiciones, estas historias le señalan al niño y le confirman al adulto una serie de parámetros acerca de los personajes, situaciones y acciones que deben esperarse dentro de un determinado contexto, y llevan consigo el mensaje de que estos valores son los posibles, los mejores y comprensibles dentro de esa cultura (Bruner, 1986).

Al construir el niño su identidad en relación con las historias de otros, en intertextualidad con variados discursos que se articulan en el

espacio escolar, la sala del jardín adquiere una gran importancia iniciática en cuanto a aprendizajes sistemáticos, ya que es allí donde comienza la enseñanza ordenada de todas las disciplinas y sus métodos; y el aula, entonces, es punto de intersección donde se cimenta determinada interpretación y visión del mundo.

Sin embargo, frente a modelos de país que fueron cambiando, la “patria” que se propone, la “nación” que se quiere construir, los “próceres” que son venerados son los mismos de aquella historia escrita por Bartolomé Mitre. Es ésta la narrativa que aparece a la hora del acto patrio, la que se “lee” en la salita del jardín, donde los únicos “nombres” que sobrevuelan son los de Belgrano y San Martín y donde permanece incólume el discurso oficial mitrista sobre la historia argentina.

Es difícil que se mencione en este contexto a un Mariano Moreno o a un Castelli, tal como lo plantea Carretero (2007) cuando se refiere a la crisis de la historiografía ante el quebranto de las certidumbres tradicionales y se pregunta quién habla a través de las voces de los textos del curriculum, quién más quisiera hablar y ser escuchado, para finalmente preguntarse a quién debe ser leal la escuela: ¿al Estado?, ¿a la sociedad civil?, ¿a la política?, ¿a los marginados?, ¿cómo puede la escuela distribuir identidades en momentos de profunda redefinición?, ¿qué hace con el conflicto?, ¿qué historia nacional puede resistir la eclosión de las múltiples memorias subsumidas en ella?

Si el Jardín de Infantes adopta un discurso que se apoya en la ética universal basada en el respeto por los derechos humanos y el rechazo de toda forma de violencia, según se expresa en los diseños curriculares

vigentes, debemos preguntarnos junto con este autor: ¿cómo comprender aquellos relatos de 200 años atrás, enmarcados en gestas ornamentadas con caudales de sangre, sin reacondicionarlos para restarles violencia y despojarlos a la vez de todo sentido? (Carretero, 2007).

Desde estas observaciones consideramos todo este proceso del ritual, desde el momento en que irrumpe el discurso histórico, donde se nota la tendencia a presentar los hechos negando conflictos, como representación idílica de la unidad nacional, tal y como Bartolomé Mitre lo planteaba. Desde aquel Decreto de 1908 del Consejo Nacional de Educación que presidía José María Ramos Mejía, llamando a concurso para seleccionar un catecismo de la doctrina cívica -lo que luego lleva a implementar la “liturgia escolar” con su doctrina y rituales-, la pedagogía y la didáctica se hallarían puestas al servicio de esos ideales y el resultado final sería la internalización de los valores patrióticos (Demko, 2006). Al respecto, y desde nuestra experiencia, podemos afirmar que los alumnos de las salas de 3, 4 y 5 años participan activamente de este proceso mucho tiempo antes de comprender el significado de un relato histórico.

Estas narrativas muchas veces provienen de las historias escolares de cada uno de los integrantes de la institución o de los mandatos de la supervisión ministerial.

En base a estas primeras consideraciones presentamos un trabajo que se centra en la irrupción de la narrativa histórica en la cotidianeidad de una sala de jardín de infantes y, para dar cuenta del mismo, hemos decidido estructurar este informe en dos grandes capítulos.

El capítulo I se centra en la dimensión epistemológica de la investigación y, en su primer apartado, presenta un recorrido por investigaciones que brindan elementos para constituir un estado del arte para este estudio. Posteriormente presentamos una serie de recorridos centrados en conceptos medulares que orientan el análisis. Nos interesa definir allí especialmente los rituales y su relación con las fiestas para finalmente conceptualizar la gramática del aula leída desde la cultura escolar que conforma una trama de sentidos.

Los capítulos II y III muestran el trabajo de campo y la reflexión sobre el corpus recogido. Nos detenemos en particular en las estrategias docentes empleadas y en los contenidos subordinados al ritual presente en las narrativas.

En síntesis, este estudio de caso en una sala de 5 años tiene la intención de descotidianizar para resignificar (Achilli, 2000), haciendo visibles los aspectos rituales que subyacen al tratamiento del 25 de Mayo.

No pretendemos generalizar nuestros hallazgos, sólo nos anima la intención de realizar aportes que permitan progresivamente comprender y otorgar nuevos significados a las prácticas democráticas que se dan al interior de una sala de educación inicial.

Capítulo I. Dimensión epistemológica

En este apartado realizaremos primeramente una revisión de diferentes trabajos que han abordado cuestiones vinculadas a nuestra investigación, a fin de construir el estado del arte. Desde esta perspectiva encontraremos estudios centrados en el festejo patrio, en los aspectos rituales de los actos escolares, en la enseñanza de la historia, en la didáctica de las ciencias sociales y en las representaciones de los niños, divididos entre aquellos que trabajan específicamente con el Nivel Inicial y los que proponen un abordaje más general.

En el apartado 3 presentaremos los lineamientos teóricos que nos sirvieron de base para el análisis, presentando especial atención a los estudios sobre rituales –conceptualización ineludible a la hora de pensar las acciones que se llevan a cabo cuando se aproximan las efemérides patrias- y en los estudios sobre la cultura de la escuela, para finalmente incursionar en los conceptos discursivos que nos permiten reflexionar sobre las narrativas que circulan en la escuela.

2. La producción académica sobre efemérides y actos

Los trabajos vinculados con la temática han sido de variado alcance en nuestro país, pero no tienen una larga tradición en el primer nivel del sistema educativo argentino. Los actos patrios son el motor de varias

investigaciones que tienen su anclaje en otros niveles educativos ya que la problemática de los rituales patrióticos en la escuela pública argentina se ha analizado fundamentalmente desde el enfoque de la historia política y la historia de la educación, abarcando el sistema en general, pero centrándose fundamentalmente en el nivel primario (Amuchástegui, 1999, 2002, 2003; Dussel, 2000; Eliezer, 2005).

2.1. Efemérides y rituales patrióticos

En la investigación realizada por Dussel (2000), donde analiza, dentro de los ritos escolares, todo lo que se refiere al vestuario como práctica haciendo especial hincapié en los orígenes del guardapolvo, plantea, desde la historia de la educación, una posición netamente contraria a la historia tradicional, ya que propone que el historiador pueda situarse por encima de su tiempo y su sociedad y conocer “lo que verdaderamente pasó” en la Revolución de Mayo. Su idea de genealogía la asume como perspectiva que no persigue engañar a nadie sobre su neutralidad. Esto nos obliga como docentes, a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quienes ganaron y quienes perdieron en estas luchas del pasado.

Retomando el concepto de genealogía, Amuchástegui (2002) incursiona en el origen de los actos escolares con bandera, desde el mismo momento en que acompañaron la historia escolar a comienzos del Siglo XX y a partir de las normas emitidas por el Consejo Nacional de Educación. Su texto abarca el período 1810 a 1910.

Propone, asimismo, una revisión de las normativas ministeriales y el papel que asumen los docentes en cuanto al reconocimiento social en este tipo de actos, pero básicamente se posiciona en el análisis del rol que adquiere la bandera nacional en la cotidianeidad del año escolar de las escuelas.

Por su parte Eliezer (2005) realiza el abordaje de la configuración discursiva de la idea de Nación, desde la perspectiva del análisis del discurso, recibiendo aportes de Buenfil Burgos, Southwell y Verón. Además se basa en Hall y Du Gay para estudiar el concepto de identidad como práctica discursiva y plantea reconstruir qué se enuncia, quién lo enuncia y contra quién lo enuncia.

Consideramos que este trabajo aporta una interesante mirada sobre los discursos que toman como eje a la nación, los colectivos de enunciación, las estrategias enunciativas; la articulación del discurso moral con los discursos sobre la identidad nacional y propone una interpretación sobre cuáles son sus funciones dentro del proceso general de formación de los alumnos, al repetirse una y otra vez a lo largo de cada una de las historias escolares.

A su vez, Carretero y Kriger (2003: 7-8) analizan las llamadas “efemérides argentinas”, en relación a las representaciones que tienen los niños y adolescentes de dos fechas patrias: el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1816. Con entrevistas a alumnos de entre 6 y 16 años analizan lo que conocen de la historia. La investigación abordó el proceso de construcción y mantenimiento de las creencias identitarias, y los significados y valores que los alumnos adjudican a los eventos y personajes

de las efemérides. Las conclusiones que nos interesan son las que ellos clasifican como “transición de la visión mística a la romántica de 6 a 8 años”, etapa en la que los niños reconocen elementos ligados a la historia común como si se tratara de partes de un juego. Es una etapa donde la valoración y la identificación se dan como instancias previas a la significación y la comprensión; y su “eficacia” está en relación con la formación de la identidad nacional.

En la investigación realizada por Castillo y Allori (2001: 5) se observan varias conmemoraciones escolares y se indica que “hay centralidad puesta en el presente, en algunos casos sin conexiones con el pasado, a través de representaciones reproducidas, en su mayoría, de propuestas editoriales de revistas actuales”. Al respecto consideramos necesario indicar que en 2001 el país pasaba por un momento especial de inflexión y ciertas rupturas, y que algunas escuelas aprovechaban estos actos para realizar protestas vinculadas a dicho contexto.

En estos autores, el presente es el principal protagonista ya que en los actos observados relevan manifestaciones de distinto tipo (Madres de Plaza de mayo, Gremios portando carteles con reclamos de justicia y de mejores salarios) junto a bailes candomberos actuales.

En suma, la coyuntura atraviesa los eventos que presentan ya que, como señalan:

quienes narran la historia se hacen temerosos de vivir en esta multiplicidad de referencias e intentan aferrarse a una sola postura, radicalizándola y haciéndola exclusiva, es decir toman una posición fundamentalista que guarda una tradición rutinaria y no constructiva. (Castillo y Alori, 2001:6).

En cuanto al concepto de ritual en la escuela, es trabajado por Vain (2002: 4), quien adopta un carácter socio antropológico cuando plantea que en las sociedades complejas los rituales promueven identidad social y construyen el carácter. A su juicio, si nos acercamos a conocerlos penetramos en el “corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante y en su sistema de valores”. Esta investigación es desarrollada en la ciudad de Posadas, Misiones y se parte de las siguientes hipótesis: los rituales escolares son transmitidos por los docentes sin conciencia clara de la ideología que involucran, son de un orden autoritario, no logran transmitir la totalidad de la ideología dominante ya que la lucha por la hegemonía discursiva produce fisuras al interior de los discursos y tampoco logran imponer en su totalidad la ideología dominante.

Vain (2002: 7) concluye indicando que, en lo que respecta a los rituales, “los actores de la institución educativa los reproducen, los reelaboran, los reconstruyen y participan en ellos haciendo posible, de ese modo, que su eficacia simbólica se consolide”.

Amuchástegui (2003:23) aborda los rituales escolares en la escuela pública como espacios simbólicos de significación. Los diferencia del hábito y los define como práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación y su particularidad que se afirma en la necesaria realización grupal.

En este mismo sentido, el trabajo de Taboada (2008) utiliza el concepto de “membrana de identidad” como resultante de los rituales y prácticas discursivas que mantiene unidos a los actores institucionales. Este concepto implica reconocer también al espacio institucional como lugar de

enunciación donde se confrontan identidades simbólicas de miembros y no miembros.

2.2. La enseñanza de la historia en la escuela

Entendemos que el tratamiento de contenidos históricos, cuando los niños son pequeños es una buena oportunidad para enseñar cuestiones que tengan que ver con los avances tecnológicos, con los cambios en la vida cotidiana, con la importancia de los símbolos -tal el caso de la bandera-; pero cuando los contenidos giran hacia la historia política, envueltas en un halo de afectividad (amor a la patria), nos encontramos ante conceptos que no son entendibles por estudiantes de niveles iniciales del sistema educativo.

Por eso es importante el papel jugado por la Historia, como disciplina, lo que nos orienta a la revisión de estudios vinculados con su enseñanza y la influencia decisiva en la construcción de la identidad nacional. Algunos de los trabajos sobre esta temática se centran en las representaciones sobre los conocimientos históricos que se aprenden, destacando el carácter 'naturalizado' que poseen las efemérides en la mente de muchos docentes y alumnos (Carretero y Kriger, 2003; Carretero, 2007)

Expresa Carretero (2007) que la pregunta por la enseñanza de la historia nos saca del aula para llevarnos a muy diferentes espacios, donde se están produciendo problemas similares y también a muy diferentes tiempos en los que se plantearon inquietudes que hoy nos asombrarían, como por ejemplo en el periodo de entreguerras cuando se planteó eliminar la Historia como materia

escolar¹ porque consideraban que favorecía sobre todo el nacionalismo agresivo e intolerante:

recordemos que, pese a todo, es sabido que la percepción y el imaginario de “los otros” en la educación europea de entreguerras no solo retuvo sus rasgos belicistas, sino que éstos lograron plena realización con el nazismo y el fascismo², sistemas en los que los registros de la historia fueron asimilados y traspuestos para ser enseñados a las masas por primera vez en el lenguaje de los medios masivos de comunicación, junto con el correspondiente reacondicionamiento de los textos de historia. (Carretero, 2007:290)

Finalmente hay una importante cantidad de bibliografía dedicada al abordaje preceptivo, donde la Didáctica es tratada por especialistas en Ciencias Sociales que han llevado adelante sus investigaciones sobre la enseñanza de la historia y donde se incluyen sugerencias de actividades, recursos y diferentes indicaciones para tratar las fechas patrias en el aula (Zelmanovich, 1994, 1998; Aisemberg, y Alderoqui, 1995; Aisemberg y otros, 1998; Finocchio, 1994; Goris, 2006; Pérez y Baeza, 2006). Resultan aquí especialmente interesantes las diferentes posturas epistemológicas en la enseñanza de las disciplinas.

Para nuestro análisis quisiéramos recuperar lo que señalan las últimas autoras en su trabajo sobre la enseñanza del Medioevo en España, ya que marcan que el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico en la etapa de la educación Infantil está más relacionado con las metodologías y estrategias que se utilizan para su enseñanza que con las capacidades y la edad del alumnado. Asimismo, plantean que se obtienen mejores resultados

¹ El Sindicato Nacional de Maestros reunido en París en 1923 debatió el problema de la enseñanza de la historia debido al espíritu belicista que tenían los textos escolares. Se llegó a proponer la eliminación total de la enseñanza de la historia. Al final se aprobó que se continuara enseñando, pero con una actitud pacifista. (Vázquez y Gonzalbo, 1994, citado por Carretero, 2007: 290-291).

² Según Vázquez y Gonzalbo, “la Alemania nazi elaboró textos y programas para restaurar el autorespeto, desarrollando un culto a sus héroes y su cultura, fomentando la superioridad racial y fomentando un espíritu de desquite.” (Vázquez y Gonzalbo, 1994: 4, citado por Carretero, 2007).

si se modifica la metodología didáctica, los materiales y los recursos utilizados (Pérez y Baeza 2006: 2), en tanto apuestan a la introducción de la historia desde la narración y el trabajo con fuentes, entre las que rescatan al patrimonio como lo más potente. De este modo la historia da lugar al juego simbólico y configuran, junto con la narración, los pilares básicos de la educación infantil. Todo un reto si tratáramos de aplicar esta postura didáctica en los Jardines de Infantes.

2.3. Los actos patrios y la historia en el Jardín de Infantes

Un trabajo específicamente del Nivel Inicial es el de Rebagliati y Lusetti (2000), autoras que también realizan enlaces con las situaciones de crisis de la sociedad e introducen cuestionamientos sobre ciertas faltas de sentido que presentan los actos patrios en el Jardín de Infantes. Estas autoras hablan de la transmisión de la “memoria oficial de la nación” que entra en crisis en cuanto al contenido patriótico, así como a la organización de los actos; agravada “al suponer que a los pequeños les cuesta comprender el tiempo histórico (...) llegan a preguntarse: ¿Cuál es el sentido, en la actualidad, de estas prácticas en el primer Nivel del Sistema Educativo?”.

La publicación de Varela y Ferro (2000) señalan que el tratamiento que han recibido los contenidos de las ciencias sociales en este nivel encierra una contradicción:

no aparecían en los currículos por su dificultad de apropiación para los más pequeños, [pero] a la vez se consideraba que algunos de ellos eran fundamentales para la construcción de una identidad y la pertenencia a una comunidad (Varela y Ferro, 2000: 20).

Tales contenidos, ocultos en los programas, se enseñaban -y todavía se enseñan- a partir de las actividades vinculadas con las efemérides o, de un modo menos evidente, del trabajo de integración progresiva del niño a distintos grupos sociales, esto es, su socialización. El análisis que presentan intenta desocultar aquellos contenidos que pertenecen al área y sus disciplinas.

Por otra parte, Rímoli y Roth (2008) plantean una mirada ausente en otros estudios, ya que expresan que en el espacio Jardín de Infantes, fértil para la organización de “rutinas”, donde los niños realizan las primeras experiencias y construcción de la historia, memoria e identidad colectiva, es posible advertir una muy débil intervención docente e institucional en ese sentido. Plantean un corrimiento hacia lo anecdótico y banal que opaca las referencias simbólicas colectivas.

En síntesis, este recorrido por parte de la literatura existente, nos brinda un panorama de la perspectiva de producción que adopta este tipo de estudios. Son trabajos que en algunos segmentos presentan un abordaje empírico con observación de actos escolares, y casi todos realizan una introducción conectada a los orígenes del Estado, con sus principios pedagógicos de la escuela de la modernidad. Esta escuela que encontraba su fuerza pedagógica en las efemérides, los actos escolares, las oraciones a la bandera, el respeto a los símbolos patrios, los discursos escolares en los cuales la palabra pública y la presencia del Estado eran encarnados por el personal directivo.

Las celebraciones abordadas en los estudios se relacionan con los sentimientos de pertenencia y con la formación de la memoria colectiva.

En este contexto, realizamos nuestro trabajo de campo en un tiempo donde el festejo estaba potenciado por la cercanía con los homenajes referidos al bicentenario de la revolución de 1810 y se observaba una impronta diferente respecto a los hechos de entonces.

3. Recorridos teóricos

En este apartado presentaremos los lineamientos teóricos que consideramos para esta investigación, indicando desde dónde hablamos, qué conceptualizaciones provenientes de los autores que nos nutren incorporamos a nuestro análisis; en suma, los marcos conceptuales e históricos sobre los variados sentidos de la historia y sus ámbitos y sujetos de producción, que permitirán, en nuestra opinión, una mejor comprensión del trabajo de campo que analizaremos posteriormente.

3.1. Tradición y efemérides

Hobsbawm (1988) destaca la importancia de estudiar las relaciones que establece una sociedad con su pasado a través de la invención de una “tradición”, la cual actúa como factor de legitimación histórica y opera como núcleo de cohesión social. El autor define las tradiciones como un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas de manera abierta o encubierta, que a través de un ritual de orden simbólico buscan inculcar por repetición ciertos valores y normas de conducta. Esto implicaría una continuidad con el pasado y los hechos ocurridos allí.

En el caso de Argentina, a fines del siglo XIX, estas prácticas son hegemónicas por el Estado Nación, recién constituido, que les confirió un

carácter “oficial” (Bertoni, 1992; Aliata, 2006). Hasta la generación del '80, las celebraciones no eran actividades regulares (Olorón, 1998). A partir de esta época, en la escuela se transforman rápidamente en un conjunto de ceremonias, actuaciones, dramatizaciones dentro del calendario, referidas al festejo y homenaje que debía rendírsele a personajes de la historia y emblemas de la Nación, y fueron llamadas fiestas patrias³. En este momento se da un vasto movimiento de construcción de la “tradición” y del pasado nacional, materializado en la definición de símbolos patrios, la erección de monumentos a próceres, la institución de museos y sitios históricos, la reactivación de las “fiestas patrióticas” en espacios públicos y su respectiva ritualización en ámbitos educativos.

Las fiestas -cívico-ciudadanas y escolares- tuvieron a partir de esa época un tono patriótico-nacionalista, fuertemente emotivo y moralizante que intentaba homogeneizar a la población producto de la inmigración masiva (Bertoni, 1992).

Al respecto, cabría mencionar que la palabra efemérides proviene del griego *ephémero*, de un día (comparte pues su origen con la noción de “efímero”, entendido como un fenómeno de poca o escasa duración), que es lo que debía durar este contenido como forma de educación patriótica para la construcción de la nacionalidad, en relación al calendario y el resto de los contenidos del curriculum escolar.

³ Las Fiestas patrias son actos programados siguiendo el calendario de efemérides nacionales, donde docentes y alumnos realizan un conjunto de prácticas reglamentadas, en un intento de establecer cierta continuidad con el pasado y los hechos allí ocurridos (Amuchástegui, 2002).

3.2. Formas rituales y fiestas

Con respecto a las formas rituales, que pertenecen al orden de lo simbólico, son abordadas por numerosos autores. Tal vez podríamos considerar el texto *Las formas elementales de la vida religiosa*, de 1912 de Durkheim, como uno de los primeros estudios que analizan esta cuestión.

Desde la introducción, este autor expresa que tras los símbolos debemos saber encontrar la realidad que representan que es la que les da su verdadero significado: “cualquiera sea la religión, por más bárbaros y extraños que nos parezcan algunos mitos y ritos, siempre traducen alguna necesidad humana” (Durkheim, 2007: 2).

Durkheim aborda el significado de la religión de un modo general. Sus investigaciones concluyen que en la base de toda creencia hay elementos esenciales que le son comunes. Los sistemas de creencias y los cultos poseen un cierto número de representaciones fundamentales y actitudes rituales que, a pesar de la diversidad de formas que han podido adoptar, tienen idéntica significación objetiva y cumplen idénticas funciones.

Así como hay nociones que son esenciales dominando nuestra vida intelectual, ya que corresponden a las propiedades universales de las cosas tales como tiempo, espacio, causa, cantidad, género, sustancia; hay otras que por el contrario son contingentes y móviles, y pueden faltarle al hombre, a la época y a la sociedad. Afirma que las que se fundan en las religiones son las categorías esenciales.

Siendo las religiones eminentemente sociales, expresan realidades colectivas, no es “mi tiempo” el que está así organizado, es el tiempo tal

como es pensado de manera objetiva para todos los hombres de una misma civilización (Durkheim, 2007: 9). Las divisiones en días, semanas, meses, años, etc. corresponden a la periodicidad de los ritos, fiestas y ceremonias públicas.

Vale en este punto que ejemplifiquemos con la formación del Estado argentino, cuando se reglamentan las fiestas patrias. Dicho calendario festivo está pensado para dar cuenta de este ritmo; es la actividad colectiva que al mismo tiempo tiene por función asegurar su regularidad en cada una de las recordaciones. A partir de esta reglamentación los actos patrios se volvieron solemnes, cobraron rigidez y el espectáculo “oficial” marcó el límite, la frontera entre los actores y los espectadores.

La “feliz inspiración” que el joven Pizzurno tuvo al incorporar a los escolares en los actos oficiales (Bertoni, 1992: 8) adquiere contundencia año a año, de modo tal que los batallones infantiles -formados oficialmente en 1888- iban a saludar a su madre patria muy temprano para despertar el sentimiento patriótico. Luego se fue marcando el rumbo desde las recomendaciones incorporadas en el Acuerdo del Consejo Nacional de Educación, en 1889, como “el espíritu que campea nuestra legislación escolar que debe ser constantemente consultada y aplicada por los encargados de dirigir la enseñanza de la juventud” (Bertoni, 1992: 15).

Luego se dispuso que, “del 21 al 25 de mayo y del 5 al 9 de julio, en las escuelas públicas nacionales se suspendieran las actividades habituales y se destinaran a lecturas, recitaciones y cantos patrióticos, relacionados con la Revolución de Mayo y la declaración de la Independencia. Los niños de tercero a sexto grado escribirían composiciones sobre temas patrióticos. El

acuerdo de mayo de 1889 establecía esta obligatoriedad también para las escuelas particulares”⁴.

Estas medidas estuvieron destinadas desde los inicios del Estado a lograr un control sobre las actividades educativas de los grupos extranjeros y eran un paso decisivo en el logro de una hegemonía nacional en el campo educativo.

Cuando Durkheim (2007: 397) expresa que el ritual parte de lo sagrado para desembocar en lo social y que no puede haber sociedad que no sienta la necesidad de conservar y reafirmar, a intervalos regulares, los sentimientos e ideas colectivas, es porque estas prácticas le proporcionan su unidad y personalidad. Esta reconstrucción moral se logra por medio de reuniones, asambleas, congregaciones en las que los individuos, estrechamente unidos, reafirman sus sentimientos comunes.

Podemos constatar que no hay diferencias entre las ceremonias religiosas y aquellas que reafirman esos sentimientos comunes: ¿qué diferencia esencial existe entre una reunión de cristianos celebrando las principales efemérides de la vida de Cristo, o de judíos festejando la huida de Egipto o la promulgación del decálogo, y una reunión de ciudadanos conmemorando el establecimiento de una nueva constitución moral o algún gran acontecimiento de la vida nacional?, se pregunta Durkheim (2007:397).

Las imágenes que de niños nos acompañan en cada acto, en cada festejo patrio, se nos presentan ligadas siempre a los mismos objetos y símbolos. Allí hay un conjunto de categorías fundamentales, investidas de una autoridad de la que no es posible sustraerse a voluntad. La imagen de

⁴ Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, Cámara de Senadores, 2 de julio de 1889. Citado en Bertoni, 1992:22.

esas reuniones donde se “reinventan las herencias rituales” (Eliezer, 2005: 139) es lo que proponemos abordar en esta investigación.

Las imágenes son individuales y subjetivas, y la autoridad es colectiva. Aparecen aquí los dos tipos de conocimiento que están en polos opuestos: la experiencia y la razón. Para Durkheim (2007: 404) el conocimiento está formado por estos dos tipos de elementos reductibles entre sí, “algo así como dos capas diferentes y superpuestas”. Las categorías son representaciones colectivas, traducen estados de las colectividades. La sociedad es una realidad sui generis, tiene características propias, y las representaciones que la expresan son el producto de la cooperación extendida en el tiempo y el espacio.

A esto asociamos la idea de patria, donde una multitud de espíritus diferentes han relacionado, mezclado, combinado sus ideas y sentimientos para elaborarla, y numerosas generaciones han acumulado en ellas su experiencia y saber. Esta acción fue posible a partir de la escritura de nuestra historia nacional

En el relato fundante de la identidad nacional, la genealogía aparece como instrumento para recuperar orígenes, precisar límites y legitimarlos (Costa y Mosejko, 2001: 59). Por esto la historia escrita por Mitre resulta muy importante para el orden institucional argentino que necesitaba redefinir las relaciones con España.

La puesta en relación de algunos elementos que caracterizan el espacio social y la posición desde la que Mitre produce su obra, con las representaciones allí elaboradas nos permite señalar que es acertada la hipótesis de Costa y Mosejko (2001: 61) respecto de dicha obra: en ella se

incluyen o excluyen representaciones y hay un manejo de significaciones en dos órdenes. Así, podemos observar, por una parte, la posición relativa del agente social en el sistema de relaciones y los intereses ligados a la misma; y, por otra, el hecho de que no cualquier estrategia era apta para asegurarse la eficacia en el proceso de producción e imposición de representaciones.

En la medida en que el hombre participa en la sociedad se supera a sí mismo, y es este carácter social el que permite comprender la razón de la necesidad de las categorías. El caso de la religión se presenta como un sistema más o menos complejo de mitos, dogmas, ritos, ceremonias. Durkheim clasifica los fenómenos religiosos con dos categorías: las creencias y los ritos. Las primeras como opinión desde las representaciones y los segundos como modos de acción determinados.

Si trazamos un paralelismo con la historia escrita por Mitre, estamos ante la construcción de un dispositivo fundante de identidad (Nación) y poder (Estado), que, llevada a cabo desde una posición de poder (agente social perteneciente a una fracción de la clase dominante), dejará una impronta clara en la definición de quienes personifican la identidad nacional y están llamados, por lo mismo, a conducir el país. (Costa y Mosejko, 2001: 66-67)

De esta manera, Mitre no solo escribe desde el poder imprimiendo el propio sello (fundamentado en la capacidad intelectual y el reconocimiento y adhesión de los destinatarios que lo reconocen como sujeto legítimo) sino que impone como natural y legítima su versión de los hechos y pasa a formar parte de las creencias incorporándose en el sistema educativo como relato histórico escolar único.

Más adelante se incluyen también propuestas de formación física militarizada y algunas de estas formas se incorporan como rituales a los relatos históricos (Amuchástegui, 2002:103).

Estos modos de acción, estos rituales se pueden precisar tras definir la creencia, pero casi siempre tienen algo de sagrado. Hay palabras, expresiones, fórmulas que solo pueden ser pronunciadas en boca de personajes consagrados; hay gestos, movimientos que no pueden ser ejecutados por todo el mundo (Durkheim, 2007: 33). Los ritos son reglas de conducta que prescriben cómo debe comportarse el hombre en relación con las cosas sagradas.

En el caso de las conmemoraciones patrias, los ritos aparecen en la relación con todos los emblemas y los próceres, cuestiones que contienen una serie de prescripciones propias de los cultos religiosos.

Cualquiera sea el ritual, su función básica es la ruptura con la rutina cotidiana y tiene como efecto reforzar los sentimientos de pertenencia colectiva y de dependencia de un orden moral superior, que rescatan al individuo del caos y del desorden.

Otros autores abordan también el concepto de ritual e intentan delinear sus propiedades y sus funciones, tales como Meyer, 1977; Ilich, 1970; Berstein, 1966; Geertz, 1966 entre otros⁵. Asimismo, citamos los trabajos de Turner (1980) que objeta esta tendencia de ver a los rituales como espejo de la sociedad. Frente a quienes piensan que son una forma de inhibir la posibilidad de plantearse otros interrogantes e hipótesis, este autor toma el ritual como “un conjunto de comportamientos que constituyen

⁵ Citados en Mc Laren 1995: 23.

unidades socio temporales más o menos cerradas sobre ellas mismas” (Segalen, 2005:29). Con esto se aparta del análisis de Durkheim, quien adjudica al rito ante todo un papel de cohesión social, y traslada la explicación hacia los aspectos simbólicos. Le atribuye una función paradigmática, como “modelo para”, en tanto aduce que el ritual “puede anticipar e incluso generar cambio”; como “modelo de”, señala que el ritual “puede inscribir orden en las mentes, los corazones y las voluntades de los participantes” (Turner, en Mc Laren 1995:64).

Más que oponerse creemos que estas miradas se complementan, y que es posible articular también la idea de Mc Laren (1995:30) cuando afirma que:

los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultural; un ritual es una relación subsistente cuya naturaleza está determinada por el carácter y las relaciones de sus símbolos; la manera en que construimos la realidad está ligada a nuestras percepciones, las cuales a su vez son mediadas a través de símbolos y sistemas rituales compartidos; y estamos subjetivamente ubicados en el orden social como agentes y actores mediante compromisos en performances rituales particulares.

Este autor vincula los rituales con la transmisión ideológica, refiriéndose a ellos como performativos, no sujetos a falseabilidad, ni a procesos de verificación, dado que no pueden ser cuestionadas las creencias subyacentes. Una declaración performativa puede ser juzgada inefectiva; pero solo empleando criterios normativos tales como válido o inválido, apropiado o inapropiado (McLaren, 1995: 122).

Si trasladamos estas cuestiones a la institución Jardín de Infantes nos podemos encontrar con lo que plantea Taboada (2008: 4-5) ya que allí los rituales están fuertemente unidos a las diferentes prácticas discursivas. Su

circulación y análisis nos permite dirimir que se asientan en principios de desigualdad que explican la existencia de discursos autorizados y desautorizados, legitimados y no legitimados.

Retomando la idea de ritual y fiestas, Durkheim (2007) con una mirada pesimista, sobre finales del siglo XIX, estimaba que si en la actualidad les resultaba difícil imaginar en qué consistirán las fiestas y ceremonias del porvenir, es porque atravesaban como sociedad una fase de transición y mediocridad moral. Las grandes cosas del pasado que entusiasmaron a nuestros padres, no representan para nosotros lo mismo, no generan la misma pasión, ya porque dejaron de responder a nuestras aspiraciones actuales, y todavía no ha surgido nada que las sustituya.

Zelmanovich (1994) dice que en nuestro país se rompieron los puentes que ligaban aquello que se conmemoraba en las fechas patrias con el presente. Para esta autora perdieron su connotación primitiva de festejo por determinados logros, por lo que ya no podemos apasionarnos con los contenidos que presentaban.

Sin embargo, en la coyuntura actual argentina –considerando especialmente los años que rodean al bicentenario- no tiene tanto sustento esta idea asentada sobre la idea de “cierta pérdida”. Consideramos que no hay razones para pensar que las ideas de mayo no hayan sido retomadas y que no están rotos los puentes que nos hacen pensar en lo patriótico como sentimiento de inclusión que, a diferencia de fascistas y dictadores, reconoce a pueblos originarios y a pueblos inmigrantes y no los excluye, hostiga ni desprecia.

Al respecto, el antropólogo Martine Segalen (2005) afirma que Durkheim no podía prever las formas sociales contemporáneas, actualmente expandidas por los medios tecnológicos de comunicación, funcionando a modo de creaciones rituales de la modernidad. Con el fenómeno de las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) y la explosión de los blogs no podemos hablar de desritualización, sino de nuevos rituales.

Ante esto, observamos cambios no solo en cómo las fechas patrias se celebraban en cada plaza de pueblo, a la que concurrían los escolares, ya que prácticamente desaparecieron, sino en cómo se celebran en el orden nacional o en las grandes ciudades, y cómo fue reemplazada por la emisión televisiva o a través de internet en la mayoría de las localidades. De este modo, a pesar de que aparezcan debilitadas como ceremonias colectivas, se mantienen como producto cultural construido en las escuelas.

Para nuestro estudio, y relacionando los conceptos de rituales, fiestas e instituciones trabajados hasta aquí, resulta interesante recuperar la opinión de Finocchio (2007:163) cuando plantea la capacidad del ritual para mantener vivos significados y estructuras individuales, familiares y comunitarias, y al mismo tiempo posibilitar ciertas aperturas a otras concepciones. Cuestión esta que lo convierte en una poderosa práctica que puede no solo señalar una transmisión cultural sino ejecutarla.

Entendemos que estos conceptos pueden ser aplicados al Nivel Inicial, donde establecer las rutinas en la organización áulica de los niños implica una toma de posición por parte de la institución que “moldea el curriculum”⁶.

⁶ En el libro coordinado por Candia (2010: 73-74), las autoras aclaran el concepto de curriculum moldeado: “moldear el currículum prescripto es una tarea compleja que cada

Es esa toma de posición frente al curriculum la que nuestro estudio intenta mostrar, desde la fuerza que mantuvo el ritual patriótico a lo largo de los años.

3.3. Narrativas entre la clase, el jardín de infantes y el acto patrio

Explorar la dinámica que se produce en las salas del Nivel inicial, prestando atención a los factores que en ella intervienen y al modo en que se concreta el tratamiento de la fecha patria, nos aproxima a la naturaleza de las prácticas que se erigen como parte de la cultura escolar:

Al interior de las instituciones son los discursos los que comunican y negocian las identidades institucionales y establecen vinculaciones con el entorno. Queda claro aquí que los discursos no están formados sólo por palabras, son complejas prácticas sociales, espacios de circulación de sentidos e instrumentos de circulación del poder, muchas veces fuertemente condicionados por sus marcos institucionales de producción (Taboada, 2008).

Al analizarlos tenemos que recuperar la noción de ideología “dado que todo texto es ideológico e involucra en sí mismo mediaciones con el contexto y las representaciones de los interlocutores involucrados” (Taboada, 2008). Por eso escribe Junco (2007:12) que la historia escolar es:

Un búnker donde los grandes relatos nacionales se siguen cocinando y reproduciendo, con los mismos condimentos, gestionando para las nuevas generaciones memorias ideológicamente sesgadas a costa de proseguir con la epopeya histórica (en la cual la propia escuela sienta aún su poder simbólico y su legitimidad como agente de emancipación y progreso).

institución tiene como desafío para la construcción de un proyecto con identidad propia, lo cual supone tomar una posición institucional que articule lo político y lo pedagógico. En el proceso de construcción del proyecto curricular cada jardín de infantes debe tomar un conjunto de decisiones que son claves en tanto permiten configurar la identidad curricular de dicho jardín (...). Proponemos tres niveles de toma de decisiones: decidir una posición política; consensuar una posición pedagógica; establecer acuerdos en torno a qué y cómo enseñar y evaluar”.

Lo que se transmite, en este contexto, es una idea de patria y de nación que representa a un modelo y proyecto de país. Si nos retrotraemos a Moreno, Belgrano o Castelli, estamos eligiendo un determinado pensamiento, bastante alejado de ese mito sobre la revolución de mayo que impone una versión sin disyuntivas profundas, con compromisos únicos y categóricos, llena de próceres y patriotas fieles a sus ideas que habita en los Jardines de Infantes.

Las cuestiones aquí expuestas nos permitirán presentar las temáticas que abordaremos a continuación, referidas a la construcción del lugar desde donde se habla y al proceso de producción e imposición de representaciones, dado que:

al hablar de las acciones en términos de intencionalidad nos referimos especialmente a las razones que, según puede inferirse, tuvo el agente social para actuar como lo hizo, teniendo en cuenta el sistema de coerciones objetivas dentro del cual produjo su trabajo y las orientaciones incorporadas como aprendizajes, que también intervienen como mecanismo de coerción orientando la selección de alternativas y estrategias. (Costa y Mosejko, 2007:14)

3.3.1. Discursos y prácticas, la construcción del lugar desde donde se habla

Nos centramos en el lugar del enunciador, colocando el análisis en el momento de producción del discurso (dejamos de lado lo referido a su recepción), y nos identificamos con la perspectiva de análisis del discurso como práctica, de Costa y Mosejko (2001:9):

discurso como práctica, en su doble dimensión de proceso social y de enunciación, que lleva a hablar del sujeto que produce el discurso y de las

condiciones dentro de las cuales realiza su trabajo por una parte, y por otra, del sujeto de la enunciación.

Abordar el discurso como práctica y como proceso nos permite profundizar en las condiciones sociales dentro de las cuales se concreta el momento de producción.

Este discurso que opera en la construcción del docente como agente social está atravesado de rituales y simbolismos que prácticamente provienen de los inicios del sistema escolar argentino. La propia historia escolar de dicho docente es la que tiene un gran peso a la hora de “pensar” cómo enseñar a los niños pequeños estos contenidos históricos.

La ceremonia patriótica del 25 de Mayo, que como ritual incluye actuaciones y dramatizaciones, está en el calendario escolar adoptando forma obligatoria y siempre referida al festejo y homenaje que se rinde a personas de la historia que son emblemas de la nación.

En las escuelas aparecen sentimientos ambivalentes, por un lado hay resistencias a la preservación de estos rituales cuando se está aproximando la fecha pero, por otro lado, se sostiene la hipótesis de Viñao (2002:93) sobre la cultura escolar, dado que el acto sigue siendo “el acto” y aparecen entonces un conjunto de escenarios y prácticas, de discursos, lenguajes y conceptos unidos a modos de comunicación, que junto a aspectos organizativos e institucionales hacen que este ritual continúe siendo un momento –mito- ceremonioso, frente al que los docentes se convierten en “guardianes de la tradición”⁷.

⁷ En referencia a la expresión de la ponencia de Raimundo Cuesta, “los profesores se convierten en guardianes de la tradición y esclavos de la rutina” (citado por Viñao, 2002: 78).

Desde estas conceptualizaciones, los discursos y las prácticas que se pueden observar en el acto permiten acceder al lugar desde donde se habla y se cuenta la historia, ya que proponen una versión y un relato en concomitancia con la idea del agente/institución que la produce.

3.3.2. El proceso de producción e imposición de representaciones

En este punto de la tesis, Alabarces (2008:39) nos aporta algunas categorizaciones sobre el período de la historia argentina que nos ocupa, y ampliatorio de aquel discurso histórico que se impone:

en su dificultosa construcción como Estado moderno durante el Siglo XIX, la Argentina es objeto ya no de una, sino de varias invenciones: las guerras civiles que marcan la historia entre 1810 y 1880 no son solo intercambios bélicos, sino también furiosas y encontradas batallas discursivas donde se dirime una hegemonía; lo que las guerras deciden, finalmente, es la capacidad de un sector para imponer de manera definitiva un sentido a toda la nación. Dos modelos de organización política, social, económica y cultural, con infinitos recovecos y variantes, disputan su condición hegemónica, y culminan con el triunfo de los sectores que se presentan a sí mismos-y así disponen un relato heroico, un panteón, una interpretación definitiva del pasado, del presente y del futuro- como liberales, europeístas, librecambistas, positivistas, representantes de la civilización y del progreso, dispuestos a recrear Europa en América y a suprimir el atraso heredado de la conquista hispánica y la presencia indígena.

La organización económica se construyó sobre la explotación de la tierra y la -exitosa y económicamente muy rentable- exportación agropecuaria; la política, sobre bases imaginariamente democráticas, pero a través del fraude electoral como forma de perpetuar un sistema de dominio; la social, sobre procesos disciplinadores que cancelaran definitivamente el alzamiento popular como práctica política; la cultura, sobre la admiración

por la europea (francesa e inglesa) y la escuela pública, laica y gratuita, como reproductora de un modelo hegemónico y aparato disciplinador.

Armar este modelo implicó incorporar a los inmigrantes, pero también disolver los peligros que aparentemente tenían las nuevas clases populares urbanas sensibles a la interpelación socialista y anarquista. Las elites intentaron un nacionalismo a su medida buscando de diversas maneras la unificación del país. Entre ellas está el mito de los héroes y acá volvemos a remitirnos a la historia escrita por Mitre.

Al respecto, podríamos poner en relación lo expuesto con los trabajos relacionados con la problemática del poder y representación, entre los que podemos citar, a modo de ejemplo, a Elías (1995); Foucault (1992); Bordieu (1997), entre otros, dado que nos permiten identificar este mecanismo social, cuya lógica podríamos explicar del siguiente modo: lo socialmente producido y, por lo mismo, arbitrario, es representado como natural y, en consecuencia, transformado en principio de legitimidad y aceptabilidad de las prácticas. Estas prácticas aseguran la reproducción de lo arbitrario como natural (Costa y Mosejko, 2001).

Estos mismos autores indican que:

si los procesos de independencia fueron entendidos como revoluciones, implicaban ruptura de un orden establecido y la construcción de uno nuevo cuya legitimidad había que fundamentar. La naturalización fue un recurso central y, por su aceptación social en la época como principio de legitimación, seguramente podía contribuir a que el nuevo estado de cosas resultara aceptable para la mayoría de los receptores. (Costa y Mosejko, 2001: 39).

Estos procesos revolucionarios, los espacios y sus sujetos, son presentados por Mitre como punto de partida de una gran transformación.

En palabras del historiador:

la revolución tiene en efecto dos fases (...) La una culta, casi europea, que mira siempre al exterior, y que aparece grave y noble en sus guerras exteriores, en su política externa, en las asambleas deliberantes, en las manifestaciones de la vida civil; y la otra semibárbara, enérgica, diremos plebeya, más radicalmente democrática, más americana, en fin, que presenta su fisonomía móvil en la política interna, en las manifestaciones de la fuerza de las masas puestas en movimiento, que se vuelven ya contra la sociedad en la guerra civil, ya contra el enemigo común en defensa de la noble pasión de la independencia, madre común de sus extravíos y de su heroica fortaleza. (Mitre, 1864)⁸

Entonces los héroes son construidos sobre el modelo épico tradicional y no se trata de personajes que asumen acciones individuales sino de representantes del actor colectivo. De este modo, respetando la voluntad general no hace sino seguir el mandato de la naturaleza. (Costa y Mosejko, 2001: 47).

Ese panteón único y sin fisuras, en aquel momento fue funcional al único partido político admitido por la clase dominante y era transmitido a través de la creación mitrista: una "narrativa histórica, oficial y coercitiva sobre todo discurso alternativo. El "modelo del *melting pot* como política frente a la inmigración y el subsecuente mito de la unidad étnica" (Alabarces, 2008:40); relato de origen que a su vez instituyó la figura del gaucho como modelo de argentinidad y figura épica.

Dice Rosana Guber, "aunque no sin conflictos, el Estado argentino fue sumamente eficaz en su compulsión asimilacionista" (Guber, 1997, citado por Alabarces, 2008: 42). La eficacia residió en dos mecanismos: la

⁸ Mitre, B. (1864), *Estudios históricos: Belgrano y Güemes.*, citado por Costa y Mosejko (2001:43).

escuela pública, por un lado, como aparato fundamental del Estado que se convirtió en el principal agente de construcción de esta nueva identidad entre los sectores populares, y, por otro, en una temprana industria cultural favorecida por la modernización tecnológica argentina de comienzos de siglo y por la urbanización acelerada que sumada a la creciente alfabetización de las clases populares construyó un público de masas ya en los primeros años del siglo XX

Como es de nuestro interés reconstruir aquello que se enuncia cuando se enseña el 25 de Mayo, quién lo enuncia y desde dónde lo hace, es que miramos “el montaje del dispositivo que define lo visible y enunciable como correcto y verdadero” (Costa y Mosejko, 2001: 88).

3.4. La gramática del jardín, el aula y la cultura escolar, una trama de sentido en las fechas patrias

Julia (1995) fue uno de los primeros en usar la expresión cultura escolar. La conceptualizó como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas” (Julia, 1995, citado por Viñao, 2002: 71).

Estos modos de pensar y obrar se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos de nuestra sociedad y constituyen una nueva religión con sus ritos y sus mitos.

La expresión cultura escolar remite al conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo. Estas

teorías y prácticas son también apropiadas y asimiladas, cuestión que explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer.

Además, definida como cultura “específicamente escolar en sus modos de difusión, en su origen, en su génesis y en su configuración” (Viñao, 2002:71), remitiría a una forma de cultura solo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la institución escolar que podemos ver en el día a día de la cotidianeidad del aula con un carácter continuo. Son regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y constituyen un producto histórico.

Leer los procesos de renovación y cambio que quieren introducirse en la vida escolar, con sus tiempos, espacios, procesos, formas de organización y contenidos de estudio; el comportamiento de sus protagonistas, incluso sus insatisfacciones, conflictos, dificultades para movilizar las fuerzas de los docentes y de los estudiantes, y desencuentros entre profesores y reformadores, desde la perspectiva de las culturas escolares, pone de manifiesto una limitación en la propia concepción de las reformas: pensar que pueden partir de cero asumiendo una actitud ahistórica frente al mundo de la escuela (Aguirre, 2003). De ahí que la mayoría de las veces los proyectos de transformación educativa se queden en la superficie, en el plano meramente formal que atañe a la organización escolar, la administración y las actividades de instrucción.

Con similares nociones David Tyack y Larry Cuban (1995)⁹ conciben a la gramática escolar como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”, que se mantienen como particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Sedimentada a lo largo de décadas, esta gramática habría sido interpretada por alumnos y profesores como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” o “auténtica”.

Cuando miramos el aula de niños pequeños y en un afán de definirla, la consideramos como un espacio con vida propia (Dussel y Carusso, 1999) con reglas propias que operan como campo de recontextualización de lo que en ella entra por la vía de los libros, las prescripciones oficiales, las propuestas curriculares, las editoriales, donde no solo es importante el lenguaje en sí mismo, sino la manera en que se van tejiendo las frases y las imágenes con los distintos lenguajes. Es decir, el aula entendida como estructura de comunicación entre sujetos, donde dicha cultura y/o gramática escolar se visualiza en su conjunto, donde dicha comunicación es jerárquica, y donde la situación de enseñanza implica una compleja situación de poder.

Llegado a este punto, parece pertinente incorporar en el análisis de la sala de nivel inicial las ideas de Ricoeur (1995), cuando dice que la actividad narrativa organiza nuestra experiencia del tiempo. A su juicio, temporalidad y narrativa están estrechamente ligadas. Además esa narración supone la captación conjunta de sujetos, acciones, intenciones y consecuencias de esas acciones, en un contexto. Estos elementos

⁹ Citado en Dussel, 2006: 289.

heterogéneos se integran en una totalidad de sentidos a través de una trama que se despliega en el tiempo constituyendo la representación de la acción. Acción que, como dice Eliezer (2005: 65), incluye matices militaristas y religiosos y, a su vez, supone la exclusión de quienes no se adecuen a la apariencia patriótica escolar.

Como veremos a continuación, en el análisis del corpus, los rituales del jardín de infantes mantienen incólume aquella función planteada por Mitre: homogeneizar a la población detrás de una única versión de la historia.

Capítulo II. Dimensión metodológica

El presente capítulo está referido a la dimensión metodológica que, como dice Vain (2002:115), es la instancia de “tomar datos, construirlos y deconstruirlos, combinarlos y recombinarlos, ordenarlos y reordenarlos, presentarlos de tal modo que resulten creíbles y comprensibles”, encontrando un producto derivado de un conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que muchas veces conoce solo el autor y que es todo el sistema de alimentación del trabajo.

4. El problema de la investigación

Nuestra pretensión al realizar este trabajo fue analizar aquello que circula simbólicamente, discursivamente, materialmente en las salas de Nivel Inicial en momentos en que se plantea el tratamiento de una efeméride central del calendario escolar: el 25 de Mayo de 1810. Para tal fin, planteamos el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los saberes y estrategias presentes en el tratamiento del 25 de Mayo en el Nivel Inicial?

Nos interesa explorar de qué modo se trabaja esta efeméride en dicho nivel, desde la perspectiva de la cultura escolar (Viñao, 2002) que actúa con cierta independencia de la disciplina histórica, transmitiendo formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones que se erigen como base de nuestra biografía escolar.

Desde estas conceptualizaciones nos propusimos indagar las formas que adopta la enseñanza, entendiendo que estos rituales escolares están fuertemente condicionados por dicha cultura escolar y que el conservarlos funciona como sostén ideológico de una historia que se trasmite casi sin cambios desde aquella escrita por Mitre. Tal como podremos observar en este trabajo, el contenido de esa narrativa que circula y que construye subjetividad se repite año a año con cambios superficiales que no intervienen en su esencia, no introducen nuevos protagonistas ni incorporan hechos olvidados de la historia.

Con estas historias el niño va construyendo su identidad, razón por la cual la sala del jardín es punto de intersección donde se va cimentando determinada versión y visión del mundo, pero donde también se arma la propia versión de los niños y de sus historias individuales.

Además las narrativas mencionadas derivan en tareas, acciones, intenciones, dentro de un contexto y son elementos heterogéneos que se integran en una trama de sentido.

Frente a lo expuesto, nos interesa indagar cómo se inicia en el aula, como unidad compleja, el tratamiento de esta fecha patria, para hacer visibles los aspectos rituales que subyacen al tratamiento del 25 de Mayo, teniendo en cuenta que estas prácticas escolares se han ido configurando a lo largo del tiempo y que:

la escuela se dramatiza a sí misma como colectivo de identificación y siendo los actos escenarios de exposición de la propia institución ante los padres, las autoridades escolares y ante sus propios actores (niños, maestros, directores) formando parte de la gramática escolar patriótica. (Eliezer, 2005: 10)

Desde esta perspectiva es que cobra sentido el abordaje de esta fecha cuando, además, se aproxima el festejo del bicentenario del proceso revolucionario y en los últimos años la escuela quedó como “el lugar” de recordación y memoria más masivo.

4.1. Preguntas al objeto

Quisiéramos mencionar en este apartado las preguntas que realizamos al objeto de investigación en el contexto de este trabajo:

- ¿Cómo se comienza a tratar el 25 de Mayo?
- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para presentar el tema los niños? ¿Cómo irrumpe el relato histórico en lo cotidiano?
- ¿Cuáles son las intervenciones de los niños ante estas estrategias implementadas por el docente?
- ¿Qué otras estrategias aparecen hasta que se produce el festejo?
- ¿Qué creencias o imágenes, en términos culturales/históricas operan o se desprenden de todo lo que se prepara previo al festejo de esta fecha patria?
- ¿Qué aspectos de la narrativa histórica son enfatizados y cuáles mitigados?
- ¿Quién escribe y dice/lee las palabras que se comparten en el acto escolar?
- ¿Qué relación existe entre los discursos e imágenes presentes en los días previos del acto y los que se ponen en juego en esa instancia?
- ¿Qué modelo de ciudadanía se pretende construyan los niños?

Son estas preguntas las que guiaron las aproximaciones que aquí compartimos.

5. Objetivos de la investigación

El objetivo general que guió esta investigación fue indagar los saberes y estrategias vinculados al tratamiento del 25 de mayo de 1810, efeméride central del calendario escolar, a través de aquello que circula simbólicamente, discursivamente y materialmente cuando se presenta el tema en las salas de Nivel Inicial.

Asimismo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Describir cómo se presenta el tema a los niños discursiva, simbólica y materialmente.
- Identificar los modos en que intervienen los niños a partir de las estrategias implementadas por el docente.
- Detallar los elementos contextuales que se incorporan en razón de la fecha patria a recordar.
- Identificar las narrativas y acciones para inferir los significados y sentidos que da la institución al 25 de mayo de 1810.

6. Estrategias metodológicas

Para esta investigación proponemos el trabajo con un corpus de materiales obtenidos mediante la observación directa de clases o instancias de clases en las que se observa el tratamiento de esta efeméride, lo que involucrará la realización de registros, así como el relevamiento de actividades y recursos utilizados, y la utilización de filmaciones y fotografías para captar las interacciones vinculadas al tratamiento del 25 de mayo. Es decir que se plantea un acercamiento etnográfico a las instancias vinculadas al tratamiento de esta fecha, en el contexto de un jardín específico (estudio de caso).

Frente a este corpus, proponemos un análisis que dé cuenta de los objetivos perseguidos, las estrategias metodológicas utilizadas, los materiales y recursos involucrados, la narrativa comunicada en torno al 25 de mayo, las imágenes convocadas, los valores transmitidos, la utilización de símbolos y las respuestas de los niños.

Elegir la práctica áulica implicó también tener en cuenta los marcos normativos jurisdiccionales -lineamientos curriculares-, el PEI de la institución, acuerdos docentes no explicitados, que enriquecen la lectura y análisis a la luz de los lineamientos teóricos explicitados.

6.1. El estudio de caso en una sala de Jardín de Infantes durante las semanas previas a la realización del Acto del 25 de mayo

La decisión de realizar un estudio de caso tiene que ver con la necesidad de obtener una visión íntima de lo que acontece en una sala de

nivel inicial. Nos propusimos utilizar el estudio como herramienta de descubrimiento, adoptando un enfoque integrador, contestando preguntas relacionadas al “por qué” y al “como” sobre lo que acontece en la clase de los niños de 5 años al momento de irrumpir una narrativa histórica de nuestro país, lo que permitió un análisis desde el interior de la institución y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados.

Consideramos que las decisiones metodológicas asumidas nos permiten emplear diferentes estrategias para obtener la información necesaria, las cuales van desde las observaciones no participantes y entrevistas, hasta la obtención de fotografías, filmaciones y grabaciones de voz.

Debido a que nos propusimos realizar un acercamiento profundo a una realidad compleja, que funciona como elemento testigo, es que seleccionamos una sala de 5 años de una escuela pública del centro de la ciudad de Rosario, que tiene cinco secciones a la mañana y cinco secciones a la tarde, donde seguimos el ritual desde su gestación, observando cómo se desenvuelve en el grupo/clase (etnografía), en el exterior del grupo/clase (etnografía, entrevistas para evaluar las decisiones) y cómo se manifiesta en el acto principal en el que convergen todos los grupos/clase del jardín (etnografía y entrevistas).

Las posibilidades de acceso a esta realidad, en el contexto de este estudio, estuvieron supeditadas a los deseos de colaborar de su plantel docente en virtud de acuerdos efectuados con respecto a mantener el anonimato de los docentes involucrados, cuestión que no modificará los resultados obtenidos.

6.1.1. Observación no participante

Una de las estrategias fundamentales para nuestro trabajo estuvo ligada a la observación no participante en el contexto del aula del nivel inicial. Esta metodología nos permitió obtener un corpus valioso de materiales que nos acercan al objeto de conocimiento sin intervenir en el trabajo del grupo clase investigado, respetando sus tiempos y su dinámica particular. Esta misma estrategia fue empleada en el acto escolar que convoca a toda la institución.

Presentamos a continuación un detalle de acciones realizadas, vinculadas a estas observaciones.

Acciones	Herramientas	Observaciones	Fecha
*Observación simple	Cuaderno de campo	*Carpetas y trabajos de los niños *Situaciones en que se trate el tema del 25 de mayo de 1810 *Elementos contextuales vinculados a la temática * Acto escolar	Clases de cada uno de los días: 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22 y 26 de Mayo de 2009.

6.1.2. Registros

El grupo estudiado fue observado todos los días de las semanas previas al acto patrio, se registró la intervención verbal natural entre la maestra y los niños y entre niños, así como también el contexto no verbal de esa interacción. Los registros se llevaron a cabo por medio de una combinación de técnicas: descripción detallada de los fenómenos en el campo, mencionadas en el punto anterior, y también grabaciones de audio y

video. Se observaron en total ocho jornadas de clases: 13, 14 y 15 de mayo; 18, 19, 20, 21 y 22 de mayo de 2009. Asimismo, el 26 de mayo se realizó una observación simple del festejo y la filmación del mismo.

Se tomaron también fotografías de las paredes del Jardín y de la salita cada vez que se colocaron imágenes o carteles alusivos a la fecha. Realizamos asimismo una revisión de los trabajos y las carpetas de los niños, filmamos actividades y ensayos que realizaron los niños para el acto.

Acciones	Herramientas	Observaciones	Fecha
*Registros sonoros	Reproductor/grabador de MP3 Desgrabaciones - Descripción densa de la clase donde se inicia el tratamiento del 25 de mayo	*Narraciones *Conversaciones *Discursos alusivos	Clases de cada uno de los días de estancia en la institución
*Registros gráficos	Cámara fotográfica Filmadora	-Trabajos de los alumnos -Paredes del Jardín: carteleras comunes -Frisos de la salita -Invitaciones a los padres -Escenario del Acto Patrio -Cualquier evento/actividad que amerite hacerlo	Clases de cada uno de los días de estancia en la institución

6.1.3. Entrevistas

Las entrevistas realizadas en el establecimiento tuvieron por objetivo acercarnos a la realidad institucional y permitimos acceder a las representaciones que circulan sobre esta efeméride. Asimismo, recurrimos a referentes jurisdiccionales que nos permitieran analizar el contexto normativo en el que se inscriben las prácticas que analizamos.

Entrevistas	Guías	Observaciones	Momento
* Realización de entrevista semiestructurada a la ex directora y ex supervisora para conocer acerca de normativas institucionales y provinciales	<p><u>Guía para entrevista Semi-estructurada N° 1</u></p> <p>Período como Directora:1992 a 2002 Período como Supervisora: 1996 a 2008 Actualmente: Jubilada como Supervisora, con horas cátedra en el Nivel Terciario en la carrera Profesorado de Nivel Inicial</p> <p>1-En relación a su labor como Supervisora, antecedentes que recuerde sobre normativa relacionada con el tratamiento de las efemérides en el Nivel inicial. 2- ¿Tiene en su poder copias de las mismas? ¿Sugerencias para acceder a ellas? 3. -¿Qué recuerda sobre los cambios de normativa? ¿Coincide con otros cambios en educación?</p>	*Solicito documentación que haya guardado sobre normativa.	Posterior al Acto Patrio
* Entrevista semiestructurada a directora del jardín, para conocer el modo en que se organizan las acciones de la semana de mayo	<p><u>Guía para entrevista Semi-estructurada N° 2</u></p> <p>Tiempo en el cargo: 2 años</p> <p>1-¿Cuál es la normativa que utilizan para trabajar los contenidos históricos? 2-¿Qué recuerda sobre los cambios de normativa? ¿Coincide con otros cambios en educación? 3-¿Aparte hay acuerdos institucionales sobre los festejos patrios? ¿Cuáles? 4-¿Qué tipo de planificaciones se diseñan? ¿Cuáles criterios se utilizan? ¿En qué momento del año se realiza esta tarea? ¿Se encuentra en planes ocasionales o en la planificación común a todas las áreas? 5-¿Tuvieron acceso a la didáctica de los contenidos históricos? ¿Qué recursos se</p>		Posterior al acto patrio

	<p>utilizan? ¿Cuál es su procedencia?</p> <p>6-¿Puede describirme cómo se presenta el tema a los niños?</p> <p>7-¿Quién escribe los textos que se leen/dicen a los alumnos? ¿Cómo se distribuyen las tareas respecto a estos festejos?</p> <p>8-¿De qué manera se pretende que los padres participen?</p> <p>9-Cuestiones que le resultan complejas y criterios utilizados a la hora de recortar contenidos, elegir actividades, construir/comprar algún recurso,</p> <p>10-¿Cambios que recuerda a lo largo del tiempo en relación a los actos patrios?</p> <p>11-¿Algún cuestionamiento que se haya hecho respecto a estas temáticas?</p> <p>12-Registros que tengan filmaciones, fotografías informes sobre actos escolares y participación de niños y padres.</p>		
<p>*Entrevista a la docente de sala</p>	<p><u>Anexo Guía para entrevista Semi-estructurada N° 3</u> (se agrega a la guía anterior)</p> <p>Antigüedad en la docencia:: 30 años En esta institución: 20 años</p> <p>1-¿Con todos los directores se sostuvo el mismo tipo de tratamiento de la efeméride? ¿Pesa la normativa, las indicaciones de Supervisión? ¿Qué libertades de cátedra tienen?</p> <p>2-Estrategias utilizadas para presentar la narrativa histórica a los niños.</p> <p>3-¿Quién elige los números que se representan? ¿Interviene el personal directivo en estas decisiones?</p> <p>4-¿Hay acuerdos previos con</p>		

	las colegas? 5-¿Como es la ceremonia de la bandera diariamente? ¿Cambia al momento del festejo del 25 de mayo? 6-¿Hay ensayos previos? ¿En qué momentos de la jornada? ¿Cuánto duran? 7-¿Se usan palabras especiales para referirse a los emblemas, símbolos, próceres patrios? 8-¿Se enseñan algún tipo de posición del cuerpo, actitud patriótica, etc.? 9- ¿Qué opina sobre el tratamiento de estos contenidos con niños pequeños?		
--	--	--	--

Tanto en las transcripciones de fragmentos de entrevistas como en las correspondientes a interacciones orales en el aula, hemos utilizado un sistema de referencias entre las que podemos destacar las siguientes:

<i>Código</i>	<i>Referencia</i>
<todos>	Para indicar al grupo de alumnos.
<simultáneo>	Se superponen las voces
<ininteligible> </simultáneo>	Ininteligible por superposición de voces
</onomatopéyico>	Presencia de onomatopeyas
<M1=maestra mujer 50 años> <N1=alumno>	Utilizamos códigos con letras y números para identificar al docente y alumnos específicos
<palabra cortada>	Cuando el hablante corta la emisión
<palabra cortada>&tar	Cuando solo escuchamos el final de una palabra
<todos>&ieclam	Emisión del grupo que no es posible transcribir de modo completo
<vacilación>	Vacilación en la emisión
<texto> inicio </texto> final	Apertura y cierre de la transcripción

<risas> <aplausos>	Emisiones no lingüísticas
<texto no transcrito>	Para indicar fragmentos no considerados en la transcripción, por considerarlos no relevantes para la investigación
<asentimiento> <denegación> <duda> <interrogativo> <exclamativa>	Entonación y/o actitud asumida en la emisión

6.1.4. Revisión de documentos

El análisis de documentos realizado tuvo como objetivo analizar algunos textos producidos por las autoridades educativas y por la institución Jardín de Infantes, los cuales nos permiten penetrar en otra dimensión del discurso educativo: el discurso de lo escrito, de lo instituido.

Para ello analizamos, por una parte, reglamentaciones (normas sobre actos escolares, calendarios escolares, etc.) producidas por las diferentes instancias de conducción del sistema educativo; y, por otra, producciones institucionales vinculadas a la conceptualización que la escuela tiene de su “deber ser” (ej.: Proyecto Educativo Institucional) y a sus reglas internas (ej.: libro de actas).

El análisis realizados demandó ubicarnos en un nivel diferente de registro: mientras que en el caso de la observación y la entrevista apuntamos a explorar cómo se presenta el escenario y de qué modo los actores ponen en juego una trama, mediante este análisis documental debimos considerar a lo escrito (que en este caso particular adopta el carácter de predominantemente normativo) como otra modalidad del discurso escolar que lo configura y define.

Acciones	Herramientas	Observaciones	Fecha
* Solicitud de documentos normativos provincial y/o nacional e institucionales sobre actos patrios	<u>Ficha de registro N°1</u> - Procedencia del documento - Autor/autores - Fecha - Tipo - Descripción de los motivos de dicho documento - Prescripciones referentes a los actos escolares.	Se solicitarán documentos institucionales y jurisdiccionales en los que aparezca la normativa referida a las efemérides y actos patrios. Documentos: normativas ministeriales, diagnóstico institucional anual, libro de actas, planificaciones, etc.	Días posteriores al acto Patrio

Capítulo III. Aproximación a los resultados

En este apartado tenemos la intención de compartir algunos hallazgos vinculados a la intimidad de una sala de 5 años en momentos en que se aborda la narrativa del 25 de mayo de 1810. Buscamos de este modo aproximarnos al instante mismo en que irrumpe dicho relato en la rutina, en la cotidianidad con niños pequeños y, a su vez, reflexionar acerca de esta emergencia, desde la posibilidad que nos ofreció analizar sus textos, sus imágenes, sus representaciones al momento de la enseñanza.

Por eso, este capítulo tiene como propósito ofrecer una mirada que hemos construido en torno a nuestro objeto de investigación, luego del trayecto recorrido, y también intentar abrir nuevas líneas de indagación, que podrían partir de lo logrado hasta aquí.

7. Presentación y análisis de datos

Vale reiterar en este punto que nos moviliza el deseo de obtener una visión íntima del aula en los días previos al tratamiento de la fecha patria del 25 de mayo, que ya es especial porque históricamente es el primer acto escolar que se presenta a la comunidad educativa, pero que este caso adquiere una significación particular debido a que el trabajo de campo se realizó en el contexto particular de la organización de muchas actividades especiales proyectadas hacia el bicentenario de dicha revolución.

Es justo aclarar que incorporarse como observador en un grupo de estudiantes tan pequeños no resultó fácil. Al respecto, queremos indicar que tomamos como foco del trabajo una sala de cinco años que nos fue ofrecida, entre escasas posibilidades de elección debido a que muchos docentes consultados manifestaron no estar dispuestos a ser observados durante tanto tiempo en su tarea diaria.

A medida que irrumpía la narrativa en cuestión nos fuimos adentrando en los senderos que toma la historia en el jardín y fuimos reparando en sus aristas, verificando sus contradicciones y constatando sus tradiciones.

7.1. El contexto normativo

En el curso de la investigación hemos verificado la existencia de normativas de la Provincia de Santa Fe¹⁰ vinculadas a las conmemoraciones patrias, las cuales prescriben aquello que se exige a las escuelas desde la jurisdicción. Consideramos necesaria la realización de este estudio para encuadrar las prácticas observadas en el contexto de los lineamientos curriculares vigentes.

Cabe indicar que, para reafirmar lo normado sobre estos festejos, al inicio del año se envía desde el Ministerio el Calendario Escolar donde las

¹⁰ Decreto 4340/90, reglamentario de la Ley 10420/80 que establece la obligatoriedad de la sala de 5 años en el Nivel Inicial y su autonomía. Este Decreto permitió redactar el Digesto del Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe, donde uno de los criterios que se toma es la articulación con el sistema educativo. Dicho Digesto normaba cuestiones muy específicas de los Jardines de Infantes. Aquellas cuestiones que no previstas en dicho documento se rigen por los decretos pertenecientes al Nivel Primario, como es el caso referido a los actos patrios.

efemérides aparecen como normativa común para todos los niveles¹¹ (Calendario Escolar 2009:14-15). En el Punto IV, bajo la denominación “Conmemoraciones”, se expresa el objeto de las mismas: fortalecer la formación integral de la persona, contribuyendo, esencialmente, a la formación de una conciencia nacional y latinoamericana, rescatando y explicitando los valores genuinos de nuestro pueblo y su pasado histórico.

No hay explicitación referida al nivel educativo, aparece como generalidad. Esto se observa, por ejemplo, en la expectativa de logro propuesta para los alumnos de todo el sistema educativo: “se procurará que los alumnos asuman una participación activa que les permita desarrollar actitudes reflexivas y críticas, en la convicción de que el conocimiento del pasado favorece la comprensión del presente”.

Finalmente se establece una clasificación bajo la denominación de Forma I, II, III y Conmemoraciones especiales¹². El 25 de mayo, fecha que nos interesa especialmente en este trabajo, aparece bajo la “Forma I”, demandando un acto obligatorio.

Teniendo en cuenta que la provincia de Santa Fe es considerada pionera en cuanto a la educación inicial ya que, por ejemplo, uno de los primeros jardines del país fue el de la Escuela Normal N°1 de Rosario,

¹¹ Calendario Escolar 2009, elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 346. Elevado por la Secretaría de Educación de dicha cartera como instrumento normativo regulador de la actividad anual a desarrollar en los establecimientos educativos de la jurisdicción durante el período escolar.

¹² En el apartado Conmemoraciones del Calendario Escolar Único del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, del año 2009, en su página 14 explicita que son considerados de Forma I las celebraciones de los días 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio y 17 de Agosto que demandan con actos especiales el día propio de la festividad o el día hábil anterior, en la última hora de cada turno, con asistencia obligatoria del personal y alumnos. En la Forma II se incluyen el resto de las fechas patrias, como por ejemplo día de las Américas, del Aborigen, de la Raza, etc., que se celebran el mismo día o día hábil anterior si éste fuera asueto o inhábil, con un acto en cada turno. Para los actos considerados de Forma III se prevé que los establecimientos hagan uso de la Cartelera para rendir homenaje a miembros del personal docente y no docente que hayan pertenecido a su planta funcional y tenido una actuación destacada en ese ámbito educacional.

fundado en 1886, podemos decir que es una deuda la falta de normativa específica referida al tratamiento de estos contenidos con niños tan pequeños. Ni entre los vaivenes de gobiernos militares y retornos a la democracia se impulsó normativa conexas, ya que, hasta hoy, la institución Jardín de Infantes sigue los mismos procedimientos que la escuela primaria.

No resultó sencillo acceder a documentos, excepto la planificación de la docente que estuvo a disposición todo el tiempo que duró la observación.

La docente manifestó que para realizar dicho documento tomó sola las primeras decisiones y lineamientos para la construcción de una Red de Contenidos anuales destinada a una sala de 5 años. Luego mostró lo elaborado a dos maestras paralelas (en las primeras reuniones de personal al inicio del año escolar, cuando aún no se iniciaron las clases) y acordaron el recorte de contenidos.

Expresó que la selección de contenidos por áreas es a los efectos de escribir su plan porque en los hechos no se da, ya que opta por enseñar en forma globalizada.

<MI> Aclaro que la separación de las áreas no es real, lo hago para trabajar en forma globalizada si tengo que reunir algo de acá con acá <señala la red> yo no termino con los contenidos y sigo con otro, vuelvo y vuelvo paso de ecología al cuidado del cuerpo y vuelvo a ecología en la reunión yo hable de esto para que no pensaran que era desorden mío empezar por un lado y volver de nuevo a ese lugar... voy modificando de a pequeñas cosas...(19/05/2009)

La planificación tenía el sello y la firma de la dirección, lo que denota su aprobación por parte de sus superiores.

Con respecto a los contenidos históricos, solo aparecen fuera de la Red, del siguiente modo:

Efemérides: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio, 17 de Agosto, 11 de Setiembre, 12 de octubre. Participación en los distintos actos patrios. Organización de aquellos que correspondan a las salas de 5 años. (Nota de campo: 13/05/2009).

Sin duda, la actitud institucional del Jardín se condice con aquello que está estipulado/normado en el Calendario Escolar, otro documento que consultamos, y único lugar donde podemos encontrar escrita la norma general para todo el sistema educativo santafesino, respecto a las efemérides.

Desde estos lineamientos, el equipo directivo organiza al inicio del año lectivo reuniones donde las docentes distribuyen el calendario de festejos y a partir de allí cada uno se apoya en la tradición institucional para realizarlo.

<MI> porque nadie se lo cuestiona<piensa> el docente tiene mucho trabajo <reitera>porque vos vistas el docente tiene mucho trabajo <resignada> al docente le bajan, le imponen esa orden cuando no te viene la orden de arriba te quedas con lo que tenés<sic> investigá tal cosa<explica>te quedás con lo que tenés. .. La maestra tiene mucho trabajo y cuando le toca el acto, cuando te imponen esa orden....(19/05/2009)

La docente recuerda a su profesor del instituto cuando cursaba la carrera con cierto rechazo, pero consciente que hoy esa enseñanza hubiera sido válida en los temas que está desarrollando en clases y por los que está siendo observada.

*<O> ¿quién te enseñó?
<MI> yo no recuerdo como era cuando estudiaba<piensa>era lo que está instituido de años<piensa>.no recuerdo<piensa> Nadie me enseñó recuerdo a una profesora que era M. <<dice el apellido>> en el profesorado daba los gobiernos de todas las épocas y no hacia nunca un análisis crítico para nada, en segundo año <interrumpe frase>es más mis compañeros la cuestionaban, encima la profesora era re facha...<sic> yo me acuerdo que con las chicas nos cuestionábamos para qué esta materia<recuerda>nos decían ‘ hay que hacerla porque es parte de la formación general del docente conocer los momentos históricos y políticos de la sociedad’ y bueno<resignada>la hacíamos pero que se yo<<deja inconcluso>>(19/05/2009)*

En la entrevista con la Supervisora tuvimos la oportunidad de corroborar la inexistencia de normativa específica del Nivel Inicial respecto al tratamiento de las efemérides. Manifestó que, referido a este nivel, se encuentra vigente el Decreto Reglamentario 4340/90 que permitió conformar el Digesto del Nivel Inicial de la provincia de Santa Fe. Esta normativa se estructuró teniendo en cuenta criterios de continuidad educativa, de articulación con el Sistema, con la familia y la comunidad, y, si bien adoptó en algunos aspectos las mismas normas que las escuelas primarias (curso escolar, censo, actos, etc.), estableció también lo distintivo y propio (obligatoriedad 5 años – autonomía, etc.).

<H1>¹³ en realidad no hay nada de festejos nada...no no hay nada<piensa>... es propia de la escuela primaria nada más que el jardín lo flexibiliza con los discursos por ejemplo se flexibiliza no hay tanto discurso hasta la participación de los alumnos, los tiempos...la normativa es igual no hay nada...(05/08/2009)

La directora manifiesta poseer únicamente la documentación referida a la aplicación de la Ley Federal (24195/93). Dichos documentos inician innovaciones y adecuaciones para el nivel, en especial con la Resolución N° 445/96 que procedió a constituir una Comisión Curricular (existió un pre-diseño que data del año 1991) encargada de elaborar el Diseño Jurisdiccional que imponía la nueva ley, sobre la base de pautas establecidas por la misma y de acuerdos efectuados en el seno del Consejo Federal de Educación y sus comisiones ad-hoc (Martínez, 2006: 70).

A pesar de la escasa documentación, no podemos dejar de mirar el DCJ (Diseño Curricular Jurisdiccional) que, aunque a la fecha de esta observación ya existía una nueva Ley de Educación que ameritaba su

¹³ <H1> = ex supervisora y ex directora del jardín observado, mujer de 62 años, licenciada en Ciencias de la Educación.

renovación, estaba siendo utilizado como marco para el diseño del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y del PCI (Proyecto Curricular Institucional).

Desde el momento de su publicación, en el año 1996, funcionó como marco para construir el curriculum institucional y propuso la creación de las áreas de Ciencias Sociales y de Formación Ética y Ciudadana. En el marco pedagógico didáctico de este documento, cuando se dan las consideraciones generales acerca del Nivel inicial, si bien se tocan todas las disciplinas, no se hace referencia a contenidos históricos (DCJ, 1996: 32).

El área de Formación Ética y Ciudadana prescribe la siguiente expectativa de logro: “Desarrollar el sentido de pertenencia a la cultura y a la historia propias y al núcleo de valores éticos que identifican y cohesionan socialmente”. Esta mención aparece como la única relativa a la temática investigada. Posteriormente, al detenernos en las Ciencias Sociales - incorporadas en un área integrada con Ciencias Naturales y Tecnología- observamos que no existe ninguna consideración al respecto en su fundamentación, a pesar de que finalmente despliega los siguientes contenidos en el Eje “El tiempo de la comunidad”¹⁴:

Contenidos actitudinales

Iniciarse en: El respeto de los símbolos patrios, que nos pertenecen y nos identifican como argentinos

<u>Contenidos Conceptuales</u>	<u>Contenidos Procedimentales</u>
La historia de la comunidad: aspectos significativos de los festejos	Explicaciones sencillas en base a relatos históricos. Registro de conclusiones (a través de dibujos)
La historia de todos: los festejos provinciales del ayer. El pasado de todos, el pasado compartido	Reproducciones de situaciones del ayer.

¹⁴ DCJ (1997:99). Se transcriben los contenidos referidos a las efemérides.

Finalmente, la Dirección de la institución nos permitió acceder al documento de *Evaluación y Acreditación* para la sala de 5 años (1998), donde se sugiere evaluar en el área integrada, entre los otros, los siguientes indicadores:

- Reconocer vestigios del pasado en su entorno inmediato
- Identificar los hechos sobresalientes de la historia de la Comunidad, la Provincia y la Nación.

Con el análisis de este instrumento que pauta los criterios para evaluar y acreditar los aprendizajes de los niños y certificar las competencias logradas al finalizar el Nivel Inicial.

Finalmente, podemos decir que este recorrido por los documentos prescriptivos del Ministerio de Educación provincial nos permite señalar que la normativa no resulta muy precisa y deja librado el tratamiento de las efemérides a decisiones institucionales.

7.2. El Registro

Este primer acercamiento al corpus tiene que ver con los registros del ambiente físico tratando de responder a aquellos interrogantes referentes a la gramática que organiza los significados de la comunicación durante los preparativos para el 25 de Mayo.

En primer lugar, observando cómo se decora la escuela podemos concluir que estas formas escolares, realizadas con pautas estereotipadas, fueron establecidas desde hace tiempo¹⁵, dado que en general todo el espacio del Jardín de Infantes está plagado de imágenes, ilustraciones,

¹⁵ En el Anexo iii, ver por ejemplo las fotografías 2, 4 y 14.

dibujos que intentan responder a determinados criterios de belleza, verdad y utilidad.

Cecilia Olorón (1998) se refiere a esto como parte de las “conductas” que sostienen el paradigma raíz para volverse patriótico: ornamentar la escuela y el salón de clases con lo simbólico, una forma de que dicho arquetipo no solo sea actuado o narrado sino que también el escenario decorado por los niños, guiados por su docente y con la colaboración de los padres contribuya a la transmisión de la cultura patriótica¹⁶. En estas prácticas adquieren también un rol protagónico las propuestas editoriales que, fundamentalmente en forma de revistas, proponen a alumnos y docentes recursos para el aula¹⁷. Estos materiales poseen marcada presencia en diferentes instituciones educativas.

Puntualmente en la salita donde realizamos nuestro estudio posee espacios distribuidos con diferentes objetivos asignados: lugar para los percheros donde los niños acomodan sus mochilas y abrigos, lugar para los muebles de usos diversos¹⁸ –organizadores del material de educación plástica, componentes del rincón de las dramatizaciones, espacios de la maestra para guardar lo que no está en uso, biblioteca-, lugar para el pizarrón común, para el franelógrafo y para el juncógrafo donde los alumnos cuelgan sus trabajos. El resto de las paredes está ocupado por tres grandes aberturas (es un edificio antiguo), por lo que quedan pocos espacios disponibles para eventualmente colgar otras imágenes.

¹⁶ Ver, como ejemplos, las fotografías 2, 4, 5, 7 y 8, en Anexo iii.

¹⁷ Ver, en el mismo anexo, las fotografías 9 y 10, correspondientes a una lámina presente en la sala que proviene de una revista infantil.

¹⁸ Ver fotografía 15, Anexo iii.

Fuera de esta sala, los pasillos del primer piso, las paredes de la escalera y del hall central -donde hay pizarrones- y los muros del patio están cubiertos con diferentes producciones de los niños¹⁹. Son lugares utilizados por los docentes de toda la institución²⁰, con el objetivo de diversificar el uso del espacio.

En relación al uso y la función de estas paredes podemos decir que actúan, tal como afirma Augustowsky (2005:16), a modo de:

gran calendario que va siguiendo el ritmo de las efemérides, no solo de las fechas patrias, sino que la primavera, el día del niño, etc., van estructurando y organizando lo que se cuelga en ellas. Son paredes alegóricas donde se reconoce la presencia de valores vinculados a la formación patriótica y al lugar del espacio público en la formación ciudadana de los niños

En el caso de la sala observada, al analizar el énfasis que esta maestra pone en lo visual y los recursos que utiliza, vemos que –tal como mencionamos previamente- está atravesada por formatos editoriales, en tanto que los recursos que no pertenecen a esta categoría, si miramos las paredes con detenimiento, son expresiones infantiles: las escarapelas que los niños colocan en los frisos²¹ y más tarde dibujos de damas, caballeros y vendedores ambulantes.

Nota de campo: algunos niños le reclaman a la docente porque no les sale la “bolita” que sugirió para decorar la escarapela. A medida que terminan las van colgando en el friso del aula, otras las dejan aparte para llevar a la cartelera compartida del hall de la escuela. Se sacan fotos cada uno con su distintivo/escarapela recién terminado. Un grupo de niños que ya escribe y lee, a instancias de la maestra fabrican carteles que dicen: 18 de mayo día de la escarapela. Estos carteles se utilizarán para titular la cartelera exterior. (18/05/2009)

¹⁹ Anexo iii Foto 5- 6 – 7 - 8

²⁰ Hay que tener en cuenta que la institución posee otro turno a la tarde.

²¹ Ver en el Anexo iii las fotografías 5, 6, y 29, entre otras.

Esta nota resulta especialmente relevante para mostrar la repetición estereotipada de técnicas gráfico-plásticas utilizadas hasta el cansancio (en este caso: boligrafía), ligadas a rituales instituidos como el armado de escarapelas sobre bases contorneadas previamente por la docente (para mantener la uniformidad y la prolijidad), a lo que se suman prácticas de escritura en aquellos alumnos más avanzados, tratando de vincular la fecha correspondiente a la efeméride (19 de mayo: Día de la Escarapela).

Estas producciones que fueron a parar a los muros, nos hablan del “programa educador” (Escolano Benito, 2000: 201), es decir, aparecen como elementos del curriculum invisible y silencioso aunque en apariencia sean en sí mismos explícitos.

***Nota de campo:** Cuando regresan de ensayar en el patio con el resto de las salas, la docente decide que decoren las “palomas de la libertad” que utilizarán como tarjetas/invitación al acto con la frase: “Familia: Los esperamos el 26-5 a las 11 hs. Para conmemorar el ‘25 de Mayo’. No falten”. Luego les explica que las van a decorar con celeste (están cortadas en blanco). Les dice que las hagan lindas y a medida que las terminan de pintar las deberán colocar en el juncógrafo para que se sequen. Luego les hace elegir: quienes quieran jugar pueden optar por los talleres y quienes quieran colaborar pueden ayudarla con la ornamentación del patio armando guirnaldas. Les explica cómo hacerlas con rollos de cartón unidos entre sí. Las forran de celeste y blanco. Cuando uno de los nenes le plantea ponerle colores ella responde que muchos colores son para un cumpleaños, que como es la patria hay que poner celeste y blanco. (20/05/2009)*

Estas tareas se reconocen como parte de un acto patrio, tomado como evento que trasciende lo escolar, debido a que los alumnos pintan una imagen realizada por el docente en la que se asocian colores con la idea de patria. Además, observamos que al solicitar ayuda para el armado de guirnaldas solo a aquellos que lo deseen, demuestra que ella sabe a quiénes les gusta realizar esa tarea tediosa, por lo que se asegura la participación en

calma, mientras aquellos menos propensos al trabajo manual están ocupados en los juegos que desean.

Como señalamos, los padres también colaboran con esta tarea de mostrar el 25 de mayo visualmente, ya que envían “trabajitos”²² para decorar el patio.

***Nota de campo:** A medida que van llegando, le entregan a la maestra trabajos realizados por los padres en casa para usar el día del acto patrio. Los niños andan caminando por la sala, algunos están colgando sus abrigos y ella los va mostrando y preguntando para el que tenga ganas de prestar atención:*

*<texto>
<M1>²³ esto es un farolero miren, se viste como se vestían los criollos <pausa>
<muestra otro> “esta señora miren” que sería<interrogación>
<N> una dama <exclamación>
<M1> acá viene otro trabajo miren una escultura <<saca carreta conducida por un caballero con galera>> miren a ver tienen que correrse más atrás si no podemos, no es un auto es una <simultáneo>carreta
<N> carreta <simultáneo>
<M1> muy bien, miren lo que tiene acá no la levanten si no se desarma, a ver esta parte es la galera del caballero, el caballito con el “Pequeño Pony” lo hizo...<pausa> chicos <interrogación> no les hubiera gustado vivir en esa época para andar con una diligencia tirada por caballos...
<silencio>
<M1> julia como lo hicieron contame que uso tu mama para hacerlo
<Julia> unas pinturitas...
<M1> hay<exclamativa> pero tenemos que hacer una exposición el día de la fiesta con todos estos trabajos lindos <interrogación a la niña> vos me lo prestas para que yo lo ponga en el acto y los otros padres lo vean y aprendan de esta época.
<muestra a la observante un dibujo hecho con la técnica de parquetri>>
<los niños se dispersan por la sala mientras la maestra termina de guardar todo lo que le trajeron
</texto> (22/05/2009)*

Tal como podemos observar en el ejemplo previo, la enseñanza entre cuatro paredes, tal como afirma Augustosvky (2003), forma parte del espacio escolar pero tienen como rara condición un escaso tratamiento y por lo tanto escasa prescripción. Creemos que sus múltiples posibilidades deberían ser una virtud para ser modificadas, reinventadas, no para

²² Podemos mencionar como ejemplo las fotografías 27 y 28, en el Anexo iii.

²³ <M1> = maestra; <N>= niño.

reproducirse a sí mismas sino para ampliar los horizontes del Jardín de Infantes y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos. Los niños de por sí le otorgan sentido a todo lo que se ubica en las paredes y colaboran eficazmente, pidiendo siempre visibilidad de sus trabajos.

Evidentemente la narrativa sobre la efeméride irrumpe vinculada a las imágenes que la maestra presenta correspondientes a revistas de circulación editorial masiva y asociada a los adornos que necesita preparar con los niños para generar un ambiente alegórico, en celeste y blanco. Luego trasladará las imágenes y dibujos de los alumnos, terminado el acto patrio, a las carpetas/sobres de cada niño.

Observamos, asimismo, que las propuestas editoriales (en este caso revistas) llegan de modo directo al aula y, como hemos referido siguiendo el planteo de Costa y Mosejko (2007:12), esto requiere “preguntarse acerca del principio según el cual, en el marco de las coerciones existentes, el agente realiza las opciones que terminan objetivándose en una práctica con determinadas características específicas”. En este caso particular, orientadas a plasmar en paredes y en los cuadernos de los niños la oferta editorial.

7.3. Las estrategias docentes empleadas

Cuando hablamos de estrategias docentes tomamos algunas definiciones a las que adherimos y que remiten a “certezas abiertas” (Bixio, 1998: 17) implicadas en el conocimiento pedagógico, que dependen tanto de las representaciones que tiene el docente acerca de los procesos de

enseñanza aprendizaje construidos a lo largo de su práctica como del marco conceptual que sostiene.

Conectamos con la idea de pensar la didáctica articulando imágenes, fundamentos y acción, cuestión que inferimos del tipo de preguntas que realiza el docente (Candia, 2006), de su estilo de intervención, del nivel de participación que genera en los niños, todas cuestiones que englobarían las estrategias didácticas utilizadas.

En este estudio, la docente que observamos tiene un gran recorrido en su práctica de enseñanza, ostenta treinta años en las salas de nivel inicial, lo que le permite desplegar un conjunto de acciones con clara y explícita intencionalidad pedagógica, y otras no tan visibles (como aquellas ideológicas y paradigmáticas) que también nos remiten a su historia y formación.

Lo primero que aparece es una “predisposición resignada”²⁴ con respecto a la tarea que le dan -“otra vez me toca organizar el acto del 25 de mayo”²⁵- y cierta inercia por la constante repetición año a año. Esta resignación frente a la superioridad involucra ecos de repeticiones que responden, como tantas otras tareas, a algo rutinario y obligatorio que irrumpe la cotidianeidad.

En una de las reuniones organizativas con la totalidad de las maestras afectadas a la organización de la fiesta, el observador pregunta por el origen de esta tarea y si se condice lo que se enseña en el aula a los niños con lo presentado a los padres el día del acto Patrio:

²⁴ Los docentes toman estas tareas como obligatorias, denotan cansancio, cierta dejadez ante los distintos pasajes de la semana previa. Podemos decir que no hay entusiasmo, ni reflexión, ni sensación de festejo.

²⁵ Charla con la docente en momentos que el observador concertaba su trabajo previo a la observación de clases.

*<M2> ²⁶bueno chicas todo listo...
<M1> vemos que registran de esto... después pasan a la primaria y se olvidaron de lo que trabajaron en el jardín...
<O> de dónde te parece que nos viene esto<interrogación>
<M1> esto pertenece a la cultura es lo previo para llevarlos al conocimiento es parte del acervo cultural es parte de la tradición... <pausa> pero no sé si lo entiende...
<O> para que te parece que a esta edad le enseñamos estas cosas<interrogación>
<M1> nos viene de la cultura
(14/05/2009)*

Una de las cuestiones que aparece en este pasaje es que las docentes manifiestan saber que los niños no comprenden el sentido y el contenido referido a la historia pero que, aún así, están obligadas a abordarla como elemento cultural. Como un mandato, sin previa discusión, preparan el evento que deben desarrollar, a modo de una representación escénica.

Una categoría que abordamos en este análisis es la simplificación de la tarea al momento de optar por tales o cuales soportes en la enseñanza.

En el nivel inicial es casi excluyente que se enseñen nuevos contenidos con la utilización de soportes materiales sobre los que los niños luego realizan alguna actividad. Pero evidentemente es el soporte simbólico dado por el lenguaje hablado el recurso más utilizado, no solo porque a través de él se construye, se almacena y se expresa el conocimiento sino porque estos niños aún no leen ni escriben.

Asimismo, la docente simplifica la tarea ya que, ante la multiplicidad de recursos disponibles, elige el texto editorial para iniciar el tratamiento de

²⁶ <M1> <M2> Maestra 1, Maestra 2, para designar quien habla en la reunión de organización del Acto Patrio.
<O> Observador

los nuevos contenidos y con él incluye las imágenes²⁷ que la editorial aporta:

*<M1>En esa época había carretas chicos. Miren lo que traje acá.
<Despliega una escena de la calle en la época colonial extraída de una revista conocida>
<Todos> < Hablan a la vez y describen la lámina>
<N>El que vende agua<exclamación> El aguatero<exclamativo>
<Cuelga la lámina grande a un costado de las imágenes pegadas con anterioridad>
<M1>Miren como era la cosa...
<inicia una serie de preguntas>
<M1> Había pavimento en esa época<interrogativo>
<Todos> Nooo<exclamativo>
<M1> No. Por eso, las señoras tenían que levantarse los vestidos para no ensuciarse o mojarse porque había barro o charcos, cuando iban por la calle.
<N1,N2,N3....> <Risas> <Murmullos>
(14/05/2009)*

En este caso se trata de una lámina con imágenes infantilizadas que representa la calle y una cuadra del Buenos Aires colonial. Aparecen tres o cuatro casas bajas con tejas, ventanas enrejadas y angostas veredas, todo pintado con colores brillantes, a la espera de colocar los personajes que corresponden a la escena exterior, cual obra teatral. Así aparece el vendedor de velas, un caballero y su dama, la vendedora de empanadas y el aguatero, mezclados con el farolero “alumbrando”...

<M1> este señor en el tiempo de antes se paseaba por la ciudad alumbrando<pausa> el llevaba un farol...nosotros tenemos luz eléctrica en la calle <interrogación> bueno este señor era el farolero, llevaba su farol y alumbraba prendía los farolitos para que la gente tenga luz en la calle <pausa> miren les muestro cómo se vestían los señores del tiempo de antes <<saca otro personaje>> (14/05/2009)

Posteriormente, con la aparición de medios de transporte como la carreta y la alusión a los avances tecnológicos actuales, retrotrae la comparación a la ciudad colonial:

²⁷ Ver fotografías 17 a 23 y 25 a 25, en Anexo iii.

*<M1> saben que en el tiempo de antes no había canillas <interrogación>
<murmillos> <ruidos>
<hace un dibujo de cómo sacaban el agua antes> < dibuja en el pizarrón, el
aljibe, la roldana, la soga y el balde explicando cómo se sacaba el agua de ese
lugar tirando de la soga>
<M1> este pozo se llama aljibe <pausa> no todas las casas tenían aljibe... otros
iban a buscar al río y otros esperaban al aguatero... <explicación> tiraban de la
soga ven <interrogativa> y sacaban con el balde el agua <pausa> era el agua que
se juntaba de la lluvia, no se usaba la napa, que es el agua que pasa por abajo de
la tierra <pausa> las señoras y los señores que estaban en sus casas no podían ir
al río a buscar , ellos tenían aljibe... la sacaban de allí.*

Se observa una evidente simplificación, dado que la docente no se involucra con el tratamiento de las clases sociales. Por eso, escueta y naturalmente explica que como la señora está en su casa no puede llegarse hasta el río a buscar agua. Los niños se interesan por estas narrativas especialmente cuando la maestra, como en este caso, se dispone a dibujar en el pizarrón un aljibe, con una simple tiza, tratando de revelar el mecanismo de extracción y acumulación de agua de lluvia en los patios de las casonas coloniales.

Las explicaciones dadas giran en torno a comparaciones binarias, subraya una oposición notoria entre el bien y el mal, como cuando habla de europeos o americanos: los europeos son malos, nosotros somos buenos; España es chiquita nosotros somos grandes; los africanos son pobrecitos, los ingleses son malos.

*<M1> claro, los ingleses nos robaron las islas Malvinas <pausa> acá miren en este lugar, <<muestra en el globo Inglaterra>> y en estas islas <muestra las Islas Malvinas> resulta que estas personas que vivían en estas islas tenían barcos y llegaban hasta acá <sic> en África y los llevaban hasta acá. <<Señala América>> si África y <pausa> saben lo que hacían estas personas <interrogación> que había acá en África <negros>
<varios> negros
<M1> hacían algo malo <pausa> <explicación> atrapaban a las personas negras, las subían a los barcos y las encerraban pobrecitas y las llevaban hasta acá hasta América y las vendían, saben para qué <interrogación>
<varios> para qué <interrogativos>
<M1> para algo muy feo <explicación> para que trabajen como esclavos... qué cosa más fea <exclamación> los hacían trabajar y no les pagaban nada porque*

eran de otro color y a ustedes les parece que está bien o está mal eso
<interrogación>
<todos> Esta mal
(19/05/2009)

Se observa, asimismo, que la maestra presenta un relato en el que las voces de los alumnos sólo son habilitadas desde las preguntas que realiza, muchas de ellas destinadas solamente a permitir la continuidad de la historia, y condicionadas por las interpretaciones previas que se exponen en la narración.

En las observaciones realizadas hemos notado que prácticamente en la totalidad de las clases las presentaciones fueron ritualizadas y el trabajo docente estuvo “apuntalado” por formatos editoriales prefabricados. Al decir de Silvia Finocchio “la batalla por el imaginario pedagógico hoy se hace en la prensa docente”²⁸.

Asimismo, notamos que esta maestra aporta el recurso editorial actual sumado a su historia personal que conlleva tradiciones culturales muy arraigadas en su formación. Podemos mencionar, como ejemplos, que trae láminas de Billiken y un cuadro al óleo del cabildo que pintó cuando era adolescente, o cuando propone la actividad con la escarapela. Al proponer esta última tarea, la docente da por sentado que todos los niños saben de qué se trata por haberlo visto el año anterior o en su casa, convirtiéndose en tarea recurrente, casi obligatoria:

<MI> saben <interrogativa> que hoy yo venía caminando y dije...es el día de la
escarapela <exclamativa> 18 de Mayo falta poquito para el 25 que es el
cumpleaños de la patria <pausa> ustedes saben qué es la patria<interrogación>
<Todos> <muchos> nosotros...
<MI> Somos nosotros, sí...<vacilación> <ruidos> <murmullos>
<Todos> todos...todos nosotros...los argentinos

²⁸ Finocchio, Silvia, apuntes de clase del Seminario de Historia Comparada Argentina y Brasil, en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, 2008.

<M1> todos los argentinos, el lugar donde vivimos, todo es la patria, mamá, papá, el lugar donde vivimos... todos y nuestra patria nació hace mucho, mucho...tiempo...

<N1> <interrogación> antes de los dinosaurios

<M1> no, yo les dije que cuando estaban los dinosaurios no estaba el hombre...después vinieron las personas.

<N2> <interrogación> había indios<<no responde>>

<M1> pasaron muchos, muchos años, había indios, en esa época nació nuestra patria.. y yo venía hoy caminando y pasé por una librería y dije <pausa> tengo que comprar algo y compré papel de los colores de la patria <exclamación> miren que lindo <<saca papeles de color celeste y blanco>> y se corta fácil ven hoy traje una idea <interrogación> les gustaría hacerse una escarapela <interrogación>

<N3> los colores de la Argentina.

<N4> la bandera

<M1> como esas que están allí miren, esas las hicieron los nenes de la tarde.

Reforzando nuestra idea sobre la repetición de discursos y rituales año a año, con gran énfasis en lo visual, aparecen prácticas con fuerte presencia en la conmemoración de la efeméride, como la base redonda²⁹ recortada en cartulina blanca para transformar en escarapela, frente a la cual los niños aplicarán una técnica grafo-plástica diferente en cada año o todos los años la misma.

<M1> <<saca círculos de cartulina blanca>> traje escarapelas para adornar afuera <<el friso que tienen en la galería exterior>> y traje escarapelas para ustedes...<pausa> pero ustedes van a tener que ayudar a hacerlas miren que lindas no tienen color pero ustedes van a decorarlas miren, para que no se equivoquen, atrás les puse el nombre de cada uno <<va mostrando>> de qué color las tenemos que decorar<interrogación>

<Todos> celeste y celeste y blanco, amarillo.

<M1> <interrogación> la escarapela, tiene algo amarillo...<pausa> el blanco donde va...en el medio...acá...<pausa> sí, seguro <interrogaciones> se van a animar a hacerlas con las bolitas, bien gorditas <<técnica de boligrafía>>

<se van a las mesas a trabajar>

La repetición y los rituales aparecen también en los conceptos utilizados como “cumpleaños de la patria” o de la bandera, que será motivo

²⁹ Vamos al diccionario de la Real Academia Española: La **escarapela** o **cucarda** es un símbolo nacional en muchos países consiste de un rosetón de tela superpuesto a un lazo en forma de V invertida, cuyos extremos exceden el diámetro del rosetón. La cinta con que se elabora tanto el rosetón como el lazo debe tener los mismos colores que la bandera nacional del país que representa. Actualmente tiene también un uso práctico, por ejemplo, en los aviones de guerra; pintado en el dorsal para distinguir el pabellón nacional al que pertenece cada aparato, es llamada Escarapela Aeronáutica.

de análisis más adelante, pero también en el tipo de actividad elegida: decorar frisos y pasillos con las producciones albicelestes.

Asimismo, la familia colabora en estas prácticas de repetición, incorporando información que los niños llevan al aula. No se reflexiona en el paso de las generaciones en que la escuela moderna hizo mella, y a la hora de despertar sentimientos de pertenencia o de amor a la patria, padres, tíos, abuelos o hermanos mayores transmiten la versión del 25 que concibió las efemérides como una columna vertebral de la historia en sus propias historias escolares:

*<MI> miren ustedes vieron los soldados que hay ahora que ropa usan <interrogación>
<<muestra foto de un soldado que trajo de su casa una alumna>>
<MI> negra verde y blanco verde blanco azul depende... amarillo no...miren estos son soldados del tiempo de antes y estos <interrogación> quienes son <interrogación> que llevaban en la cabeza los señores en el tiempo de antes <pausa> y los papás de ustedes usaban estos sombreros <interrogación> bueno Julia querés contar algo más que te haya contado tu mama...bueno muy bien Julia.
<MI> Nicolás te dijo tu mamá para qué usaba esto tu abuela <interrogación>
<<muestra ensaladera>>
<Nicolás> para cocinar*

Cuando se solicita colaboración al hogar para tratar estos temas resultan disímiles los aportes, lo que origina una narrativa vacilante de la docente en la que se incorporan de modo aleatorio algunos aportes familiares.

*<N> seño <interrogativa> ese es el rey de España
<MI> <interrogación> cómo sabes que es el rey de España
<N> porque en mi casa me contaron...mi papá.
<MI> tu papá...esta historia es de verdad...esta historia va a contar nos va a decir lo que pasó hace mucho, mucho, cuando había damas antiguas, caballeros, cuando había vendedores ambulantes, de cuando no había luz eléctrica y las calles eran de tierra y los chicos jugaban a otras cosas distintas, no tenían computadoras, ni todas las cosas que ustedes tienen ahora...no había...*

Los conceptos de **cambio** y **permanencia** son utilizados erróneamente ya que se mezclan objetos y circunstancias que ya no están

con aquellos que subsisten. Hoy continúan las calles de tierra, también hay vendedores ambulantes y hace doscientos años no había computadoras. Las comparaciones utilizadas resultan desafortunadas al momento de explicar a niños pequeños, en especial con aquellas cuestiones que permanecen, ya que por lo general son utilizadas popularmente en aquellos estratos sociales muchas veces excluidos de los avances tecnológicos.

En la referencia anterior aparece además una cuestión que hace a los planteos extemporales que realiza cuando utiliza los términos “dama antigua” pensando que ambas palabras dan una ubicación cabal del tiempo. Este concepto atraviesa casi todo su discurso y funciona como articulador porque la docente intenta continuar una enseñanza que fue iniciada al comienzo del año, reforzando un concepto que se sostiene desde nuestra primera observación: quiere enseñar el concepto de **tiempo** relacionando los años de vida de cada uno, con las vueltas que da la tierra alrededor del sol.

La Unidad Didáctica anterior fue el “Cuidado del medio ambiente y del planeta”, por lo que pretende que, desde las ideas sobre el planeta Tierra que tanto trabajaron el mes anterior, los alumnos puedan comprender ahora el concepto de traslación y lo asocien al paso de los años. Para esto, utiliza una dramatización en la que involucra su propio cuerpo y un globo terráqueo, a partir del siguiente juego:

<M1> vamos a hacer una cosa... <<llama a un niño que no se queda quieto>> a ver si podemos charlar<interrumpe>... vení Facu, tenés que ayudarme<pausa>... vos sos el sol y yo seré la tierra...<<tiene el globo terráqueo en la mano y procede a girar ella y el globo alrededor del sol>> miren chicos la tierra <interrogación> cuántas vueltas da la tierra miren

<N1> un año

<M1> sí, un año, pero...<interrogación> ella como va haciendo...va dando vueltas sobre su eje, así <<pregunta y se contesta sola>> vamos a hacer una cosa, vamos a hacer que la tierra de vueltas alrededor del sol todas las vueltas que vos <<dirigiéndose al niño que habló>> cumpliste años <interrogativa>

cuántos son <interrumpe para llamar la atención> más atrás chicos
 <exclamativa>
 <N1> un año
 <N2> 5 años
 <M1> eso 5 años vamos a contar, a ver <interrogación> la tierra va girando
 sobre su eje contamos
 <todos> 1, 2, 3, 4, 5, <<van contando las vueltas que da la maestra con el globo
 terráqueo alrededor del niño que hace de sol>> <M1>> pasaron cuántos años
 <interrogación> muy bien <exclamación> cinco años... a ver y si contáramos al
 revés<interrogación>
 <todos> 5, 4, 3, 2, 1...
 <M1> si yo me iría para atrás dando vueltas al revés...tengo 5, 4, 3, 2 1 <<la
 maestra se va achicando/agachando, a medida que cuenta>> <risas> y sí me voy
 adentro de la panza <interrogación>
 <varios niños> en la panza de tu mamá... <risas>
 <<los niños ríen de este juego de volver atrás en el tiempo>>
 <M1> esto no pasa es un juego <exclamación>
 (13/05/2009)

Incorpora explicaciones sobre las distancias entre distintas épocas de
 la tierra y los planetas, a raíz de un libro aportado por un alumno sobre
dinosaurios; todo esto en el mismo momento en que intenta trabajar los 200
 años que nos separan de la revolución de mayo de 1810, por lo que incurre
 en errores comparativos:

<M1> primero estuvieron los dinosaurios...luego los dinosaurios se murieron, por
 muchas razones. Quedaron enterrados y se formó con ellos, que <interrogación>
 <Todos> el petróleo...<<esto ya lo habían trabajado mucho>>
 <M1> después empezó a existir el ser humano miren este libro que trajo Julia
 <<va abriendo las hojas>> en este libro hablan del hombre prehistórico... vivían
 en cavernas...vivían en las montañas, en cuevas, en casas con piedras <pausa>
 primero fabricó armas con piedras, luego con metales <explicativa> primero
 comían animales crudos, y después las personas de la prehistoria aprendieron a
 hacer fuego...<pausa> << da vueltas las páginas del libro y va describiendo
 algunas imágenes dando esas explicaciones>> hace mucho tiempo aprendieron a
 hacer muchas cosas <pausa> todo esto pasó antes de esto que estamos viendo
 <<señala la lámina de la escena colonial>> <reitera> primero los dinosaurios,
 luego se murieron, después empezó a existir el ser humano, y como estas personas
 fueron aprendiendo un montón de cosas, paso mucho tiempo y vivían en casitas
 como las que están acá...<<señala la escena colonial>>
 (14/05/2009)

Los niños se interesan con estos temas rápidamente y responden
 entusiasmados, se apasionan por los dinosaurios y hombres primitivos,

aunque resulta difícil que puedan dar el salto epocal que ella pretende hasta la colonia española del Río de la Plata.

La didáctica auxiliada por la psicología nos dice que no es conveniente realizar estas comparaciones en el preciso instante en que los niños comienzan la construcción del concepto de tiempo. Con mucha facilidad piensan que su abuelo conoció a Belgrano o su abuela fue a la escuela con Sarmiento. De este modo, muchas veces en el salón de clases promovemos informaciones o desinformaciones que desencadenarán falsas comprensiones.

Sin embargo, son también muchas las acciones docentes que ayudan y ofrecen un espacio genuino favorecedor de procesos comprensivos. La intención de traer a la sala un viejo candil a mecha y combustible de inicios del Siglo XX, tal como hace la maestra³⁰, para introducir contenidos de tecnología como iluminación, su uso a través del tiempo los inventos relacionados con la electricidad o el cuidado de la energía dentro de los contenidos ecológicos son una manera interesante de abordarlos.

Entendemos que interponer esta estrategia en momentos en que se trata el 25 de mayo de 1810 resulta extemporáneo, lo que provoca una falsa comprensión respecto al concepto de tiempo.

***Nota de Campo:** Cuando se muestra todo lo que traen del hogar los niños, la docente introduce un objeto traído por ella, un viejo candil con mecha e inicia la conversación sobre la iluminación, el combustible necesario, y lo que se usa hoy para iluminar (temas ya tratados en relación a la contaminación y el ahorro de electricidad en semanas anteriores)*

<MI> chicos este candilero era de mi abuela <explicativa> que se iba a dormir temprano porque antes no había luz eléctrica <interrogativa> ven

³⁰ La docente utiliza un candil de inicios del Siglo XX perteneciente a su abuela para motivar e iniciar la narrativa correspondiente a cómo vivía la gente en la época colonial previa a 1810, en Buenos Aires.

<<Explica el sistema de la mecha desde que se levanta, se moja en el combustible y cuando se baja y se apaga. Hablan de las velas, de la luz eléctrica. Luego intenta resolver la situación del tiempo aclarando reiteradamente que ella se va a referir a un tiempo muy lejano>>

<M1> Chicos, hace muchos años, mucho, mucho, pero mucho...tiempo...

<H1> con la abuela <interrogación> <interrumpe>

<M1> no < exclamación> mucho, pero mucho, mucho...antes todavía <pausa> la abuela no había nacido...en ese tiempo no había supermercado<explicación> había vendedores en la calle que decían< pausa> <exclamación> Vela, velita Para alumbrar la casita <explicación> la gente cuando necesitaba algo tenía que salir a buscar a los vendedores ambulantes <pausa> otros decían <exclamación> Escoba, escobita para barrer la casita.

<Todos> <Risas>

(13/05/2009)

En otra actividad cuando intenta hablar puntualmente de los hechos ocurridos en la Buenos Aires de 1810 tiene que volver sobre las explicaciones anteriores:

<M1> nos representa... <pausa> otra cosa <pausa> yo les pregunté si ustedes sabían lo que era la patria...<interrogación> qué es la patria

<Todos> todos...todos nosotros <superpuestas las respuestas> los argentinos...la seño...

<M1> todos los argentinos, el lugar donde vivimos, todo es la patria, mamá, papá, el lugar donde vivimos... todos y nuestra patria nació hace mucho, mucho...tiempo...

<N1> <interrogación> antes de los dinosaurios

<M1> no <exclamación> yo les dije que cuando estaban los dinosaurios no estaba el hombre...después vinieron las personas...

<N2> <interrogación> había indios

<M1> pasaron muchos, muuuuuuchos años <alarga la letra u> había indios, en esa época nació nuestra patria

(18/05/2009)

Para el niño el tiempo depende de sus propias acciones, no es continuo ni constante. Solo “gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable” (Pozo, 1985: 7).

A los cinco años confunde el tiempo y el espacio y puede comprenderlo todavía como conceptos abstractos. Por ejemplo, los niños siguen vinculado el tiempo a las cosas que suceden en él y, a medida que

transcurre su aprendizaje en el jardín, van de lo vivido a la representación mental e incorporan paso a paso numerosas referencias, cuestiones que nos marcan la importancia de favorecer esta construcción en la etapa inicial de la escolaridad.

Con respecto al uso de medios audiovisuales, el Nivel Inicial tiene tradición en la enseñanza, pero en este caso aparece la repetición estereotipada o el aporte editorial como ya dijimos en el punto anterior. En este caso la maestra está usando algunos objetos antiguos³¹ e intenta que los niños comprendan que aquellos de doscientos años atrás están únicamente en los museos porque pasaron “*muuuchos años*”³².

Sin embargo, en otros momentos de la jornada diaria aparece otro tipo de actividades lúdicas más ricas en cuanto a los soportes didácticos utilizados, especialmente en los talleres y en el patio. Este último espacio tiene usos múltiples, ya que a la hora de usarlo como escenario para el acto se transforma en un espacio ritual donde se comparte un festejo conectado a la memoria colectiva.

Retomaremos más adelante para el análisis algunos rituales que allí se llevan a cabo en ese contexto, pero en este punto podemos decir que tal vez los efectos más significativos de enseñar estos contenidos históricos a niños pequeños se manifiestan a largo plazo, dado que tienen una vida prolongada y cobran peso decisivo en la configuración de la subjetividad. Ejemplos de esto pueden encontrarse en la investigación de Carretero (2007: 256), cuando recupera voces de los alumnos:

³¹ Foto 3, Anexo iii.

³² Expresión muchas veces repetida en estos días por la docente.

En cuanto intentamos indagar de qué modo lo que allí se representaba se relacionaba para ellos con un objeto primero -el hecho histórico-, encontramos que esta discusión estaba ausente: el acto escolar ofrecía para los más pequeños un relato cerrado, que no precisaba referentes externos. Lo que sucedía era el acto mismo -¡Y no es poco!- que no se emparentaba aún con la historia, sino con un juego particular; era una puesta en forma y sentido del mundo en la que los parámetros espacio temporales cotidianos se suspendían y, lo que pasaba -y también todo lo que podría pasar- respondía a su propia verdad. No hay dudas de que estos niños vivían y actuaban el 25 de mayo mucho antes de conocer el relato histórico.

7.4. Los contenidos subordinados al ritual y los aspectos de la narrativa

Lo que cada uno de nosotros piensa en relación al hecho histórico ocurrido en 1810 en Buenos Aires, tiene seguramente más presencia cuando dicho recuerdo conecta con la propia historia escolar. Allí es donde seguramente, cada argentino adulto evoca un momento puntual y lejano.

Sabemos cuánto de ideológico tiene el abordaje que propondremos de las estrategias discursivas empleadas en la narrativa histórica; nos mueve el deseo de interpretarlas en relación a los sujetos que las producen y los procesos sociales de los que forman parte. De hecho que también nos interesa la cuestión de cómo es “hablar de historia” con niños muy pequeños.

Pensamos, asimismo, que nada de lo relatado es inocuo y que estos rituales de la primera infancia nos acompañan a lo largo de la vida, en la conformación de nuestra identidad, y que los evocamos en forma reiterada, aunque más no sea ante una vieja fotografía, como ocurrirá con la Directora³³: “*la primera vez que me pinté la cara para bailar de negrita*³⁴”.

³³ Dicho por la Directora en un aparte con el observador.

³⁴ Dicho por la Directora en un aparte con el observador.

Desde otra perspectiva Carretero (2007: 256) plantea que los niños juegan al juego del 25 de mayo y que éste tiene sus propias reglas, sus particularidades y autorreferencias. Por estas fechas viven y conocen el 25 de mayo antes de saber Historia y del mismo modo conocen que las velas y empanaditas calientes se venden allí y que a ese juego se juega así. Este autor diferencia el juego cuyas reglas están colocadas por los niños de aquel al que es obligado a jugar. En estos últimos deben aprender a aceptar las reglas, como el mundo que ellos se crean y del cual luego aprenden las restricciones. Plantea que hay una diferencia crucial entre el mundo fantasioso y el real que podría estar dada porque en el primero son los niños quienes establecen las normas válidas para cada escenario (en este juego, las personas no caminan, sino que trepan de un modo particular; en tal otro, pueden volar) y, en el segundo, deben aprender a aceptarlas o cambiarlas.

Los relatos históricos dejan huellas, están más allá de presuponer un mundo sincrónico y atemporal, perduran subjetivamente en los niños, se “acomodan a la forma de comprensión que tienen los niños, de carácter mítico” (Carretero, 2007: 259). Por ello, no pensamos que sean inocuos, ni le atribuimos inocencia a estos abordajes.

Benveniste (1947³⁵) caracteriza estos juegos en relación con otros territorios inasequibles y dice que:

el juego proviene de la esfera de lo sagrado, también la modifica radicalmente e incluso la trastorna a tal punto que puede ser definido sin forzamientos como lo sagrado invertido. La potencia del acto sagrado reside precisamente en la conjunción del mito que enuncia la historia y del rito que la reproduce.

³⁵ Benveniste, 1947, citado por Agamben, 2003:100.

Asimismo, frente a lo sagrado caracterizado por una unidad entre mito y rito, manifiesta que “hay juego cuando sólo se cumple una mitad de la operación sagrada, traduciendo únicamente el mito en palabras y únicamente el rito en acciones”.

Agamben (2003) acota que no debe sorprendernos que mediante ese olvido, liberen también lo sagrado de su conexión con el calendario y con el ritmo cíclico del tiempo que éste sanciona, ingresando así en otra dimensión, donde las horas pasan como relámpagos y los días no se alteran. Dice que al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo “olvida” en el tiempo humano, de modo tal que, nuevamente, el juego restringe las posibilidades, pasando de la eternidad a la historia.

Tal como lo propone Carretero es preciso aclarar que nada más lejos de la anarquía porque el mundo del juego de los niños tiene jerarquías y reglas, donde prima la justicia y se encarcela a los villanos, y al final siempre los valientes tienen lo que merecen. Este primer referente subjetivo que les queda a los niños, será el recuerdo sobre el cual se apoye luego la narración histórica como “un primer referente de la propia identidad y de la infancia como patria” (Carretero, 2007: 257).

Evocamos aquí estos argumentos como base de la aproximación que propondremos, a fin de introducirnos en el análisis de los contenidos que emergen entre la narrativa y el ritual, en el abordaje del 25 de mayo.

Para introducirnos desde estas consideraciones iniciales en las narrativas del corpus, consideramos que un elemento fundamental es la decisión de la docente de utilizar las imágenes infantilizadas, de una serie de escenarios que representan, a modo de historieta, la calle de Buenos Aires

en 1810, provistas por una editorial conocida entre las maestras jardineras.

Desde allí invita a los niños a aprender cómo estaba compuesta la sociedad porteña de ese entonces.

*<M1> como en una función de cine todos los niños mirando para este lado que vamos a ver una cosa... <exclamación> <<mientras corta cinta y despliega una secuencia tipo historieta ayudada por un niño>> <pausa> bueno esta es una historia <palabra cortada> &tar una historia que pasó de verdad... <pausa> ahora la vamos a ver con dibujitos animados <<cuelga la secuencia en la pizarra ayudada por un alumno>>no es cierto... pero después <pega> <en voz más baja mientras cuelga>
(21/05/2009)*

En este punto podemos pensar el discurso procede de la editorial, pero sería simplista su lectura ya que incorpora otros elementos al relato³⁶.

Entre ellos el aporte que los padres envían por estas fechas a la escuela:

*<saca imágenes de un Billiken que llevo un alumno y las muestra>
<M1> ¿Ven? Miren <muestra lámina>la gente de esa época se vestía distinta, ven <interrogación> Había gente de raza negra y gente de raza blanca.
(21/05/2009)*

*<M2> chicas vamos a mandar una propuesta a la casa para que trabajen con los padres algo para el acto...para poner afuera decorando después ¿qué les parece? Los míos hacen los medios de transporte de la época, los de ella vendedores y los tuyos... <interrogativa>
(14/05/2009)*

Cuando nos relata retazos de su propia historia, la maestra nos habla de la tradición construida por la escuela de la modernidad, donde el Jardín de Infantes tiene su impronta particular, aunque en estos mandatos aparezca siempre ligada a la escuela primaria y sin posibilidades aparentes de revisar los conceptos que se transmiten:

*< argumenta una maestra en la reunión preparatoria del acto>
<M1> las cintas de la plaza no fueron blancas y celestes, las que se repartieron en la plaza, leí que fueron rojas las que se repartieron.*

³⁶ Para leer completo este relato remitirse a Anexo ii.

<O> y entonces <interrogación>
 <M2> esto que hacemos es como una obligación y es muy difícil revertir esta tradición <sic> esto yo sé que es una porquería pero los aproxima a la idea.<en un aparte , charla en el patio con la docente>
 <O> el contenido de los actos vos me decís de donde viene <interrogación>
 <M1> de modismos que usamos desde hace tiempo y nunca cuestionamos si sirven o no
 <O> Me interesa saber ese modismo de donde sale
 <M1> están tan impuestos que se ven como inviolables
 <O> por quién están impuestos <interrogación>
 <M1> sirven a intereses puramente capitalistas, son usados para tapar la verdad<piensa>creo que mientras exista una nebulosa en las mentes nadie cuestionara quien contamina, quien vende cosas que no nos sirve... etc.
 <O> sería importante que cada docente rastree de dónde saca cada cosa que enseña
 <M1> yo creo que lo que enseñamos los docentes en esos aspectos es como que nunca lo cuestionamos, solo lo enseñamos <piensa> es como que todo lo que representa nuestra identidad nacional no se cuestiona ya esta impuesto así en el imaginario docente
 (Reunión 2 – 19/05/2009)

Los docentes continúan las rutinas respecto a las fechas patrias, no parecen sentir la necesidad de cuestionar estas tareas, no son conscientes totalmente de su carácter de portadores de una ideología “entendida como arbitrariedad que esconde determinado tipo de relaciones sociales” (Vain, 2002: 3). Traspasan principios históricos fundantes de la escuela moderna diciendo “lo que representa nuestra identidad, no se cuestiona”.

La Supervisora entrevistada, cuando se le pregunta en relación a la existencia de reglamentaciones respecto a los festejos en el Nivel inicial, teniendo en cuenta la edad de los ingresantes al mismo (hasta junio muchos tienen 2 años y al finalizar el recorrido por el nivel inicial acumularán tres años de asistencia a los actos patrios institucionales), dirá lo siguiente:

<H1> en realidad no hay nada de festejos nada...no no hay nada a<piensa>... es propia de la escuela primaria nada más que el jardín lo flexibiliza con los discursos, por ejemplo se flexibiliza, no hay tanto discurso hasta la participación de los alumnos, los tiempos...la normativa es igual <piensa> a ver el decreto...<piensa> cuarenta y tres cuarenta...de la Ley 10420 creo que habla de inicial y está vigente, creo que no está derogado, se refiere creo al 6920 <explica> es la ley que establece la obligatoriedad de la sala de 5 el que establece la autonomía ese es el decreto el 4340 es del año 80 y...eso está en el

*diseño...a ver <piensa>...acá esta el decreto <muestra la revista de historia del nivel inicial en Santa Fe>*³⁷
(05/08/2009)

La docente observada es clara nuevamente, al responder por esos mandatos -“*ya está implantado*”, “*es una obligación*”- cuestión que vuelve a remitirnos a los inicios del Estado, donde la contribución de la escuela jugó un papel fundacional. La instrucción histórica en particular y la celebración de las efemérides fueron esenciales ya que se promovió la formación de una identidad nacional basada en el reconocimiento de nuestro pasado desde un único origen.

Por supuesto que también tiene que ver el no-cuestionamiento, la no-reflexión sobre los contenidos propuestos por las editoriales. Al respecto un estudio de Finocchio (2007) sobre el papel que juegan estas revistas entre quienes enseñan, da cuenta de la configuración de una “trinidad pedagógica” como creación de los maestros en tanto traducción de estas lecturas dentro del propio mundo escolar. En el caso del Jardín de Infantes, unido a los rituales que acompañan la llegada de estas fechas, aparecen las láminas que, como ya dijimos, juegan múltiples papeles: adorno mural, recurso didáctico ineludible para iniciar la enseñanza de la efeméride e, incluso, puede incorporarse desde la fotocopia como en la escuela primaria.

Finocchio (2007) dirá que se trata de la imbricación de tres elementos- las láminas³⁸, los fotocopiables y los rituales- en los que resuena la vieja cultura escolar en una nueva clave pedagógica que anuda sentidos

³⁷ La Supervisora entrevistada se refiere al Decreto Reglamentario N°4340/90 que permitió conformar el Digesto del Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Esta normativa se estructuró como el escalón jurídico que tocaba la realidad concreta y que el nivel nunca había tenido hasta el momento. Articulaba el Sistema con la familia y la comunidad marcando lo propio y distintivo, pero adoptó en muchos de sus aspectos las mismas normas que las escuelas primarias, entre ellos las efemérides escolares (Martínez, 2006).

³⁸ Fotos 23 y 26, Anexo iii.

alrededor de la cultura visual. Esta autora reconoce aquí tanto las raíces profundas de ciertos componentes de la cultura escolar y su genealogía, así como su potencial actual.

Estamos convencidos que el peso de esos componentes de la cultura escolar está convertido desde los inicios de la escuela moderna en “un poderoso mecanismo de hacerse historias” (Costa y Mosejko, 2001: 88). La historia oficial que se cuenta en los libros, los manuales y revistas especializadas, reproducida por las editoriales mantiene aquella eficacia real como mecanismo de producción e imposición de sentidos utilizado por Mitre. Es una historia que “puede ser medida teniendo en cuenta que su versión ha sido y continúa siendo la que predomina en la historia oficial; es decir, la que reproducen los textos y manuales escolares” (Costa y Mosejko, 2001: 88) -agregamos las revistas-, se enseña en las aulas y se celebra en los actos patrios. La visión de Mitre parece ser la representación colectiva dominante.

No nos referimos únicamente a resaltar la figura de los próceres, dado que la visión de Mitre no se reduce a la mera elaboración de figuras ilustres como Belgrano o San Martín, sino que se trata de la producción de sentidos, del montaje de un dispositivo que define lo visible y lo enunciable como correcto y verdadero en tres dimensiones fundamentales: primero en nuestra identidad (la Nación), segundo en cómo se organiza el poder (el Estado) y finalmente quienes están naturalmente llamados a ejercerlo, dejando afuera la posibilidad de recuperar los relatos silenciados de la historia.

Importa aportar en este punto la definición de historia oficial de Galasso (2006: 10) “la que se enseña en los diversos niveles de la enseñanza y predomina en los medios masivos de comunicación como única verdad indiscutida e indiscutible, expresándose, asimismo, en los discursos y la iconografía oficial, como también en las estatuas de las plazas y las denominaciones de calles y localidades”. Es el relato que con anacronismos se repite en el Jardín de Infantes:

<MI><<lee>>eligieron el 25 de mayo de 1810 y un lugar para reunirse <explicativa> el cabildo<sigue leyendo>y allí fueron damas, caballeros, niños, ancianos, vendedores, negros, blancos y los que no pudieron ir, desde las ventanas de sus casitas gritaban <levanta la voz>libertad, libertad <exclamativa>y cuando salieron al balcón todas las personas que estaban acá <señalando la imagen del cabildo de la lámina> anunciaron que se había formado <<explicativa>> se formó acá adentro <señala nuevamente la imagen del cabildo>una gran reunión de personas que se llamó Primera Junta que eran un montón de personas reunidas y esas personas iban a decidir todo lo que iban a hacer con un presidente que se llamaba... <interrumpe el relato un niño>(21/05/2009)

Por cierto, el proyecto de país que converge en la formación del Estado Nacional es el de la generación de 1837, constituida por los miembros de la Joven Generación Argentina a quienes adhirieron Domingo F. Sarmiento, Bartolomé Mitre, Mariano Fraguero, Vicente F. López, José Mármol y Miguel Cané, entre otros. Es el proyecto de Mitre el que gana, porque fue un lugar batallado por él, cuando aún hoy resuenan las discusiones mantenidas entre aquellos primeros historiadores por conservar precisamente esa legitimidad del discurso histórico.

Tanto Vicente Fidel López, como Bartolomé Mitre se presentan como los primeros historiadores. Se acusarán mutuamente, se erigirán como iniciadores y padres de la historia nacional. Usarán distintos argumentos,

fuentes diferentes en la investigación, en la comprobación de los hechos y en la escritura, pero la historia triunfante será la escrita por Mitre³⁹.

Lo que está en juego aquí es la posición social relativa, el reconocimiento, el prestigio de cada uno de los participantes, que se busca construir sobre la base de la imposición sobre el otro y que, “en este caso se logrará mediante el éxito en apoderarse del control de la definición de la verdad acerca de la historia” (Costa y Mosejko, 2006:44).

Estos autores dicen en sus estudios que:

aunque la disputa tenga como tema un problema de conocimiento, la estrategia adoptada, muestra que el eje está puesto en el objetivo de cada uno de presentarse como poseedor de la verdad e imponerse a través de la descalificación del adversario, más que en establecer, en una búsqueda compartida, la verdad sobre el pasado (Costa y Mosejko, 2006:44).

Por eso decimos que la historia de Mitre fue la que se narró en la escuela moderna desde sus inicios, y nos quedamos con la mirada puesta en cuánto marcó a muchas generaciones argentinas, el Colegio Nacional Buenos Aires, fundado por él, en 1864 y los caminos tomados por la enseñanza de la historia argentina en nuestro país.

El énfasis puesto en los símbolos patrios, la reiterada repetición del concepto de patria a la manera de continuo recitado o los usos que aparecen instituidos marcando que cada símbolo tiene una manera diferente de ser recordado, en nuestra docente aparece de modo muy marcada y como si estuviera todo el tiempo tomando “lección”.

*<MI> Chicos vamos a seguir hablando de esto que es tan importante. Les decía que hoy es el día de la escarapela. Dijimos que la escarapela la usamos porque somos ...
(19/05/2009)*

³⁹ Para un tratamiento más exhaustivo de esta histórica polémica entre Vicente Fidel López y Bartolomé Mitre, remitirse a Costa y Mosejko (2001 y 2007).

<M1> puede ser...la escarapela se usa para fechas especiales, en que todos los argentinos recordamos algo que pasó en nuestra patria..<pausa> ahora el 25 de mayo por ejemplo, es el cumpleaños de la patria, y podemos usar la escarapela..<pausa> más adelante también la vamos a usar, y yo les voy a contar. (19/05/2009)

<M1> no...no, el día de la bandera hay otras canciones, está la marcha a mi bandera. (21/05/2009)

Ese mandato del que habla la maestra no difiere de aquél estudiado por Bertoni (1992: 12) cuando dice que desde 1887 los escolares eran obligados a manifestar públicamente el patriotismo en ceremonias públicas acompañados por toda la sociedad que los estimulaba. Esta tradición fue “inventada” -al decir de Hobsbawn (1988)- en todos sus aspectos: festejos, símbolos patrios que fueron definidos con claridad, sanción de las medidas legales para su uso y todo lo que resultaba necesario en esos momentos en función de crear el clima patriótico.

En nuestro trabajo de campo también encontramos la creación de ese clima y un gran escenario armado para tal fin:

***Nota de campo:** A partir de las diez de la mañana fueron llegando las madres, algunas abuelas, hermanas o tías de los niños para terminar de caracterizarlos con detalles de guardarropas de los personajes que a cada uno le tocó en suerte representar. Fueron ocupando las salas de 5 años bulliciosamente, haciendo caso omiso a las rutinas diarias del jardín. Fue como “adueñarse de los salones de clase”. Las docentes estaban todas ocupadas adornando el patio con los dibujos hechos por los padres, colgando las guirnaldas, y disponiendo los equipos de sonido, marcando con cruces los lugares que ocuparían los niños y los espectadores de la fiesta.*

En la Dirección estaba el personal realizando las tareas administrativas habituales, mientras aguardaban la llegada de las 11, hora fijada para el desarrollo del acto.

Llegado el momento, todos los espacios quedaron pequeños (el patio resulta chico para alojar a tantas personas). Había coches con bebés, mamás, tíos y abuelos. Algunos padres. Casi todos con cámara filmadora o fotográfica en mano cruzando delante de cualquiera que se interponga entre su hijo y ellos, sin importar que fuera el momento del Himno Nacional Argentino o la entrada de la bandera nacional de ceremonia. (Descripción inicio del día en que se celebraba el acto patrio, 26/05/2009)

Cuando el Consejo Nacional de Educación reglamentó la celebración en las escuelas de las fiestas patrias, una de las preocupaciones fue la enseñanza de la historia, dado que se entendía que “era conveniente hacer revivir en el corazón de la juventud el recuerdo de los días de gloria para la patria, formando para ello programas especiales en los cuales se preste la atención más señalada a la historia nacional”⁴⁰. Para ello, se hacía necesario que maestros pusieran empeño en encontrar " la forma más sencilla y clara para suministrar esos conocimientos" e incluso se afirmaba que podía llegarse a "premiar al director de aquellos establecimientos (...) que se distinguiesen en la enseñanza de esa asignatura". Esta era la etapa inicial de un rumbo de acción de la escuela, con una gran preocupación por la formación de la nacionalidad.

Al respecto, somos concientes de que los lazos que se trazan con el pasado son fundamentales para reforzar los valores, la identidad como país y la continuidad con el pasado común y pueden “ser pensados como mitos en la medida que participan de la búsqueda de nuestro origen como nación, fechando los hitos que pueden dar cuenta de él” (Zelmanovich, 1994: 22).

El relato que se sigue transmitiendo se fue estereotipando, y mantiene sus rituales intactos. Aquellos accionares de la escuela que permanecen, muestran una institución organizada, que aparece el día del acto patrio con toda su solemnidad:

<M1> Holaa...hola...bueno...buenos días a todos los padres...hoy festejamos el cumpleaños de nuestra patria...recordaremos aquel 25 de mayo de 1810 en el que un grupo de patriotas lucharon para lograr la libertad...nos ponemos de pie y con un fuerte aplauso para recibir a nuestra bandera celeste y blanca acompañada de los niños de 5 años <música fuerte> <aplausos><Marcha Mi Bandera>

⁴⁰ Revista *El Monitor*, tomo VIII, p. 819, citada por Bertoni (1992:22).

<M1> bueno todos formamos la patria y hay que sentirla en el corazón a la patria hay que quererle mucho <sic> no es cierto <interrogación> bueno vamos a contarle un poco lo que pasó hace mucho tiempo a ver...nosotros estuvimos viendo les vamos a contar a los otros nenes a las mamás a los papás cuéntenme...antes era igual que ahora<interrogación>

*<M1> <lee> “Un día 25 de Mayo de 1810, el pueblo quiso saber si era verdad que en el cabildo la Patria iba a nacer y por eso se reunieron todos al amanecer. Los primeros que se asomaron fueron los faroleros del lugar que a cada hora muy fuerte gritaban para que nadie se durmiera y todos pudieran llegar.”⁴¹
(26/05/2009)*

El acto transcurrió como estaba previsto, con una primera parte formal y ceremoniosa de entrada de la enseña patria, acompañada de glosas por parte de la maestra encargada de la conducción quien anunciaba luego la entonación del himno nacional y finalmente el retiro de la bandera. Posteriormente la segunda parte, ensayada varias veces en esos días, donde la maestra leía una glosa⁴² y los niños repetían los pregones de los distintos vendedores y personajes que iban siendo presentados, acercándose al micrófono para que todos escuchen: A continuación la canción final, entre todas las salas de 5 años, hasta llegar a los aplausos de todos los presentes acompañados por alguna que otra lágrima emocionada por ser la primera vez que se observa a tal o cual hijo y/o nieto actuar.

En este contexto -acto patrio con la presencia de las familias de los alumnos- estamos en condiciones de decir que las palabras y las glosas que lo hilvanaron fueron leídas por una de las docentes a cargo de la organización (no fue casualidad que pertenecía a la sala donde desarrollamos nuestra observación) y la colocación de la música así como la elección de las danzas estuvo a cargo de las docentes que las presentaron

⁴¹ Texto de Revista La maestra Jardinera N°68 de Mayo 2002. Acompañaba el Poster llamado “Argentina Querida” que la maestra trabajó en el aula cuya autora es María Rosa Negrín. Ver texto completo en anexo ii – 2.

⁴² Ver texto en Anexo ii - 1).

(salas de 4 años y 3 años). Dichos relatos fueron extraídos de la prensa docente (ver anexo ii) sin ser supervisados por ninguno de los integrantes del equipo directivo.

Hubo intervención de las salas de 4 años organizadas por la profesora de educación física, también una expresión corporal con cintas celestes y blancas de ambas salas de 3 años, y, para terminar, la participación de un grupo invitado especialmente, la Peña El Hornero, una organización de la ciudad que colaboró con bailes folklóricos, presentados por la propia directora que también aprovechó la oportunidad para hablar de las clases sociales de aquella época⁴³:

<II>⁴⁴ hola buen día a todos... bueno...yo les quería contar aquí hay unos chicos bailarines Sol...Gastón...y Nahuel vienen con su profesora Cristina nos visitan...estábamos hablando con las señoras de los tiempos antiguos y habrán visto las ropas diferentes que se usaban...para esas épocas 1810 hay unas danzas conocidas como por ejemplo el minué que bailaban las damas, unas señoronas con sus sombreros y con sus peinetones que bailaban con los señores de galera... pero también hay otras danzas acriolladas que se bailaban en el campo...en las zonas rurales...el gato acriollado este se llama el sol del 25 para festejar este día tan especial espero que les guste...

Promediando el mediodía hubo desconcentración de los presentes, previo paso por las salas para recoger las pertenencias de cada uno⁴⁵.

Seguramente el conjunto de los presentes se retrotrajo a su propia historia escolar como le pasó al observador. Lo que confirma que los rituales “no se encuentran confinados a un proscenio de oficina gubernamental, ni al presbiterio de una iglesia” (Mc Laren, 1995: 55). De hecho la moderna aldea global está llena de sistemas rituales nuevos y

⁴³ El Hornero es una Peña folklórica de la ciudad que enseña danzas nativas a quienes concurren a ella sin distinción de edad. Las palabras alusivas fueron dichas fuera de lo previsto por las docentes organizadoras.

⁴⁴ <II> = invitada 1 al acto.

⁴⁵ Anexo iii, fotografías 31 a 46, correspondientes al acto patrio.

altamente intrincados, agregados a la complejidad de los que ya teníamos formando la urdimbre sobre la cual se trama el tapiz de la cultura, “creando” el mundo del actor social.

También el acto patrio está poblado de rituales, ya que la misma convocatoria se transformó en ritual.

Por eso debemos considerar que los rituales son inherentemente sociales y políticos, y no pueden ser entendidos aislándolos de la manera en que los individuos son ubicados biográfica e históricamente en sus tradiciones de mediación (el ambiente familiar, la cultura escolar, la cultura de grupo). El acto patrio, indica que el ritual se constituye en un medio de apoyo, ya que las instituciones se sienten “guardianas de la memoria colectiva” (Oloron, 1998) y de alguna manera estos “estereotipos” forman parte de un patrimonio cultural que nos fue legado y sería impensable su ausencia: es el “gozne de la cultura” -interesante expresión de Mc Laren- y es el fundamento de la vida institucional del jardín de infantes que en esos momentos se muestra a la comunidad con símbolos públicos que proporcionan la *mise-en-scene* como mecanismo de control social que literalmente “nos pone en nuestro sitio” (Mc Laren, 1995: 58).

Un aspecto final, ya tratado en el ítem de las estrategias docentes, que también tiene trascendencia desde el análisis discursivo, es el tratamiento que se hace de la presencia de clases sociales en el Río de la Plata, que en el acto no apareció en su complejidad.

Al mismo tiempo que se enseñan los distintos oficios del Buenos Aires de 1810, no se los analiza. Muchos de ellos son anacrónicos como la vendedora de pasteles cuentapropista o representaciones que tienen que ver

con la procedencia étnica totalmente improcedentes ya que, si bien eligen la opción de evocar una visión tradicional de dichos vendedores, la forma que adopta su abordaje muestra una contradicción debido a que los niños se niegan a pintarse la cara. La maestra acepta la negativa y de esta manera se invisibiliza a los negros totalmente, reforzando la naturalización de la discriminación.

<M2> Si eligen ser damas o caballeros tiene que ver con que les gustan los trajes largos y con puntillas

<O> ¿Alguna vez trabajaron las clases sociales, o hablaron sobre el sistema de castas de la época colonial?

<M1> nunca, pero podría hacerlo algún día, yo ya hace muchos años que estoy de vuelta y puedo hacer lo que me sugieran.

(Nota de campo: aparte con la docente en un pasillo. (21/05/2009))

En este fragmento, la docente sostiene la idea de efeméride como mandato, asegurando que la enseñanza de la historia es una cuestión inherente a la didáctica donde los alumnos tienen que adquirir grandes seguridades, y no más bien un lugar donde los alumnos deben hacerse preguntas y darse respuestas de manera reflexiva.

Por otra parte, en el acto patrio se muestran los vendedores y oficios invisibilizando el lugar social que cada uno de ellos ocupaba. Si bien los docentes hablan de este tema en las aulas, están convencidas de que ambos discursos son los mismos:

*<M1> yo por ejemplo caballeros tengo dos, pero damas tengo un montón...<pausa> las nenas quieren ser damas antiguas...<piensa>me preocupa porque los chicos son muy jodidos <sic> tienen una mentalidad...⁴⁶
(21/05/2009)*

Ocoró Loango (2009:36-37) en su investigación trabaja sobre cómo está representada la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo y dice, a

⁴⁶ Recomendamos ampliar la lectura de este fragmento y otros vinculados en el Anexo i.

propósito de ella, que el imaginario social piensa que los negros fueron aniquilados totalmente y que en las fiestas aparecen representados desde la alegría de la expresión musical y el baile, aunque también se dice que es el integrante del más bajo estrato social:

En los personajes que la escuela construye, el negro aparece con su contraparte: la de las damas y caballeros de sociedad. Las marcas de la identidad están inscriptas en el cuerpo, siendo el cuerpo objeto de comunicación que habla acerca de quién es el otro; esto es un lugar en donde se alojan los posicionamientos sociales, los lugares ocupados en la sociedad y la manera como los otros ven y se confirman a sí mismos. Por un lado, la seriedad estilizada y liderazgo de los señores y damas antiguas y, por el otro, la otredad representada en un negro/a jocoso/a que pronuncia mal las palabras.

En nuestro caso ya hemos advertido que con los niños pequeños la invisibilidad es total a la hora del acto patrio, ya que se niegan a representar no solo la negritud sino todo aquello que no sea “ser una dama o un caballero”. Dentro de la salita, la maestra con enormes contradicciones, realiza el intento de hablar de la esclavización de los africanos pero no intenta convencer a los niños de aquello que no quieren. Acepta lo que está impuesto en esa comunidad educativa: los niños pequeños no se pintan la cara con corcho quemado para representar a una de las clases sociales del Buenos Aires colonial y son elegidos a presión aquellos que representarán al “pueblo” como vendedores y faroleros.

Nos parece interesante compartir retazos del corpus donde intenta trabajar los conceptos de raza, discriminación, igualdad, libertad, con el fin de ilustrar estas cuestiones. En muchos casos hace referencia a la política actual con discursos que intentan ser neutrales y apolíticos, pero que son una

toma de posición historiográfica e ideológica, por lo que invitamos al lector a repasar el anexo correspondiente⁴⁷.

*<M1> si es un combo...es parte de todo a mí me parece que aunque el acto es la representación de una parte... es todo lo mismo<sic> lo que hacemos en el aula y lo que mostramos en el acto...creo que tenemos un mandato de la sociedad que ya está implantado...es una obligación que vos tenés que dar el acto<sic> hay que recordar y no se por quien<sic> lo implantó nos viene de siempre, no sé de cuando
(19/05/2009)*

La docente está convencida que ella presenta en el Acto todo aquello que se pone en juego en las instancias previas. Nos interesa aclarar aquí que el festejo es un ritual estereotipado que podemos encontrar en cualquier escuela por estos días de mayo. Aquello que pasa en el aula, sin embargo, tiene el sello del docente responsable, ya que, por ejemplo, conecta contenidos de Ecología con la Historia al comparar cuestiones de la vida cotidiana como el combustible que se utilizaba en aquella época para iluminarse y el combustible de los vehículos actuales, por ejemplo. Habla con los niños sobre el mal uso del petróleo y compara con las formas sencillas de vida en la colonia española.

En suma, los aspectos de la narrativa histórica que se enfatizan son aquellos que se prescriben desde los inicios de la escuela moderna: actos públicos obligatorios, donde se resalta el tratamiento dado a los símbolos patrios, con narrativas propuestas por otros -hoy con una fuerte presencia del mercado editorial-, ensalzando a los héroes sin mancha, tal como lo propuso la historia oficial mitrista. Para esto, se recurre a representaciones anacrónicas de la sociedad colonial y la profusión de guirnaldas y decoraciones albicelestes que dan el marco a la efeméride.

⁴⁷ Ver Anexo i.

Los aspectos de la narrativa que se mitigan son todos aquellos referidos a las problemáticas de la historia que aún hoy preocupan a la sociedad: el tratamiento de las diferencias, el esclavismo, los conflictos bélicos entre naciones. Estas cuestiones nos llevan hacia las omisiones de la narrativa que circula, referidas a aquellas voces acalladas, a aquella parte de de las historias nunca narrada.

8. Discusión de los resultados

“Autoconfigurado como dueño de la verdad, Mitre anexa documentos que permiten corroborar la veracidad de lo dicho y, por lo mismo, ratificar la verosimilitud de su versión de la historia y de su propia historia como héroe de la verdad” (Costa y Mosejko, 2007: 38)

En este apartado intentaremos recuperar las diferentes aproximaciones que hemos realizado al objeto de investigación, a partir de las preguntas que nos formulamos y que guiaron la indagación.

Intentar respondernos, es retrotraerse al problema de investigación en relación con los saberes presentes en el tratamiento del 25 de Mayo cuando es abordado en el nivel inicial. Podemos afirmar la presencia, en primera instancia, no solo de aquellos rituales y contenidos que se pretende formen el sentimiento patriótico como signo de reconstrucción moral, sino también la supervivencia de aquel relato original de Mitre, puesto en acto por un docente en el papel de técnico que no cuestiona significados y mucho menos un discurso que toma como legítimo y natural.

Los niños de 3, 4 y 5 años se paran en posición de firme y en silencio todas las mañanas (sin prestar atención a las rigurosidades climáticas) para realizar el saludo a la bandera, que adquirirá mayor pomposidad en momentos del acto patrio o para ensayar largas horas previas al acto donde representarán “expresiones artísticas” alusivas. Sus docentes están convencidos del sentido de pertenencia, de la conveniencia en la enseñanza de estos comportamientos rituales, de las actividades diarias con determinados símbolos, todo ello como generadores de cultura y vida social compartida. No reflexionan sobre la historia mitrista que transmiten ya que en reiteradas oportunidades dicen que no saben “*de donde les viene*” o proponen que existen “*de siempre*”, “*de la cultura*”; todas expresiones que refieren a conceptos estáticos de la propia historia.

El uso de imágenes prefabricadas de revistas de hoy y de ayer (Billiken, por ejemplo) para decorar las paredes, los modelos prefabricados de los símbolos patrios para luego completar con técnicas ya ejercitadas, las invitaciones en celeste y blanco para las familias, el uso de objetos cuya antigüedad no se condice con la fecha trabajada, el uso de representaciones espaciales de la tierra, la decoración kitsch de sala, pasillos y patio, y los objetos, imágenes y libros traídos por los alumnos de sus hogares, forman parte de las estrategias utilizadas por la docente, que se articulan con narrativas editoriales y la historia escolar de la docente, en tanto elementos que emerge a la hora de narrar.

Año a año hay gestos que adquieren más relieve, pero todos están encargados de marcar una pertenencia identitaria: se trata “*del cumpleaños de la patria*”, “*del primer gobierno patrio, el de la junta presidida por*

Saavedra”. Todos los gestos, desde la presencia del himno, la presentación de la bandera, las glosas alusivas, el retiro posterior de la bandera de ceremonias, el saludo y agradecimiento a los presentes, tiene una fuerte connotación simbólica que una vez al año, para el 25 de Mayo, llega para celebrar su ritual.

La narrativa propiamente dicha, aquella que cuenta los hechos de 1810, irrumpe promediando la semana de mayo. Ya que primeramente la docente trata de conectar una unidad didáctica (la que termina) con los contenidos históricos e intenta que los niños se involucren con un personaje a dramatizar antes de saber las razones. Dada esta “elección” despliega las láminas editoriales y narra aquello que está propuesto⁴⁸ matizado con sus presupuestos sobre aquello que pasó.

Frente al acto, el concepto bourdieusiano ilustra la necesidad de una instancia de legitimación -el rito necesita una autoridad-, que cobra cuerpo en la docente, los padres, el propio Jardín de Infantes, quienes confirman esa relación entre el ritual y la fiesta que actúa sobre los sentidos, utilizando para ello la eficiencia de la danza, la música y la representación teatral.

En cuanto a las palabras que circulan, ya dijimos que está ausente la reflexión al respecto. Los docentes que se convierten en intermediarios aportando desde sus propias “formaciones profesionales” los mismos rituales y simbolismos de los inicios del sistema escolar argentino, con la sobrevaloración de algunos discursos, la mitigación de otros y el acallamiento de tantos. Estos relatos, asimismo, sufren una marcada

⁴⁸ Ver Anexo ii

simplificación cuando son trabajados con niños pequeños, proceso en el cual son eliminados los conflictos.

Los aspectos más mitigados son aquellos que tratan la composición de la sociedad colonial sumado a todas las cuestiones violentas que al respecto se suscitaban en aquella época. Aparece aquí una simplificación marcada que se evidencia también en la invisibilidad de la dimensión revolucionaria del proceso, dado que no aparece en los relatos ni como palabra ni como hecho.

Cuando se presentan delante de los padres pareciera que el objetivo es dar la lección, frente a la evaluación de las familias, ya que se vuelve a reiterar algo de aquello trabajado en el aula con los niños respondiendo a viva voz.

Frente a esto, observamos que los tratamientos previos son más extensos en relación a lo que se muestra en la instancia pública. El acto se concentra en una dramatización simplificada en la que circulan algunos vendedores ambulantes y señores. En cambio, en la intimidad del aula se escucha y se habla de cuestiones de mayor alcance⁴⁹.

Como lo sostuvimos a lo largo de esta tesis, estas manifestaciones forman parte de la propia ritualización de la historia y la política que puede convertirse en un obstáculo o en posibilidad para que los alumnos puedan implicarse como ciudadanos activos en la modificación o conservación de su entorno social.

⁴⁹ Ver anexo i.

Desde este marco, cabe indicar que el modelo de ciudadanía que se pretende construyan los niños desde la narrativa observada y las prácticas analizadas es aquél propuesto por la escuela de la modernidad.

9. Conclusiones y apertura

Los discursos no circulan por sí mismos, no tienen movilidad propia, son prácticas de personas que toman decisiones en relación al lugar desde donde hablan, condicionados por la cultura y el contexto social. Los discursos definen al agente social y su identidad, en cuanto determinan la especificidad y el alcance relativo de su competencia.

Ese “*nos viene de siempre*”, observado en el discurso de la docente entrevistada, está planteando su postura ideológica, su versión de la historia, sus contenidos a enseñar, lo que adquiere importancia en el lugar institucional que ocupa, en el sistema de relaciones en que está inserto.

Los dichos explícitos, las diferentes citas, ya sea para adherir a ellas o refutarlas, los silencios o exclusiones, vuelven visible la adopción ideológica del actor social/docente, sobre todo en las clases previas a la celebración del acto.

Estas decisiones no están ausentes de tensiones ni resultan definitivas, como podemos observar cuando plantea la cuestión de la esclavitud, por ejemplo, e intenta explicar el concepto de “raza” a tono con una mirada más progresista de la historia, pero inmediatamente habla de las “*señoras que tienen aljibe y no van al río a lavar la ropa con las lavanderas*” (14/05/2009).

Observamos aquí una toma de posición por parte de un agente que se piensa como transmisor del amor a la patria y a los próceres y, en este caso, toma como “natural” leer los textos que proveen las editoriales especializadas en el Nivel Inicial. No observa conflicto entre una y otra acción.

Sin embargo, desde esa práctica, continúa presente la invisibilidad de algunas clases sociales; aquello que desearon los héroes hacedores de la nacionalidad argentina -Mitre, Sarmiento, Alberdi, Echeverría- reflejando virtudes éticas como una suerte de espejo sobre en el que se reflejan las actuales virtudes, cuando promovía la inmigración europea que permitiría forjar a ciudadanos “blanqueados” en color, y “europeizados” en cuanto a mentalidad y costumbres.

No aparecen en estas enseñanzas la mayoría de aquellos hombres y mujeres de mayo cuyo proyecto político no se impuso, como el de Moreno o el de Monteagudo, el de Güemes y su hermana Damasa, o la Juana Azurduy y el éxodo jujeño.

Dista de nuestras pretensiones eliminar estas celebraciones. Tenemos el humilde deseo de que este trabajo sirva para reflexionar sobre las formas que adopta la enseñanza de la historia, los contenidos sobre la identidad y la alteridad.

La escuela debería permitir la entrada de otras voces, las docentes deberían encontrar grietas en la vida cotidiana del jardín para discutir y hacer visible las cosas que los niños pueden entender de aquello que pasó. Enseñar la “moral patriótica”, volvemos a decir, no es inocuo y hay un poder residual que permanece en la vida de los individuos.

Con esto no afirmamos que hay que prescindir de su dimensión narrativa, ni de la crucialidad de sus relatos para arribar a conceptos de libertad o toma de decisiones. No estamos poniendo en duda la importancia de trabajar nuestra identidad como país, sino que hay mucho sentido en la forma en que la escuela entiende la esclavitud, las clases sociales, las políticas con los aborígenes, cuestiones muy notables con estas “diferencias” cuando se termina el juego de la exhibición de las particulares formas que adopta cada oficio o personaje representado.

Creemos que, muchas veces, el mandato por la igualdad, por la interculturalidad, implica más desigualdades. Pensamos que hay que problematizar estas cuestiones, exponer el tema con las colegas en reuniones de trabajo, revisar el plano teórico y conceptual aunque implique riesgos y exija cuidadosos análisis. No vamos en dirección de la idea progresista que sugiere cambiar tratando a su vez de incluir recetas, nada más lejos de nuestro pensamiento. Pretendemos generar el debate, como lo plantea Veiga Neto (2001: 172): “tematizar puede contribuir a su desnaturalización, su deconstrucción, para mostrar, una vez más, cuanto son contingentes, justamente porque provienen de relaciones que son construidas social y discursivamente”.

En relación a la enseñanza, los sentidos que toma la planificación de estos contenidos debería recuperar la “noción de principio de determinación curricular”, expuestos por Candia (2010:17) del siguiente modo:

Como dispositivo que permite inscribir las prácticas profesionales, en los actuales procesos de transmisión cultural y, con ello, poner bajo sospecha el límite armonioso de lo que se presenta como pedagógicamente posible. Se propone una reflexión crítica respecto de los discursos de los medios de comunicación y de cómo éstos disputan con los educadores los principios pedagógicos en los actuales procesos de transmisión cultural.

Para avanzar en esa dirección tendríamos que deslindar los diferentes discursos de los medios y a qué intereses responden, ya que esta naturaleza política del acto de enseñar debe ser puesta nuevamente a la luz de la discusión y la reflexión sobre aquello que decimos, sobre cómo lo decimos, de dónde viene lo que decimos y a quienes favorece lo que decimos.

Ser competente como agente social, con un discurso honesto, luego de revisar personalmente la historia y quedarnos con nuestra propia historia, nos hará construir narrativas más plurales, más democráticas, más inclusivas. Si somos capaces de volver a “leer” aquello que nos enseñaron en la escuela, si nos cuestionamos de qué tradición somos guardianes, podríamos recuperar esta especie de obturación de la capacidad de pensar impuesta desde un modelo triunfante en el país en los finales del siglo XIX.

Cambiar las normas, cambiar las prácticas, incorporar nuevos comportamientos, nuevas regularidades para un modelo de ciudadanía activa que se pretende construyan los niños del Nivel Inicial es a lo que quisiéramos contribuir con el análisis que hemos realizado.

Creemos que nuestros aportes parten de la posibilidad de haber leído “de cerca” el interior de una salita de 5 años para constatar la versión de la historia que se transmite y dejamos muchas preguntas abiertas, que pueden ser la base de otros estudios.

Sin descreer de los relatos, consideramos que debemos revisar la historia que estamos convirtiendo en herencia y buscar nuevos modos de transmitirla, ya que se debe asegurar un mínimo de continuidad que permita

reconocerse como miembro de una comunidad, como parte de un mundo que existía antes de nosotros y que nos sobrevivirá.

Dice Hassoun (1996: 144-145) al respecto:

esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social [la que] nos inscribe en una continuidad y nos asegura, en cierto modo, que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que lo precede, puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad.

La esencia misma de la transmisión, y por ende de la educación, consiste en hacerles ver a los alumnos cómo es el mundo, en asumirnos como portadores y pasadores de cultura y en mostrarles, al mismo tiempo, la existencia de otros mundos posibles, en ayudarlos a construir, a partir de aquí, la diferencia. La transmisión es una tensión entre la continuidad y la discontinuidad, es conservar el pasado pero poder hacer diferencia, dado que “una transmisión bien lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996: 180).

Sin dudas, una razón más que poderosa para que como docentes revisemos nuestra idea de aquello que aconteció en la historia de nuestro país hace 200 años.

Lic. Silvia Brugnoli
Marzo 2011

Bibliografía

Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación docente*. Laborde editor, Rosario.

Agamben, G. (2003) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires

Aguirre, M. E. (2003) “Pistas para aproximarnos al estudio de la escolarización”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-aguirre2.html>

(Consultado el 23/10/2008)

Aisemberg y otros (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires, Paidós.

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.

Alabarces, P. (2008) *Fútbol y Patria. El fútbol y las narrativas de la Nación en Argentina*. Prometeo, Buenos Aires.

Alderoqui, S. (comp.) (1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires. Paidós.

Aliata, F. (2006) *La ciudad regular. Arquitectura, programas e instituciones en el Buenos Aires posrevolucionario 1821-1835*. Buenos Aires, Prometeo/UNQUI.

Amuchástegui, M. (1999) “Escolaridad y rituales”. En: Carli, S. (Comp.). *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, pp.107-128

Amuchástegui, M. (2002) *Los actos escolares con bandera; genealogía de un ritual*. Tesis de Maestría con Orientación en gestión Educativa, Universidad de San Andrés. Mimeo.

Amuchástegui, M. (2003) “Los rituales patrióticos en la escuela pública” En: Puiggrós, A. (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, pp.13-41.

Amuchástegui, M. (2005): “El orden escolar y sus rituales”. En: Gvirtz, S. (comp.) *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires, Santillana, pp.59 -77.

Augustowsky, G. (2005) *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Buenos Aires, Amorrortu.

Barrionuevo, M. B. (2002). “¿Qué cultura escolar estamos ensayando?”, *Contexto Educativo Revista Digital de Nuevas Tecnologías*, N° 30, Año VI. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/nota-04.htm> (Consultado el 02/08/2008).

Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid, Ediciones Morata.

Bertoni, L. A. (1992) “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, N° 5, pp.2-23.

Bertoni, L. A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bixio, C. (1998) *Enseñar a Aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Homo Sapiens, Rosario.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona.

Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Camogli, P. (2009) *Batallas entre hermanos*. Buenos Aires, Aguilar.

Candia, M. R. (2006) *La organización de situaciones de enseñanza*. Tomo N°65. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Candia, M. R. (coord.) (2010) *La Planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza*. Tomo N°81. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Carretero M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós Entornos.

Carretero, M y Kriger, M. (2004) “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En: Carretero M. y Voss, J. F. (comps) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_forjar.pdf (Consultado 01/07/2009).

Carretero, M. y Kriger, M. (2003) “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. Disponible en: http://estaticobuenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/carretero_krieger_efemerides.pdf. (Consultado el 22/05/ 2009).

Carretero, M. y otros (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia en tiempos de memoria*. Buenos Aires, Paidós.

Castillo, S. y Allori, A. (2002) “Lugar de la narrativa en los actos escolares: reencuentro con la historia”, La Plata, Facultad de Ciencias Humanas – UNLP. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/064.pdf> (Consultado el 03/02/2009).

Cicerchia, R. (1998) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires, Troquel.

Costa R. y Mosejko, D. (2007) *Lugares del decir 2. Competencia social y estrategias discursivas*. Rosario, Homo Sapiens.

Costa, R. y Mosejko, D. (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Rosario, Homo Sapiens.

Costa, R. y Mosejko, D. (2006) “Disputa por el control de la verdad histórica: la polémica entre Vicente Fidel López y Bartolomé Mitre”, *Revista Iberoamericana de la OEI*, VI, 22, N° 01, pp. 43-62. Disponible en: <http://www.rieoei.org/index.php> (Consultado el 05/06/06).

Demko, V. L. (2006) “Mitos y rituales de los actos escolares a lo largo del siglo XX en la educación argentina”. En: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Concurso de Ensayos: Argentina, los lugares de la memoria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, CEPA, pp. 102-111. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/ensayos_f.pdf (Consultado el 14/03/2010).

Díaz, R. (1992) “Actos escolares y nacionalidad”, *Revista Educo*, N° 9.

Díaz, R. (2001) *El trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Durkheim E. (2007) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Akal.

- Dussel, I. (2000) “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”. En: Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana, pp.105-133.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial-Fundación Osde-Flacso.
- Elías, N. (1995) *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Eliezer, M. (2005) *La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis Maestría en Educación con orientación en gestión educativa. Universidad de San Andrés. Mimeo.
- Finocchio, S. (1994) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires, Troquel.
- Finocchio, S. (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de Doctorado. Flacso. Mimeo.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Galasso, N. (2006) *La larga lucha de los argentinos. Y como la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Buenos Aires, Colihue.
- Goris, B. (2006) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*. Rosario, Homo Sapiens.
- Guber, R. (1997) “Reflexiones sobre algunos usos nacionales de la Nación”, *Causas y Azares*, N° 5, Buenos Aires.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, De la Flor.
- Hobsbawm, E. (1988) “Inventando tradiciones”, IEP - Instituto de Estudios Peruanos, Sesión 5, Lectura N° 1. Disponible en:

<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/eric.pdf> (Consultado el 15/04/2008).

Julia, D. (1995) “La cultura scolaire comme objet historique”, *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gante, Pedagógica Histórica. Supplementary series (I), pp.353-382.

Junco, J. A. (2007) “Prólogo”. En: Carretero, M. *Documentos de identidad*. Buenos Aires, Paidós, pp. 11-16.

Martínez, B. (2006) *La Educación Inicial el derrotero de su identidad*. Rosario, Índigo.

Mc Laren, P. (1995) *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

Méndez, L. M (2005) *Las efemérides en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1997) *Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial*. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1998) *Evaluación y Acreditación. Nivel Inicial*. Santa Fe.

Ocoró Loango, A. (2009) “La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de Mayo”, *Revista El Monitor de la educación*, N° 21, 5ª época, junio 2009, pp.36-37.

Olorón, C. (1998) *Rituales escolares en los bordes de la educación moderna*, Tesis presentada en el marco de la Maestría en educación de la UNER, Paraná. Mimeo.

Olorón, C. (2005) “Imágenes de unos rituales escolares”. En: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios*,

lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires, Santillana.

Pérez Egea, E. y Baeza Verdú C. (2006) “El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48/1.

Pozo, I. (1985) *El niño y la historia*. Madrid, MEC.

Puiggrós, A. (dir.) (1990-1991) *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. I. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. (dir.) (2003) *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. VI. Buenos Aires, Galerna.

Rebagliati M. y Lusetti L. (2000) “Los Actos Escolares en el Nivel Inicial: en búsqueda del sentido”, Instituto Superior de Formación Docente Continua, San Carlos de Bariloche. Mimeo.

Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración*. Madrid, Siglo XXI, Tomo 1.

Rímoli M. y Roth S. (2008) “Prácticas de rutina, actos y recreaciones”. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional Repensar la niñez en el Siglo XX*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Romero, L. A. (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Segalen, M. (2005) *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid, Alianza Editorial.

Taboada, M. B. (2008) “Rituales, discursos e identidad institucional. Algunas reflexiones para la formación docente”, *Actas de las VI Jornadas*

del Área Pedagógica, C. del Uruguay, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Tedesco, J. C. (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Turner, V. (1980): *La selva de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School reform*, Londres, Harvard University Press.

Vain, P. (2002) Los rituales escolares y las prácticas educativas, *Education Policy Analysis Archivs - EPAA*, Vol. 10, N° 13. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php/datos_web/boletines/b_277/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=9684. (Consultado el 04/10/2009).

Varela B. y Ferro L. (2000) *Las Ciencias Sociales en el Nivel inicial*. Buenos Aires, Colihue.

Vázquez, J.Z. y Gonzalbo, P. (comps.) (1994). *La enseñanza de la Historia*”, Washington, Interamer OEA, en: Carretero M. (2007).

Viñao, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata

Zelmanovich, P.y otros (1994) *Efemérides, entre el mito y la historia. Sinfonía en cuatro movimientos*. Buenos Aires, Paidós.

Anexo i

Extractos completos de algunas observaciones

<texto 1>

<M> esa gente poco a poco se fue dando cuenta de que no era justo vivir así, por eso comenzaron a reunirse y a pensar cómo podrán<sic> hacer para vivir mejor, para hacer las cosas que les gustaban, para terminar con la esclavitud <interrogación> se acuerdan lo que era la esclavitud

<N> no

<MI> era se acuerdan de los que vivían en Inglaterra acá miren <<muestra en el globo>>que lejos venían hasta África a llevarse la gente negra pobrecita que eran como ustedes como yo pero como eran gente de otro color estas personas malas los agarraban los llevaban prisioneros y los llevaban a América en Argentina <sic> para que hagan trabajos y hacer dinero pobrecitas entonces la gente estaba muy triste por todo eso...<pausa> y querían cambiar todo lo que estaba pasando en Argentina, en ese lugar donde ellos vivían bueno se juntaron, se reunieron todos <interrogación> saben donde se juntaron en un lugar un edificio ...<señala>

<N> en el cabildo

<MI> en el cabildo...<interrogación> saben que en el cabildo en esa época era el lugar donde se juntaba toda la gente para escuchar lo que se hacía, los que mandaban entonces es como si fuera la municipalidad aquí en Rosario la conocen a la municipalidad <interrogación>. ... en esa época era el lugar donde se juntaba toda la gente para decidir qué se hacía.

</texto>

(21/05/2009)

<texto 2>

<MI> no San Martín no... Cornelio Saavedra miren que nombre extraño... Cornelio Saavedra ese era el presidente de la Primera Junta miren era nombrado por todos estos argentinos y toda la gente celebraba feliz bailando y aplaudiendo, y gritaba libertad libertad entonces, toda la gente muy contenta sintió que iba a empezar los primeros pasos <sic> para gobernarse solos sin el rey de.... <interrogación>

<todos> España ... <exclamativa>

<MI> entonces nosotros decimos que es el cumpleaños de la patria porque ese día

<N> todos somos la patria

<MI> claro todos somos la patria pero desde ese día nos hicimos grandes porque empezamos a decidir que queríamos ser libres que queríamos gobernarnos porque empezamos a decidir por nuestra cuenta a ver ustedes quienes es acá en rosario el que manda quien sabe <interrogación>

</texto>

(21/05/2009)

<texto 3>

<N> <ininteligible> Cristina Kirchner <simultáneo
<varios> <murmillos> <ininteligible>
<M1> yo no sé si robaba, si es buena, algunas personas no están conformes con el gobierno pero las personas no duran toda la vida se eligen entonces cuando haya votaciones todos los papas y las mamas de ustedes van a decidir a quién elegir de presidente bueno en esa época no se podía elegir al rey el rey se eligió solo por eso la gente estaba triste porque el rey decía a ver los argentinos tienen que mandarme todas las espadas que están acá todos las vacas a España el mandaba a buscar con los barcos el oro y se lo llevaba a España y a los argentinos no les quedaba nada...todo se lo llevaban con los barcos...y a los argentinos no les quedaba nada todo era así todo se iba para España<pausa> él se había elegido solo tenía el papa que había sido rey y tenía a los hijos príncipes no era elegido por el pueblo por eso la gente no estaba conforme <sic>en cambio cuando se reunieron en el cabildo todas las personas decidieron tener un gobierno propio con el señor Cornelio Saavedra en la primera Junta que nos iban a gobernar...<pausa> bueno chicos esto es como un dibujito algo así como una obra de arte <<muestra otra lámina>>
</texto>
(21/05/2009)

<texto 4>

<M1> nosotros de que raza somos<interrogación>No saben de qué raza son<interrogación>
<Varios> humanos
<M1> Bueno, somos humanos tienen razón<pausa> Somos seres humanos porque pensamos, razonamos, decidimos lo que queremos hacer<pausa> Pero ustedes de qué raza son<interrogación>
<todos> <nadie contesta>
<M1> si se van al África las personas que viven acá<<muestra el globo terráqueo>>ven<interrogación> <<señala>> son de raza negra<explicativa>son personas como todos ustedes. Tienen cerebro, piensan como todos ustedes, pero son de otro color<sic>
</texto>
(19/05/2009)

<texto 5>

<M1> Bueno, ahora vamos a contarles lo que pasó hace muchos, muchos años. Ustedes se acuerdan de los ingleses de las islas Malvinas<interrogativa> Qué nos hicieron los ingleses<interrogativa> Se acuerdan cuando hablamos de esto<interrogación>
<todos> Nos robaron las islas.
<M1> Claro, los ingleses nos robaron las islas Malvinas<explicativa> Acá miren en este lugar,<muestra en el globo Inglaterra> y en estas islas <muestra las Islas Malvinas<explicativa>resulta que estas personas que vivían en estas islas tenían barcos y llegaban hasta acá <sic><<muestra en el globo terráqueo>> en África y los llevaban hasta acá.<<señala

América>> si África y <interrogativa>saben lo que hacían estas personas<interrogación>que había acá en África<interrogación>
<varios> negros

<MI> Hacían algo malo. Atrapaban a las personas negras, las subían a los barcos y las encerraban pobrecitas <pausa> y las llevaban hasta acá hasta América<teatraliza>y las vendían, saben para qué<interrogación>
<varios> para qué <interrogación>

<MI> Para algo muy feo<explicativa> Para que trabajen como esclavos.<exclamativa>que cosa más fea <exclamativa>los hacían trabajar y no les pagaban nada.<explicativa>porque eran de otro color<interrogación>Y A ustedes les parece que está bien o está mal eso
<todos> Esta mal

<MI> <afirmativa>claro está mal<explicativa> miren si algún día vinieran algunas personas y los llevan a ustedes que son de raza blanca a trabajar a otro lugar<deja en suspenso>a ustedes les parece eso<interrogativa>

<todos> noooo....

<MI> Claro<afirma> Esas personas de hace mucho, mucho, mucho bueno eso es esclavo<explica> Estas personas hace mucho, mucho, llevaron estas personas de raza negra hasta acá donde es Argentina ahora.<interrogativa>Y saben que les hacían hacer a estas personas<explicativa>les hacían hacer muchos trabajos pesados<explica>. limpiar la casa y no les pagaban solo les daban de comer y un lugar para dormir<muestra>yo les voy a mostrar a ver acá<<busca en el globo terráqueo>>ahora les muestro<pausa>a ver vamos a ver...

<MI><interrogativa>Ven, miren <<muestra lámina traída por alumno del día de la tradición>>la gente de esa época se vestía distinta, ven<interrogativa>había gente de raza negra y gente de raza blanca.

<NI> hay indios

<MI> a dónde<interrogativa>

<NI> allí <señala en la lámina>

<MI> este era un <palabra cortada> ...si puede ser<duda>señor... qué les parece a ver<interrogativa> <se pregunta y se contesta> este señor es un criollo <vacilación> <interrumpe>

<MI> a ver arrímense<<acomoda>>a ver<suspensivos>>este señor que les parece a ver

<NI> un duende

<MI> parece un duende este señor que está acá <explicativa>es un criollo, es un hijo de un indio con un negro<sic> <vacila> bueno, miren...todas las personas son diferentes pero todos somos personas, todos tenemos derechos en esta época hace mucho tiempo las personas que vivían acá en América eran de razas muy diferentes había hijos de negros con blancos, hijos de negros con indios, e hijos de blancos con negros...a ustedes<interrogativa>que les parecen <sic>a las personas tenemos que quererlas por como son<interrogativa> o no importa si somos todos distintos<interrogativa><<se pregunta y se contesta>> es difícil

<todos> todos igual

<MI> no hay que hacer distinción...las razas son distintas pero nosotros somos todos iguales<sic>todos son personas que sufren y se ponen contentas todos igual <sic>como ustedes.

</texto>

(19/05/2009)

Anexo ii

Textos leídos a los niños

- 1) Relato aportado por una de las maestras en la reunión para distribuir los roles que asumirían los alumnos, obtenido de una revista.

Un día lluvioso, un 25 de Mayo de 1810, el pueblo quiso saber si era verdad que en el cabildo la Patria iba a nacer. Por eso se reunieron todos al amanecer. El primero que se asomó fue el sereno del lugar que a cada hora muy fuerte logró gritar para que nadie se durmiera y todos pudieran llegar. (Ahí aparece el farolero).

Se acercaron los caballeros y las damas de la sociedad, repartiendo amablemente y con generosidad cintas celestes y blancas a toda la vecindad.

Llego el vendedor de velas, tranquilo y con prisa ofreciendo sus velitas siempre con una gran sonrisa a tantos dignos señores de pantalón y camisa.

Curioso por el asunto y viendo tantas galeras, paró su carro el lechero y ofreció de mil maneras: cómpreme leche, leche fresquita para las lindas señoritas.

Otro hombre apareció: vende escobas y cepillos y asegura según dice que no levantan polvillo y a los pisos del Cabildo barriendo les saca brillo.

En eso llegó cansado y casi temblando de frío el aguatero con agüita fresca del río, se quedó sorprendido al ver semejante lío.

Oportuna como siempre apareció la mulata, con pañuelo y delantal y un viejo par de alpargatas ofreciendo a todo el mundo empanadas muy baratas.

De pronto y asombradas llegaron las vendedoras de pasteles: “Pasteles con estrellitas para las niñas bonitas”

Pero aunque todos se esforzaron por vender en el lugar a la gente no le importaba esta historia de comprar porque en su corazón anhelaban: Viva la Patria gritar.

- 2) Relato perteneciente a editorial especializada seleccionado para comenzar a trabajar los hechos de Mayo de 1810 - Maestra Jardinera N° 68, Mayo 2002, póster N° 4: “Argentina querida”, autora: María Rosa Negrin.

“Había una vez un lugar que todos ustedes conocen, un lugar que tiene montañas, mar, ríos, cataratas, glaciares, campos, árboles y mucha gente. Algunas de esas personas eran vendedores, otros damas, caballeros y aunque ellos querían mucho a su tierra, en el lugar donde vivían no eran felices porque no eran libres.

Tenían que obedecer todo lo que un rey ordenaba. El rey vivía en un país lejano llamado España y ni siquiera conocía a este maravilloso lugar.

Esa gente poco a poco se fue dando cuenta de que no era justo vivir así, por lo que comenzaron a reunirse y a pensar cómo podrían hacer para vivir mejor, para hacer las cosas que les gustaban, para terminar con la esclavitud y luchar por un futuro mejor.

Por lo que eligieron un día: el 25 de Mayo de 1810, y un lugar: el Cabildo. Y allí fueron damas, caballeros, niños, ancianos, vendedores, negros, blancos. Los que no pudieron ir, desde sus ventanas gritaban: ¡libertad! Y anunciaron que se había formado una junta de gobierno con un presidente llamado Cornelio Saavedra.

Toda la gente celebraba feliz, bailando y aplaudiendo, y la palabra libertad, instalada en todas las almas, se transformó en un hermoso y eterno sentimiento.

Anexo iii

Fotografías



foto 1 (13/05/2009)



foto 2 (13/05/2009)



foto 3 (14/05/2009)



Foto 4 (14/05/2009)



foto 5 (19/05/2009)



Foto 6 (19/05/2009)



Foto 7 (19/05/2009)



Foto 8 (19/05/2009)

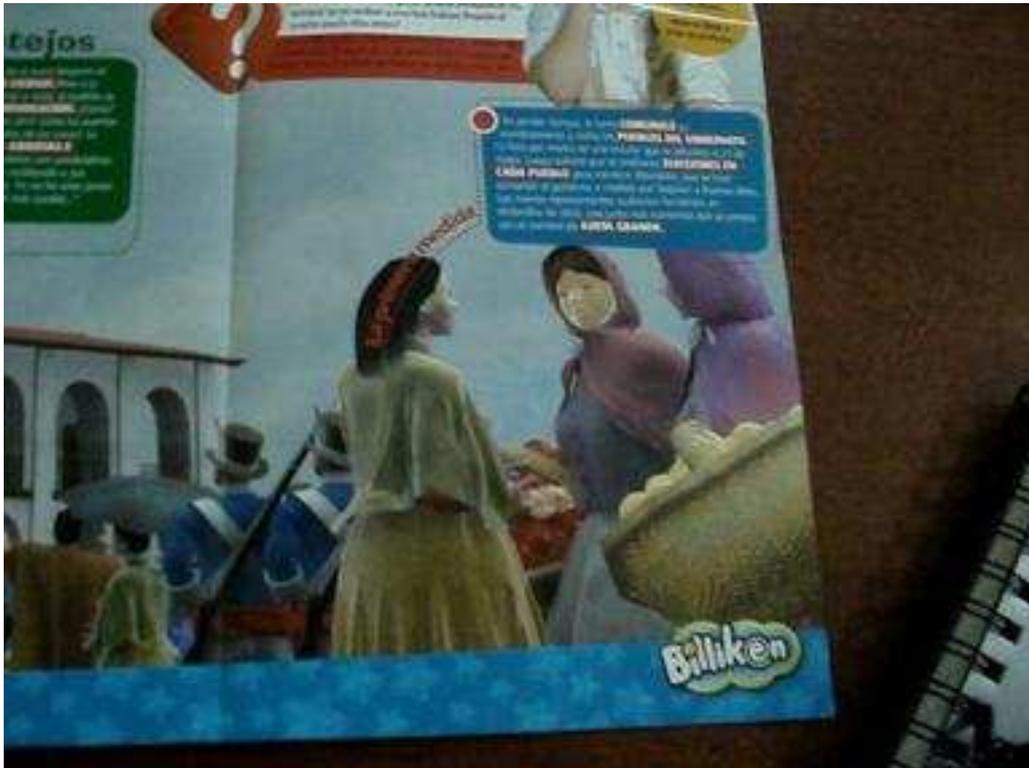


Foto 9 (19/05/2009)

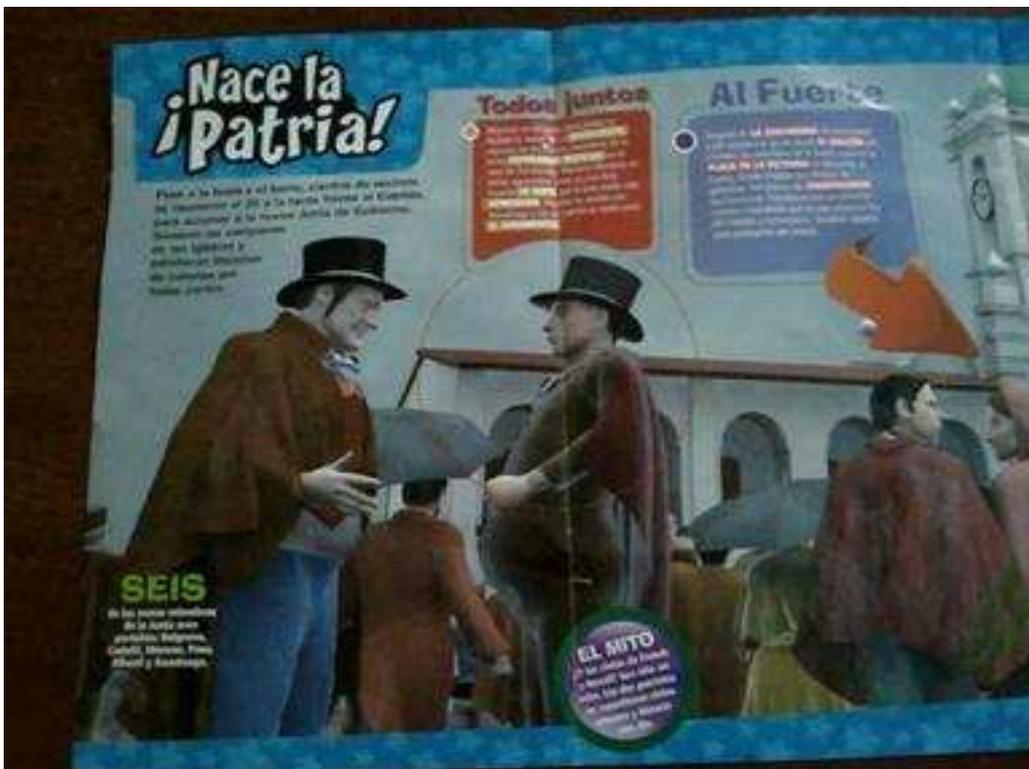


Foto 10 (19/05/2009)

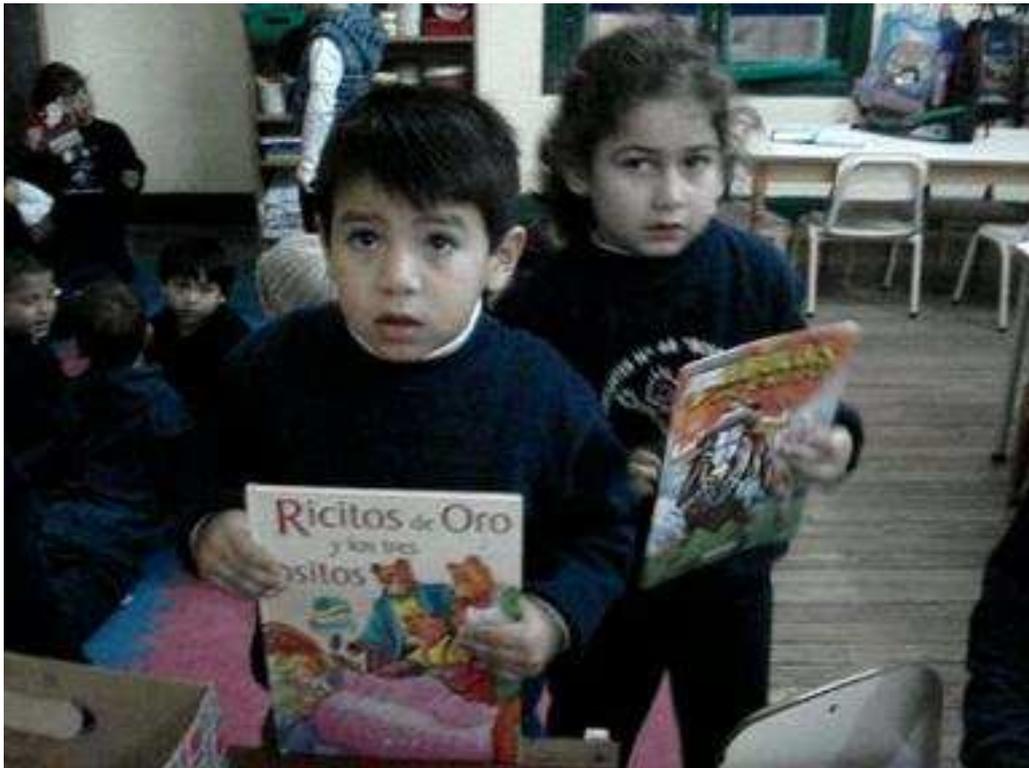


Foto 11 (20/05/2009)



Foto 12 (20/05/2009)



Foto 13 (20/05/2009)



Foto 14 (20/05/2009)



Foto 15 (20/05/2009)



Foto 16 (21/05)



Foto 17 (21/05/2009)



Foto 18 21/05/2009)



Foto 19 (21/05/2009)



Foto 20 (21/05/2009)



Foto 21 (21/05/2009)



Foto 22 (21/05/2009)



Foto 23 (21/05/2009)



Foto 24 (21/05/2009)



Foto 25 (21/05/2009)



Foto 26 (21/05/2009)



Foto 27 (21/05/2009)



Foto 28(21/05/2009)



Foto 29 (21/05/2009)



Foto 30 (19/05/2009)



Foto 31 (26/05/2009)



Foto 32 (26/05/2009)



Foto 33 (26/05/2009)



Foto 34 (26/05/2009)



Foto 35 (26/05/2009)



Foto 36 (26/05/2009)



Foto 37 (26/05/2009)



Foto 38 (26/05/2009)



Foto 39 (26/05/2009)



Foto 40 (26/05/2009)



Foto 41 (26/05/2009)



Foto 42 (26/05/2009)



Foto 43 (26/05/2009)



Foto 44 (26/05/2009)



Foto 45 (26/05/2009)



Foto 46 (26/05/2009)



Foto 47 (19/05/2009)