



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA
MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: Representar Malvinas a 30 años. Análisis comunicativo del acto escolar del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, en el 30° aniversario de la fecha.

AUTOR: NADIA VERÓNICA DRAGNEFF

DIRECTOR: DRA. MIRTA AMATI

FECHA: 2015

Resumen

Esta investigación comprende un estudio de caso que se ha desarrollado en una comunidad educativa del sur de la provincia de Buenos Aires, y se vincula con la configuración del acto escolar del 2 de abril, fecha en la cual se conmemora el *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas*. Para 2012 se cumplieron 30 años de aquel suceso.

Focalizo en los discursos, interpretaciones y sentidos que circularon en torno a la preparación del *acto escolar* de la fecha en cuestión, teniendo como referencia el caso señalado: una escuela de zona sur del gran Buenos Aires, en la cual he realizado trabajos de campo con respecto a los festejos y conmemoraciones del calendario escolar.

El recorrido de la tesis está atravesado por las preguntas que refieren a cómo se transmite y se hace memoria en la escuela, cómo se conmemora, qué se recorta y cómo lo viven los participantes. Cómo se contradicen o articulan determinadas representaciones sobre lo que debería ser el recordatorio de Malvinas y lo que efectivamente es. Se analiza el acto escolar porque sostengo que este se vuelve significativo para comprender y reconstruir cómo se transmite la historia reciente en una escuela.

Palabras claves: acto escolar, sentidos, representaciones, identidades, comunicación, Malvinas.

Abstract

This research has been developed in a specific educational community, in relation to setting of the act of April 2, the date on which the Veterans Day and Memorial in the Falklands War is commemorated, whereas in 2012 marked the 30th anniversary of that event.

I will focus on speeches, interpretations and meanings that circulated around the preparation of the school commemoration date, with reference to a school located south of Greater Buenos Aires, in which I have previously done field work with respect to celebrations and commemorations of the school calendar.

The path of this thesis will be traversed by the questions that relate to how memory is transmitted and made in school, how commemorations are made, which meanings are selected and how are experienced by subjects. How certain representations of what should be the reminder of Malvinas are contradicted or homogenized, and what that reminder actually is. To analyze whether what is done in the school act becomes significant, to the extent that it help us to understand and rebuild (think) that event in the space of the school.

Keywords: school commemorations, meanings, representations, identities, communication, Malvinas.

Reconocimientos

La culminación de esta maestría ha sido posible gracias a las oportunidades y posibilidades – voluntarias e involuntarias- que me han brindado muchas personas, desde que comencé mis estudios hasta el día de hoy. Por eso esta página será utilizada para agradecer de forma explícita a todos ellos. Un especial reconocimiento a mi directora de tesis, Mirta Amati, por el tiempo dedicado, por sus lecturas, aportes y buena predisposición para guiarme en la investigación. Por sus consejos en torno a lo académico y por su aval brindado a lo largo de este trabajo.

La recolección de datos, análisis y escritura de esta tesis la realicé entre el periodo 2011-2013, estando un año radicada en Río Grande, donde tuve la posibilidad de colaborar con el Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (IEC-UNTDF). Fue muy significativo escribir sobre la temática de Malvinas desde una ciudad tan cercana a las Islas. Esa experiencia me brindó la posibilidad de conocer a un equipo de colegas maravillosas a las cuales quisiera agradecerles por su contención, escucha y afecto. Un especial reconocimiento a la Lic. María José Méndez, a la Lic. Claudia Asín y a la Lic. Sabrina Lobato.

Agradezco al personal académico y administrativo de FLACSO.

A Eduardo, mi compañero, “todo camino puede andar”.

A mi familia.

A mis gatas.

Índice

Introducción	1
1. Historia(s) del acto escolar	17
1.1. De las conmemoraciones en la escuela	17
1.2. De la historia reciente: Malvinas	21
2. La comunicación de Malvinas para la escuela	25
2.1. Enseñar Malvinas	25
2.2. La apropiación que hace la escuela sobre Malvinas	30
3. El día del acto: de la experiencia del <i>haber estado</i>	39
3.1. El contexto de la institución	39
3.2. En la escena del acto del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas	40
4. Pensar sobre el acto escolar de Malvinas	52
4.1. El acto escolar como un elemento cardinal a la vida cotidiana de la escuela	52
4.2. La significatividad de los vínculos para la organización del acto escolar	56
5. La resignificación en el contexto de la escuela	61
5.1. Del portarse bien de este acto y de esta escuela	62
5.2. El sentido de hacer memoria(s) en la escuela	65
6. Conclusiones	71
7. Bibliografía	77

Introducción

Esta investigación es el desarrollo de un estudio de caso realizado en una comunidad educativa específica, una escuela perteneciente al partido de Esteban Echeverría, ubicado en el conurbano bonaerense¹. Tiene como objetivo el análisis de la configuración del acto escolar del 2 de abril, fecha en la cual se conmemora el *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas*², considerando que en 2012 se cumplieron 30 años de aquél suceso.

Se focaliza en los discursos, interpretaciones y sentidos que circularon en torno a la preparación del *acto escolar* de la fecha en cuestión, teniendo como referencia una institución en la cual he realizado anteriores trabajos de campo con respecto a los festejos y conmemoraciones del calendario escolar³.

La investigación se basa en los siguientes supuestos, para lo cual proporciono fundamentos a lo largo del recorrido. Que una “conmemoración redonda” como la aquí tomada como objeto de estudio es un rito definido históricamente por las instituciones y actores como “patriótico” donde se articulan y despliegan vínculos complejos desde el momento en el que participa toda la comunidad educativa, y que su análisis es un acceso para comprender la lógica de algunas prácticas escolares ritualizadas y rutinarias. Que en una institución como la estudiada predomina una jerarquización de legitimaciones sobre quién/quienes deben llevar a cabo la conmemoración (idea que desarrollaré como “vínculos raíces”). Que, a su vez, los actores implicados en la escena conmemorativa regulan su participación en el acto según los mecanismos de permanencia laboral en el establecimiento (idea que desarrollaré como “economía de la participación”). Que, por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación organiza programas y reglamentaciones y se espera que los responsables de llevar a cabo dichas acciones sean los docentes. Que, si bien hay un despliegue de material didáctico vinculado a trabajar las fechas de la historia reciente en el marco de una mirada crítica y reflexiva, la escuela en la apropiación del material -muchas veces- coarta maximizar sus posibilidades de utilización porque no motoriza un trabajo colectivo sino que, en muchas ocasiones, el docente a cargo del acto trabaja aislado y sin conocimiento de los textos a disposición para el armado del mismo.

¹Ver datos específicos y características de la escuela analizada en el punto 3.1. “El contexto de la institución”.

² Ley 25370, sancionada por el Poder Legislativo argentino el 22 de noviembre del 2000, modificada en 2006 dándole carácter de feriado inamovible.

³ En 2010-2012 realicé observaciones y entrevistas, como parte del trabajo de campo del proyecto “Conmemoraciones nacionales en la Argentina del Bicentenario: rituales del Estado y de la Escuela”. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencias y Tecnología (UBACyT). Directora: Mirta Alicia Amati. Resolución CS Nro. 1004/10, Subsidio 108.

El recorrido de la tesis está atravesado por las preguntas que refieren a cómo se transmite y se hace memoria en la escuela, cómo se conmemora, qué se selecciona y cómo lo viven los sujetos; cómo se contradicen u homogenizan determinadas representaciones sobre lo que debería ser el recordatorio de Malvinas y lo que efectivamente es. Analicé si lo que se efectúa en el acto escolar se vuelve significativo en la medida que permite comprender y reconstruir aquel suceso en el espacio de la escuela seleccionada. Se pretende como desafío de este trabajo que el lector en el recorrido de la obra, pueda pensarla en un marco simbólico delimitado por las significaciones encontradas de los términos Malvinas, memorias, acto escolar, comunicación, sentidos, representaciones, identidades, escuela.

El recorrido

De todas las efemérides explicitadas en el calendario escolar, consideré para su análisis específicamente la que refiere al 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Uno de los motivos de la elección de esta fecha se liga a justificar los hilos conductores de esta investigación. A saber que en 2012, momento en que he realizado la mayor interacción con la escuela elegida para las observaciones, se cumplieron 30 años de aquel suceso. Siendo que en contextos de aniversarios redondos como el aquí tomado, según Amati se enfatizan o resaltan acciones, palabras y símbolos que año a año son objeto de ritualización; su efecto impacta en los actos y ritos. Por consiguiente, serían una puerta de entrada para acceder a los significados que en el contexto actual se producen sobre Malvinas. El pasado se haría presente más allá de las adhesiones, distancias o indiferencias (Amati, 2009; 2012), más allá de los sentidos y apropiaciones que se hagan de esta fecha. El acto escolar como acontecimiento es válido para esta investigación por los significados y sentidos que despierta. Por los discursos, las personas y prácticas, la construcción de una lógica que habla de esa comunidad y permite comprender los códigos asignados a cada práctica. La propuesta parte de poder maximizar las singularidades que esta institución construye en un evento significativo como es el acto escolar de Malvinas a 30 años del suceso. Si bien el estudio de caso no me permite hacer generalizaciones y podría limitar en cierta medida las posibilidades de aplicar las conclusiones obtenidas a otras escuelas del conurbano bonaerense, resulta de una gran riqueza el análisis desde una perspectiva antropológica y sociológica como las aquí utilizadas, mediante las técnicas de la entrevista y la observación con participación, porque me permitió relacionar, conectar y comprender una lógica de vínculos, a la que es

posible acceder mediante esta metodología.

En este sentido, el estudio de caso supone un terreno de posibilidades para comprender diversos fenómenos educativos desde una perspectiva etnográfica. La modalidad de estudio de caso conlleva a una descripción detallada y posterior análisis de unidades sociales, es el estudio de las particularidades que permite comprender su complejidad (Yin 1994; Stake 1994). Este estudio alienta la idea de que las escuelas, conformadas por sujetos atravesados por dimensiones políticas, sociales, culturales, deben pensarse como espacios en los cuales, más allá de las reglamentaciones generales que las rigen, se construyen y circulan las creencias que cada miembro posee. A pesar de este señalamiento, como manifiesta Rosana Guber, la realidad se le presenta al investigador de modos diversos y “desordenados” (Guber, 1991). Siendo que en los hechos elegimos también las unidades de estudio por su accesibilidad, porque hay un vínculo previo con personas conocidas que se desempeñan en la institución estudiada y sabemos que la comunidad querrá abrirnos las puertas. Sin embargo, estos elementos no son suficientes para que un caso sea significativo pero sí son factores que resultan útiles y facilitadores para poder emprender un estudio de caso como el aquí trabajado. Algunos de los factores y particularidades que permiten fundamentar la selección del caso en relación con el objeto de estudio, se detallan a continuación.

En la institución seleccionada, el acto es llevado a cabo por un profesor que durante el periodo de inicio de la guerra fue movilizado a Río Gallegos, provincia de Santa Cruz. Desde la inclusión de la fecha al calendario escolar se le asigna al mismo la organización del acto, siendo convocado por su condición de veterano. Esta asignación reiterada, el lugar que le da la institución para que este se encargue del tema cada 2 de abril despertaron mi interés por analizar este caso y los sentidos atribuidos a dicha fecha que realizaba la escuela: ¿Qué sentido de Malvinas había en este docente para que año tras año sea quien lleve a cabo la conmemoración? ¿Cómo funcionaba su lógica de legitimación en esta institución? Lo que derivó en otros interrogantes: ¿Toda la comunidad acordaba este rol asignado al docente? ¿Quiénes ayudaban al profesor en el armado del acto? ¿Qué tenía este para decir acerca del lugar que le daba la escuela?

En términos más generales: ¿Cómo esta comunidad estaba (re)significando la transmisión de la historia reciente? ¿Por qué delegaba en este docente los haceres y decires en torno a la fecha? En todo caso, ¿Qué se le dejaba hacer y qué decir? y ¿por qué el lugar que había tenido el profesor como "veterano de guerra" bastó como sola condición para confiar en él, el acto escolar sobre Malvinas desde su inserción en el calendario escolar? Como veremos en los sucesivos capítulos, este docente pertenece a la categoría de "movilizado", no veterano (en el

bloque 1.2 trabajé estas denominaciones), sin embargo en la escuela su legitimación deviene del "haber estado allí", y lo denominan veterano sin dar cuenta de las diferencias que estas categorías conllevan.

En relación a lo antedicho, en la comunidad también dicta clases un docente de Historia que participa hace ocho años en la Comisión Provincial por la Memoria (sede central en la Plata, provincia de Buenos Aires)⁴. Fue importante dicho hallazgo, porque en la misma coyuntura aporta otras miradas que se alejan del docente que lleva a cabo el acto escolar. Esto posibilita un análisis comparativo (al interior del caso analizado) que permite controlar los datos y el riesgo de homogeneizar el fenómeno en estudio. Se trata de posturas divergentes que conviven en un mismo escenario cotidiano y que están configurando distintos espacios para hacer memoria. Esto alentó el interés por tomar este estudio de caso. Me motivó poder introducirme en esta comunidad para poder visualizar los entramados que se tejen alrededor de una práctica institucionalizada por la escuela como es el acto escolar.

La propuesta de investigación apunta a trabajar en la línea de la problemática de la *transmisión de la Historia* y la *memoria*, considerando que las divergencias –y dificultades– entre la “historia oficial” y las versiones de “no oficiales” son una realidad cotidiana que enfrenta y reproduce cualquier docente envuelto en la tarea de enseñar (Jelin E., Lorenz F., 2004, p. 3). Cómo se articuló la cuestión de qué enseñar y cómo, qué sucede con aquellos recuerdos que poseen los sujetos que conllevan su propia experiencia del haber vivido en el contexto histórico o siendo parte de los sucesos significativos de nuestra historia.

En este caso puntual, el interés está puesto en la manera en que se llevan a cabo las representaciones y actos escolares en una fecha enmarcada en la “historia reciente”, donde los sentidos que despierta dicha conmemoración están en estado “magnético”⁵. En algunos casos

⁴ La Comisión por la Memoria (CPM) es un organismo público extra-poderes que funciona de forma autónoma y autárquica. Fue creada por resolución legislativa de la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires N 2117 (1999), y ratificada por ley provincial 12.483 del 13 de julio de 2000 y su modificatoria la ley 12.611 del 20 de diciembre de 2000. La CPM nace con el objetivo de desarrollar actividades de investigación y transmisión sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas en la historia reciente de nuestro país. Está integrada por referentes de organismos de derechos humanos, intelectuales, funcionarios universitarios y judiciales, artistas, religiosos de distintos credos, legisladores y sindicalistas. Ver en <http://www.comisionporlamemoria.org>

⁵ Castoriadis utiliza la idea de “magma” cuando refiere a los modos de organización de lo histórico social. Plantea que lo que “es” está organizado en capas o estratos que se sostienen unas a otras. El primer estrato lo llama natural y es el fundamento de un segundo al cual lo llama el dominio histórico social. Postula que el estrato que sirve de apoyo es condición de existencia para el estrato que se asienta sobre él. Es decir que lo histórico social estaría condicionado por lo natural. Sin embargo, el estrato natural que restringe las posibilidades de lo histórico social no lo determina acabadamente. Formula que hay dos modos de organización que coinciden en principio con los estratos. Uno es el identitario conjuntista, que rige al estrato natural, tiene que ver con elementos que poseen propiedades que ponen en ciertas clases a elementos que se definen por características

conllevan discusiones aún no resueltas (como la situación de reconocimiento de los denominados “movilizados”, a ser tratada en el apartado 1.2). Considerando, además, los encadenamientos de sentidos sociales que despierta la conmemoración de la guerra de Malvinas (desarrollada entre los meses de abril y junio de 1982), ligados a las consecuencias del golpe de Estado de 1976.

Puesto que la tarea intelectual es entender lo que ocurrió, como forma en la cual los seres humanos nos reconciliamos con la realidad (Arendt H., 2003, p.13) lo interesante es comprender de qué forma se piensa aquello que sucedió desde la escuela, cómo se lo recorta y establece. Es parte de esta investigación verificar quiénes participan de la preparación del acto escolar nombrado y por qué, los contenidos que transmiten y sus objetivos al hacerlo.

Es relevante analizar esta escuela como un lugar de transmisión de sentidos sobre el asunto Malvinas porque me permite pensarla como un espacio de lucha, al igual que toda escuela. Es decir, no sólo concebirla como un aparato ideológico de socialización de niños y jóvenes fundamental, donde las normas y contenidos curriculares son manipulados, pensados y divulgados por una institución mayor, como son los ministerios sino, también, analizarla como un lugar en el cual se van conformando –recortando, eligiendo, ignorando, significando- esos contenidos, en la cotidianeidad de la práctica pedagógica. En este sentido, es un espacio donde se articulan reproducciones, apropiaciones y producciones de valores, ideas y prácticas. Lo dicho anteriormente permite enriquecer el análisis tomando también el juego de poderes establecidos en la “arena discursiva”, en tanto que al interior del discurso se producen efectos de verdad que no son en sí mismos ni verdaderos, ni falsos. El poder es, así, entendido como relaciones que penetran en el cuerpo. La lucha por el poder, se vincula a la posibilidad de decidir qué es verdadero y que no lo es en un bloque histórico⁶ determinado (Foucault M., 1980, p.182). En un sentido más amplio, en palabras de Apple (1994: 177), la escuela –la esfera educativa- es un lugar de lucha por el sentido, puesto que el terreno de la cultura y de la

específicas. El otro modo de organización lo denomina magma, propio de lo histórico social. El estrato natural es condición de posibilidad del histórico social. Condición de posibilidad en términos del autor se interpreta aquí como algo que puede “ser” porque existe otro algo que lo hace “ser” pero que no lo condiciona totalmente. En este sentido el pensamiento es condición de posibilidad de la práctica: la hace ser pero no la determina. (Ver en Cornelius Castoriadis (1988) “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social”, en *Los dominios del hombre*. Ed. Gedisa, Barcelona) El sentido de “magnético” utilizado aquí refiere a la condición de posibilidad que se establece tras la inserción de la fecha conmemorada al calendario escolar, que no condiciona (ni garantiza) ser vivida y memorada de un único modo posible. El estado de “magma” responde a la idea de lo que aún no está “solidificado”.

⁶Bloque histórico, entendido como un espacio social y político relativamente unificado a través de la institución de puntos nodales, “cierres”, “clausuras de sentidos” y de la constitución de identidades tendencialmente relacionales. (Ver en Laclau E. y Mouffe C. “Más allá de la positividad social”, en Laclau E. y Mouffe C. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, México)

política también lo son.

La investigación se realizó mediante el desarrollo de un trabajo de campo que supuso varias metodologías: entrevistas y conversaciones con docentes y observaciones de los actos escolares.

La obtención de datos en tres momentos diferenciados: el *antes*, el *durante* y el *después del acto escolar*, me permitió analizar los datos desde tres perspectivas.

La primera perspectiva surgió en el momento del "antes". Aquí buscamos un acercamiento a los sentidos asignados al acto por parte de los miembros de la institución: detectar a los encargados de la preparación y, mediante entrevistas, acceder a las argumentaciones y los contenidos manifestados en las glosas y números a realizarse. También busqué verificar si para el armado de los discursos se habían incluido bibliografía editada especialmente para la conmemoración de los 30° aniversario de la Guerra de Malvinas, específicamente del Ministerio de Educación de la Nación (en adelante MEN). En esta línea, consideré pertinente la posibilidad de entrevistar al Coordinador de la sección "Malvinas y Escuela", perteneciente al área de "Educación y Memoria" del MEN, para que me pudiera explicar cómo se había realizado el material y cuáles eran los lineamientos del programa, más allá de que en la página del área aparecen explicitados. Del mismo modo, fue necesario el análisis de la normativa estatal respecto a la consideración de los actos. Según lo establecido por el Calendario Escolar del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, el 2 de abril es considerado como acto evocativo o curricular; lo que supone la participación en el acto escolar de docentes, no docentes y estudiantes. A saber, en el anexo III, "Conmemoraciones y celebraciones" se explicitan las características de este tipo de actos: modalidad 3.1.- Actividades de cierres En una hora de clase con la presencia del personal y alumnos de cada turno. 3.2.- Se conmemorará durante el inicio de cada turno con la presencia de todo el personal y alumnos, en la modalidad que determinen las autoridades de cada servicio educativo⁷.

La segunda perspectiva surgió en el "durante", la propuesta fue analizar cómo efectivamente se desarrolló el acto en el día pautado para su realización. Vale decir, lo perteneciente a los niveles del habla, lo que surgió de la *puesta en escena*, las distintas voces que aparecieron en el contexto y lo que se construyó en el hacer, la interacción entre lo escrito y lo hablado. De igual modo, pretendí dar cuenta de la idea de una "pedagogía de la postura" de la cual la escuela también es transmisora, reproductora y productora. Verifiqué gestos, miradas, la

⁷Consultado en <http://abc.gov.ar/escuelas/calendarioescolar>, en junio de 2011.

disposición de los cuerpos de los participantes, las prácticas que se lograron instituir a la luz de una “educación patriótica”: silencios, aplausos en el momento determinado, el canto del himno. Y aquello que quiebra la escena de lo que se estipula como el comportamiento en un acto conmemorativo: risas, chistes, empujones, retos. Observé cómo se *vive/activa* esto en fechas donde la “historia reciente” también apela a los nuevos modos de hacer *actos escolares*, a aprender a conmemorar dichas fechas, aquello que antes no estaba y que, en la actualidad o con el correr de estos últimos años, debe incorporarse como ritual⁸.

En esta línea, busqué reconstruir los roles que se ponen en juego en dicho contexto, considerando que la comunicación está sujeta al lugar que cada individuo cumple en un entramado particular. Pretendí problematizar cuáles son los atravesamientos que se activan en la interacción entre los individuos participantes del acto (jerárquicos, afectivos, políticos, etc.).

La tercera perspectiva se vinculó con el “después” y tuve como intención trabajar sobre las interpretaciones de los propios actores, la reflexión sobre la propia práctica. Es decir, sobre los sentidos que surgieron después de la *puesta en escena* del 2 de abril. La comunicación de expectativas, logros, frustraciones, indiferencias: a saber, las distintas interpelaciones que se constituyeron en torno a la fecha, por parte de quienes han participado del acto tanto en forma activa (en la organización), como de aquellos que oficiaron de “espectadores”.

Los tres ejes nombrados con anterioridad me permitieron comprender qué mecanismos y lógicas estaban operando en la construcción que esta escuela lleva a cabo, a través de los roles de los sujetos implicados, del espacio y del tiempo en donde desarrollan sus tareas y del lugar que ocupan en la jerarquía institucional. A su vez, me posibilitó observar cómo influyen estos factores en la mirada que construyeron sobre el acto del 2 de abril. Como manifesté al principio, el recorrido está atravesado por las preguntas que refieren a cómo se transmite y se hace memoria en una comunidad educativa como la aquí estudiada, cómo se conmemora, qué se recorta y cómo lo viven los sujetos.

Antecedentes de la temática

Es preciso destacar que, hasta el momento, existen numerosas investigaciones que tienen

⁸ Entendiendo por ritual toda ceremonia que implique procedimientos y prescripciones de comportamientos fuertemente regulados, vale decir, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierto calificativo de “sagrado”. Mac Laren en Guillén C. “Perspectivas sobre el ritual” pág. 139, en “Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina” Revista de Antropología Avá, n°12, julio 2008, pp. 137-154. Universidad Nacional de Misiones.

como objeto de estudio los denominados *rituales escolares* (Amati, Dragneff: 2009; Blázquez: 1997, 1998; Mc Laren: 1995; Amuchástegui: 2003; Gómez: 2007; Guillén: 2008; Higuera Rubio: 2010; Díaz: 2009). La primera referencia nombrada corresponde a un artículo presentado en las Jornadas de la Lengua, llevadas a cabo por la Biblioteca Nacional en 2009, denominado “Entre la lengua y el habla: Actos escolares y oficiales en el contexto del Bicentenario” (Amati, Dragneff: 2009). La propuesta de esta ponencia fue dar a conocer un avance de una investigación vinculada con “Patrimonios, memorias y sentimientos en las conmemoraciones nacionales: acuerdos y confrontaciones entre Estado y Sociedad Civil”, se corresponde con una reflexión sobre los usos del lenguaje en contextos ceremoniales, escolares y oficiales. En este sentido las ideas manifestadas en dicho análisis fueron utilizadas para los capítulos correspondientes al análisis del acto escolar observado.

Por otra parte, también he consultado a Amuchástegui y Guillén, quienes están elaborando un recorrido que estimo necesario para mi análisis. Aportan un marco general desde el cual entender las concepciones de ritos, de educación patriótica, destinada a la formación del “argentino”, para cuyo fin se destinó la transmisión escolar en distintos momentos de la historia. En el caso de Guillén, su artículo se desprende de una investigación más extensa que tiene como objetivo indagar las rupturas y continuidades en los actos escolares actuales, las motivaciones de los docentes para llevarlo a cabo y la forma en que se desarrollan, entre otros aspectos. Si bien no trabaja puntualmente el acto escolar del 2 de abril, se considera como antecedente inmediato ya que la metodología y enfoque de la investigación se asemejan a lo que deseo realizar. A saber, Guillén utilizó observación participante y entrevistas a docentes de dos escuelas de la ciudad bonaerense de Mar del Plata, las mismas estaban orientadas a verificar qué percepción tenían las educadoras respecto a los actos escolares. Su hipótesis se fundamenta en que la desvalorización, falta de sentido y escasa motivación de los docentes frente a la preparación de los rituales patrióticos permiten la reproducción de un modelo de obediencia, verticalismo y disciplina que los aleja de la esfera de lo espontáneo. Argumenta que se continúa manteniendo una versión de la historia desvinculada de las luchas sociales.

En ese sentido, el aporte que se realizará –justamente y coincidiendo con los datos relevados en esta tesis- se corre de lo planificado, normado y fijo, sosteniendo que en la reproducción, inherente al acto conmemorativo escolar, también hay producción significativa y necesaria de ser analizada para comprender esos “otros sentidos” de los actos.

En el caso del texto de Gómez, este autor trabajó muy específicamente la educación corporal en distintas prácticas cotidianas en la escuela entre estas, los actos escolares. Si bien no se especializó en estos últimos, lo considero como un aporte importante en cuanto que toma

elementos del campo de la comunicación para estudiar los vínculos de los cuerpos y el espacio en la escuela.

Otro artículo que suma a la mirada aquí propuesta es el de Raúl Díaz “Los actos escolares, entre la representación y la identidad”, publicado en un número especial de *El Monitor de la Educación*, dedicado a los actos y rituales en la escuela. Especialmente este texto apunta a pensar y cuestionar lo que aparece como naturalizado en la puesta en escena de las construcciones simbólicas ligadas a nación, patria, prócer, argentinidad, tradición -y demás- en los actos escolares. Sobre rito escolar revisé también los trabajos de Blázquez “Pequeños intercambios, grandes rituales: un estudio etnográfico de los actos escolares” (1997) y su tesis de maestría “Escuela de Patriotismo: una construcción de la Argentina y los argentinos a través de los actos escolares” (1998), desarrollada en la Universidad Nacional de Río de Janeiro. También fue consultada la tesis de Higuera Rubio “La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente” (2010), defendida en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). El primer autor nombrado analizó diversas conmemoraciones para verificar cómo los actos sirvieron como mecanismo de transmisión sobre el relato del origen de la Nación y las modalidades en que la escuela, en esta materialización, tuvo y aún continúa teniendo en la función de construir historia, memoria y patriotismo. El segundo, analizó la transición de la memoria reciente en la escuela, realizando un recorrido histórico de cómo se incorpora a la enseñanza escolar y analizando los sentidos que le dan los profesores a la misma. Asimismo, el autor indaga los conflictos que surgen, por ejemplo, con respecto a qué enseñar y de qué modo.

En el caso de Mc Laren, en el desarrollo de un trabajo etnográfico, reflexiona sobre los modos en que el poder opera a través de la utilización de rituales normativos y performativos. Estudia las formas en que las ideologías se incrustan en los diversos rituales que conforman la vida cotidiana de una escuela de St. Ryan a donde asisten estudiantes portugueses. El autor sostiene que un análisis de la escuela como performance ritual brinda elementos para comprender el modus operandi del encuentro pedagógico. También plantea el "discurso de la posibilidad" como interpelación a los maestros para desarrollar programas y formas de enseñanza que incluyan críticamente el capital cultural de los estudiantes.

En suma a lo anterior, la compilación llevada a cabo por Jelin y Lorenz presenta una serie de artículos en los cuales se guía el análisis hacia cómo la escuela elabora y transmite el pasado y se discuten algunos conceptos como nación, transmisión, escuela e historia de la patria, en el sentido que aquí deseo trabajar, (Jelin; Lorenz: 2004). En este caso, las palabras claves que

atravesan la obra son la memoria, el recuerdo y el olvido, que se despliega en la enseñanza de distintos sucesos históricos nacionales.

Puntualmente, resultó interesante en la línea de este trabajo, el texto de Susana Debattista “Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela media neuquina 1984-1998”. Aquí, si bien la autora trabaja en la articulación entre políticas educativas y procesos de construcción de la memoria social, en el apartado “El calendario escolar: Los tiempos del recuerdo, los espacios del olvido” bordea la apropiación que hacen los docentes para el armado de los actos escolares, utiliza como recurso los testimonios recolectados a los educadores. La autora efectúa, en particular, algunas observaciones con respecto al acto escolar del 2 de abril y a las formas que debería tomar por decreto y lo que luego sucede en la práctica.

Respecto al análisis de efemérides he identificado dos publicaciones relevantes. La primera de estas corresponde a Laura Méndez (Méndez, 2005) y se denomina *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. La autora hace un recorrido histórico del sentido asignado a las mismas. Explica en pequeños apartados los sucesos históricos conmemorados y agrega actividades y guías de preguntas para que los docentes, lectores modelos del libro, puedan trabajar en la escuela. Por otro lado, se encuentra *Efemérides, entre el mito y la historia* (Zelmanovich, 2012), en cooperación con Diana González, Silvia Gojman y Silvia Finocchio. En línea con el libro nombrado anteriormente, aquí también se contextualiza y analiza el sentido de las efemérides en el sistema educativo. Se introduce una serie de textos y observaciones de las autoras como aportes de cómo enseñar las fechas. Ambas publicaciones hacen hincapié en la historia de la patria, remitiendo a las fechas en las cuales se conmemora o festeja los sucesos vinculados con la conformación del estado-nación argentino. Si bien se consideran como un gran aporte para el análisis llevado a cabo, no profundizan en la enseñanza de las fechas relacionadas con la historia reciente. Teniendo en cuenta lo antedicho, sumo a Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, quienes hacen un recorrido en *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* (1997) mediante el cual focalizan en un análisis y propuesta para la enseñanza del periodo de la última dictadura argentina, siendo un aporte que me acerca un poco más a los intereses ya presentados, para comprender cómo se trabaja con la historia reciente en la escuela.

En 2012 la revista *Ciencias Sociales*, de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), editó un número dedicado a Malvinas. En este se incluyó un artículo de Farías, Flachsland y Rosemberg, “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria” (2012)”, donde hacen un recorrido histórico de la inclusión del acto escolar en las escuelas argentinas y avanzan problematizando la enseñanza de la historia reciente con foco en Malvinas. Si bien tomé este

artículo como referencia, investigaciones que se centren en Malvinas y Escuela en conmemoraciones redondas del 2 de abril (a diez años, a veinte años del suceso) no se encontrarán, puesto que la fecha –como acto escolar- se instituyó en el 2000. Tampoco he registrado investigaciones sobre el tema nombrado desde ese año hasta hoy.

Objetivos

Por lo antes formulado, los objetivos de este trabajo se dividen en:

Generales:

- Comprender cómo se comunica la conmemoración redonda del 2 de abril a través del acto escolar llevado a cabo por la escuela analizada.
- Dar cuenta del modo en que se pone en acción la “memoria selectiva” en dicha institución.
- Analizar cómo se transmite la historia reciente.

Específicos:

- Comprender qué interpretaciones se ponen en juego por parte de los docentes de la comunidad educativa analizada, en torno al acto escolar del 2 de abril, al cumplirse el 30° aniversario de la Guerra de Malvinas.
- Describir quiénes y cómo preparan el acto escolar correspondiente. Analizar por qué se establece del modo en que se realiza.
- Analizar los usos y sentidos que establece la escuela en vinculación con la fecha.
- Dar cuenta y analizar las acciones, interacciones y discursos que surgen el día del acto.
- Comparar las distintas interpretaciones e interpelaciones (que poseen los sujetos de la escuela elegida) sobre la conmemoración nombrada.

Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis de este estudio de caso conformé un marco teórico que abarca cuatro líneas.

Por un lado, la referente al conflicto de Malvinas, ya que la observación se efectuó sobre la conmemoración del 2 de abril. En el apartado “La historia reciente: Malvinas”, explicité tanto los datos históricos para la contextualización de las Islas, así como también del periodo

bélico, lo vinculado a la “Causa Malvinas” y su relación con la enseñanza del acontecimiento en la escuela. Desde esta mirada, resultó acertado y necesario avanzar teniendo en cuenta los recorridos llevados a cabo por Guber (2001; 2002; 2004), Lorenz (2005; 2006; 2008; 2009), Palermo (2007) y Amati (2012). Como indicaré en el apartado nombrado anteriormente, la Guerra de Malvinas no puede ser comprendida por fuera del periodo de la dictadura militar. Por esto, también apelé a la lectura de Yannuzzi (2000), Sosenski (2005), Canelo (2008) y Ansaldi (2012) para contextualizarlo. Los aportes realizados por los antes nombrados son considerados referentes en la temática para reconstruir las representaciones y memorias del conflicto⁹. Además muchos de ellos han colaborado en distintas publicaciones sobre el tema editadas por los Ministerios de Educación de Nación en vísperas a los 30 años de Malvinas.

Por otro lado, el segundo eje está vinculado a los estudios llevados a cabo sobre la enseñanza de la historia reciente y el lugar de la(s) memoria(s). Al respecto, Examiné los textos realizados por Norà, cuyo trabajo de reconstrucción de la historia de la memoria colectiva francesa -*Les Lieux de mémoire* (1984)- y junto con Hassoun, J. (1996) se consideran como textos de consulta de cabecera en la temática. También tomé como referentes las obras de Jelin (2001, 2002, 2003, 2004), Lorenz (2004), Dussel (2001, 2008) y Guelerman (2001). Como desarrollaré en el capítulo 2.1, me resultó necesario retomar aquellas miradas teóricas que refieren a la enseñanza de la historia del pasado reciente, porque esto trae consigo un cambio de punto de vista respecto a cómo se concebía la Historia con mayúscula y cómo - desde la investigación y enseñanza del “pasado reciente”- se debe resignificar la relación entre el investigador y aquello que investiga (sujeto-objeto). Esta recuperación de la(s) memoria(s)

⁹ Aquí seleccioné bibliografía específica para el análisis presentado en esta investigación. Sin embargo, la producción sobre Malvinas –desde diversas perspectivas- es mucho más profusa: desde escritos como el de Cardoso, Kirschbaum, Van Der Kooy (1983); Escudero (1997); Verbitsky (1985; 2002), hasta los trabajos nombrados más arriba). También existen numerosas actividades académicas llevadas a cabo desde las universidades nacionales. Por ejemplo, en 2009 fue fundado el Observatorio Malvinas de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) en conjunto con la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur, con el fin de producir y divulgar investigaciones vinculadas a las Islas. De igual modo, entre otros, se dictó el Seminario *Malvinas: prensa e Imagen*, realizado por Saborido, Levín, Gamarnik en 2012 (actividades del proyecto “Medios y Sociedad: problemas de historiografía y archivo” del área de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), bajo la dirección de Mirta Varela y Mariano Mestman. A las anteriores, se suman Jornadas como *Malvinas y Derechos Humanos*, realizadas en la Ex Escuela de Mecánica de la Armada (Esma) en 2013. También se viene llevando adelante desde 2012 el proyecto “Malvinas en la Universidad”, convocado por la Secretaría de Asuntos Relativos a las Islas Malvinas del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación y por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. Este proyecto tiene como fin estimular la producción de proyectos de investigación vinculados al tema.

es una cuestión que debe ser considerada por la escuela a la hora de configurar un acto escolar o enseñar un hecho histórico como es Malvinas en el marco de la última dictadura argentina. Por lo antedicho, también estimé necesario consultar los trabajos sobre la idea de *transmisión* en el marco específico de la institución escolar, tomando obras que han analizado puntualmente el tema (Arendt: 2003; Frelat-Kahn, Brigitte: 2004; Carli: 2004; Debray: 1997, 2001).

Un tercer eje está relacionado con conceptos e ideas generales sobre las definiciones de acto escolar y de efemérides. Para reconstruir dichos conceptos, me basé en las definiciones de Amuchástegui (1995; 1999; 2000); Méndez (2005); Zelmanovich, Gonzalez, Gojman y Finocchio (2012); Dussel (1997), Puiggrós (1991, 1995); Blázquez (1997) y Mc Laren (1995), ya que como he mencionado anteriormente trabajaron las conmemoraciones escolares con diferentes grados de profundización en la cuestión, de acuerdo con sus objetivos específicos. En el caso de Amuchástegui tomé el recorrido que realizó en su tesis de maestría, presentada en 2002 en la Universidad de San Andrés y denominada “Los actos escolares con banderas: genealogía de un ritual”. En su tesis elaboró (entre otros aspectos), una perspectiva histórica sobre los fundamentos y sentidos conformados para incorporar el acto escolar en la vida cotidiana de las escuelas. En el caso de Puiggrós, me resultó significativa la lectura de sus obras *Sujeto, disciplina y currículum (1885-1916)* (1991) y *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (1995). La autora realiza en ellas un relevante análisis de las transformaciones que llevó a cabo la escuela argentina sobre los rituales escolares y otras perspectivas vinculadas con el sistema educativo. También se destaca la idea de “falla” que propone para comprender cómo son posibles los cambios en las instituciones.

Por otra parte, he considerado el acto escolar como *rito patriótico*. Para su definición, revisé los desarrollos sobre la concepción de *ritual* realizado por Mc Laren desde Erikson (1966), Moore y Myerhoff (1977), Panikkar (1977) y Grimes (1982). Desde las perspectivas consideradas, el ritual es lo que sostiene la personalidad humana. Son redes de sentidos que se desarrollan en contextos culturales –conllevan un tiempo y un espacio- y regulan la vida social. No son solo modelos simbólicos sino que, también, comprenden gestos, ritmos como “encarnaciones gestuales”. También tomé algunas consideraciones desde una mirada antropológica del libro de Díaz Cruz, *Archipiélago de rituales* (1998). En esta obra, el autor “construye una memoria argumental sobre la historia de bronce de los escritos antropológicos sobre el ritual”. Lo interesante para el trabajo aquí propuesto es que Díaz Cruz postula que el ritual disuelve las dicotomías entre “decir” y “hacer” y, al realizarse, integra la creencia y la acción. De este modo, la acción ritual no sólo se explica por las creencias que le dan sustento,

sino que la dimensión dialógica toma relevancia (Díaz Cruz: 1998). Desde otra mirada teórica definí al acto escolar con el concepto de “ámbito semiótico”, planteado por James Paul Gee. Esto implica que están conformados por una gramática con intenciones ideológico- políticas, que toman relevancia como instancias a ser interpeladas porque ponen en evidencia ciertas lógicas de la configuración de poder(es) en la escuela analizada.

Un cuarto eje se vincula con las herramientas teóricas propuestas por el campo de la comunicación y la educación. Al respecto, parto de la premisa de que comunicar y educar significan la realización de una construcción que se desarrolla en dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas. Que supera las ideas de transmitir meros datos o informar, por una problemática más compleja, la de comunicar (Guzmán, 2003; Rodríguez Illera, 1988). Me focalicé en el lenguaje y las experiencias comunicativas cara a cara en tanto construcciones sociales que organizan un contexto determinado, en este caso el acto escolar analizado. Las Ciencias de la Comunicación, carrera de base de la cual provengo, son concebidas como un campo donde convergen diversas disciplinas, las cuales permiten construir un marco metodológico desde campos como la semiótica, la microsociología, la microhistoria, la antropología, los estudios culturales y los estudios de ritual, entre otras (Amati, 2013b:3). En este caso, en coincidencia con esta autora, el ritual –el acto escolar analizado- es “la puerta de entrada para visualizar las cristalizaciones, valoraciones y visiones sociales” que se efectúan en la comunidad educativa seleccionada. De este modo, tomé los recorridos llevados a cabo por Saville Troike (2005) en el campo de la etnografía de la comunicación (ver apartado el “Abordaje de la institución”). También recopilé perspectivas semiológicas como las realizadas por Del Coto (1996), los cuales me posibilitaron poner en juego otros niveles que enriquecieron la comprensión en el análisis de la información recolectada el día del acto. A saber, el análisis de las dimensiones del *contexto comunicativo*, lo *proxémico* y *kinésico* (Goffman, Winkin, 1987). Es decir, pensar los espacios empíricos y simbólicos que se construyen en el intercambio de sentidos. Los gestos, miradas, mímicas roles que se articulan y ponen en juego en el “ida y vuelta” de mensajes en los distintos espacios y momentos del acto escolar. Al respecto, postulo una concepción de la comunicación como un entramado que puede concebirse más allá de un vínculo establecido por la idea que conlleva un emisor y un receptor de un mensaje. Por el contrario, la investigación se basó en los lineamientos de la comunicación concebida como interacción, como acción retroactiva, donde el contexto es fundamental para entender el vínculo entre las personas que participan en una red discursiva (Dragneff, 2012).

Debo aclarar que, cuando se hace referencia a discurso, red discursiva y formaciones

discursivas, trabajo entendiendo –en principio- al discurso como “efectos de sentidos”¹⁰ que se constituyen en la relación entre quienes interactúan en un contexto determinado. Efectos, que se constituyen en lo relacional, en el “ida y vuelta”, en lo que sucede más allá del plano de las normativas y reglamentaciones escolares establecidas. De lo que se trata es de traer a la superficie la apropiación que realiza esta comunidad educativa de los contenidos vinculado a Malvinas, de lo cotidiano, a saber, el plano flexible, cambiante, lo que surge en el acto, lo no planificado (o más allá de lo planificado como “modelo de acto”). El interés también está puesto en (además de “lo leído, las glosas, el texto”), centrar la atención en las interacciones discursivas, lo que sucede en el momento de desarrollo de las acciones, en el acto escolar.

El abordaje de la institución

Esta investigación se nutre de algunos lineamientos propuestos por la disciplina denominada Etnografía de la Comunicación¹¹ (en adelante EC). A partir de la misma, tomando las lecturas de Muriel Saville Troike (2005) sobre Dell Hymes, entre otros referentes de la disciplina, debemos considerar que en la EC converge por un lado la etnografía que contempla el análisis y descripción de las culturas y, por otro, la lingüística que se encarga del estudio de los códigos y el uso de la lengua. En este sentido, la comunicación conlleva el estudio de aspectos que aparecen en los contextos comunicativos más allá de los elementos “categoriales” para estudiar la transmisión de un mensaje. Desde este lugar es que se vuelven relevantes las formas, los espacios, los cuerpos en esos espacios, los tonos de voz utilizados, los gestos y la interacción entre los participantes de un ámbito comunicativo, entre otros. Desde un enfoque integrador, Dell Hymes plantea que el lenguaje no puede separarse del cómo y por qué se lo utiliza y que reconocer esto es comprender los ámbitos humanos. (Dell Hymes en Muriel Saville Troike, 2005). De este modo, el lenguaje es situado y la comunicación desde un sentido amplio también lo es.

Para el abordaje de la institución, en el marco de lo explicitado anteriormente, planteé la

¹⁰Pecheux, M. (1978) “Análisis de contenido y teoría del discurso” en *Hacia un análisis automático del discurso*, cap. 1, parte II: “Orientaciones conceptuales para una teoría del discurso”, Gredos, Madrid. Pp.48.

¹¹ La EC se volvió una disciplina emergente que estudia la estructuración de la conducta comunicativa y cómo está última configura órdenes de la vida cotidiana. Este campo está orientado a describir y comprender la comunicación focalizando en diversos marcos culturales que “hablan” de una especificidad. Las destrezas comunicativas utilizadas en determinados espacios, los comportamientos de los cuerpos en dichos ámbitos, las palabras y sentidos utilizados y la manera de decodificar estas últimas en determinados lugares conllevan a configurar un conocimiento de esos contextos comunicativos y de quienes participan en ellos. (ver Saville Troike (2005), *Etnografía de la comunicación*, Buenos Aires, Eduntref/Prometeo)

utilización de múltiples métodos para la obtención de datos: trabajo de campo, entrevistas¹² a informantes claves, observación participante y análisis de materiales producidos por la escuela para el acto escolar seleccionado. La estrategia metodológica adoptada se vincula con el denominado estudio de caso, pues lo que pretendí investigar son los vínculos, las representaciones y las interpretaciones que se tejen complejamente alrededor de un suceso histórico como el elegido, en una institución escolar determinada. El interés está focalizado en comprender cómo comunica y hace memoria la escuela elegida, para verificar la complejidad que conlleva el armado de un acto escolar como hecho que interpela a toda la institución. En estos términos, cuando nos adentramos en la descripción e interpretación de un contexto determinado como el actor escolar, accedemos a comprender (interpretar) los patrones comunicativos utilizados por dicha comunidad escolar, las relaciones y vínculos establecidos entre sus miembros, los sentidos generados por estos, el lugar que le asignan a la participación del acto, la forma en que ponen en valor la conmemoración, entre otros. Debido a que el objeto de estudio es el acto sobre Malvinas realizado en el establecimiento elegido, la (re)construcción de las cadenas de sentidos que giraron en torno a él, tomé como unidad de análisis una escuela media de la provincia de Buenos Aires¹³ en la cual venía realizando observaciones de diversos actos escolares años anteriores¹⁴. Por esto último, la factibilidad para acceder a la institución y la riqueza de conocer algunos agentes motorizaron la elección de este caso y no otro(s). En la escuela desarrollé un trabajo de campo que consistió en la observación participante y registro del acto del 2 de abril. De igual modo, realicé entrevistas a informantes claves, específicamente a docentes¹⁵ que realizaron la planificación del acto escolar del 2 de abril pero, también, recolecté testimonios de docentes que estuvieron a cargo de otros actos. Esto permitió acceder a las reglas y prácticas presentes en la institución que guían la conducta contextualizada de los profesores al momento de planificar un acto escolar, de distintas conmemoraciones y de la de Malvinas en particular. La muestra se extendió más allá de quienes participan del armado del acto del 2 de abril, puesto que también son parte del mismo más allá de haberlo organizado o no. En las entrevistas semidirigidas realizadas, me

¹² Se trabaja con las entrevistas de quienes serán denominados como: profesor J.; profesora L.; profesor T.; profesor B.; profesor M., entre otros testimonios.

¹³ La escuela elegida es de educación media, pública-estatal. Se ubica en el partido de Esteban Echeverría, en zona sur del gran Buenos Aires.

¹⁴ “Conmemoraciones nacionales en la Argentina del Bicentenario: rituales del Estado y de la Escuela”.

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencias y Tecnología (UBACyT). Directora: Mirta Alicia Amati. Resolución CS Nro. 1004/10, Subsidio 108.

¹⁵ No se han privilegiado en esta ocasión la mirada de los estudiantes ya que la investigación está focalizada desde la voz de los docentes que organizaron u organizan actos escolares. Desde las condiciones de producción del acto escolar tomado aquí como objeto de estudio, sólo han participado profesores.

propuse reconstruir el sentido del acto escolar para los agentes en torno a interrogantes como, por ejemplo, qué significa el acto escolar para ellos, si recuerdan algún acto escolar en sus pasajes por sus formaciones escolares y las razones de sus memorias respectivas; cuando estuvieron a cargo de un acto escolar determinado, cómo lo llevaron a cabo y por qué. Al respecto, Guber (2001) observa que un investigador social para comprender las acciones de los sujetos que analiza debe dar cuenta de los términos en que la caracterizan sus protagonistas. Por esto, los agentes son informantes privilegiados, pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto, en este caso, al acto escolar que los involucra. Me interesó dar cuenta también con qué historia de “actos escolares” llegan los sujetos al acto del 2 de abril, siendo este un evento relativamente nuevo en el calendario escolar¹⁶.

De igual modo, recolecté el material relacionado a los textos preparados para el acto escolar (tanto las glosas realizadas como otro tipo de lecturas que se efectuaron ese día). Asimismo, efectué un análisis de los contenidos producidos por la institución escolar sobre la fecha estudiada, materializados en los afiches escolares expuestos en la escuela durante la semana del acto. El objetivo de trabajar con estos materiales era poder verificar qué cuestiones dicha comunidad educativa reproducía sobre los relatos de los sucesos históricos y qué sentidos nuevos le estaban asignando a la fecha. De igual modo, esto me permitió analizar si hay o no vinculación (de haber: cómo se manifiesta) entre los procesos de trabajo en el aula (referentes a la fecha conmemorada) y el acto. Esto último es puesto en valor por los estudiantes cuando pueden relacionarlo con un proceso de trabajo más amplio, vinculado a las tareas escolares explicitadas en un currículum como es el caso del afiche escolar; este trabajo es lo que cada grupo prepara y “dona” al acto, en este la tarea de los docentes y estudiantes se visibiliza. Ambas partes se hacen partícipes a través de una producción propia, rudimentaria¹⁷ aunque efectiva, como otro modo de estar en el evento.

Cobró importancia para esta investigación el registro, la descripción y posterior interpretación de todo lo recogido en el trabajo de campo realizado. Como mencioné párrafos más arriba, adopté un enfoque etnográfico cuyo fin, en palabras de Jacobson, apunta a construir una representación coherente de lo que piensan y dicen “los nativos”. En nuestro caso: describir lo que los docentes piensan y dicen que hacen, y lo que efectivamente hacen: “De modo que esa “descripción” no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una

¹⁶ En 2006 se le brinda el carácter de feriado inamovible, declarándose al 2 de abril “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”.

¹⁷ Los afiches en la escuela analizada aún se continúan haciendo con cartulinas de colores, fotos pegadas con adherente y letras realizadas a manos con fibras de colores.

conclusión interpretativa que elabora el investigador” (Jacobson 1991:4-7 en Guber, 2001). Entiendo que el marco metodológico elegido me permitió analizar el lenguaje, los sentidos, la comunicación desde la manera en que funcionan en la escuela seleccionada. Considerando la complejidad que conlleva la comunicación, que una pero, al mismo tiempo, excluye a quien no comprende los parámetros que se despliegan en un contexto comunicativo.

El camino a recorrer

El capítulo 1 tiene como fin iniciar al lector en algunas consideraciones sobre el acto escolar, en general, y sobre la disposición del acto del 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, en particular. Para esto tomé algunas ideas sobre cuál es el sentido de las conmemoraciones en los establecimientos escolares y el lugar que ocuparon y ocupan en la rutina escolar. Hice un breve recorrido de la normativa que pone en valor e incorpora a la cuestión de la Memoria y Malvinas en el calendario escolar. Asimismo en el apartado 1.2, realicé una contextualización histórica sobre Malvinas para poder comprender la importancia, de la disputa territorial, así como también las cuestiones que confirmaron la "Causa Malvinas" y la Guerra de Malvinas en el marco de la última dictadura argentina. En el capítulo 2, retomé los debates vinculados con la transmisión de la Historia, la enseñanza de la historia reciente y las memorias, para poder comprender cómo es el contexto que interpela a la escuela en la transmisión del pasado. A 30 años de Malvinas, cómo se planteó dicho aniversario redondo a través del Programa “Educación y Memoria”(que mandó textos producidos para tal fin a las escuelas) y cómo el establecimiento estudiado recibió dicho material, con el fin de dar cuenta de si se estableció un diálogo entre lo que el organismo editó y esta escuela. Siendo que en muchas ocasiones, como veremos, las políticas educativas sobre la transmisión de la historia reciente no siempre concluyen en las escuelas para las que fueron creadas. A pesar de que estos materiales podrían resultar reflexivos y apropiados para trabajar la historia desde un lugar crítico, muchas veces esos materiales no llegan a la institución, y si lo hacen los docentes no saben qué hacer con estos. De este modo, las ideas neurálgicas del Programa no terminan de ser efectivas, ni cumplen con la función de ayudar a la escuela a motorizar los debates por la Memoria. Por lo antedicho, verifico si, finalmente, hubo reflexiones significativas en torno a dichos debates promovidos por el Estado, en esta escuela.

El capítulo 3 tiene como fin reconstruir la observación llevada a cabo el “Día del veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas" en la escuela seleccionada para esta investigación. La propuesta apunta a efectuar una puesta en contexto; a brindar una mirada posible del acto que

permita a quien lee montar un escenario virtual desde donde comprender los análisis elaborados en otros apartados. Antes de relatar los hechos acontecidos desde la mirada propia, desarrollo brevemente una descripción acerca del contexto de la institución. Considero que esto último permite focalizar el análisis en los testimonios y situaciones que aparecen en la observación.

El capítulo 4 pretende dar cuenta de una línea de análisis respecto del acto escolar en general y del observado como estudio de caso, en particular. Retomo para esto algunas ideas ya iniciadas en el capítulo II “Historia(s) del acto escolar”, con la salvedad de que aquí intento avanzar ya habiéndole presentado al lector el acto escolar observado, como se ha podido visualizar en las páginas anteriores correspondientes al bloque “El día del acto: de la experiencia del haber estado”. En este sentido, lo inicio con algunas consideraciones que estimo relevantes para desprender una mirada analítica sobre lo registrado. En suma, toma un lugar significativo el haber estado en la interacción propuesta por los actores intervinientes conformando un registro, así como también la recolección de las glosas utilizadas, la toma de imágenes, las entrevistas realizadas, entre otras estrategias metodológicas utilizadas (ya explicitadas en la introducción de esta investigación). Esto último es considerado como insumo notable para el trabajo de investigación que propuse, en vistas a dar cuenta de los sentidos que se están produciendo en el desarrollo de la fecha conmemorada. Entonces no sólo continúo la línea de análisis del acto escolar en sí, sino, y además, desde un marco teórico vinculado con el análisis comunicacional.

El capítulo 5 pretende dar cuenta del análisis de las creencias que circulan en la escuela observada, ya que muchas veces legitiman el anhelo, la vuelta a las prácticas vinculadas con el “orden”, las normas “rígidas” para obtener “estudiantes disciplinados”, “que se porten bien”. Focalizando en dichas creencias, me pregunto en este capítulo qué significan esas palabras en la institución escolar analizada. Pues lo que he verificado es que para los docentes el acto escolar constituiría la posibilidad de mostrar a la comunidad educativa el vínculo que tienen con sus estudiantes. En general, los grupos de estudiantes que se caracterizan para sus docentes por ser cooperativos y respetuosos en el hacer cotidiano en el aula, también tienden a continuar con esas características en situaciones donde participa toda la escuela. En un segundo momento de este apartado, también reflexiono sobre el sentido de hacer memoria(s) en la escuela. Finalmente, en el último capítulo desarrollo las conclusiones a las cuales arribé en el proceso de trabajo y reflexión. Por supuesto que también es la instancia para desplegar aquellos interrogantes que han surgido a lo largo de la investigación y que, lejos de resolverse en estas páginas, quedarán como insumos para pensar nuevas líneas de trabajo.

CAPÍTULO I Historia(s) del acto escolar

Este capítulo tiene como objetivo, presentar algunas consideraciones sobre el acto escolar, en general, y sobre la disposición del acto del 2 de abril, *Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas*, en particular. Para esto, tomo algunos desarrollos de otros autores respecto al sentido de las conmemoraciones en los establecimientos escolares y sobre el lugar que ocuparon y ocupan en la rutina escolar. Algunas de las cuestiones manifestadas aquí se retomarán nuevamente en el capítulo 4, en el apartado destinado al análisis del acto escolar observado. Cabe agregar que en este bloque haré un breve recorrido sobre la conformación de la herramienta normativa que pone en valor e incorpora a la cuestión de la Memoria y Malvinas en el calendario escolar.

1.1. De las conmemoraciones en la escuela

Las efemérides remiten a recordatorios de hechos sucedidos en nuestra historia como estado-nación, o en referencia a sujetos que han tenido una participación significativa en esos hechos históricos. Como su significado lo indica, suelen ser conmemoraciones, festejos, homenajes de un día¹⁸.

Las mismas forman parte del calendario oficial nacional argentino y se replican en el calendario escolar, conformando parte de las actividades obligatorias de la agenda de las escuelas. Las efemérides se materializan en los denominados actos escolares, que pueden ser pensados actualmente desde dos líneas: los vinculados a las fechas patrias¹⁹ y los establecidos como de historia reciente: 24 de marzo, Día de la Memoria²⁰ y 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas²¹. En un inicio, cuando se implementaron las fiestas patrias y sus conmemoraciones, no estaban contempladas como prácticas reguladas de la rutina escolar, más bien se establecían en la línea de la excepción. Como indica Méndez, el período que va de 1810 a 1870 se caracterizó por la participación masiva de la comunidad en

¹⁸ Efemérides. (Del lat. ephemerides, pl. de -is, -īdis, y este del gr. ἐφημερίς, -ίδος, de un día). 1. f. pl. Libro o comentario en que se refieren los hechos de cada día. 2. f. pl. Sucesos notables ocurridos en la fecha en que se está o de la que se trata, pero en años anteriores. (Ver Real Academia Española, www.rae.es)

¹⁹ A saber, la fecha del 25 de mayo refiere al primer gobierno patrio en pos de formar una nueva nación; la del 20 de junio recuerda la creación de la bandera nacional; la del 9 de julio conmemora la declaración de la independencia; el 17 de agosto recuerda la muerte del general José de San Martín; la fecha del 11 de septiembre, conmemora el fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento; mientras que el 12 de octubre, se recuerda el día de la conquista de América por parte de la corona española, hoy día se denomina Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

²⁰ Se recuerda el inicio de la dictadura argentina cívico-militar en 1976.

²¹ Se recuerda el inicio del conflicto bélico que duró 74 días. Del 2 de abril de 1982 al 14 de junio de 1982.

las conmemoraciones; estas eran motivos de organización de fiestas populares (donde se llevaban a cabo comidas, juegos y bailes tradicionales) y en ellas la escuela participaba, pero no era el centro (Méndez, 2005). Hacia la segunda mitad de la década del '80 del siglo XIX, se motorizó la tradición patriótica y se estableció un lazo entre la escuela y las fiestas patrias, siendo estas decisivas para el fortalecimiento del discurso patriótico y la construcción de una identidad nacional (Bertoni, 1992; en Méndez, 2005). De este modo, toman un lugar significativo las efemérides de la historia de la Patria.

En el 1er. Centenario de la Revolución de Mayo fue cuando se proyectó la “educación patriótica”, con Ramos Mejía como presidente del Consejo de Educación e ideólogo de la educación normalista y con Ernesto Bavio como Inspector General Técnico, cuyos efectos aún perduran. De esa época es la memorización del catecismo patriótico, la institucionalización de la Semana de Mayo, la estandarización del Himno Nacional y la prescripción de la fórmula de la Jura a la Bandera. Lo que esta educación patriótica buscaba no era la “virtud cívica” ni el “sentido del deber” (como sí hubiera deseado Pizzurno²²) sino “generar emociones artificiales que en un gran número de casos serían fingidas” (Escudé 1990: 33 en Amati, 2009). Como indica Blázquez, en 1909 el Consejo Nacional de Educación aprobó los proyectos elaborados por Ramos Mejía como contribución a los festejos del Centenario. El programa incluía, entre otras consideraciones: organizar una exposición escolar donde se reflejasen los progresos alcanzados por la escuela primaria, en todas sus fases, durante el último siglo; crear un museo escolar pensado como una réplica del Museo Histórico Nacional; llevar a cabo concursos para la presentación de monografías sobre Historia Argentina; realizar durante el mes de mayo de 1910 conferencias pedagógicas sobre los problemas trascendentales de la pedagogía moderna, de acuerdo con las exigencias nacionales; bautizar a las escuelas con el nombre de próceres argentinos; hacer un desfile

²²Pizzurno propuso un programa que fue transmitido a todas las escuelas en forma de instrucción al personal docente. Luego apareció publicado en junio de 1908 en el boletín del Monitor de la educación Común (MEC) El mismo explicitaba, entre otras directivas: “1° Lectura o relación diaria de algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional, o de un acto patriótico o de civismo que resulte un ejemplo (...) 2° Fijar diariamente un lugar visible de la escuela la efeméride del día y hacer un comentario cada vez que sea necesario. 3° Iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico (...) en un día fijo de cada semana, que podría ser al comenzar, el lunes, entonar el Canto a la bandera, en presencia de ella y estando toda la escuela formada. 4° Conmemorar con actos sencillos –como ser recitación de poesías, cantos, composiciones ad-hoc hechas por niños y maestros las fechas importantes de nuestra historia (...) 5° visitar el Museo histórico con frecuencia (...) 6° Visitar otros lugares en que se hallen reliquias o pueda evocarse recuerdos del pasado: tumbas, monumentos, edificios antiguos, objetos históricos, etc. 7° dotar a todas las escuelas (...) de un colección de retratos de nuestros prohombres, así como de reproducciones de cuadros que representen hechos históricos importantes. 8° (...) disponer que en las escuelas existan colecciones de dispositivas correspondientes a los retratos y cuadros de geografía argentina, monumentos históricos, monumentos edificios, etc. 9° organizar de tiempo en tiempo concursos de composición sobre temas patrióticos (...)” (MEC n°425, mayo 1908 pp. 232-45) Extraído de Blázquez, 1998: 213.

durante la semana de mayo de 1910; llevar adelante festividades en honor a los inventores de la escarapela nacional; el homenaje a la bandera argentina y desfiles escolares; y la realización de funciones teatrales de carácter patriótico. La realización de estos proyectos fueron cubiertos por el *Monitor de la Educación Común* (MEC) durante 1910 y 1911, generándose extensos documentos al respecto (Blázquez, 1998). En relación al desfile alrededor de la Pirámide de Mayo, el MEC n°442, de octubre de 1909 explicitaba que:

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

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

Por otra parte, para Blázquez el acto escolar se construye desde sus raíces como una práctica que conlleva la “acción nacionalizante” que debe tener la escuela. Pues este sirvió para “civilizar la infancia”. En efecto, para el autor el acto no sólo conmemora una fecha importante, sino que cumple una función de construcción de historia, memoria y nación. Los actos sirvieron (y aún tienen esa función formal) para transmitir a los niños el relato del origen de la Nación (Blázquez, 1997, 1998).

El acto escolar se asienta sobre las bases de la Ley n° 1420 de 1884, que reguló la formación primaria a nivel nacional y tuvo como fin, entre otros, homogeneizar las lenguas e ideas sobre una historia común como Estado-nación. En este sentido, es considerado aquí como *rito patriótico* sosteniendo esta idea desde el recorrido llevado a cabo por McLaren. Para este último, “los rituales pueden ser entendidos como modelos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes el negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prohijados por la sociedad ampliada e incrementados por la cultura dominante” (McLaren, 1995: 21). La personalidad humana nace y es sostenida por el ritual (Erikson, 1966 en McLaren, 1995: 58). Son fuerzas generadoras por medio de las cuales constituimos redes semánticas, contextos culturales y los elementos mediante los cuales regulamos la vida social y evitamos caer en un

"flujo de indeterminación" (Moore y Myerhoff, 1977, en McLaren 1995: 58). Los rituales proporcionan al hombre elementos simbólicos, sagrados, místicos o poéticos pero, también, conllevan "el dominio del gesto, de la manifestación externa y corpórea, (el ritual) pertenece al dominio de la encarnación, de lo visible, lo temporal y lo espacial", "pueden ser concebidos como encarnaciones gestuales" (Grimes 1982; Panikkar 1977, en McLaren, 1995: 58). Por otra parte, Díaz Cruz sostiene que los rituales son experiencias y vivencias, modelos que organizan las emociones y sentimientos (en este caso (re)significarían los sentimientos del "ser nacional"). De este modo, los rituales no pueden dejar de analizarse como dispositivos de poder que atraviesan los cuerpos²³, los posicionan, localizan y (re) ubican cada vez que se encarnan. Asimismo, contienen una materialidad (duración, secuencia, escenario, relatos) y una trama conceptual ligada a creencias, deseos, emociones e intenciones (los sentidos que se conforman en el propio rito) (Díaz Cruz, 1998).

Los actos escolares como "ámbitos semióticos"²⁴, conformados por una gramática con intenciones ideológico-políticas, toman relevancia como instancias a ser interpeladas, porque ponen en evidencia ciertas lógicas de la configuración de poder(es) en la escuela. En coincidencia con Debattista, en estos se pueden verificar cuestiones respecto a los silencios y omisiones del sistema educativo en general y de las escuelas en particular (qué se pone en valor y qué no). Para la autora, los actos serían una representación en un espacio concreto (la escuela) y a la vez simbólico que legitima una selección del pasado (siempre intencional) elaborada por la comunidad educativa. Según la mencionada, la conformación de un "nosotros que recuerda" institucionaliza también quiénes, cómo y qué periodo recordar. De este modo, los calendarios escolares brindan a los niños y jóvenes el conocimiento de lo que se consideran los mitos fundadores de la nacionalidad y, por otro, transmiten el relato de ciertos acontecimientos que se han seleccionado (desde el Estado) para no olvidar y fortalecer la identidad nacional/social (Debattista, en Jelin y Lorenz, 2004). En el análisis de las transformaciones que han efectuado los rituales en la escuela argentina, Puiggrós (1991; 1995) sostiene que los actos escolares y símbolos patrios son necesarios para construir una

²³ Lo dicho anteriormente nos remite a Michel Foucault, en tanto sostiene que en el interior del discurso se producen efectos de verdad que no son en sí mismos ni verdaderos, ni falsos. El poder, entendido como relaciones de poder, penetra en el cuerpo y se constituye y funciona a partir de poderes, construye discursos que atraviesan la sociedad. La lucha por el poder, en términos de este autor, se vincula a la posibilidad de decidir qué es verdadero y que no lo es en un bloque histórico determinado. (Ver Michel Foucault (1980), *Microfísica del Poder*)

²⁴ Ámbitos semióticos como un conjunto de prácticas sociales e identidades que se configuran y transforman. Cada ámbito posee una gramática de diseño externa, vinculada con la estética, e interna, vinculada con el contenido, en la cual no hay que perder de vista que ha sido diseñada y configurada por alguien, es decir, hay una intención y un sentido ideológico-político -en términos de que se eligen mostrar ciertas cosas y ocultar otras-. (ver Gee, James Paul (2004) "Ámbitos semióticos", pág. 19-55).

trama social, a modo de “engarces” sociales. Son lugares donde se produce una vinculación entre las personas y una construcción de lo colectivo. La autora también manifiesta que cada institución “tiene una falla”, es decir debe ser concebida como una estructura que nunca termina de cerrarse sobre sí misma, “el acto de instituir es incompleto”. Esto es lo que permite que nuevos elementos irrumpen, penetrándola y haciendo posible el cambio (Puiggrós: 1995, 28).

Considero que construir un contexto crítico que polemice sobre el modo en que la escuela recuerda los sucesos históricos implicaría dar cuenta de dos órdenes que se están articulando en las prácticas del decir y el hacer: lo que se manifiesta y es visible –del orden de lo dicho-, lo que se invisibiliza y es corrido del discurso²⁵ “oficial” pero que a pesar de eso está –del orden de lo no dicho-. De este modo, toda conmemoración (re) significada es política, ya que montarla desde la coyuntura actual implicaría la doble operatividad de incluir y excluir aquello que se va a recordar y cómo se lo va a hacer. En este sentido, la riqueza del análisis radicaría en poder analizar estos planos y dar cuenta del sentido que se genera en la articulación de ambos. Describir, analizar e interpretar estos órdenes por separado nos permitiría construir un sentido sobre los discursos puestos en juego en la conmemoración. Más aún, indagarlos desde cómo se están articulando en el acto escolar nos ayuda a dar cuenta de las tensiones que se despliegan en todo contexto comunicativo.

1.2. De la historia reciente: Malvinas

A continuación, iré explicitando algunos datos históricos antes de arribar al periodo en el cual se llevó a cabo la Guerra de Malvinas. Al respecto, preciso nombrar algunos acontecimientos significativos para poder comprender por qué y cuáles fueron los argumentos que hicieron de Malvinas una disputa bélica. Para contextualizar Malvinas, es preciso distinguir como lo hace Lorenz (2014), por lo menos, dos puntos de vista sobre el tema. Por un lado, los datos históricos que hacen a la reconstrucción del territorio y, por otro, la llamada “Causa Malvinas”, en la cual aparece muy fuertemente la idea de soberanía nacional. Con respecto a esto último, Lorenz señala que el Director de la Biblioteca Nacional entre 1885 y 1929, Paul Groussac, fue el intelectual creador de “Malvinas” como causa nacional, en esta la disputa por el archipiélago fue su proyecto cultural para la Argentina. El autor plantea que más entrado el

²⁵ Me refiero a discurso, red discursiva, formaciones discursivas, entendiendo –en principio- al discurso como “efectos de sentidos” (interviene en un “otro”, lo modifica, interpela, afecta, cuestiona, motoriza, lo posiciona) que se constituyen en la relación entre quienes interactúan en un contexto determinado. (Ver en “Bibliografía” Pecheux, M. 1978)

siglo XX, otros abonaron la idea de la causa, como Juan Carlos Moreno, quien difundió *Nuestras Malvinas*, libro que circuló entre educadores y nacionalistas en 1938. En *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas* (2014), Lorenz hace el ejercicio de pensar Malvinas por encima de las historias nacionales. Plantea la historia de un archipiélago en el Atlántico sur lo más despojada posible de la opinión, aunque –aclara- no neutral. En palabras de Lorenz, “ir más allá de los límites que nuestra historia nos impone para reflexionar sobre el problema y que por cobardía, pereza o comodidad, temor, no transgredimos” (Lorenz, 2014: 191).

Trazaré una línea de tiempo imaginaria, cuyo primer dato a colocar es sobre el descubrimiento de las Islas. Respecto a esto, las Islas ingresaron en la historia de Occidente como consecuencia de la expansión ultramarina europea. “En ese proceso secular, los portugueses y los españoles llevaron la vanguardia (...) de a poco agregaron competidores a esa carrera oceánica: holandeses, ingleses, franceses, y estadounidenses que desplazaron a los pioneros ibéricos. Todas estas naciones tuvieron que ver con la historia de las Islas Malvinas” (Lorenz, 2014: 25). Agrega el autor que lo más probable es que los primeros europeos en avistarla fueran los de la expedición española de Hernández de Magallanes, la primera en dar la vuelta al mundo. En 1690 el inglés John Strong fue el primero en desembarcar en las Malvinas. Al estrecho que separa las Islas mayores lo bautizó "Falkland", nominación que recibió luego el archipiélago. Indica Lorenz que los primeros habitantes permanentes de la isla fueron europeos de distintas nacionalidades, siendo la población francesa la primera estable hasta 1767 (momento en el que entregaron el territorio a la soberanía española por parte de Bougainville). En 1774 los ingleses, que se asentaban en Port Egmont, abandonaron la isla dejando una placa donde reclamaban ese lugar para su rey. Regresarían a tomar posesión en 1833. Las Islas estuvieron bajo soberanía española desde 1767 hasta 1811 y Buenos Aires envió gobernadores en esos años pero, dada la Revolución de Mayo, esta continuidad culminó. A mediados de la década de 1820, Luis Vernet comenzó con actividades económicas en las Islas y finalmente fue nombrado comandante político y militar de las mismas en 1829. Años más tarde, en 1831 los proyectos fundacionales que quería llevar a cabo el comandante se vieron truncados por el arribo del buque de guerra Lexington de la marina estadounidense, que arrasó las instalaciones de Port Louis. Indica Lorenz (2014) que la destrucción fue una represalia por el apresamiento que los hombres de Vernet habían hecho de los tres pesqueros estadounidenses que faenaban lobos ilegalmente en el archipiélago de Malvinas. Los habitantes de las Islas quedaron desamparados mientras que Vernet, estaba ausente en el Río de la Plata. En 1833 los ingleses expulsaron a las autoridades rioplatenses de Malvinas e hicieron acto de “reposesión” en el territorio, de este modo en 1843 las Malvinas se

consolidaron como una colonia británica. En ese año, por un Acto del Parlamento se otorgó a las Islas la administración civil. Bajo este acto en junio de 1844, las Islas “Falklands” se convirtieron en una colonia británica con un gobernador, un consejo legislativo y un consejo ejecutivo. Este sistema, con algunas reformas, continúa hasta el presente (Soukiassian; 2000). La enseñanza de la historia reciente converge en esta paradoja de elegir qué olvidar y qué recordar, en este entramado la institución observada se obliga a construir una “política de la memoria” (Guelerman, 2001) y seleccionar para construir su relato. Se vuelve complejo lograr el equilibrio entre los datos históricos y la memoria que posee sobre lo sucedido quien lleva a cabo el acto, problemáticas surgidas en el marco de la transmisión de la historia reciente (en el apartado 2.1 retomaré esta cuestión). Continúo avanzando sobre la línea imaginaria propuesta y me encuentro con otro periodo significativo que construye la historia de las Islas, como es la guerra llevada a cabo en 1982.

Al respecto, las conmemoraciones por Malvinas, como indica Ansaldi (2012), no deberían ser pensadas (problematizadas) por fuera de la coyuntura de la dictadura. En el entramado de este periodo (Yannuzzi, 2000; Canelo, 2008), se construye el contexto desde la década de los años setenta donde en Argentina emergían profundas transformaciones socioeconómicas, culturales y políticas. El ciclo contemporáneo de golpes militares e inestables retornos del orden constitucional conocerá a partir del 24 de marzo de 1976 su inflexión más profunda. La dictadura militar implantada desde ese momento y hasta 1983 contó con un nutrido apoyo de sectores civiles e impulsó, sobre la base de la actividad estatal represiva y el ajuste económico aplicados en la última etapa del gobierno peronista, una profunda reestructuración social, por la vía coactiva, de vastos alcances.

Se trató de una iniciativa planificada desde el poder de desmontaje de los mecanismos que estructuraban el estado de bienestar en la forma en que este se definió especialmente a partir de la primera etapa de los gobiernos peronistas. El modelo de sociedad que se buscó imponer se basaba en la libertad de mercado, la desregulación de las relaciones sociales productivas, una fuerte redistribución regresiva del ingreso hacia las capas más concentradas de la economía, la desmovilización política y sindical y una tendencial “privatización de la vida cotidiana”. En ese sentido, también aparejó la intención de abolir el sustrato cultural arraigado en la impronta del desenvolvimiento capitalista local de las tres décadas anteriores, por la promoción de una “modernización” autoritaria (Yannuzzi, 2000; Canelo, 2008).

En este periodo dictatorial, en palabras de Guber (2001), “la guerra se fue haciendo”:

“...la ocupación del archipiélago se venía planeando desde finales de 1981 (...) la noticia de la “recuperación” fue suficiente para revertir el antagonismo

dominante en Argentina (la causa Malvinas tendía a una unidad nacional). Este cambio fue el producto de una conjugación de actores que se sumaron al entusiasmo en medio de un consenso general que proclamaba la justicia de una causa pendiente ahora hecha realidad (la de recuperar el territorio de las Islas apropiado por Reino Unido en 1833)” (Guber, 2001; p. 27-28)

La autora citada plantea (en la línea de Costa, 1988; Freedman y Gaba, 1990) que “la Junta no pretendía desencadenar una guerra, la toma forzosa de la isla se concebía como una presión a Gran Bretaña para que la primera ministra inglesa conservadora (Margaret Thatcher) se aviniera a tratar las cuestiones de soberanía ante los organismos internacionales” (Guber, 2001 p.29). Finalmente el conflicto desencadenó en la guerra de Malvinas que duró 74 días, del 2 de abril de 1982 al 14 de junio de 1982. El fracaso de la guerra y los hechos de corrupción que se vincularon a esta, motorizaron (entre otras cuestiones) la caída de la dictadura y aceleraron el camino hacia la democratización de las instituciones.

Desmontar el escenario impuesto por la dictadura, dar cuenta de las miradas críticas sobre lo sucedido y sus consecuencias, deben necesariamente pensarse en clave de etapas y procesos. En palabras de Lorenz, podría considerarse que desde hace alrededor de dos décadas, la palabra “memoria” se viene instalando con fuerza en el discurso público. En este sentido, habría una tendencia mundial que consiste en mirar hacia atrás en busca de respuestas (Lorenz, 2007; Lorenz en Godino, 2009). Respuestas que muchas veces son heterogéneas y que nos conducen a nuevos interrogantes. En esta coyuntura, la vigencia de Malvinas tiene una fuerza que excede a una causa por la recuperación inmediata del territorio (Lorenz, 2009). Desde el punto de vista de Palermo, podemos hablar actualmente de una (re) malvinización por varias cuestiones. El autor dice que, en primer lugar, la posición de la causa Malvinas en la cultura política argentina de hoy se ha desplazado hacia el centro de la escena política. En segundo lugar, esto ha resultado en una parcial pero significativa mudanza en la percepción del vínculo entre la causa Malvinas y la guerra (se volvieron a alentar las negociaciones diplomáticas respecto a la recuperación del territorio). Y, en tercer lugar, algunos de los principales componentes de la causa se han activado en tiempos recientes (por ejemplo, el debate por quienes han ido a combatir al territorio y los denominados “movilizados”) (Palermo, 2007). Con respecto a este debate, Lorenz (2014) formula que los soldados que regresaron de la guerra de Malvinas, sobre todo en la década de los 80, no encontraron reconocimiento. En su mayoría, eran soldados conscriptos, para los cuales ir a la guerra era una posibilidad. Inclusive para muchos ir a Malvinas suponía un premio. Desde el punto de

vista de las leyes, y en cuanto a los reclamos económicos iniciados, ni siquiera estaba contemplado que cobraran una pensión, ya que estaban cumpliendo un deber cívico. Agrega Lorenz que es desde esa cuestión que tuvieron que organizarse para dar a conocer sus demandas. Actualmente se los nombra a los soldados conscriptos que combatieron en Malvinas indistintamente como “ex combatientes” y “veteranos”. Plantea el autor que en el periodo de posguerra, denominándose “ex combatientes” o “ex soldados combatientes”, los conscriptos desmovilizados lograban separarse de los militares profesionales, oficiales y suboficiales que eran veteranos por ser soldados regulares. Los jóvenes ex soldados no querían que el público los asociara a las Fuerzas Armadas, criticadas por la derrota y las denuncias por violaciones a los derechos humanos. El lugar de estos jóvenes terminó siendo ambiguo, porque a su vez reivindicaban su experiencia en la guerra por las Malvinas contra Gran Bretaña, ya que ser combatientes era lo que les daba legitimidad política (Lorenz: 2014). A saber, el 2 de abril de 1983 se llevó a cabo un acto en la Plaza de los Ingleses, sita en la Ciudad de Buenos Aires, donde grupos de ex combatientes conmemoraron el primer aniversario del desembarco argentino en Malvinas. Sosteniendo consignas contra la dictadura, los ex combatientes buscaban tomar un rol protagónico en la escena pública como los que habían sido capaces de arriesgar su vida por la nación (Lorenz, Adamoli: 2010). Estas manifestaciones nacionales y patrióticas enmarcadas en un discurso anti-imperialista se fueron desactivando en los primeros años ochenta, cuando la simbología patria quedaba inmediatamente asociada a la última dictadura militar; quien se declarase nacionalista resultaba sospechoso de simpatizar con el “nazismo” (Amati, Grimson, Nun: 2007).

Por otra parte, es preciso nombrar en esta trama a los denominados “movilizados”, que reclaman al Estado por haber participado como soldados bajo bandera, convocados y movilizados durante la guerra de Malvinas. Dicha reivindicación pretende explicitar que los movilizados que no combatieron en las Islas pero que fueron trasladados a la Patagonia en situación de alerta, culminada la guerra, padecen las mismas consecuencias de exclusión social que sus compañeros²⁶. Como indica Amati, “los “no reconocidos” luchan y pretenden el reconocimiento de su veteranía (por haber estado en el territorio continental al Sur del paralelo 42°) y la legitimidad de su versión del pasado” (Amati, 2013a; 5).

Cabe mencionar que en 2012 se publicó oficialmente el Informe Rattenbach, denominado así

²⁶ El 1° de agosto de 2014, la Cámara de Diputados de Santa Fe dio media sanción a un proyecto de ley (reingresado por los diputados provinciales Oscar Urruty, Luis Rubeo y Alejandra Vucasovich) por el cual se dispone que el gobierno de la provincia haga un reconocimiento “histórico y moral” para los santafesinos que participaron como soldados movilizados en la guerra de Malvinas. Ver más en <http://www.elciudadanoweb.com> consultado en enero de 2015.

debido a una comisión creada por la dictadura militar argentina en 1982, presidida por el general Benjamín Rattembach, para analizar las responsabilidades de los mandos de las tres fuerzas en la Guerra. El texto “describe descarnadamente las formas en las que fue conducida la Guerra de Malvinas” (Lorenz, 2014: 161) y se creó con la idea de establecer responsabilidades de la decisión, conducción y derrota del conflicto armado; sus descripciones y conclusiones habían alcanzado difusión pública para 1983. El Informe responsabilizó al Presidente Galtieri de crear “falsas expectativas populares” y de utilizar una gesta de legítima reivindicación histórica como herramienta para cumplir un objetivo circunstancial de política interna, como la necesidad de revitalizar el Proceso de Reorganización Nacional; a su vez de pretender capitalizar para sí el rédito político, en caso de una victoria (Lorenz, 2014). Por otra parte, hoy día algunos sectores de veteranos y ex combatientes denuncian abusos y malos tratos en la Guerra de parte de quienes habían sido sus propios oficiales. Es preciso decir que en 2012 también se le solicitó a la Cruz Roja que colabore en la identificación de los NN argentinos enterrados en Malvinas. El avance en las causas de violaciones de los Derechos Humanos abrió una posibilidad de avanzar en la verdad sobre Malvinas. Cifras no oficiales hablan de 649 muertes durante el conflicto y de 400 suicidios en la posguerra (Lorenz, 2014).

En el contexto actual, la causa Malvinas se volvió a poner en valor en el marco del Bicentenario (2010), conmemoración que movilizaría y (re) significaría muchos de los hechos históricos de la historia reciente y generaría un marco simbólico del aniversario por los 30° años de la Guerra: la causa Malvinas se vuelve significativa y forma parte del proyecto de la coyuntura política actual. El reclamo argentino por las Islas se basa en lineamientos geográficos, jurídicos e históricos. Sobre este último, esencialmente sobre derechos derivados de la sucesión de Argentina a la soberanía española sobre Malvinas. Los derechos españoles se remontan a la promulgación del Papa Alejandro VI de la bula *Inter Caeteras* (1493), por medio de las cuales se le otorgaba a la Corona de Castilla todas las tierras descubiertas y por descubrir. Además, el artículo 8 del tratado de Paz de Utrecht (1713), firmado entre Gran Bretaña y España, garantiza las posesiones españolas en América contra cualquier pretensión británica. Por consiguiente, en 1770 España obligó a los colonos británicos a dejar las Islas (Soukiassian; 2000: 89). Respecto al reclamo geográfico el fundamento, entre otros, se vincula con el decreto del Gobierno de Buenos Aires del 10 de junio de 1829, titulado Islas Malvinas. Serán regidas por un comandante político y militar, por el cual se manifiesta la continuidad geográfica de las Islas respecto a la plataforma continental patagónica:

“...España tenía una posesión material de las Islas Malvinas y de todas las

demás que rodean el Cabo de Hornos, incluso la que se conoce bajo la denominación de Tierra del Fuego, hallándose justificada aquella posesión por el derecho de primer ocupante, por el consentimiento de las principales potencias marítimas de Europa, y por la adyacencia de estas islas al continente que formaba el virreinato de Buenos Aires, de cuyo Gobierno dependía...” (Decreto del 10 de junio de 1829. Firmantes Rodríguez, Salvador María del Carril en Etchart, Douzon: 1981:174-175)

Como he dicho en la introducción, la bibliografía escrita sobre el tema es abundante y conlleva el análisis desde las distintas perspectivas que la cuestión acarrea; los tratados diplomáticos efectuados, los reclamos ejercidos por ambos países, los modos en que la temática ha sido tratada por los diferentes gobiernos argentinos en los últimos treinta años.

En estos últimos años la causa ha tomado fuerza y volvió lentamente al foco de los medios de comunicación y de la escuela desde un lugar crítico y reflexivo. Crítico sobre el contexto histórico en el cual se desarrolló la guerra: en el marco de la última dictadura militar argentina. Reflexivo, respecto a la reivindicación sobre el destino que deberían tener las Islas: “las Malvinas son argentinas”. Con la idea de poner en valor dicho asunto, se volvió a modificar el marco normativo respecto a la conmemoración del suceso. La Ley n° 25370, sancionada por el Poder Legislativo argentino el 22 de noviembre del 2000, fue modificada en 2006 (Ley N° 26110), recuperando el contenido de la Ley n°25370, pero declarando la fecha como feriado inamovible. Manifiesta al respecto: «Art. 1: Declárase "Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas" el 2 de abril, el que tendrá carácter de Feriado Nacional inamovible.»²⁷.

Es interesante, al respecto, la mirada de Lorenz sobre la fecha del 2 de abril. Él manifiesta que con el retorno del gobierno democrático en 1983, Alfonsín buscó “limitar la fuerza simbólica del sector castrense” y por esto anuló el 2 de abril instaurado por el presidente de facto Bignone y recuperó el 10 de junio, fecha en que se conmemora la asunción de Luis Vernet -en 1829- como gobernador de las Islas Malvinas. En 2001, el entonces presidente Fernando De la Rúa dispuso el feriado como nacional; ese año se cumplieron veinticinco años del golpe de

²⁷ Ley 25370. Los antecedentes de esta ley, tomando la reseña realizada por Ansaldi, son: la ley 20561 (1973) que establecía al 10 de junio como el Día de la Afirmación de los derechos argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico, sin declararlo feriado. La ley 22769 (1983) declaró al 2 de abril día de las Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, con carácter de feriado. En 1984 se traslada el feriado del 2 de abril al 10 de junio. En 1992 se estableció el Día del Veterano de guerra (Ley 24160). En diciembre de 2000 la ley 25370 declaró el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas modificada por la ley 26110 de 2006 que le asigna al feriado carácter de inamovible.

1976 y “las Fuerzas Armadas debían recibir algo en compensación”. (Lorenz, 2009; p.183-184).

Algunos autores consideran (si es correcta mi interpretación) que luego de la crisis del 2001 la recuperación económica, política y social alcanzada habrían generado a partir del 2003 las condiciones mínimas para que la política argentina comenzase a pensar los debates vinculados a los hechos de la historia reciente (Farías, Flachslan, Rosemberg: 2012). En esta coyuntura, la causa Malvinas volvería a instalarse, a pensarse, como uno de los ítems centrales en la agenda política del Estado.

CAPÍTULO II. La comunicación de Malvinas para la escuela

“Era el día de mi cumpleaños. Era chica, tenía diez años. Me acuerdo que en la escuela nos habían dado una bandera de Argentina de mano y nos dijeron que saliésemos a las calles a moverlas, no entendía mucho qué pasaba (...) en ese entonces mis viejos trabajaban en el aeropuerto, mi viejo era encargado de ponerle combustible a los aviones. Todos los días él volvía triste a casa (ponía la cabeza sobre los brazos apoyados en la mesa, con la cabeza gacha), es que había días que los pilotos a los cuales les había cargado nafta no volvían (...). Mi vieja contaba cómo veía llegar grupos de chicos que le preguntaban: “¿señora, esto es Malvinas?” Era una locura...” (Testimonio de una bibliotecaria de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego).

En el material analizado, el tema de Malvinas y su enseñanza en la escuela es desarrollado y presentado en el marco de la enseñanza de la historia reciente. Por esto último, iniciaré con algunas consideraciones teóricas sobre la relación entre la historia y la memoria. Luego en el apartado “enseñar Malvinas” daré cuenta de algunas reformas curriculares que incorporan la temática de la Memoria en la enseñanza formal y, con ello, la propuesta de generar materiales para trabajar el tema en el aula. Seguidamente, me aplico a determinar el circuito comunicativo que se construye entre los materiales generados por el Estado nacional para la conmemoración a 30 años de Malvinas y la institución seleccionada. Específicamente, reflexiono sobre lo sucedido con el material producido en 2012 desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa “Educación y Memoria”, por ser el que llegó al establecimiento. Remito, además, al testimonio del docente a cargo del acto de Malvinas (profesor J.), sumado a otros que serán abordados en posteriores apartados, pues sus experiencias permiten acceder a los sentidos de la conmemoración y los distintos circuitos que deben generarse para que el material (pensado desde una “política de la memoria”) llegue a destino y tenga un uso efectivo. De este modo, analizo los modos de apropiación, pues he verificado que a pesar de que dichos materiales pueden resultar reflexivos y apropiados para trabajar la historia desde un lugar crítico, muchas veces llegan a la escuela pero no caen en manos de quienes necesitan utilizarlos. A partir de esta evidencia las ideas neurálgicas del Programa no terminan de ser efectivas, ni cumplen con la función de ayudar a la escuela a motorizar los debates por la Memoria, siendo ese el fin que lo constituye.

2.1. Enseñar Malvinas

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

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

Actualmente, y con respecto a la guerra de Malvinas, la cuestión de la soberanía, las consecuencias de la dictadura, la denuncia por torturas a los soldados en las Islas durante la contienda, acarrearán nuevas discusiones sobre el pasado reciente, desde la (re)significación de la memoria, la verdad y la justicia, promovidas desde la coyuntura política actual en el trabajo

en conjunto con organismos de Derechos Humanos. Las reflexiones anteriores nos conducen al interrogante de cómo se incluye Malvinas en la enseñanza de la historia reciente.

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

En la coyuntura actual, como he manifestado en el capítulo anterior, se han abierto y posibilitado instancias para repensar la historia reciente; la escuela no quedaría ajena como lugar de discusión desde el cual comenzar a movilizar (hacer circular) debates vinculados a cómo generar Memoria(s) críticas.

Como señala Amézola, es con la reforma curricular de 1993 donde se comienzan a barajar las posibilidades de incluir una materia vinculada a la formación de una mirada crítica de la realidad. De este modo, la historia reciente se orientó hacia la educación ciudadana que posteriormente formaría parte de los contenidos mínimos de la Educación General Básica en 1995 y el Polimodal en 1997 (Amézola: 2004 en Higuera Rubio: 2010:52-53).

Higuera Rubio (2010) manifiesta que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, es a partir del 2000 cuando el Gobierno y la Legislatura porteña impulsaron una serie de resoluciones encaminadas a instalar el tema de los derechos humanos y el pasado reciente en las escuelas. Señala que surgen desde la revista Puentes los “Dossier Educación y Memoria”. En 2001 se editaría el libro *Memorias en presente*, con una estructura semejante a la de los Dossier.

En 2006, la sanción de la Ley Nacional de Educación n° 26.206 (en adelante LEN) motorizaría las acciones del Ministerio de Educación de la Nación en materia de derechos humanos e historia reciente. Dicha institución impulsó un área denominada “Educación y memoria: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente”. La misma se conformó en vísperas del 30° aniversario del último golpe de Estado y tiene como fin impulsar proyectos que trabajan en articulación con las distintas regiones del país en

temáticas de la memoria. Ha confeccionado un material denominado “Pensar Malvinas” para el nivel de educación secundaria²⁸. Este estuvo elaborado bajo una serie de actividades planteadas para trabajar las fechas del Día de la Memoria y el Día de los Veteranos y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Como se manifiesta desde su página web, las acciones impulsadas por este programa se inscriben en el marco general de la LEN, que en su artículo 3° señala que “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico–social de la Nación.”

En línea con el artículo 92 de la misma ley, el equipo a cargo manifiesta que el programa

“se propone ofrecer recursos para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdicciones que establece el artículo, tales como: la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente la región MERCOSUR); la causa de la recuperación de Malvinas y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente con el objetivo de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.”²⁹

De igual modo, manifiestan que

“la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los derechos humanos son conquistas sociales, fruto de la acción humana, y en consecuencia, refuerza[n] la noción de responsabilidad, participación e inclusión. [El programa se sostiene sobre la base de que] Es desde la educación, entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro, que es posible invitar a los jóvenes a la reflexión, el debate, y la apertura de nuevas preguntas y respuestas para la toma de posición frente a sus realidades. En este sentido [el programa]

²⁸ En 2010 el Programa “Educación y Memoria” también lanzó un libro denominado “Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas, propuestas para su enseñanza”, con la coordinación de Federico Lorenz y de María Celeste Adamoli, junto con el equipo de “Educación y Memoria”: Matías Farías, Cecilia Flachsland, Pablo Luzuriaga, Violeta Rosemberg y Edgardo Vannucchi.

²⁹ Los propósitos del programa fueron extraídos de <http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/>. Consultado en agosto de 2013.

constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, económica y socialmente desarrollada, habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como parte de un pasado común.”³⁰

Esta línea de trabajo podría considerarse dentro de un revisionismo histórico³¹ que en términos de Méndez “desacraliza” a los próceres y concibe una historia donde el protagonismo es asumido por todos los integrantes de la sociedad. “En esta historia no se quita mérito a nadie, pero los proyectos políticos deben ser contextualizados en tiempo y espacio, analizándolos en sus dimensiones económicas y sociales.” (Méndez, 2011: p. 219). Lo dicho anteriormente convoca a “abandonar la enseñanza de versiones cristalizadas” (Guelerman, 2001: 46).

Durante el año 2009, el Programa mencionado viene impulsando diversos ejes temáticos, entre estos “Memorias de la dictadura” y “Malvinas: sentidos en pugna”. Específicamente sobre la temática de Malvinas, cuenta con una sección específica destinada a la educación secundaria denominada “Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia”. En 2009, en el marco de la coordinación de Federico Lorenz y Celeste Adamoli, “Educación y Memoria” lanzó dos libros para trabajar en las escuelas sobre la temática en cuestión. El primero de estos, *Soldados*, de Gustavo Caso Rosendi, se acompaña con un cuadernillo para docentes con propuestas de actividades y lecturas para trabajar el libro, con el fin de facilitar y acompañar la enseñanza de Malvinas. El segundo libro se denomina “Pensar Malvinas: Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula”. Desde el portal de la sección -desde el cual se puede acceder al material- se justifica el “¿Por qué Malvinas?” y se fundamenta que el tema exige un ejercicio de historización profunda, en el que la comprensión de las razones que hicieron posible la guerra ayuden a imaginar acciones educativas y políticas que conlleven a su reflexión. Los responsables del portal manifiestan que trabajar dicha temática supone “no escapar al conjunto de tensiones que aparecen en cualquier discusión sobre la historia reciente argentina, atravesada por experiencias de violencia y represión, de silencios y negaciones”³².

Desde sus propósitos, agregan que las discusiones sobre Malvinas son discusiones pendientes,

³⁰ Ídem.

³¹ “La historia revisionista, iniciada por un conjunto de intelectuales que intentó explicar a través del pasado la crisis económica de 1930 y no encontró respuestas en la historia tradicional, genera una nueva corriente que intenta rescatar lo autóctono y la identidad nacional en el pasado argentino. Esta corriente también promueve a héroes y demonios, pero, a diferencia del panteón de la Patria, formado por San Martín, Belgrano y Sarmiento, identifica a los primeros con los indígenas, el gaucho, el caudillo y la montonera.” (Méndez: 2010: 219)

³² Consultado en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/malvinas/>. Agosto de 2013.

“que requieren colocar la cuestión de la guerra en el marco de la experiencia del terrorismo de Estado en Argentina, pero que demanda reconocer que la significación histórica que las Islas asumieron para miles de argentinos recae sobre causas profundas de la cultura política argentina”³³. Asimismo, sostienen que “la “cuestión Malvinas” concentra profundos y controversiales significados, vinculados con la identidad nacional y latinoamericana, y los debates que suscita el período de la dictadura militar y los años previos, de los que la guerra de Malvinas es uno de los episodios más movilizantes y, a la vez, frustrantes”³⁴.

En 2012, el Plan de lectura nacional dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, lanzó “Memoria en palabras”. Se trata de una colección de cuentos de escritores argentinos que narran sobre el pasado desde la temática de la identidad, la pérdida, el miedo, la guerra y están dirigidos a las escuelas, para incentivar la lectura sobre el pasado reciente.

Entre los cuentos de la serie, se encuentra *La composición* de Silvia Schujer. Esta obra narra la historia de una nena que, incentivada por una tarea escolar, cuenta la desaparición de su madre. El cuento contiene una frase que dice: “A las madres que buscan a sus hijos. A los hijos de esos hijos. A las abuelas que quieren encontrarlos”. El Plan de lectura también editó una serie de cuentos cortos denominada “Leer, conocer, crecer”, insistiendo en el objetivo de acercar lecturas vinculadas a la temática de Malvinas en las escuelas. Componen esta serie *La marca del ganado*, de Pablo De Santis; *Nadar de pie*, de Sandra Comino; *Tito nunca más*, de Mempo Giardinelli; *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* (de *Un desierto lleno de gente*) de Esteban Valentino. En el mismo año se editó *Malvinas: Educación y Memoria. Material para trabajar en las aulas sobre Historia, Memoria y Soberanía de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y los espacios marítimos circundantes*. Cuadernillos destinados para docentes de escuelas primarias y para escuelas secundarias. Más recientemente, en 2013 el área lanzó “Malvinas para todos: Memoria, soberanía y democracia. Un material para compartir en la escuela, en la familia, en el barrio y en las redes sociales”. La propuesta de este cuadernillo continúa la línea de los trabajos anteriores, la de promulgar la difusión de la causa Malvinas. El mismo consta de tres facetas desde las cuales impulsar el trabajo en el aula: un primer segmento dedicado a la Soberanía, otro a la guerra y un tercero dedicado a la memoria.

En este sentido el Programa “Educación y Memoria” desde sus bases teóricas permite repensar un conjunto de temas que estarían generando las condiciones para habilitar espacios de reflexión en las escuelas. Desde un lugar más general, su interés radica en “qué lugar

³³ Ídem.

³⁴ Ídem.

asigna nuestra sociedad a sus jóvenes, de qué modo es viable en democracia ejercer el derecho de soberanía, qué tipos de “derechos” y “responsabilidades” exigen recordar a la guerra y sus muertos”,³⁵ entre otros interrogantes manifestados. Los lineamientos del programa mencionado podrían percibirse como un nuevo modo de pensar articuladamente la historia y lo político. La memoria pasa a ser una política de estado dirigida a las escuelas porque el pasado no puede dejar de evocarse, no puede quedar ajeno a los procesos que nos ayudan a comprender el presente; “lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera” (Castoriadis, 1988; p.74). La pregunta de cómo se recuerda en la escuela, en términos de Inés Dussel (2008), no puede entonces estar ajena a la discusión sobre las políticas de la memoria ni de los problemas y desafíos de las instituciones educativas argentinas. Más que en términos de contenidos, lo que verifico es que se ha modificado la lógica en el *cómo* transmitir y enseñar los hechos vinculados a la historia reciente. Si bien aquí no haré un análisis semiológico del material, diré que en su lectura, en el tratamiento que se hace de la temática de Malvinas, a través del Programa “Educación y Memoria”, incluye relatos de ex combatientes, reflexiones de especialistas, testimonios de la comunidad educativa acerca de lo que para ellos significan las Islas. Actividades y propuestas que apelarían a pensar sobre las causas de la guerra: una construcción colectiva del suceso. Aparecen las voces de quienes, en general, los manuales (desde una lógica de trabajo lineal) dejaban afuera. Es decir, se montaría el contenido desde los protagonistas de los hechos y de quienes “hacen” la escuela cotidianamente: docentes y estudiantes. Los historiadores e investigadores forman parte del material pero en articulación (y en sentido) con el resto de los actores intervinientes. Connotaría una idea de librito que se va haciendo (se va contando a sí mismo) entre todos los que han sido convocados para integrarlo. Hay una apertura a recuperar las memorias de quienes han sido protagonistas. Sin embargo, es preciso decir que entre las dos vías de acceso al pasado: la de la Historia y la de la memoria, recorrido con el que he comenzado el bloque 2.1, y como he manifestado en el cap. 1, apartado 1.2.; en cuanto a la enseñanza de la Historia, se debe tener en cuenta lo referente a los datos históricos de Malvinas y a aquellas selecciones que hacen a la construcción de la "Causa Malvinas". Había mencionado que la enseñanza de la "Causa" se ha realizado desde los inicios del sistema educativo nacional desde las asignaturas de Historia y Geografía con foco en la recuperación de Malvinas, siendo las Islas un tema recurrente para pensar la Nación. Sin más, Rojas planteó que la enseñanza de la Historia era fundamental para

³⁵ Ídem.

crear "buenos patriotas" (Rojas, 1971). En la transmisión de datos históricos que conllevan los materiales elaborados por el Programa Educación y Memoria, presentado en párrafos anteriores, Lorenz (2014) manifiesta que en los cuadernillos lanzados se nombra una sucesión de hechos seleccionados, a saber: la llegada de Colón a América (1492), luego empieza con el Tratado de Tordesillas (1494), y llega hasta 1520 con el avistaje de las Islas por naves españolas (1770), las invasiones inglesas (1806-1807), la asunción de Luis Vernet (1829) y la ocupación británica de las Islas que califica como invasión en 1833. Deja afuera el avistaje de John Davis (1592) y el desembarco de John Strong (1690), la fundación de Port Louis (1764). Ignora a Weert, "que nadie discute que haya visto las Islas por primera vez" (Lorenz, 2014). De lo dicho, vemos cómo la transmisión de la Historia opera con la selección, los silencios y el olvido, también con la capacidad de construir un sentido de pasado común, una propuesta que, más que hacer Historia pretende hacer memorias, tomando nuevamente la "causa Malvinas"; no se pregunta tanto *qué* enseñar, sino *cómo*. Reitero lo que párrafos más arriba decía sobre el contenido de los materiales, sobre que se ha modificado la lógica en el cómo transmitir y enseñar los hechos vinculados a la historia reciente, más que incorporar nuevos datos históricos.

2.2. La apropiación que hace la escuela sobre Malvinas

Los materiales generados por el Programa "Educación y Memoria" descriptos en el apartado anterior fueron distribuidos en las escuelas de todo el país. Particularmente, en la institución donde he llevado a cabo el trabajo de campo, los profesores a cargo de las conmemoraciones del Día de la Memoria (24 de marzo) y del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas (2 de abril), no han accedido a dichos textos. Destaco aquí la experiencia que tuvo uno de los docentes entrevistados (profesor J.³⁶) respecto a la apropiación del material. Él lo había visto en la sala de profesores, pero como J es de la disciplina de Informática no había podido acceder a los textos, porque se habían derivado a los profesores de historia (a pesar de que él tendría a cargo el armado del acto del 2 de abril). De todos modos, más allá de la entrega material realizada desde el Ministerio de Educación de la Nación, los textos están disponibles en la página web del programa "Educación y Memoria", aunque los docentes no sabían cómo acceder al mismo mediante la plataforma (de hecho, muchos desconocían la

³⁶ Profesor encargado de llevar a cabo el acto del 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas (en adelante, profesor J.).

existencia de dicho programa educativo). Aquí recuerdo el pasaje cuando le mostré el cuadernillo de “Educación y Memoria” al profesor J. él me dijo: “Acá no llegó eso ¡Bah! No lo vi. A mí no me entregaron nada. A mí no me llegó”. Seguidamente le comenté que el mapa que acompañaba al libro estaba pegado en el patio de abajo del establecimiento y me respondió: “Entonces llegó y alguno lo agarró.” Le di el cuadernillo lo abrió, lo miró y me dijo:

“Un poco es lo que yo te estoy diciendo. Por ahí me llega después esto, porque acá pasa, llegan las cosas a destiempo. Hay que ver qué cantidad llegó, por ahí repartieron a los profesores de Historia (...) justamente ahí veo la falencia, hay actos escolares que le tocan a ciertas áreas que no tienen mucha trascendencia o no están bien preparadas. Hay muchos profesores que me dicen que ellos saben de Matemáticas nomás.”

Cuando le pregunté sobre qué materiales utilizaba para armar el acto escolar (libros de la biblioteca, búsquedas en internet, experiencias propias), me respondió:

“Justamente, busco por internet, la biblioteca, recortes periodísticos. Y lo otro son historias, por ejemplo, para Malvinas busqué la historia de un soldado en internet (la historia de Roberto Baruzzo, del Regimiento 12° de Infantería de Mercedes, provincia de Corrientes). En el acto de la noche hice hablar a auxiliares que fueron combatientes en la guerra. Quería que les hablaran a los pibes, que comenten su experiencia porque muchos querían saber cómo se vivía, qué se había hecho, qué pensaban.”

Vinculado con esto, agregó:

“...Lo que pasa es que yo tengo otro tipo de secundaria. Yo hice una secundaria con mucha tradición, vivíamos de acto en acto. De chico era como yo te decía, que era un día especial, un día festivo. Por eso debe ser que yo tengo otro tipo de formación, mi propia experiencia me guía y da la forma, siempre digo que tuve buenos profesores. Los docentes de ahora no tienen formación, no tienen un conocimiento completo. Me pasa a mí en mi propia área, vienen profesores que no saben armar un blog. Uno tiene que encontrar la forma de ir perfeccionándose...”

Como se visualiza en el relato anterior para el profesor J., él (por ser profesor de Informática),

considera que no cuenta con la formación correspondiente para llevar a cabo un acto escolar, su propia experiencia lo guía y da forma al acto de acuerdo a lo que él recuerda que eran sus actos escolares: “vivíamos de acto en acto”. Utiliza el material que a él le parece que podría llevar a servir, de este modo las posibilidades de que toda la comunidad escolar participe en la lectura y reflexión de las fechas (uno de los objetivos del programa “Educación y Memoria”) se ve minimizada.

Por otra parte, el entrevistado J plantea que, en general, todos los materiales sobre cómo trabajar cuestiones vinculadas a los hechos históricos y sus conmemoraciones les llegan a los profesores de Historia. De hecho, él manifiesta que hay una diferencia marcada entre las disciplinas para llevar adelante o no una conmemoración “los de Historia estarían más preparados”.

Al respecto, Higuera Rubio (2010:115) en su investigación realizada sobre la transición de la memoria reciente en la escuela, en los mismos lineamientos aquí manifestados, dice que los profesores no estarían asumiendo la práctica de reflexionar acerca de la historia reciente desde un lugar activo vinculado con el ejercicio de la ciudadanía, sino más bien lo hacen desde la cotidianeidad institucional. En este sentido, el autor plantea que las actividades a desarrollarse sobre determinadas conmemoraciones están subordinadas a la lógica de las disciplinas escolares, los docentes adscritos a las disciplinas escolares donde son ubicados los nuevos contenidos se convierten, entonces, en sus encargados “naturales”, es decir, en especialistas del tema.

Como si los hechos históricos solo pudieran montarse por la legitimidad de pertenecer a una disciplina y no fueran algo que nos compete a todos por compartir un pasado en común como ciudadanos.

En otro pasaje de la entrevista, J dice:

“...Si los pibes me preguntan, les respondo: cómo lo viví, qué hice. Son minutos que a veces un alumno comenta que le interesa que le cuente, entonces paro la clase y les explico que es lo que viví en esos momentos. Pero charlas nunca hice, porque yo no tengo el área de conocimiento, eso lo hace una profesora de Historia; yo no puedo parar la clase para traer otra conversación (se refiere a hablar sobre el contexto histórico; él cuenta desde su experiencia personal). Yo no soy combatiente, no estuve en Malvinas, fui movilizado. Que, justamente, hoy en día no se quiere reconocer a los movilizados. Yo estoy acá, soy docente y para mí recordar eso...ya está...”

En este caso particular, el profesor J. fue movilizado a un centro de operaciones en el contexto de la guerra. Sin embargo, siendo esta la excusa para que esté en sus manos el acto del 2 de abril cada año, desde su implementación en el calendario escolar, él no se siente partícipe de contar su experiencia ante la comunidad, que lo reconoce como un “ex veterano”. En una de las entrevistas, relató que cuando tenía veinticuatro años fue destinado al centro de operaciones en Río Gallegos, en su narración oral había marcas del acontecimiento Malvinas. A continuación, algunos episodios a los cuales se refirió el entrevistado, que son de interés explicitar, ya que su experiencia es lo que legitima su lugar como “encargado de temas sobre Malvinas” en la escuela:

“...Bueno, me tocó una periódica (un periodo) en Buenos Aires, donde íbamos y veníamos a la casa, hasta que nos quedamos en la base que teníamos acá, preparados. Todos los días era “mañana partimos”, “mañana partimos”, hasta que un día nos llevaron a la capilla a rezar y nos embarcaron en El Palomar, en el Hércules, hacia Río Gallegos. La primera escala la tuvimos en Rawson, luego una escala en Comodoro Rivadavia y, de ahí, a Río Gallegos...”

Luego dijo:

“...Recuerdo una alerta roja que tuvimos a la tarde. Justo estaba descansando y tuvimos que ir a socorrer a la población, encima ya era oscuro porque la luz solar estaba hasta las dieciocho y a partir de las nueve de la mañana. Tuvimos que ir a proteger los gasoductos, YPF, la ciudad (se refiere a Río Gallegos). Porque decían que iban a bombardear la ciudad en ese momento y había que estar ahí...”

Continuó:

“...Bueno...que era siempre lo mismo. Que no sabíamos que pasaba en las Islas Malvinas. Cuando bombardearon al buque³⁷ los enemigos, cuando hundieron al Belgrano ya no podías cruzar. Uno pensaba en “los pibes”, qué iba a pasar con ellos. Habían venido soldados heridos de Malvinas al

³⁷ Cuando J. dice “bombardearon al buque” se refiere al episodio ocurrido el 2 de mayo de 1982 con el Crucero ARA General Belgrano. Este último recibió un ataque de un submarino británico cuando navegaba por una zona no fijada para combate. El Belgrano se hundió dejando cifras de 368 muertes y 700 heridos aprox. Ver Bonzo Héctor (2004) “1093 tripulantes”, Bs As. Ed. Argentinidad.

hospital de Río Gallegos y bueno...después del hundimiento del Belgrano no se pudo pasar más. Ya no se podía pasar más (cruzar a Malvinas), los únicos que salían eran los pilotos desde la ciudad a Malvinas, iban y venían...”

A pesar de no hacer visible su relato de su participación en la guerra, como oportunidad para reflexionar sobre lo sucedido desde la propia experiencia, o abrirse al interrogante de sus estudiantes sobre lo ocurrido, el profesor J. se refirió al compromiso del resto de los docentes para la colaboración en el armado de los actos. Dijo al respecto que los profesores deberían comprometerse en la forma en la cual se hace y llega a cabo un discurso. Que lo antedicho era muy importante, ya que un docente que no supiese decir unas palabras en público era considerado para él como una vergüenza. Se contradijo con lo que había manifestado anteriormente y dijo que “el contenido del acto iba más allá de la disciplina (a la cual el profesor perteneciese)”. El profesor J. argumentó que el riesgo del acto era pensar qué se iba a decir y cómo, en qué contexto “para que llegue a los estudiantes y no haya discusión en la escuela”. Continuó:

“...Por eso es que al discurso hay que saberlo elaborar y buscar un buen discurso (...). Yo soy profesional, no soy profesor, hice la capacitación docente. En la capacitación se enseña la parte sociopolítica, yo me sacaba diez, pero no se enseña cómo armar un acto. Debería haber una parte de enseñanza de actos porque hay mucha gente que no sabe. Andan preguntando cómo lo hacen. En cambio a mí nadie me enseñó. Tiene que ver con el compromiso y ver cómo uno se prepara: buscar información sin preguntar a nadie. (Ver) Cómo lo voy a decir, cómo lo voy a hacer...”

Focalizando nuevamente en la cuestión de la apropiación y el sentido que le dan los docentes a las distintas producciones que llegan a los establecimientos y de cómo estas circulan; el interrogante que surge es desde qué lugar se trabaja con dichos materiales. En los casos como los aquí relatados, los propios miembros de la institución se aproximan al material desde un lugar limitado (escaso) y, hasta a veces, nulo.

En muchas ocasiones, la escuela quedaría ajena a los debates establecidos alrededor de las conmemoraciones. El material que se prepara desde los ministerios (provincial y nacional) no siempre logra estimular el debate e intercambio de miradas en la institución. Visualizo una brecha entre la planificación y los contenidos producidos por fuera de la escuela, para trabajar

en esta, y los sentidos que las propias instituciones generan alrededor de las fechas conmemoradas. Lo antedicho refleja el vínculo que se plantea entre la escuela y el afuera: cómo a veces desde los diversos organismos se pautan determinados lineamientos que no son recibidos por los docentes a quienes están dirigidos. Por esto, toma relevancia analizar cómo circulan efectivamente los materiales propuestos desde determinados posicionamientos/líneas de recordatorio y lo que efectivamente sucede en el hacer cotidiano de la escuela. Con qué herramientas, finalmente, cuenta el docente (qué utiliza, en dónde busca y qué encuentra).

En este sentido, es insuficiente la capacidad que posee la institución escolar de generar debates y apropiaciones sobre los modos en los cuales se concibe la Memoria desde otros espacios ajenos a esta. Puesto que el compartir determinados textos que hacen a la reflexión queda anulado por los límites disciplinarios construidos en el imaginario institucional sobre quién/quienes están formados para recibir determinados contenidos para trabajar en el aula: “son los de Historia los que deberían...”. Estos “límites” establecidos desde las disciplinas invisibilizan la cuestión colectiva de la memoria, es decir, conmemorar un suceso histórico iría más allá de si se pertenece al departamento de Historia. El acto escolar debería estar en el centro, ser de toda la comunidad educativa.

De este modo, tomando la postura del entrevistado J, a cargo del acto del 2 de abril observado, visualizo dos modos diferentes de concebir el proceso de armado del rito patriótico. Por un lado, manifestó que son los profesores de Historia quienes deberían ocuparse del evento. Por otra parte, siendo profesor de Informática, señaló que todos los años fue seleccionado para armar el acto de Malvinas y que la escuela legitimó esa modalidad. La institución resignifica el “haber estado” del profesor J, tal como conté de su experiencia como movilizado en Río Gallegos en el ‘82, pero no problematiza en cómo ha participado de la guerra. No hay debate ni miradas críticas: ser un ex combatiente, un movilizado o haber sido parte del ejército, en ese entonces, tiene el mismo sentido para la institución.

En palabras de un profesor entrevistado quien estuvo a cargo del acto del Día de la Memoria³⁸ (efeméride anterior al 2 de abril en el calendario escolar):

“...del acto de Malvinas me retiré en el turno de la noche, fue el mismo que el armado en el turno tarde (por el profesor J.). Puse el grito para que ese día sea un día donde tengamos que recordar a nuestros caídos. En los primeros actos que le asignaron sobre Malvinas (refiriéndose a J.) era muy gracioso,

³⁸ En adelante denominado Profesor B.

porque era escucharlo hablar sobre la teoría de los dos demonios³⁹. Yo trato de preparar a mis estudiantes varios días antes, armamos afiches, es decir, hay una cuestión de preparar el acto y de sentir el acto (refuerza esto último, dando a entender que J no prepara el acto ni lo siente). Así como está instituido que el departamento de Sociales hace el acto del 24 de marzo, está instituido que J hace el de Malvinas. La diferencia es que yo hace años que estoy en la Comisión Provincial por la Memoria.”

El profesor B se refirió críticamente a la mirada idealizada sobre quienes fueron a combatir a Malvinas que promueve J en sus actos. Refiriéndose a éste dijo:

“tiene una postura, una manera de pensar que no ha aflojado. A él le gusta hacerlo pero al resto no sé si le gusta que él lo haga (refiriéndose al acto del 2 de abril), a lo mejor le caería mejor hacer otro acto, no sé, el 9 de julio, el 17 de agosto. La historia ha ido por otros rumbos...”

En el acto escolar observado se verifica que la historia del ex combatiente Roberto Baruzzo que utilizó el profesor J. en el acto se construye desde la idea del “héroe”. En sus glosas aparecen términos como “héroes vivientes”; “osados y valientes guerreros”, que han sido enviados a la guerra como portadores de una “pasión inquebrantable”; la idea de la defensa de la lealtad y el patriotismo y el nombramiento de la dictadura militar por “importante fuerza militar argentina”. A continuación algunos fragmentos de las glosas leídas en el acto:

“Roberto Baruzzo recibió la cruz al heroico valor en combate por sus acciones. Es uno de los Héroes vivientes que haya recibido (*sic*) la condecoración más alta de nuestro país. Ninguna plaza o calle importante lleva su nombre...”

Más adelante se cierra la historia relatada del siguiente modo:

³⁹ Se denomina “teoría de los dos demonios” a la idea que equipara los actos de violencia y terrorismo perpetrados por las Fuerzas Armadas en las décadas de los 70-80, a los llevados a cabo por las organizaciones guerrilleras en los 70. La versión más representativa de esta visión se encuentra en el prólogo de Ernesto Sábato en el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) denominado *Nunca más* (1984). Al respecto el Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel afirmó en numerosas entrevistas que las guerrillas en Argentina deberían haber sido contenidas a través de las leyes vigentes y dentro del marco del estado de derecho.

“Hace 30 años el último conflicto armado en nuestro país aconteció el 2 de abril de 1982, cuando una importante fuerza militar argentina, mediante un sustancial operativo aeronaval desembarca de manera sorpresiva en las Islas Malvinas (...). Allí osados y valientes guerreros defendimos la lealtad y el patriotismo, la tierra Argentina (sic) que nos fuera usurpada por el Imperio Británico (...) por defender nuestro territorio miles de soldados han entregado su vida con pasión inquebrantable...”

Suele ocurrir que las prácticas cristalizadas en la escuela, como designar al docente “ex veterano” para el armado del acto, son concebidas desde el “acá lo hacemos así y para esta comunidad educativa está bien”, como manifestó otro entrevistado (profesor T). Si el profesor acuerda con ese lugar asignado y prepara “algo que suene acorde”, se prioriza “el que se realice el acto” por sobre la reflexión de los contenidos de éste. En esta lógica, se obtura cualquier debate posible propuesto no sólo desde los materiales que llegan al establecimiento, por ejemplo los nombrados en el apartado anterior, sino a partir de los aportados desde la Comisión Provincial por la Memoria por los mismos profesores.

Para reflexionar sobre lo manifestado anteriormente, sigo la línea planteada por Dussel, quien afirma que la transmisión no podría nunca ser neutra porque las instituciones tienen sus propias lógicas, sus culturas y sus agentes. En esas particularidades está la dificultad de la escuela argentina de abrirse a los temas políticos y beligerantes (Dussel, 2008). Es desde esta mirada que la escuela se vuelve un entramado complejo en el cual recaen los materiales y propuestas de trabajo preparados para ésta, en pos de reflexionar sobre diversos sucesos de la historia reciente. Insumos que muchas veces la escuela demanda. Un profesor entrevistado comentó al respecto que desde el Estado se impondrían las conmemoraciones, pero ellos no sabrían cómo prepararlas, cómo trabajarlas. Ahora bien, la problemática que surge es otra cuando “Educación y Memoria” (como uno de los materiales referentes que llegó a esta escuela) efectúa líneas concretas de trabajo con textos generados para tal fin y promueve actividades de reflexión desde la participación de especialistas en la materia (Guber y Lorenz, para la guerra de Malvinas), entre distintas estrategias. La escuela absorbería el material sin diálogo, sin una verdadera apropiación colectiva (o porque llega al directivo y este decide qué hacer con el mismo, más allá de las sugerencias del Programa, o porque un profesor sabe del material y lo comparte sólo con sus conocidos). Esas “memorias desde otro lugar” que hace la escuela, muchas veces no logran encontrarse con las propuestas de “Memorias” que llegan al establecimiento. En ocasiones como la aquí analizada, ese “hacer Memorias” que llega de

“afuera”, es vivido por la escuela como “una tarea más” que no está dispuesta a ejercer, ni a destinar tiempo. Por esto, los directivos suelen minimizar el circuito comunicativo de dichos materiales solo a algunos docentes o, en el peor de los casos, el material queda depositado en sala de profesores sin ser leído, ni consultado. En numerosos casos, al no leerse el material, los modos en los cuales la escuela trabaja la historia reciente no coinciden con (se contradicen, ignoran) los marcos propuestos por las “políticas de la memoria” de una coyuntura política determinada, por más interesantes y reflexivas que estas resulten parecer.

Como plantea Pereyra (2006) en un artículo publicado en la revista *Monitor de la Educación* denominado “Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más”, algunas líneas de investigación muestran que la escuela es eficaz en lograr una contundente condena moral (absolutamente necesaria y esperable) de la dictadura. Pero muy ineficaz en proveer explicaciones, marcos de referencia y en abrir el debate sobre cómo fue posible el horror. A la vez que reflexionar sobre el lugar que a cada uno le toca en revisar ese pasado y en sostener un compromiso democrático hacia el futuro. La Guerra de Malvinas, si bien está presente como conmemoración normativizada, en su transmisión se evidencia en general una ausencia de contextualización, dando como resultado el recordatorio de un relato heroico que pareciera no formar parte de la última dictadura militar (Pappier, Morras, 2008). Como explicitó el profesor B. anteriormente citado, quien criticó la postura del docente J por haber sido parte de aquel contexto histórico y la falta de reflexión ante esto.

CAPÍTULO III “El día del acto: de la experiencia del *haber estado*”

El capítulo que desarrollaremos a continuación es de carácter netamente descriptivo; tiene como fin reconstruir la observación llevada a cabo el “Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas” en la escuela seleccionada para esta investigación. La propuesta es contextualizar a quienes no han estado en ese evento. Brindar una mirada posible del acto que permita a quien lee, montar un *escenario virtual* desde donde comprender los análisis elaborados en el apartado *La significatividad de los vínculos para la organización del acto*. Antes de relatar los hechos acontecidos desde la mirada propia, desarrollaré brevemente una descripción acerca del contexto de la institución. Considero que esto último permite focalizar el análisis en los testimonios y situaciones que aparecen en la observación.

3.1. El contexto de la institución

Como he mencionado en la introducción de este trabajo, la institución donde se llevó a cabo el estudio de caso es la Escuela de Enseñanza Media (E.E.M) N° 214, Dr. Francisco Muñiz, ubicada en el Partido de Esteban Echeverría, Provincia de Buenos Aires. La misma fue inaugurada el 11 de mayo de 1953. Al momento de su fundación, la escuela desarrollaba actividades matutinas y vespertinas bajo el marco escolar nacional, que mantuvo hasta la reforma de 1992. Contaba con dos establecimientos, la Escuela Nacional Gobernador Mariano Saavedra (TM) y la Escuela Nacional Dr. Francisco Muñiz (TT), en ese entonces de orientación perito mercantil. Es importante destacar que la inauguración del edificio se gestó durante la década del '50, cuando el crecimiento cuantitativo del nivel secundario tuvo su mayor impulso y la movilidad ascendente de amplios grupos poblacionales -debido a la expansión de la industrialización por sustitución de importaciones-, provocaron que un sector de la población antes recluido pudiese acceder a los estudios secundarios para formarse en las modalidades comerciales y técnicas destinadas a la inserción laboral (Filmus, 2001; Tenti 2003 en Juarros, Cappelacci, 2009). De este modo, la expansión de la educación secundaria obligó al Estado Argentino a crear más edificios en todo el país. Hasta entonces, ya existían algunos establecimientos, todavía vigentes, como el Colegio Nacional de Buenos Aires. Cabe recordar que hasta 1930 la escuela secundaria tuvo como función la formación de las elites políticas y burocráticas. Luego de esos años, la matrícula de las escuelas nacionales secundarias crecería de manera constante hasta los '70 (Juarros, Cappelacci, 2009). Avanzando en el tiempo, en 1992, tras la sanción de la ley n° 24049, comenzó un proceso de

descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (Repetto, Ansolabehere, Dufour, Lupica, Potenza, 2001). Luego, desde 1993, con la Ley de Educación, se implementaría la Escuela General Básica (EGB) y las áreas de orientación comprendidas en el Polimodal (Juarros, Cappelacci, 2009). Actualmente, con la Ley de Educación Nacional de 2006 (LEN), se implementó la escuela secundaria básica (ESB) y se estipuló la duración de seis años del nivel. En 2012, cuando realicé el trabajo de campo, la escuela estaba dividida en la ESB N°40, de primer año a tercero, y la EEMN°214 “Francisco J. Muñiz” de tercero a sexto año. En 2014 se unificaron las instituciones y pasó a denominarse Escuela de Enseñanza Secundaria n°14, de seis años.

El establecimiento está ubicado a ocho cuadras de la estación de trenes de Monte Grande (cabecera del Partido), en una zona residencial clase media-alta. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes que asisten pertenecen a un grupo socioeconómico de clase media-baja, que arriba de zonas periféricas del distrito donde no hay asfalto, cloacas ni agua corriente. La actual directora del establecimiento, al ser entrevistada, planteó que, en general, las problemáticas que atraviesan a los estudiantes dentro de las aulas son las dificultades para escribir, leer, expresarse en público y los problemas de conducta. Todas estas situaciones observadas provocarían según la nombrada que los vínculos entre el profesor y el estudiante sean caracterizados como conflictivos. Por lo antedicho, los grupos no se entusiasmarían con las actividades que se les proponen tanto en el aula como a nivel institucional. Se distraerían en clase y no prestarían atención a lo que el docente explica. Cabe agregar a este panorama descripto que además, en general, los estudiantes poseen problemas en la constitución familiar. Por ejemplo, provienen de familias de padres separados, son hijos de madres solteras o están a cargo de sus abuelos. En la mayoría de los casos, el adolescente transcurre la mayor parte de su tiempo solo porque el adulto responsable de él trabaja todo el día. Esto genera que el puente de comunicación entre la institución y el adulto a cargo de ellos, sea débil. Por otra parte, la escuela se encuentra en muy buenas condiciones edilicias, no presenta el deterioro que puede observarse en otras escuelas del gran Buenos Aires. En el periodo que se ha llevado a cabo el trabajo de campo el establecimiento se veía limpio. De estructura moderna, estilo racionalista, el predio es muy luminoso y está pintado prolijamente. Todas las aulas dan al patio central, cuya forma es la de un cuadrado. Consta de una planta baja, donde se encuentran las áreas administrativas, la sala de profesores, la dirección, la biblioteca y un

escenario utilizado, en general, para proyectar películas y donde se realizan los actos escolares. Presenta dos pisos adicionales con aulas. Cabe destacar que la institución no se caracteriza por tener pegados afiches en las paredes, por esto fue llamativa la cantidad de láminas vinculadas al Día de la Memoria y sobre Malvinas existentes en las semanas previas al acto observado.

3.2. En la escena del acto del Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas

El día del acto llegué a las 14:00 hs, me había atendido la regente de la escuela quien (muy amablemente) me dijo que no tenía inconvenientes de que observara el acto y saque fotos. De hecho había llevado una carta de autorización que no hizo falta entregársela.

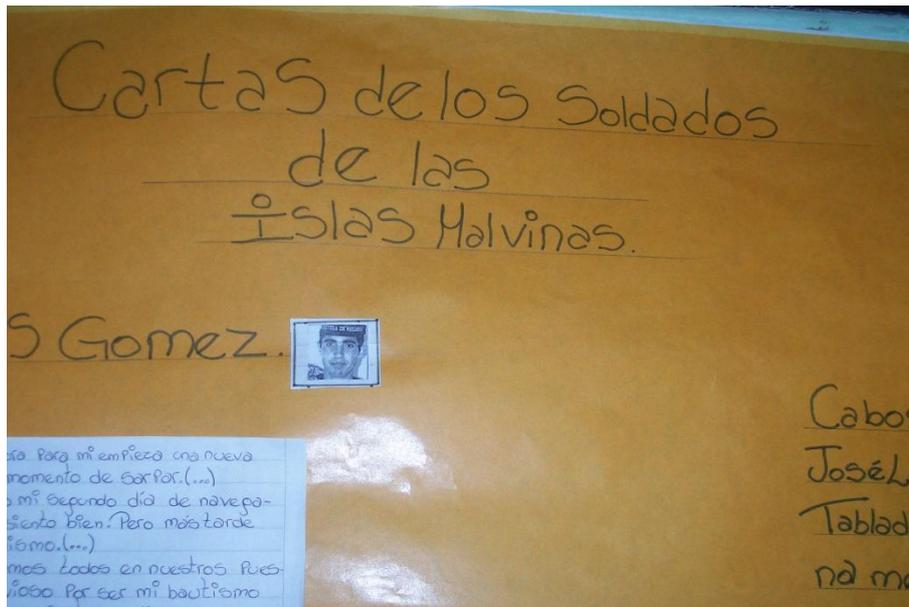
El día de la conmemoración el profesor encargado de llevar a cabo el acto (en adelante profesor J.) estaba en el escenario (planta baja del establecimiento) preparando y manipulando la caja de sonido. De vez en cuando se escuchaban fragmentos de la marcha de Malvinas Argentinas que se reprodujeron para constatar que la versión se escuchase bien. Alrededor del profesor J. había cuatro estudiantes ayudándolo. Me presenté ante J (quien estaba de traje oscuro y corbata), él ya me conocía pues tres años antes le había realizado una entrevista. Le comenté (ligeramente) que estaría observando el acto con el fin de utilizar el registro para un trabajo práctico (intuí que si le decía que era material para una tesis iba a tener que detenerme a explicarle más detalles que antes que afianzar la relación terminarían poniendo una distancia ante J, corriendo el riesgo que este sobreactuase la situación: “se sintiese a prueba”).

Le pregunté en qué consistiría el acto y me explicó que se leerían unas palabras de los estudiantes y que luego se darían dos discursos: uno central, dicho por él y otro secundario, a cargo de otro profesor –ayudante de laboratorio- (que no apareció hasta el momento del acto). Como J estaba en plena preparación del evento interrumpía la conversación, me pedía disculpas y se iba a sala de profesores. Luego volvía, me comentaba sobre los discursos y se volvía a retirar. En sala de profesores, además de practicar las glosas estaba chequeando que el docente que daría el discurso de soporte estuviese para el acto, ya que gran parte del plantel docente al coincidir sus horas de clases con el acto, se retiraban.

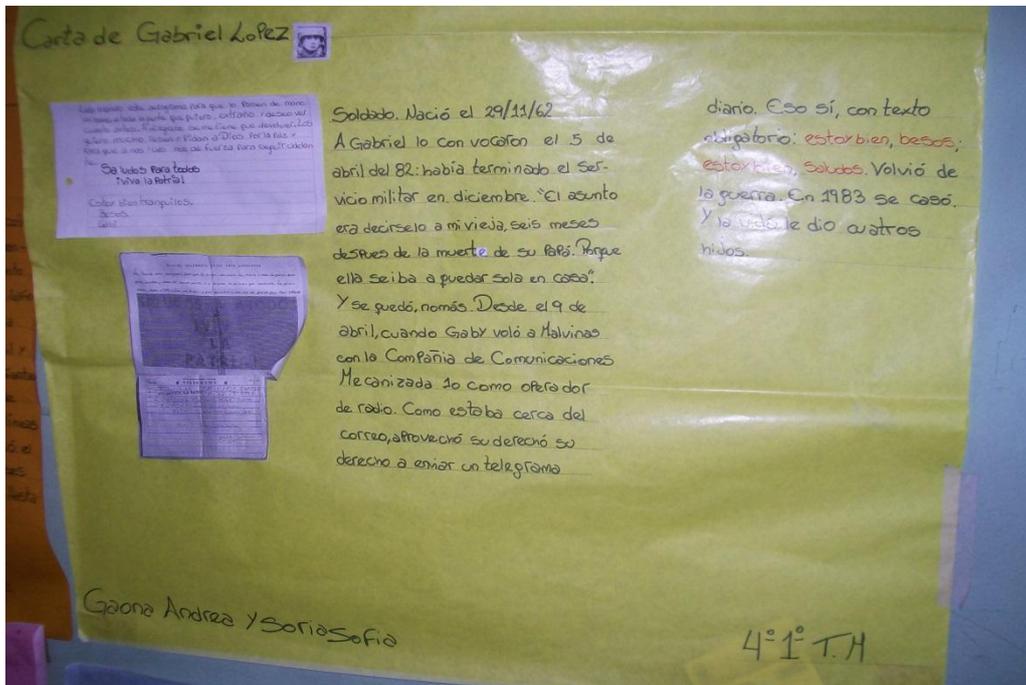
En los momentos que J se iba, me quedaba dando vueltas en el patio central de planta baja, donde se llevaría a cabo el acto. En un primer momento, comencé a hacer anotaciones y a observar los afiches que estaban pegados en las cuatro paredes principales del patio. Tratando de no llamar la atención, saqué la cámara de fotos incorporada al celular e hice un par de tomas. Luego me senté en el escenario para volver a tomar notas. Conté aproximadamente dieciocho afiches vinculados al tema Malvinas y veintiuno pertenecientes al Día de la

Memoria. En esta comunidad pude comprobar que la producción del afiche decora la finalización de una serie de actividades escolares en vinculación con un tema. Este sigue siendo la manera gráfica privilegiada y elegida por los/as docentes para dar a conocer y mostrar que se ha realizado algún trabajo de acuerdo al acto escolar conmemorado. Una producción simple y al mismo tiempo altamente significativa. Siendo que la escuela cuenta con posibilidades de generar presentaciones gráficas con el uso de nuevas tecnologías, la costumbre del afiche continúa siendo un complemento del acto escolar y es un canal de comunicación potente en la institución. Sobre los que observé, pude verificar que los contenidos de los mismos eran diversos: algunos con cartas y fotos de soldados (ver afiche 1 y 2), otros conformaban una composición con las palabras “24 de marzo”, “memoria”, “justicia”, “verdad”, “memoria abierta”, “por un futuro”, “prohibido olvidar”, acompañado de un pañuelo representativo de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo (ver afiche 3). Otros con datos históricos como la fecha del golpe de Estado, datos sobre el contexto histórico, la cifra de desaparecidos, la frase “nunca más” (ver afiche 4). Ninguno de los afiches tenía la referencia de dónde se habían extraído los datos. Salvo en los casos donde estaban las tapas de la revista Gente, precisamente la tapa visualizada fue la vinculada a la Guerra de Malvinas donde se había titulado: “Vimos rendirse a los ingleses” (ver afiche 5). También a simple vista era fácil identificar una cartulina con historias de desaparecidos (ver afiche 6). Cuando le estaba sacando fotos a los afiches del escenario J se acercó para comentarme que los mismos habían sido realizados por los estudiantes junto con los profesores de Historia. En los mismos se habían trabajado dos temáticas: el Golpe de Estado de 1976 y la Guerra de Malvinas, y que muchos pertenecían al turno de la mañana pero que se dejaban en las paredes para que todos los turnos lo vieran.

Preciso decir que solo vi dos afiches no realizados en la escuela. El primero, era un póster mapa perteneciente al material distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación, junto con un cuadernillo de actividades. El mapa se titulaba “2 de abril. Día del veterano y de los caídos en Malvinas. Malvinas: una causa presente en cada rincón de la Patria” y se visualizó un mapa de Argentina que tenía marcado en cada provincia los lugares que llevan el nombre de las Islas ya sean plazas, escuelas o monumentos (ver afiche 7). Y el segundo afiche, era del Consejo Escolar de Esteban Echeverría, la composición era una foto de las cruces del Cementerio militar Darwin en las Islas Malvinas. Sobre esa imagen se leía la leyenda “Hace 30 años que ellos dieron la vida por vos...que su sacrificio no haya sido en vano. A treinta años de la gesta de la Patria. Semana de Malvinas en Monte Grande” (ver afiche 8).



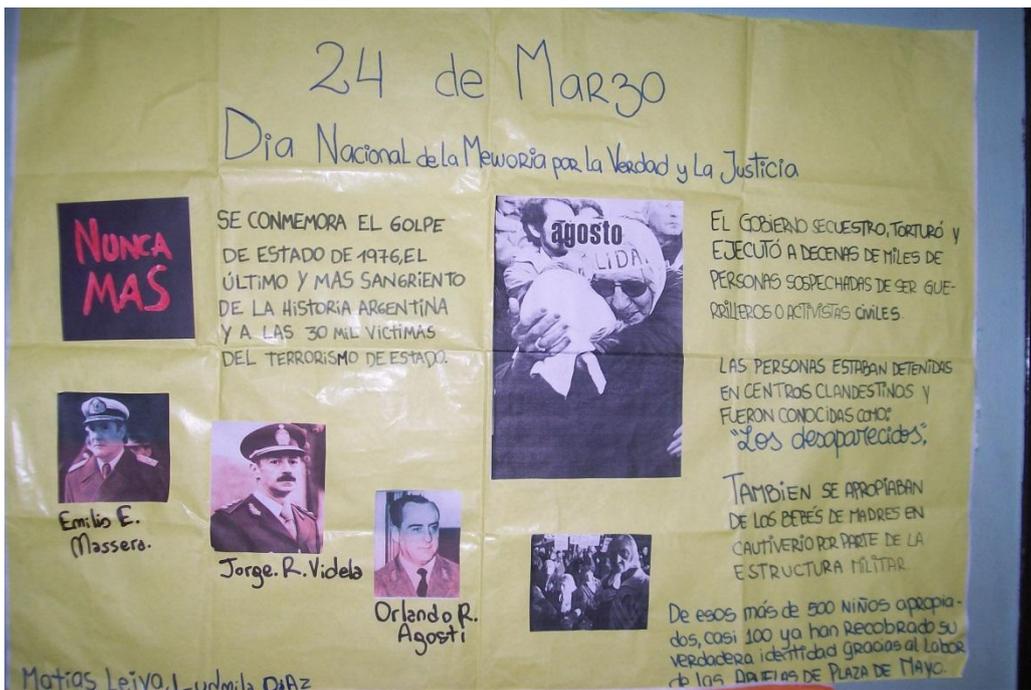
AFICHE N° 1



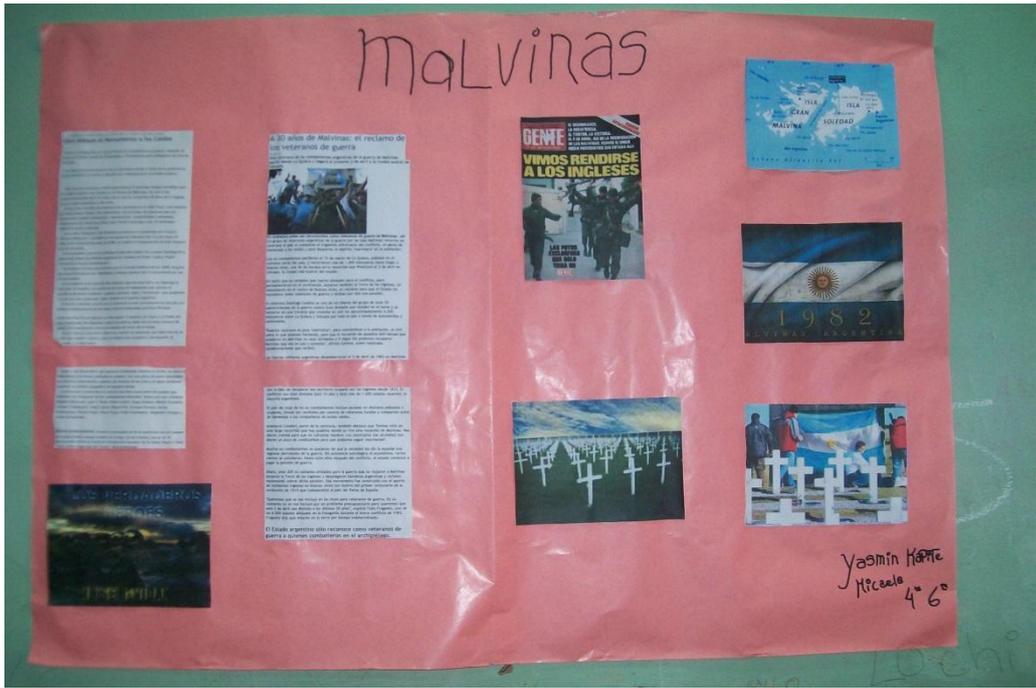
AFICHE N° 2



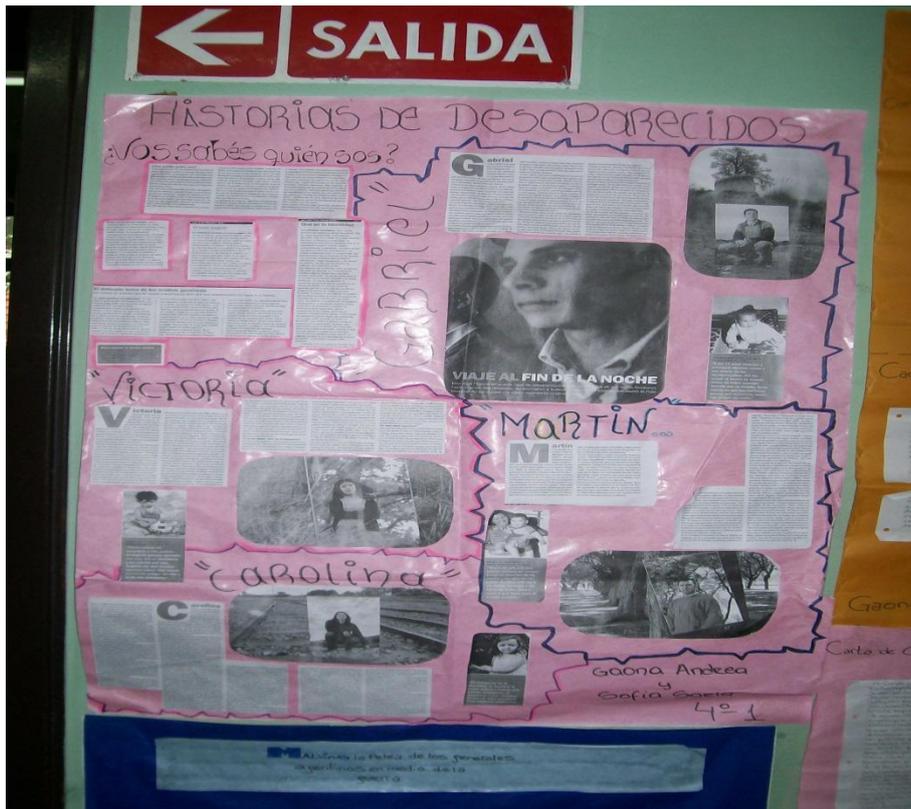
AFICHE N° 3



AFICHE N° 4



AFICHE N° 5



AFICHE N° 6



AFICHE N° 7



AFICHEN° 8

Mientras registraba los afiches, el profesor J. se acercó para indicarme que el acto comenzaría a las 15:30 hs y que tenía todos los discursos que se leerían, si quería mirarlos. Le pregunté si podía sacarle copias y me respondió afirmativamente. Los discursos estaban tipados en computadora y pegados en una cartulina celeste.

Subí al primer piso y le saqué fotocopia para asegurarme de tener el material.

Cuando bajé para sentarme nuevamente en el escenario a esperar que comenzara el acto se volvió a acercarme J para pedirme los discursos y comentarme que la caja de sonido se había roto, que habían llamado al padre de un estudiante para que viniese a traer unos cables y un equipo de sonido nuevo.

J se acercaba a mí cada tanto. Además de estar pendiente de la organización del evento, de ir y venir a sala de profesores, también tenía que ir al 1° piso para verificar que en su curso estuviesen haciendo un trabajo práctico que él les había asignado mientras se encargaba del acto. Es decir que simbólicamente estaba en ambos lugares: brindando la clase y preparando el acto.

En continuación con el registro cuando el profesor J. se acercaba a mí siempre me comentaba algo. La tercera vez que lo hizo me dijo que a él también le tocaba preparar el acto de la vespertina (que es una secundaria para adultos que funciona en el establecimiento). Me comentó que siempre le asignaban esta fecha, la de San Martín y la de fin de año. La de Malvinas me comentó porque él es ex combatiente, la de San Martín porque es el día que siempre viene a dar clases y “quedó”. Y el de fin de año porque como es profesor de informática arma videos de despedida con fotos de los alumnos en *powerpoint*.

Cuando le pregunté cómo armaba los discursos, si los hacía él, con quién o quiénes, me comentó que en general se bajaban de internet y que se le agregaba algo más. Porque, me aclaró: “hay que ir buscando las ideas, de acuerdo a lo que se puede decir y lo que no”. Cuando reiteré mi pregunta de qué cosas no podían decirse me miró a los ojos y se sonrió, me dijo: “y...cosas...hay que recordar para que no vuelvan a pasar estas cosas, en eso estamos de acuerdo todos”. Agregó que a él le interesaba transmitirles a sus alumnos el amor por la Patria, por la bandera nacional. Enseguida se fue con los estudiantes a probar el sonido nuevamente.

Luego de unos minutos el profesor J. volvió y me dijo “me olvidé de comentarte que para este acto estaba invitado un veterano de guerra que no va a venir porque en el Consejo Deliberante de Esteban Echeverría le van a dar una placa de reconocimiento” (*sic*). Por otra parte, en una de las vueltas que se acercó a mí le pregunté quién asignaba los actos y no me pudo responder porque tuvo que subir a su curso. Pasaron unos minutos y cuando bajó me dijo que las fechas de los actos se asignaban en la reunión general de principio de año. Le pregunté quien se había encargado del acto del Día de la Memoria y me comentó que el profesor de Historia, que podía hablar con éste. Me comentó además que no hubo mucho entusiasmo por conmemorar el 2 de abril en relación a los 30 años. “A ver, se pidió hacer el acto como todos

los años, pero no hubo una preparación especial, solo lo de invitar al veterano, que no va a estar”. Me dijo “vení que te presento a quienes van a participar del acto, los estoy yendo a buscar”. Lo acompañé al primer piso, a su curso. Mientras llamaba a los estudiantes desde la puerta del aula me dijo “Se va a leer una poesía por parte de una alumna”, me la presentó. Según J eligió a una chica porque le da un toque de “realce”. Continuó “Otro alumno iba a leer unos textos pero faltó”. Este sería reemplazado por otro estudiante que se resistía a leer, mientras me lo presentaba el profesor le dijo “cómo no vas a querer leer si hubo chicos de tu edad que fueron a la guerra”, el estudiante le contestó “Sí, ya sé profe, pero igual no quiero, me da vergüenza”. J le dijo firmemente que tenía que leer igual, que contaba con eso. Luego bajamos al escenario.

A las 15:20 tocó el timbre de cambio de hora. Vi que tres divisiones se retiraban con sus respectivas profesoras, visualizaron que se iba a llevar a cabo el acto pero, de todos modos, se fueron.

Luego de ese timbre comenzó a sonar la marcha de Malvinas y los estudiantes comenzaron a salir de las aulas hacia las barandas de cada nivel, quienes no lograban apoyarse en las barras se quedaban en el pasillo, pero algunos empujaban para poder apoyarse y visualizar el patio.



PATIO CENTRAL DE LA ESCUELA. ESCENARIO LADO IZQUIERDO. VISTA DE BARANDAS EN CADA PISO.



PATIO CENTRAL DE LA ESCUELA. ESCENARIO

El acto comenzó con las palabras de la regente que pidió silencio y expresó que esperaba que se comportasen con respeto para que el acto se desarrollase de forma ordenada, mientras tanto la marcha de Malvinas seguía de fondo. Comenzó el discurso de J y los estudiantes que controlaban el sonido subieron la marcha, de modo que casi no se escuchaba lo que decía el profesor, yo iba siguiendo el discurso por las glosas que me había fotocopiado. El profesor había llevado una video-filmadora y un alumno registró todo el acto.

Luego de la presentación de J se convocaron a las banderas, primero la nacional, luego la bonaerense.

Estaba ubicada en el escenario, atrás de las banderas, en ningún momento me indicaron que debía ir para el sector de los profesores, como me había sucedido en otros casos. De modo que estaba al lado de los oradores.

El segundo discurso correspondió al segundo profesor, quien se equivocó varias veces en su lectura y además el sonido se acoplaba, a pesar de eso continuó hasta finalizar. Seguidamente estudiantes leyeron los textos en cuestión: primero el alumno, luego la alumna con la poesía, esta fue aplaudida con mucho entusiasmo. Finalmente, J dijo las últimas palabras y finalizó el acto.

A continuación las glosas utilizadas como bases para el evento (que serían las mismas que se

utilizarían para el acto del turno vespertino, cambiando –para tal caso- los nombres de los directivos, abanderados y docentes a cargo de las lecturas). De lo escrito algunas partes se obviaron, como el punto n°6 correspondiente a las palabras de un ex combatiente que no pudo estar presente ese día.

Glosas leídas:

Commemoración del día del Veterano y los Caídos en la Guerra de Malvinas

Sra. Vicedirectora Profesora Carmen Lefiñanco. Sra. Regente de estudios Profesora Yolanda Velázquez, Sres. y Sras. Docentes, Sres. y Sras. Encargados de Medios de Apoyo Pedagógicos y Bibliotecarias, Sres. y Sras. Auxiliares, Alumnos y alumnas.

Hoy nos encontramos para reafirmar nuestra convicción de que algún día dejaremos de pensar en nuestras Islas Malvinas como un sueño imposible

Es un día de evocación y de reflexión para nuestro país. Muchas cosas nos unen a Malvinas: el derecho, la geografía, la historia. No es un capricho argentino reclamar la soberanía que fuera arrebatada por los ingleses en 1833. Hoy recordamos 30 años del desembarco por nuestra fuerza naval y no es redundante decir "Nuestras Islas Malvinas".

El 7 de junio del año 2006 por Ley Nacional N° 26.110, deroga la Ley 25.370, para declarar:

"Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas", el 2 de abril, el que tendrá carácter de Feriado Nacional inamovible.

1. Damos comienzo oficialmente a este acto recibiendo con un fuerte aplauso a la Bandera de Ceremonia y La Bandera Provincial.

Los abanderados son:

Bandera de ceremonia, Portada por;

.....
Escoltada por;

.....
Bandera Provincial, portada por;

.....
Escoltada por;

.....
acompañadas por la señora directora.....

2. Los invitamos a que con profundo respeto, TODOS entonemos las estrofas del Himno Nacional Argentino.

3. Nuestros héroes de Malvinas merecen un reconocimiento por su entrega y sacrificio. La mejor manera de brindárselo, seguramente será, recordándolos.

4. El/la Profesor/a;..... Nos dirigirá unas palabras al respecto.

5. Los muertos por la patria y los veteranos de guerra son argentinos ilustres que, aunque no figuren en la historia con nombre y apellido

han luchado por mantener íntegro nuestro territorio. Como homenaje realizaremos un minuto de silencio por los caídos en la Guerra del Atlántico Sur.

6. La comunidad educativa de la Escuela, quiere rendirle homenaje a sus caídos y veteranos, recuperando sus identidades para que no sean un número más en las estadísticas.

Invitamos al Señor Auxiliar, ROMERO, Pablo, quien es Veterano de guerra, Como Soldado del Ejército Argentino, fue destinado a Monte London en las Islas Malvinas. Dependiendo del Regimiento de Infantería N° 7 de la Plata, y A expresar, algunas vivencias allí. Y que sabemos que no es nada fácil comentar.

Al Final: Para él un fuerte aplauso.

7. A continuación, Nos relatarán una historia de un veterano de guerra argentino, los alumnos y alumnos del curso:

.....
.....
.....
.....

8. A continuación escucharemos una poesía por la alumna del curso:

.....
.....

9. Dice la Marcha a las Malvinas *"Ni de aquellos horizontes Nuestra enseña han de arrancar, pues su blanco está en los montes Y en su azul se tiñe el mar."* Despedimos con un fuerte aplauso a las Banderas que presidieron el acto.

Por defender nuestro territorio y nuestra historia, miles de soldados han entregado su vida con pasión inquebrantable. Otros seguimos aún aquí, con el latente vacío de aquella guerra desigual. Malvinas es una herida abierta en el corazón de cada argentino, porque muchos compatriotas murieron dignamente por defender ese suelo. Todos queremos que las islas Malvinas vuelvan a formar parte de nuestro territorio nacional. Pero no deseamos que este hecho traiga como consecuencia el derramamiento de sangre inocente.

Damos por finalizado el acto.

A las 15:50 ya había culminado el acto. La regente tomó el micrófono y dijo “vuelvan a las aulas, escuché muchas risas por arriba. El acto no solo es hacer presencia, hay que estar...”

Inmediatamente la regente le dijo al profesor que esté atento en guardar el micrófono y devolver la caja de sonido. Estaba apurado por guardar estos elementos y les indicaba a los estudiantes que vayan subiendo (al curso).

Tanto los profesores como los estudiantes volvieron a las aulas y el escenario volvió a quedar vacío.⁴⁰

⁴⁰ Nuevamente preciso oportuno aclarar que este apartado es de carácter descriptivo con el fin de brindar al lector un acercamiento al contexto del acto escolar y la institución observada. En sucesivos capítulos retomaré algunas cuestiones significativas que serán analizadas.

CAPÍTULO IV. Pensar sobre el acto escolar de Malvinas

“...Los chicos no son malos, si uno hace ellos responden...”

(Entrevistado J)

“Cada escuela tiene una dinámica y una impronta distinta para trabajar las efemérides”

(Profesor de Historia entrevistado)

Este apartado tiene como fin poder desprender una línea de análisis respecto del acto escolar en general y del observado como estudio de caso, en particular. Retomo para esto algunas ideas ya iniciadas en el capítulo II “Historia(s) del acto escolar”, con la salvedad de que aquí intento avanzar ya habiéndole presentado al lector el acto escolar observado, como se ha podido visualizar en las páginas anteriores correspondientes al bloque “El día del acto: de la experiencia del haber estado”. En este sentido, iniciaremos con algunas consideraciones que estimo relevantes para desprender una mirada analítica sobre lo registrado. En suma, toma un lugar significativo el haber estado en la interacción propuesta por los actores intervinientes conformando un registro, así como también, la recolección de las glosas utilizadas, la toma de imágenes, las entrevistas realizadas, entre otras estrategias metodológicas utilizadas (ya explicitadas en la introducción de esta investigación). Esto último es considerado como insumo relevante para el trabajo que aquí me propuse, en vistas a dar cuenta de los sentidos que se están produciendo en el desarrollo de la fecha conmemorada. Entonces no sólo continúo la línea de análisis del acto escolar en sí, sino, y además, desde un marco teórico vinculado con el análisis comunicacional. El estudio de lo observado produce aportes para pensar el (los) acto(s).

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

Como vengo sosteniendo, el acto escolar podría pensarse como un momento donde la escuela entabla un diálogo con el pasado desde el presente. En el contexto del acto la historia se va recuperando, se va haciendo, se va rememorando. En esos instantes se construye lo que se conmemora, porque es en la misma puesta en escena donde el compartir un espacio en común, estimula la construcción de nuevas miradas sobre la fecha conmemorada. No hablamos aquí de hacer revisionismo histórico sino de estudiar los sentidos que se le asignan a determinados sucesos de la historia nacional materializados en los *actos escolares*. En términos de Norâ estudiar no tanto los hechos históricos sino las construcciones de los mismos en el tiempo

(Norâ: 1996 en Sosenski 2005), vale decir, los *sentidos atribuidos*.

Debemos tener en cuenta que la calendarización utilizada en los establecimientos educativos comprende las fechas de la “Historia Patria” (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto y 12 de octubre) que se realizan bajo la “forma 1”, lo que supone además de la solemnidad, la apertura a la comunidad y el “número vivo” de los estudiantes. Y las fechas de la historia reciente (el 24 de marzo de 1976 y el 2 de abril de 1982) que se establecen como forma 3.1 un acto evocativo (y no solemne) sin apertura a la comunidad pero con la presencia de todo el personal y los estudiantes. Mientras que el 1ro. de mayo se realiza bajo la forma 4.1, una actividad curricular alusiva a la fecha⁴¹. Por lo antes dicho afirmamos que el acto aquí observado entra en la forma 3.1.

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

El acto no es mera transmisión de información: es comunicación⁴². Es decir, se pone en juego la mirada, los gestos, los cuerpos dispuestos en esos espacios, los sonidos de los aplausos o las risas. Esto último del orden de lo paralingüístico. De forma análoga, como en una orquesta no es la prueba de sonido, ni siquiera el ensayo con cada instrumento lo que conforma la música de una banda en vivo, sino que “el vivo” es un *nuevo momento*. En nuestro caso es el momento de la comunidad, es el estar todos reunimos “haciendo memoria”. Memoria que podría montarse como un terreno de lucha, de contracciones de acuerdos y desacuerdos. En palabras de Jelin (2002: 248): “En momentos públicos significativos como las fechas de conmemoración, no todos comparten las mismas memorias. La memoria se refiere a las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo relacionan ese pasado con el presente en el acto de rememorar o recordar”. De lo anterior cabe interrogarse entonces, como lo han hecho Pappier y Morras (2008), si cuando la figura de la maquinaria institucional de transmisión, la comunidad educativa, se hace presente es simplemente un vehículo que

⁴¹ Si bien en algunos casos como la Provincia de Buenos Aires hay diferencias entre la forma 1.1. y 1.2, la reglamentación establece que se realizará a criterio del Proyecto Educativo Institucional.

⁴² En un contexto comunicativo convergerían dos posibles miradas una vinculada al análisis de la distribución de los espacios y, la otra, a la disposición e interacción de los cuerpos en estos últimos. Órdenes de la kinésica y la proxémica respectivamente (Ver Winkin, 1987).

transmite memoria acrítica, establecida como mandato ante la ausencia de discusiones conjuntas de los sujetos educativos; o hay margen de autonomía para construir y reelaborar relatos del pasado que hayan sido puestos en disputa y luego consensuados.

Por otra parte, hay patrones comunicativos que, como verifiqué en los registros, se materializaron y legitimaron a lo largo del tiempo sobre cómo comportarse en los actos. Tal como se manifiesta en los estudios históricos llevados a cabo acerca de las fiestas y conmemoraciones patrias debemos considerar que la escuela ha transitado un pasaje del conmemorar en la calle (donde compartía el espacio con otros actores: vecinos, autoridades gubernamentales, religiosas y fuerzas de seguridad): a una ceremonia entablada para la comunidad educativa en particular. Según Méndez podemos distinguir dos modalidades según los momentos históricos en los cuales focalicemos nuestro análisis. Los actos no reglamentados, caracterizados por su espontaneidad, participación popular y festividad, vividos como una “fiesta”. Y los reglamentados, cuando aquellos actos patrios se volvieron solmenes y rígidos. Se comenzó a establecer una “barrera” entre quienes organizaban dicho evento y quienes pasamos a ser espectadores. La escuela participaba del acto ya no por opción, sino por obligación, vale decir, se reglamentarizó la fiesta. Según la autora citada “estos cambios producidos en la concepción y conmemoración de las efemérides sólo pueden ser comprendidos en un contexto más amplio en el cual Argentina aún no había establecido los significados de nacionalismo, nación y nacionalidad” (Méndez: 2005:16-17). Como señala Bertoni antes de 1887, las fiestas patrias y sus conmemoraciones no formaban parte de la rutina escolar, sino que tenían un carácter excepcional. Es en la segunda mitad de la década del '80 (del siglo XIX) donde surge un emprendimiento para la encarnación de la nacionalidad, respaldada en la tradición patria que tuvo en la escuela y en la celebración de las fiestas patrias sus instrumentos decisivos (Bertoni, 1992 en Méndez: 2005: 19)

De este modo, el cambio de espacios y de los cuerpos en esos espacios también configuró patrones específicos de comportamientos del “decir” y del “hacer”: el silencio que deben prestar los estudiantes, el pararse en fila de menor a mayor para el evento, aplaudir al retirarse la bandera de ceremonias. El no reírse, ni hacer chistes. El sentido de lo que se interpretará como fiesta en un momento determinado de la historia es vivido como falta de respeto en otros contextos históricos.

En el acto que hemos narrado en el capítulo anterior, a pesar de esta insistencia con la “disciplina”, se escucharon murmullos, silbidos, aplausos “de más” y luego risas. Recordemos que todo enunciado concreto (sea escrito u oral) está "relacionado con diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación", esto nos habla de su vínculo con la

vida (Bajtin 1979:251). Desde esta concepción, debemos comprender los discursos de los actos escolares en la esfera cotidiana de actividad y comunicación humanas: leídos y escuchados en el espacio de la escuela. En nuestro caso, el destinado como lugar del evento fue el escenario⁴³. Esta consideración es central, sobre todo para pensar las interacciones discursivas que se dan en esos lugares que exceden las palabras escritas y leídas de guías, glosas y discursos. Los *susurros* y *cuchicheos* también son parte de análisis del rito.

Con relación a lo antedicho, los actos patrios despertarían una doble significación: por un lado, emoción, respeto, orgullo e identificación (según el contenido de la fecha a conmemorar), pero también tedio, burlas, vergüenza, distracción (expresados por los participantes, especialmente los estudiantes pero cada vez más –también– por los docentes, que cuando pueden se retiran antes del acto sabiendo que su hora no se dictará). En esa interacción que constituyen los actos, está presente la oralidad magisterial⁴⁴ —unos de los fundamentos principales de la escuela—, pero a su vez el contexto de un espacio organizado en función del ejercicio de la mirada: qué ver, qué y cómo mostrarse y también ver /controlar y ser visto/controlado. (Gómez 2007: 115)

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

⁴³ El escenario es parte del patio central, en la planta baja del establecimiento. Para estos eventos siempre se destina el mismo espacio.

⁴⁴ La oralidad magisterial referida a la importancia asignada a la oralidad del maestro, de quien enseña.

legítima. (Bonal: 1998: 82)⁴⁵

Sin embargo, en el acto observado percibimos una articulación entre el anhelo a la vuelta de ciertas formas más “tradicionales” de conmemoración, por parte de algunos docentes y directivos, y las nuevas formas de recepcionar que conllevan los estudiantes, que muchas veces no le ven sentido a aquellos formalismos pero los actúan igual porque siguen sujetos a una relación de autoridad efectiva pero más laxa. En este sentido, el hacer “como si” de todos los actores implicados en la escena conmemorativa desestima reflexionar sobre lo que en verdad se está transmitiendo en cada 2 de abril. Cuál es el sentido que deberíamos darle a los ritos patrióticos y el modo en que podrían dejar de ocupar en la agenda educativa un lugar no tan solo formal, como el que actualmente se visualiza en determinados establecimientos como el aquí analizado.

4.2. La significatividad de los vínculos para la organización del acto

En términos de lo que vengo desarrollando, se hace oportuno reflexionar sobre la rutina de quienes se desempeñan en las instituciones escolares, la cual se desarrolla en el marco de las diversas reglamentaciones establecidas desde los ministerios provinciales, las dependencias municipales y desde las propias disposiciones que las escuelas pautan para la tarea diaria. Dichas normas implican una apropiación dinámica y localizada que se efectúa en cada contexto donde dichas regulaciones serán aplicadas. Sería incorrecto pensar que la simple explicitación de los “haceres” en documentos sea puesta en práctica tal como están formulados en los textos. Por el contrario, la materialización de muchas acciones se vuelve significativa cuando la escuela logra darle un sentido a las mismas.

Considero que la escuela como toda organización está atravesada por mecanismos de regulación. Por un lado, debe responder a diversos lineamientos que ponen en común la práctica de todos sus miembros: reglamentaciones, normativas, disposiciones que hacen a la tarea docente y de la escuela, como una función pre establecida explícitamente. Pero, también, es necesario visualizar líneas de acción mucho más “microscópicas” que dan cuenta de la diversidad de opiniones y acciones que se manifiestan en la institución. Acciones que están reguladas por un contrato implícito que se vincula más con la experiencia de cada miembro en la institución, el área de pertenencia disciplinaria, la red de relaciones sobre la

⁴⁵La “violencia simbólica” se tornó como condición necesaria para la escolarización estatal, nació en base a una doble necesidad de los estados ilustrados y de la modernización capitalista entendida en estos parámetros como transformación de lo humano en cultural, del hombre en ciudadano, y de la naturaleza en recurso productivo (Ver en Carretero y Kriger, 2004).

cual esos sujetos transitan, la legitimidad que logren establecer los individuos en la institución y demás. Ambas regulaciones: tanto las manifestadas por explícito como aquellas que parten del vínculo cotidiano de los que participan en la institución están dándole sentido a la organización⁴⁶.

Como se indicó en párrafos anteriores el estudio de los actos escolares, como un evento donde participa toda la comunidad educativa, permite dar cuenta de estas articulaciones que las denominaré *macrovinculares* y *microvinculares*. Por un lado, las *macrovinculares* dan cuenta de que hay un vínculo que está regulado por lo explicitado en los estatutos sobre la función y cargo docente y no docente (toma de decisiones de acuerdo a una jerarquía): vínculo director -profesores, jefe de área-profesores; profesores- estudiantes, entre otros. Pero por otro lado, las relaciones *microvinculares* dan cuenta de que además se construyen vínculos establecidos según la afinidad, el respeto, el desempeño en la organización, la trayectoria profesional, el contexto, y demás. Es decir, criterios que se relacionan, en muchas ocasiones, más con la afectividad y lo que se va estableciendo en lo cotidiano.

Lo dicho anteriormente me permite pensar de qué modo funcionarían estos vínculos en la escuela en pos de llevar a cabo una tarea común a todos los miembros, como es el acto escolar. La puesta en escena del mismo requiere reglamentaciones que den cuenta de los días pautados para la conmemoración, que regulen y legitimen su calendarización (del orden de lo macrovincular). Pero –también– se implementa el armado del acto desde prácticas que hacen a la subjetividad de cada institución. Como por ejemplo que la máxima autoridad de la escuela decida de modo informal pasar a un segundo plano el dictado de clases para que algunos docentes que organizan el acto puedan hacerlo; autorizándolos a que destinen mayor tiempo a la organización⁴⁷ (orden microvincular).

En el caso observado en esta investigación, la directora hace como si el profesor a cargo del acto estuviera dando la clase, que es lo que pauta la reglamentación laboral, cuando en verdad está ocupándose de cuestiones que hacen a la organización del acto. En el plano macrovincular, ella debería exigirle al docente que esté con sus estudiantes en la clase, que es lo que en general hace. Como mostraré más adelante, algunos entrevistados manifestaron que muchos actos escolares no se hacen bien, porque se les exige estar en el aula dando clases. En

⁴⁶ En el establecimiento aquí analizado, por ejemplo, hubo motivación desde el primer acercamiento que hice con la escuela, por lo que los asuntos más formales pasaron a un segundo plano. Reglamentariamente para acceder a la observación debía presentar una carta ante el área de inspección, en el consejo escolar correspondiente al distrito, lo cual me hubiese acertado los plazos para llevar a cabo el trabajo de campo.

⁴⁷ En ciertas ocasiones hay docentes que deben combinar el dictado de clases con el armado del acto porque no son autorizados a dejar el dictado de los temas pautados por el currículum ya que el acto escolar no es considerado por este.

el caso del profesor responsable del acto de Malvinas se le permite salir de la clase porque, como cada año se ocupa del evento, tiene confianza con la autoridad. También, a su vez, desde una perspectiva microvincular, el docente pauta con sus estudiantes el desarrollo de unas consignas confiando que este grupo la resolverá en su ausencia. En palabras del docente a cargo del acto de Malvinas con referencia a sus estudiantes que se quedaban en el aula mientras él probaba el sonido para el acto: “confío que se están portando bien”.

Esta red de acuerdos permitiría que las instituciones puedan negociar y redefinir las tareas de cada miembro al interior de un colectivo humano. No son solo las normativas o cargos explicitados en estatutos lo que determinan las relaciones y prácticas. Sino que los vínculos versarían entre el juego establecido entre el plano macrovincular y el microvincular.

En palabras de Finocchio, hay reglas y “juegos”, conjunto de tradiciones y regularidades institucionales que se manifiestan como la gramática escolar de una determinada comunidad educativa. La gramática de la escuela se materializa en la aplicación de supuestos compartidos (Finocchio, 2003). Para Tyack y Cuban (2001) en algunos casos las gramáticas “reparan, remiendan y arreglan los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes a las que se derivan de las prácticas y experiencias docentes” (Tyack y Cuban, en Finocchio, 2003:84). De este modo, se desprende que los “haceres” que conducen a docentes y estudiantes hacia determinados objetivos y conductas, en la tarea diaria de las escuelas, “lo que se ha hecho siempre” pudieron sostenerse por las prácticas efectivas que tiene lugar en las aulas pero, también, en la institución. En palabras de Finocchio “las realizaciones concretas del oficio de enseñar” (Finocchio, 2003). Cada escuela teje vínculos propios de cómo llevar a cabo las prácticas más allá de las adaptaciones a los marcos regulatorios. Cada comunidad educativa constituye una cultura que produce, reproduce, acepta, rechaza, modifica, reformula o distorsiona constantemente las tareas y roles de los sujetos intervinientes que, necesariamente, entran en una lógica de la negociación.

Pensar sobre lo antedicho entonces implicaría poder comprender un poco más esta lógica compleja de los vínculos laborales. En nuestro caso, no es simplemente quien llevará a cabo la conmemoración, qué discurso se preparará, si se incluirá a los estudiantes o no, dónde se llevará a cabo y demás. También hace a una organización más cotidiana que conlleva disputas y acuerdos por parte de los actores involucrados ya que para muchos el tiempo destinado al armado del acto es visto como una pérdida en el desarrollo de las actividades escolares. En palabras de un docente entrevistado (denominado aquí profesor M.): “Muchos dicen que se pierde horas de clase pero es importante porque se recupera otra cosa como los valores...”.

De aquí se desprende que algunos profesores negocien y actúen entre estas dos lógicas: no se puede “perder” la clase pero se debe participar en la conmemoración.

Por otra parte, quienes se encargan de organizar el acto escolar de una fecha determinada conforman sobre esa fecha lo que podría denominarse metafóricamente como *vínculos-raíces* (como se ha visto en capítulos anteriores respecto a la experiencia del profesor J.). Considerando esto último como una especie de contrato implícito que lleva a determinados profesores a reiterarse en el armado de esa conmemoración año a año. Vale decir, por el área de incumbencia disciplinar, por el haber sido parte del suceso de la historia reciente que se está conmemorando, por ser quienes –en última instancia- siempre se han encargado de llevar a cabo la conmemoración. Por numerosos motivos es que se establecen determinados docentes para fechas puntuales.

Más allá de esta práctica visualizada en la institución analizada, lo que se recoge en los testimonios tomados es que dicho mecanismo naturaliza una forma de acto y de responsables de esos actos. Ante esto último muchas veces se dificulta poner en cuestión la práctica y poder plantear otras miradas para conmemorar la fecha.

En palabras del profesor M. quien colaboró con el acto escolar del 2 de abril:

“...Se habla de la participación de los docentes en sí, el compromiso que deben tener los docentes en el acto, pero siempre se asignan a los mismos. En la mayoría de las escuelas son siempre los mismos. Algunos docentes porque ya son tradición de la escuela, ya llevan mucho tiempo en la escuela entonces tienen el peso de seguir con los actos...”

Ante el interrogante de cómo veía el entrevistado que un docente siempre se encargue de una fecha, este respondió:

“...Es bueno por la seguridad de lo que se debe hacer pero (también) es bueno ceder a los docentes jóvenes para que se vayan preparando. Sí ayudarlos: bueno, se hace esto, se hace lo otro, me parece bien esto, aquello no, esto se hace de esta forma para que llegue lo que uno quiere transmitir, que le llegue al alumno con la expresión misma y también al resto de los docentes porque (el acto) es para todos....”

En referencia a lo antedicho la sola explicitación o asignación manifiesta de quién se hará cargo del acto, no garantizaría que “el elegido” logre representar a la escuela en su discurso. Ni mucho menos que logre la homogeneidad de ideas dentro de la institución. Por el

contrario, se requiere del tratamiento previo, el diálogo, el acuerdo para fortalecer una tarea común a todo el grupo de trabajo. Siendo que este acuerdo es (y requiere ser) revalidado, legitimado, acordado cada vez.

CAPÍTULO V. La resignificación en el contexto de la escuela

“...toda comunicación es un juego interactivo, cosa de dos o más. También una conmemoración...”

(Josep Ramoneda)

En el proceso de trabajo realizado en la escuela pude observar que los imaginarios⁴⁸ que circulan en la institución muchas veces legitiman el anhelo, la vuelta, a las prácticas vinculadas con el “orden”, las normas “rígidas”, para obtener “estudiantes disciplinados”⁴⁹, “que se porten bien”. Detenidos en estos últimos, nos preguntaremos en este capítulo entonces qué significan esas palabras en la institución escolar analizada, pues lo que se ha verificado es que para los docentes el acto escolar podría constituir un modo de mostrar el vínculo que tienen con sus estudiantes. En general los grupos de estudiantes que son caracterizados por sus docentes como cooperativos y respetuosos en el hacer cotidiano en el aula, también tenderían a continuar con esas características en situaciones donde participa toda la comunidad educativa.

En el siguiente apartado reflexionaré sobre el sentido de hacer memoria(s) en la escuela. Sobre esto considero al igual que Carretero, Rosa y González que los actos escolares siempre se (re)significan en las acciones presentes. En palabras de los autores, el presente está al servicio del recuerdo, vale decir, lo importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. Dicen dichos autores que lo menos importante es que el recuerdo sea exacto, que la re-presentación sea lo más parecido posible a lo que sucedió en el pasado. El recuerdo

⁴⁸ El interrogante que se precipita con el término imaginario, es ¿cómo sería posible poder revertir en la institución aquello que resulta para la misma tan naturalizado? Cornelius Castoriadis dice que la sociedad es obra del imaginario instituyente. Así, los individuos están hechos por la sociedad, al mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida, en un sentido: sociedad somos todos. Tal como lo plantea en otro texto: “Las sociedades cuestionan su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales”; “nosotros hacemos las leyes, lo sabemos, y somos pues responsables de nuestras leyes, de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿Por qué esta ley y no otra?” . (ver Cornelius Castoriadis (1988) “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social, en Los dominios del hombre, Ed. Gedisa, Barcelona, pág. 77). En nuestro caso particular la pregunta correspondería a poder pensar otras lógicas del acto escolar posibles. Si cantar el himno o mostrar respecto a los símbolos patrios se volvió un desafío en las instituciones habría que pensar por qué gran parte de los estudiantes no viven el acto desde la participación activa. ¿Por qué las versiones del himno realizadas por los músicos de rock son para la institución estudiada “menos nacionales” que el himno con melodía tradicional?

⁴⁹ Es preciso aclarar que se considera al postulado “estudiantes disciplinados” como “designante rígido”. Entiendo a este último como lo hace Slavoj Žižek (Žižek 1993), siendo un puro significante, vaciado de significado, que en un determinado momento comienza a significar una serie de elementos. El punto nodal, aprehendido como designante rígido, es donde la cadena de significantes se cierra y condensa los sentidos. El efecto de sentido se produce siempre hacia atrás (retroactivamente), los significantes que están todavía en estado de flotación se siguen uno al otro, así un significante remite a otro significante y sucesivamente. En este caso particular, el tópico elegido acolchona una serie de significantes que se vuelven a revitalizar, pertenecientes a otras cadenas del pasado histórico, pero, sin embargo, en la coyuntura actual emanan otro sentido.

está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro (Carretero, Rosa y González, 2006; Carretero, Rosa y González en Godino, 2009).

5.1. Del “portarse bien” de este acto y de esta escuela

En la coyuntura analizada el sentido de “portarse bien” en las palabras de los entrevistados refiere a pararse rectamente, escuchar a la autoridad (en este caso los docentes a cargo), no correr en el establecimiento, hacer silencio, estar con la vista al frente, cantar el himno, aplaudir a la bandera, entre otros. Prácticas que se acercan a la idea principal de respecto a los próceres fomentada por la educación patriótica explicitada en el capítulo dos.

En palabras del profesor J.:

“...La Patria se hizo de esa forma, nadie nos regaló nada. Eso es lo que les enseñó (a los estudiantes), que estamos gracias a ellos acá (a los próceres). Entonces tenemos que saber que tenemos una bandera, que tenemos una escarapela, que tenemos una canción, tenemos un himno, que los han creado ellos y que tenemos que seguir defendiéndolo. Porque este suelo nos dio educación, nos dio un hogar, le dio trabajo a nuestros padres...no los de afuera, los de acá. Esa forma es siempre la que trato de volcar. El respeto: como ante la bandera tenemos que estar bien parados, con el himno en silencio cantando todos con alegría, con fervor como se dice. Es lo mismo que en la iglesia. En la religión hay un respeto inmenso, innato. Con la bandera tenemos que fomentar eso...”

Continúa su relato:

“...Justamente, hoy con la cotidianeidad de los chicos donde hay un desplazamiento importante desde la escuela, los pibes están todo el tiempo afuera (en la calle). Está todo lo peor afuera, ellos te van a cantar Guachi Turros y el himno argentino no lo saben cantar. Antes de que comience la clase (todos los días) cantan el himno nacional, y yo les recomiendo que estén bien parados, que den lo mejor que puedan. Y lo hacen... siempre hay alguno que sale del contexto ¿no?; pero ya sabemos que (ese alumno) ya es así, de esa forma, que toma todo lo de afuera y lo quiere hacer adentro...”

Agrega otro entrevistado (denominado aquí profesora L) en relación a fomentar el respeto por los signos patrios (siendo el acto escolar una oportunidad para hacerlo):

“...Es importante porque (actualmente los estudiantes) no valorizan lo que es la Patria. Se ha perdido el respeto a las instituciones, a la bandera. Con decirte que prender fuego una bandera extranjera no se puede, porque a nosotros no nos va a gustar que nos prendan nuestra bandera y hoy eso lo hace la sociedad, en la cancha de fútbol o lo que pasó ahora en la Embajada de Inglaterra⁵⁰. Si nosotros buscamos la paz y comenzamos agrediendo a otro país y a su signo patrio, cómo quedamos a la vista de otros países, esto quedó plasmado mundialmente, la televisión está, la radio está y eso es lo que se toma...”

En consideración a lo antes descrito, puedo señalar que las formas y estilos militares y religiosos (que podemos visualizar como vigentes en los actos escolares de otros periodos de la historia argentina), siguen presentes como matriz o patrón y funcionan, en términos de Todorov, como un “horizonte de espera” para muchos docentes. Como señaló Amuchástegui (2003:15), las prácticas de la “educación patriótica” han continuado presentes en sus formas y contenidos aún en períodos en que el control del Ministerio no lo exigía. “Lo nacional” en la figura de los “héroes patrios” (a los cuales había que respetar sin ningún tipo de cuestionamientos) es algo que se sigue manifestando al momento de conformar una narrativa del acto escolar. De hecho, en la escuela observaba se sigue relacionando la “buena enseñanza” con los mecanismos disciplinarios más tradicionales: pararse en forma recta, no hablar, cantar el himno con decoro, colocarse en fila, un cuerpo atrás de otro tomando distancia, mantener los brazos extendidos al costado del cuerpo. Puesto que –el no hacerlo– ubicaría a los estudiantes en el plano de la falta de respeto. Por otro lado, se pudo verificar que los modos de recepción en la comunidad educativa en varios momentos del acto se vincularon más con el “como si”: hacer como si escucharan, como si cantaran, como si participaran.

En los actos escolares se manifiesta lo contrario a las ideas esperadas por los docentes: aparece el tedio, la burla, el fastidio de estar en el acto, las risas, los gritos. Desde la mirada de los docentes surge la construcción de lo que “el otro debería hacer” (los estudiantes) y no de

⁵⁰ El 2 de abril de 2012 manifestantes de Quebracho y otras agrupaciones de izquierda se movilizaron frente a la embajada de Gran Bretaña, en el marco de los 30 años del inicio de la Guerra de Malvinas y prendieron fuego una bandera inglesa.

lo que “todos” deberíamos hacer como comunidad educativa. El sentido de la disciplina (del ser disciplinado) a la cual se refieren nuestros entrevistados vendría a darse cuando los estudiantes hacen lo que la autoridad les ordena, puesto que de lo contrario se acudiría a eliminar cuestiones que son altamente significativas para los estudiantes, como quedarse sin recreo. Pero también se apela al “miedo a...” cuando se amenaza con una amonestación o una mala calificación. Las prácticas del “buen comportamiento” en la escuela, vinculadas con el respeto hacia uno mismo y hacia otro, el compromiso de compartir un único espacio de trabajo que se va configurando con la acción de todos, pocas veces aparece como motor para presenciar y participar de eventos colectivos en la escuela. El “todos somos parte de... y responsables de...” está invisibilizado. Al acto escolar se llegaría con la idea de hacer silencio porque si no luego vendría el apercibimiento, no porque haya un interés genuino de escuchar y comprender lo que en el acto ha de desplegarse. Se sostiene que esto podría suceder porque muchas veces no hay una continuidad entre el acto y la vida cotidiana de estudiantes y docentes. No se estimularía una preparación para el escuchar, el estar y compartir con la comunidad educativa.

En palabras del profesor M. refiriéndose al ejemplo que deben dar los adultos:

“...Es una tarea donde hay que recalcar el consejo a los pibes. Eso siempre se deja como consigna: dar un ejemplo, recomendar algo, valorar los símbolos patrios, que aprendan a cantar el himno porque los chicos han perdido ese hábito. Esto no es solo del secundario, el abandono viene del primario, de ciertas escuelas que no se acostumbran a rendir respeto a la bandera, que le da lo mismo...”

El “acto lo hacemos todos” implicaría no solamente estar a cargo de leer las glosas o actuar en algún número teatral, sino que el “hacer” también se ligaría al mirar y escuchar activamente en ese espacio compartido que, también inclusive, resultaría ser afectivo. Si no se educan los afectos es probable que poco haya de respeto en el encuentro con el otro. Siendo además que ese aprendizaje afectivo debería ir naturalizándose en la práctica. No sería tanto enseñar compromiso, enseñar interés sino poner en marcha acciones comprometidas y poner interés en las cuestiones que afectarían a toda la comunidad.

En nuestro caso el acto escolar debería ser la instancia para reconocerse como institución, el momento donde todos deberían “estar, estando”. Metafóricamente el acto sería como una reunión familiar, el banquete que sería para todos pero que, a la vez, no sería de nadie, que se va conformando en el propio desarrollo y que se efectúa en la medida de que la comunidad

educativa esté presente. En éste, se conmemora o festeja un hecho histórico que involucraría a toda la escuela, más allá de la asignatura que se ejerza o el año que se esté cursando, pues remite a comprender un pasado común que afecta a toda la comunidad escolar. Los miembros que conforman esta última deciden participar o no de ese evento siendo esa decisión siempre política, en el sentido de que hay una toma de posición, en palabras de Dussel:

“A veces, en esa pedagogía reaparece la fantasía de la neutralidad y la objetividad del docente, esta vez revestida de ropajes más “progresistas”. James Donald, un crítico cultural inglés, dice que la identidad personal y comunitaria contiene lo abyecto y lo sublime, lo “limpio” y lo “sucio”, lo puro y lo impuro (Donald, 1992). No vale de nada abstenerse, porque la abstención es también una toma de posición” (Dussel, 2008:10).

En ese sentido el sujeto siempre se construiría desde relaciones sociales, que suponen relaciones de poder y de las cuales “jamás tenemos plena conciencia” (Murillo, 2012), siempre somos sujetos posicionados en ese entramado de vínculos con otros seres humanos. Nuestro objeto de estudio: el acto escolar, puesto en el centro de análisis nos permite construir un diagnóstico respecto a la modalidad en que se tejen los vínculos en esta institución. Es el evento pero, también, es todo lo que el acto nos muestra a su alrededor vinculado con las prácticas llevadas a cabo en la escuela elegida, siendo que este estudio de caso nos permite inferir puntos de encuentro con la vida cotidiana de otros establecimientos. Como señala Landau (2006), la ciudadanía debe ser concebida como un proceso histórico de movimiento continuo: no tiene un punto de llegada definitivo, no es estática. Se torna fundamental la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones de cuestiones que conforman lo público, entonces la participación se visualiza como el único mecanismo capaz de construir una ciudadanía comprometida. El interrogante que surge luego de este recorrido focalizado en la institución escolar es si el acto escolar es el momento (y la oportunidad) para la cooperación y la reflexión de los propios “modos de hacer” de las instituciones, siendo una de las actividades reglamentadas que implicarían la participación de toda la comunidad educativa.

5.2. El sentido de hacer memoria(s) en la escuela

Más allá de la conmemoración por Malvinas analizada en esta investigación, como manifiesta Dussel (2008) hay dos interrogantes interesantes que se desprenderían del núcleo central que

conlleva el acto escolar como objeto de estudio. A saber, qué se entiende por recordar en la escuela y cómo se lleva a cabo el “entender”, el “apropiarse” en cada generación. La autora plantea que la transmisión (la comunicación en el sentido de esta investigación) “es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos” (Dussel, 2008:4). Sostengo en estos términos que el recordar entraría en la lógica de lo afectivo (recordamos un momento, una imagen, una persona). Entender por qué recordamos lo que recordamos estaría más ligado a una lógica racional. A tratar de comprender de qué modo nos sentimos interpelados por ciertos sucesos del pasado y no por otros. Plantea Hassoun, que “una transmisión (comunicación) lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17 en Dussel, 2008:5). La idea de que el pasado, entonces, nunca nos dejaría desecha la idea de una liberación. Más bien habría una asimilación del pasado, un proceso de adaptación a éste que nos permitiría “reencontrarlo” de una manera menos angustiante, “más elaborada”. (Dussel, 2008). El recuerdo, la memoria, el pasado vuelto al presente nunca se efectuaría de un modo lineal, sino que en esa reencarnación también se produciría una transformación y (re)significación cada vez. De este modo, el acto escolar no sería “todos los años el mismo” como algunos entrevistados han manifestado, sino que la reproducción y producción de “los nuevos sentidos” dependerían de los agentes que intervienen en el proceso de construcción de ese rito y del contexto del presente. Más aún si se preparasen las mismas glosas, las mismas teatralizaciones cada año, también sería un nuevo momento cada vez porque el sentido nunca es idéntico a sí mismo.

Por otra parte, respecto al sentido de llevar a cabo los actos escolares el profesor B. comentó:

“En el acto de mayo, por ejemplo, parece que todos tenemos que festejar y hay muchas cosas para repensar. En esta escuela (se festeja) por el envión mismo con el que viene. Trabajo en la escuela hace quince años y los últimos cinco se viene manejando la idea, el envión, de “*hay que hacerlo y punto*”, hay que armarlo, hacerlo y pasarlo, si dura media hora nos vamos antes. En conmemoraciones redondas lamentablemente también (Bicentenario, Malvinas a 30 años). A ver, el año del Bicentenario le dieron un poco más de importancia pero...al docente le cuesta hasta que está ahí parado (en el acto frente a la comunidad educativa). En la escuela la única y primera persona que puso un cañón para pasar imágenes en un acto fui yo

como para hacerlo más dinámico”

El entrevistado insistió con su idea de que pareciera que, ante la invitación de la escuela, todos deben festejar sin cuestionamiento alguno, y volvió a reiterar que “hay muchas cosas que repensar”. Agregó que los motivos por los cuales “no se repiense los actos es por el mismo envío con el que viene la escuela: la idea del hacer rápido y pasar pronto”. Comentó que no podía ver la participación que tienen los chicos del nivel primario en los niveles superiores. Es decir, que para este docente a los estudiantes del secundario les costaba más participar y darle sentido al acto escolar. Dijo al respecto que en la secundaria había dinámicas distintas:

“La EPB (escuela primaria básica) sigue con la impronta de la educación patriótica, en la escuela secundaria cuanto más rápido se termine el acto mejor. El acto parece que no es importante, que tiene más relevancia el dictado de clases (todo el tiempo que se dedique al acto en horas de clase es visto por las autoridades como pérdida de tiempo), por eso, quien organiza un acto debe hacerlo por fuera del horario laboral, de allí que es visto como una carga. Creo que el acto va perdiendo espacio pero no solamente en esta escuela, en otras instituciones pasa lo mismo”

En muchas ocasiones tanto profesores como estudiantes resisten a participar del acto escolar, sin embargo, cuando no pueden excluirse de los mismos, terminan actuando una participación efímera pero eficaz. Es decir se toma conocimiento del contexto compartido con otros desde un lugar de la aceptación del “es lo que hay” más no desde el involucramiento. Se volvería significativo para la efectividad del acto el conocimiento y reconocimiento que los sujetos poseen sobre los códigos compartidos por esa comunidad. Vale decir, entre otras cuestiones, dar cuenta de las expectativas de quienes están involucrados en el acto; lo adecuado e inadecuado al contexto; qué se puede decir; quiénes lo pueden hacer.

El concepto de competencia comunicativa debe comprenderse en el marco de las competencias culturales, como el conjunto de conocimientos y habilidades que los hablantes aportan a una situación (Troike, 2005). La falta de reconocimiento de estas competencias sumado a la imposibilidad de poder dar cuenta de la tarea un otro, pueden converger en conflictos dentro de una comunidad de habla. En otras palabras, que la participación y la responsabilidad de llevar a cabo un acto recaigan en un profesor y sea genuinamente aceptada, tiene como base común un conjunto de entendimientos y reglas (más allá de que muchas

veces algunos docentes manifiesten estar en desacuerdo con quien estuvo a cargo del armado del acto, la tarea realizada, la selección de las glosas). Nadie esperaría que en el transcurso del acto quienes no acuerdan con lo que allí se dice interrumpían manifestando este desacuerdo. Por el contrario, la comunidad de hablantes (la escuela) pacta implícitamente el estar “estando”.

Con relación a lo antes expuesto otro entrevistado, docente de la materia Prácticas del Lenguaje (profesor T), que ha colaborado en actos escolares leyendo algunas de las glosas, comentó al respecto que “el acto pasa a ser un lugar liberado para ver qué hace bien o mal el docente”. En sus palabras:

“participo en los actos donde me siento cómodo, en otros trato de estar pero no estoy criticando lo que el otro hace si no estoy de acuerdo, hago presencia y punto. Depende mucho de los docentes hay algunos que sacan los actos directamente de las revistas, en mi caso hago el discurso por lo cual puedo (tengo) la oportunidad de decir aquellas cosas que me gustan y las que no”

Con respecto al sentido de poner en valor y llevar a cabo los actos escolares el mismo entrevistado comentó que la directora que tenía esta escuela anteriormente era partidaria de la idea de que el organizador del evento podía decir lo que quisiera siempre y cuando sea con respeto hacia el otro. En estos términos el profesor T. dijo que no tenía problemas de preparar el acto pero que debía hacerlo dentro del aula ya que la actual directora no quería que se pierdan horas de clase para esto. Agregó que muchas veces solo se sacaba la bandera nacional y no la bonaerense, porque alguien había decidido que no le gustó esta última y se dejó de exponer. Con esto da a entender que no hay un diálogo entre la comunidad educativa para discutir el cómo y por qué de las decisiones sino que, por el contrario, se establece una linealidad que se ve también en los actos escolares. Es decir, si la directora no le da importancia al rito patriótico es probable que pase desapercibido.

El entrevistado reforzó su idea diciendo que:

“...el acto tiene que estar porque es parte de la vida escolar. El acto lleva tiempo, no sé cuántos estamos dispuestos a dar nuestro tiempo por fuera de las horas de clase. (...) para mí es importante porque la escuela está constituida de ritos y esos ritos construyen las identidades dentro de la escuela. Los actos nos ayudan a no perder la memoria. Nosotros necesitamos seguir formando ciudadanos sobre determinados valores, eso es

la institución escolar en sí. Después está la coyuntura, que tiene un apego importante por los DDHH, el cual comparto. El tema de la movilidad de los actos, eso de los fines de semana largos, hizo que se pierda un poco el sentido. Antes estábamos ahí, el mismo día, creo que perdimos la fiesta del acto. (De todos modos) en esta coyuntura se conmemora y festeja más que antes. Veo la pérdida en la educación por parte de los adultos, algunos no tienen ni idea de que se conmemora o festeja en cada fecha. Reunirnos dos minutos para izar la bandera –siendo el único momento donde nos vemos todos- no le afecta a nadie, no por eso vamos a volver a la dictadura. Mi hija va a una escuela privada y veo que hay más participación de padres.”

En vinculación con estos testimonios, considero relevante considerar la idea de gramática de la escuela trabajada por Finocchio y explicitada en el capítulo IV de esta investigación. Puesto que la misma nos permite pensar en el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales que se han acumulado por años y transmitidos de generación en generación por los educadores (Finocchio, 2003). Se trata de los modos de hacer y de pensar aprendidos por la experiencia de los docentes (y de la institución), se refiere a la “regla de juego”, a los supuestos compartidos que no se cuestionarían y que permiten el transcurso de la rutina escolar, del “día a día”. La gramática escolar es de gran utilidad para pensar, explicar y analizar cómo la escuela realiza cambios, se adapta a ellos o los procesa. También para comprender por qué en muchas ocasiones las prácticas se mantienen, perduran, sin ningún tipo de ruptura que problematice las formas, los modos y el cómo se llevan a cabo. Por estas cuestiones es que diría que la frase escuchada por algunos entrevistados de “el acto no tiene sentido para esta escuela” quedaría anulado por la afirmación de que tiene sentido para dicha comunidad, la cuestión es comprender qué lugar ocupa y que reglas están regulándolo para llevarlo a cabo.

Los patrones comunicativos se desarrollan en todos los niveles de la vida humana: social, grupal e individual (Hymes 1961 en Troike 2005). En la comunicación, los patrones se manifiestan por los roles, los grupos en la sociedad, la ocupación laboral (maestro, médico, abogado), el lugar simbólico que un sujeto ocupa en una institución (de reconocimiento, rechazo, aislamiento). Los modos de hablar también representan patrones. Difiere el modo de hablar de un estudiante del de un profesor, de un joven que de un adulto. Siendo que los patrones deben comprenderse (leerse e interpretarse) también atravesados por las dimensiones sociales, geográficas, económicas, políticas, culturales, de género y demás

(Troike, 2005).

Lo anterior posibilita interrogarnos respecto a los modos en los cuales los entrevistados se refieren a la institución y qué sentido dan al acto de Malvinas. Los actos escolares estarían siendo comunicados no sólo por lo explicitado en las glosas que tomaría vida en su lectura. También en la oralidad, el cuerpo y los elementos que construyen el escenario donde se desarrolla el evento están generando un sentido, es decir, produciendo comunicación. Ahora bien, lo dicho en el acto analizado genera consenso y legitimidad en la institución “lo que se debe decir”, “lo que se espera que se diga”. El nerviosismo, la apatía, la alegría, el desagrado, el asentir con lo que ha preparado quien organizó un acto, más allá de lo que se diga, también forma parte del sentido del acto. Se pone en juego quién lo dice y por qué. El acto entonces no implica simplemente un “hay que hacerlo” sino que para ciertos actores de la institución es problemático que se efectúe sin poner en discusión el cómo y quién lo haría. La cuestión entonces se torna relevante cuando desde lo manifestado se percibe que conmemorar determinadas fechas o incluirlas en el calendario escolar sería el piso y no el techo desde el cual la escuela debe partir en lo referente al hacer memoria.

Desde este panorama, considero enriquecedor el concepto de *violencia simbólica*⁵¹, ya nombrado en páginas anteriores, cuya idea corresponde a Bourdieu y Passeron. Lo interesante de esta perspectiva para el análisis aquí propuesto es que expande la comprensión respecto a lo legítimo e ilegítimo en la conmemoración elegida y cómo se despliegan las lógicas de imposición, qué se elegirá recordar y qué no, y en dicho recorte cómo se representa y transmite la historia nacional con respecto a Malvinas. El grupo de docentes entrevistados manifestó que la directora de la escuela analizada no intervenía en lo que estos debían decir o hacer en el acto. Dijeron tener libertad suficiente para que quien lleva a cabo el evento diga lo que quiere. A saber los directivos y otros docentes no intervienen en los actos porque esperan que se diga siempre lo mismo, a modo de práctica rutinizada, naturalizada⁵², impuesta, en partes, por el profesor que lleva a cabo la conmemoración. El acto escolar sería lo que habría que “sacarse de encima” y en este sentido no involucrase más allá de estar en el día del acto

⁵¹Los autores definen al respecto que “todo poder de violencia simbólica o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron: 1998; 44)

⁵² En términos de Lins Ribeiro, la *naturalización* puede ser entendida como el proceso social mediante el cual ciertos fenómenos o pautas de convivencia instituidos por una sociedad no son percibidos por quienes se desenvuelven en ellas como circunstancias relativas al contexto sociohistórico, sino como constitutivas de la esencia misma de las cosas. De este modo, *naturalización* es el reconocimiento de ciertas pautas y prácticas sociales como normales. Ribeiro, L. en Minzi V. “Los chicos según la publicidad. Representaciones de la infancia...”, en Carli, S. (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

sería una manera de pasarlo rápido, legitimando (por acción u omisión) los contenidos transmitidos cada vez.

CAPÍTULO VI. Conclusiones

“...el olvido borra, la memoria transforma”

Milan Kundera

Como hemos podido visualizar en el recorrido de esta investigación, tomar al acto escolar como objeto de estudio nos permite observar, analizar y comprender la lógica de algunas prácticas escolares ritualizadas y rutinarias que deben explicarse no solo por su carácter reglamentario sino, también, desde la apropiación que los miembros de una comunidad educativa hacen de lo normativo, institucionalizado. En cada caso, las acciones, los escritos, las interacciones pertenecen al mundo de la comunicación, porque está en todos lados, con palabras o sin ellas. Desde este punto, la comunicación -que nos constituye y construye como sujetos- debe ser pensada como un campo de lucha de poderes en los espacios simbólicos de las instituciones, en la medida en que los sujetos deciden qué decir y cómo decirlo, qué hacer y cómo hacerlo, y en estas prácticas generan sentido(s) y excluyen otros.

Sandra Carli, en un artículo titulado “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles” (2004), plantea que desde los años ’60 se comenzó a poner el foco en la relación entre educación y comunicación como dimensiones en diálogo. Por un lado, debido a la relación de la escuela con los medios de comunicación masivos y las posibilidades educativas generadas por el uso de estos como herramientas educativas. Por otro, por la revalorización de la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes, “redescubierta como especie de garantía de horizontalidad y comunicabilidad” (Carli: 2004: 44). Interacción comunicativa que abarca la palabra, los gestos, el espacio, los cuerpos en esos espacios, los contextos en los cuales se transmiten las palabras y en los cuales se decodifican, puesto que –en términos de Pierre Bourdieu- el discurso depende en partes de las condiciones de recepción (Bourdieu: 1985).

En el estudio de caso analizado se visualiza que esta escuela (desde sus directivos, docentes y no docentes) en la tarea laboral reproduce, produce, interviene, cambia y aporta, en algunos casos desde lo que considera que es mejor para esa comunidad educativa; en otros casos, los sujetos apelan a la experiencia y a lo que “les enseñaron a hacer”, como sucedía en el armado del acto escolar. En la situación explicitada, los entrevistados se reconocen con escasa formación en organización de actos escolares. A esto se suma que el material preparado desde el Ministerio de Educación de la Nación no había llegado a manos de los docentes interesados. Ante este panorama, recurrieron a los saberes previos, sean estos apropiados o no para desarrollar el evento, eligieron el material con el objeto de decir algo que “suene acorde”

a la conmemoración. Como se ha visto en esta investigación, siendo que el acto es el momento donde participa toda la comunidad educativa, muchos docentes reconocieron “estar trabajando solos” a la hora de su organización; por este motivo el acto en esta comunidad toma un sentido peyorativo: “se pierde tiempo destinado a las horas de clase”.

Otro punto interesante para visualizar es la verticalidad con la cual se lleva a cabo la conmemoración: quien se encarga del acto es decidido por el directivo y es siempre el mismo docente. Ante lo manifestado anteriormente, el espacio para la discusión e intercambio no son estimulados ni deseados por la mayoría de los miembros de dicha comunidad educativa; a quienes si ese año no les ha tocado el armado del acto, deciden no involucrarse. Por otro lado, los docentes que sí deciden tener un rol más activo en dichos espacios lo hacen desde una postura también verticalista, como el caso del docente que organizó el acto del Día de la Memoria. Para que el acto se realice del modo que pensaba que tenía que hacerse, trataba de apropiarse año a año de la conmemoración, sosteniendo que era quien debía adjudicárselo por participar de la Comisión Provincial por la Memoria.

Las experiencias estudiadas revelan que en las prácticas llevadas a cabo para el armado del acto escolar termina predominando el sentido común que cada sujeto posee respecto al hecho; pocas veces se desnaturalizan dichos sentidos comparándolos o haciéndolos dialogar con otras miradas (aun tratándose de un “aniversario redondo”, donde en la coyuntura política actual se tornó significativa). Las miradas de otros docentes, lejos de estimular una lógica de trabajo que privilegie los vínculos informales o microvinculares, interpelan a los docentes desde la exigencia de tener que hacer algo “para ser aprobado” por la comunidad educativa. De este modo, la falta de tiempo que manifestaron los entrevistados y las exigencias que implicarían exponerse a la mirada de “otros docentes”, culminan en la desestimación de querer encargarse del acto. En contraposición, materializar un proceso de trabajo que implique tiempo destinado al trabajo grupal, al intercambio de miradas y a la sistematización de las ideas en pos de pensar al acto como una tarea común que precisa de un acuerdo y trabajo colectivo (como otras situaciones de la vida escolar), puede generar un camino para efectivizar las ideas que promovieron la inclusión de la historia reciente al calendario escolar (explicitadas en el capítulo III).

Para comprender las prácticas de cada escuela y su funcionamiento, es fundamental entender cuál es el sentido común que predomina y desde el cual se decodifican los materiales y propuestas que se dirigen a la escuela desde otras instituciones. El sentido común comprende un conjunto de ideas que son concebidos como “verdad” por una comunidad en un momento histórico-social determinado. Clifford Geertz dice al respecto que cuando decimos que

alguien tiene sentido común no sólo queremos sugerir que utiliza sus ojos y oídos, sino que, los mantiene abiertos. La falta de sentido común, es que tropieza en los problemas cotidianos que la vida le arroja a su paso. (Geertz: 1994). Para nuestro caso, resultó esclarecedor para comprender que ante las normativas establecidas hay una comunidad educativa que –como toda cultura- es un campo de alteración y cambio, de intercambio e interacción constante. La educación crítica necesita del acompañamiento no sólo de contenidos materializados en los libros, sino, también, de un trabajo colectivo que se va “haciendo” en las aulas, en los tiempos del recreo, en la sala de profesores, en los pasillos de la escuela. Lo que allí sucede se transforma en insumos para acercarnos un poco más a la comprensión del funcionamiento de la escuela y para advertir por qué ciertas políticas funcionan en determinados establecimientos específicos y en otros no. Asimismo, hay características específicas del modo de organización del acto escolar en una escuela de educación media como la estudiada. En esta última, los profesores tienen otra manera de llevar a cabo los ritos respecto a los maestros de educación primaria (EP). En el acto escolar de las EP abunda el disfraz, el estereotipo de los héroes patrios y el trabajo con revistas especializadas para maestras del primer ciclo. El vínculo intrainstitucional cotidiano en las EP permitiría desarrollar los actos bajo otros sentidos y sentimientos (las maestras –a diferencia de los profesores- mantienen de lunes a viernes el mismo grupo de estudiantes y esto potenciaría el vínculo afectivo entre ambas partes). Al respecto, Brito (2011) sostiene que, si comparamos la escuela primaria con la secundaria, el lugar de la contención en la primaria era un elemento distintivo por considerarse a dicho nivel (desde sus inicios) como el segundo hogar. En contraposición con esta, la escuela secundaria, al sostenerse en una estructura de tipo patriarcal, vertical e impersonal desprovista de rasgos familiares y reticentes a su ingreso, no tuvo relación con dicha práctica⁵³.

Por otra parte, en el caso de los profesores entrevistados, en su mayoría poseen pocas horas cátedras titularizadas en el establecimiento, por lo que su participación laboral también sujeta el nivel de compromiso e identificación con esa comunidad educativa. Se visualiza lo que denomino una “economía de la participación”, entendiendo la misma como aquella administración del tiempo para la participación que realizan los docentes en las escuelas en las cuales ejercen en las actividades que van más allá del dictado de clases. En general, los entrevistados manifestaron que en la escuela donde poseen más horas a cargo tienden a

⁵³ Al respecto, ver los resultados preliminares de la Programación Científica 2012-2015 de la Secretaría de Ciencias y Tecnología (UBACyT). Proyecto: “Malvinas en el 30 aniversario: Entre la Conmemoración nacional y el trabajo de los medios”, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Mirta Alicia Amati. Además, la tesina de grado en curso de Yanina Villone, “Conmemorar Malvinas: La re-construcción de la memoria, sentidos y sentimientos en rituales escolares de la provincia de Buenos Aires” por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

involucrarse más con las tareas extra áulicas. De igual modo cuando cuentan con un cargo de mayor jerarquía en alguno de los establecimientos donde ejercen, tienen un rol más activo; por ejemplo, donde ejercen como directores participan más que en las escuelas donde profesan como docentes. Asimismo, al recoger los testimonios en cuanto a la cooperación en tareas que van más allá del dictado de clases, también surgió la cuestión de la estabilidad como condicionante a la participación. Se establece una diferencia entre quienes son suplentes, interinos y titulares, siendo estos últimos los que tienden a una mayor identificación con la escuela por estar hace varios años, como el caso del docente que llevó a cabo el acto de Malvinas. Por otra parte, en muchas ocasiones “trabajar como docente aún permite un nivel básico de protección social por el acceso a los beneficios sociales y, a la vez, no obtura el trabajo parcial e independiente con otras profesiones (...). El trabajo docente aparece en ciertos grupos sociales como una estrategia para pilotear un futuro cada vez más incierto y angustiante” (Birgin, 2000; pp.227-228). De ese modo, algunos docentes se auto eximen de tener que involucrarse, solo concurren unas pocas horas a la semana y bajan las expectativas de participación, ejerciendo ésta “como sí” lo hicieran activamente, “están pero a la vez no están”.

En el desarrollo de los capítulos también pudimos visualizar cómo se articula la conmemoración de los sucesos históricos (la historia) con la memoria de los sujetos y los sentidos que estos le dan a los hechos; como pudimos verificar esa adquisición de sentidos no siempre se conjuga con el sentido que le da el Estado y el contenido que le asigna éste a las “políticas de la memoria”. Asimismo, la acumulación de experiencias personales con las cuales cada sujeto entra a la escuela se vuelve un marco de posibilidades para las prácticas que cada docente desarrolla. La historia de vida se filtra en la narración de los entrevistados, como pudimos ver en el caso del docente que había sido movilizado en los meses de la Guerra de Malvinas. Esas marcas aún generan efecto en esta comunidad, la cual le asigna un lugar específico a este docente cada 2 de abril, el de representar la fecha. Sin embargo, esa representación, mientras visibiliza un reconocimiento, le da invisibilidad al interrogante sobre el lugar que éste ha ocupado en aquel contexto. No es simplemente la relevancia del “haber estado” sino del “cómo”. La idea de Pierre Norà sobre memoria e historia plantea que la historia utiliza análisis y discurso crítico; la memoria se acomoda a los detalles que la reconfortan. De este modo, hay tantas memorias como grupos; la historia pertenece a todos y a nadie, lo que la caracteriza de universal. (Norà, P. 1984). Para esta comunidad, el docente fue “parte de la historia”. Más allá de los recuerdos que pueda haber vivido y la postura que sostiene sobre los mismos, la escuela lo cristalizó, lo nombra como “ex veterano” y al hacerlo

lo ubica en un lugar verídico, más allá de que eso no haya sido así. Ya que, como se plantea en los debates actuales, hay una diferencia entre quienes han ido a combatir a las Islas Malvinas (ex veteranos) y aquellos que estaban en el continente a la espera de ser llamados (movilizados). Dice Josep Ramoneda (2005:126) que “la memoria (se) transforma porque es el pasado desde el presente” y en este sentido la comunicación oral de los hechos pasados también funciona como una censura ideológica, pues los entrevistados solo dejaron dar a conocer aquellos sucesos de los cuales se sentían orgullosos y, en este sentido, nunca son exactamente tal y como ocurrieron. Se lucha y se impone a través de las palabras, se convence a través de ellas con la herramienta del habla y por esto el nombrar deja de ser un acto inocente, ya que mediante esa acción los sujetos y las cosas van ocupando un lugar en el entramado de relaciones sociales. La escuela acepta el mandato de conmemorar cada año la Guerra de Malvinas, pero es dificultoso aceptar que dicho recordatorio es conflictivo, porque los sujetos versan entre su lógica individual y su rol en la comunidad. Entre su propia experiencia y la historia como hecho social. Entre lo que quisieran manifestar y lo que la comunidad les demanda.

Sandra Carli plantea que la transmisión debe pensarse como acción social que debe modelarse desde la densidad del presente pero, también, interrogando al pasado, a las herencias. Para la autora, el sistema educativo puede ser considerado como un sistema cultural, tanto desde el punto de vista material como simbólico donde se crean las condiciones para la producción de sujetos políticos y culturales. Asimismo, se genera una transmisión cultural donde las coordenadas de tiempo y espacio cambian (Carli: 2004: 44-51). Como hemos visto con la confección de los afiches en la escuela, la transmisión letrada convive y sobrevive a los saberes electrónicos que poseen los docentes y estudiantes y que también están transmitiendo pautas culturales.

Intervenir desde la educación nos posibilita poder configurar contenidos y armar programas pedagógicos cuyos sentidos estimulen *poner en agenda* la importancia de actuar en el marco del pensamiento crítico. En esta línea, incluir formalmente las fechas del 24 de marzo y del 2 de abril al calendario escolar fue una puerta para que la escuela participe de esas conmemoraciones; con la posibilidad de que la inclusión en la enseñanza del Golpe de Estado del '76 y el periodo dictatorial, y junto con esto la Guerra de Malvinas, movilice a los jóvenes a conocer y pensar sobre ese periodo, reconstruyendo las condiciones históricas y sociales que permitieron el desarrollo de los hechos. La apropiación que cada comunidad haga de esto limitará o desplegará la posibilidad de encarnar la memoria y conocer la historia. Es un desafío pensar los procesos de enseñanza para transmitir hechos dolorosos y trágicos; para

esto se hace necesario comprender los contextos en los cuales los docentes están insertos y las condiciones de acción de cada comunidad educativa. Las mejores estrategias de enseñanza surgen cuando se generan relaciones de ida y vuelta entre quienes día a día comparten la tarea laboral, y no sólo creyendo que hay recetas para enseñar que son reveladoras de una verdad. Finalmente, en esta parte de la conclusión retomo algunos puntos explicitados en el recorrido de esta investigación vinculado a los interrogantes iniciales que motorizaron este trabajo:

- El acto escolar tomado como objeto de estudio es un rito donde se articulan y despliegan vínculos complejos, desde el momento en el que participa toda la comunidad educativa. Observar y analizar el mismo, configura un acceso para comprender la lógica de algunas prácticas escolares ritualizadas y rutinarias que se explican no solo por su carácter reglamentario, sino por la apropiación que los miembros de una institución hacen de lo normativo (lo referente a lo “macro-vincular” y “micro- vincular”).
- En relación con lo anterior, se despliega una jerarquización de legitimaciones sobre quién/quienes deben llevar a cabo la conmemoración. Aquí se verifican fuertemente los límites disciplinares para imponer determinados discursos como verídicos y se torna relevante la posición que los sujetos ocupan en un entramado institucional. Un profesor de Historia tendría más autoridad para llevar a cabo la conmemoración. Asimismo, pertenecer a dicha área le adjudica un “saber hacer” que los docentes de otras asignaturas no tendrían. De igual modo, funciona dicha legitimidad para quienes se han visto involucrados en los hechos históricos de forma directa respecto a quienes no; los primeros ostentan mayor autoridad para referirse al suceso sin cuestionamiento crítico sobre cómo han participado. Se extiende dicha lógica a la división entre docentes y no docentes, en estos últimos no cabría posibilidad de participar activamente por no poseer “los conocimientos” que supuestamente se necesitarían para el armado del acto (en referencia al contenido y a la forma).
- Con respecto a los motivos más frecuentes argumentados por los entrevistados vinculado con la organización del acto escolar, los mismos manifiestan que la red de acuerdos que se sostiene para llevar a cabo la conmemoración se vincula con asignar cada año el acto al mismo docente, legitimado por la institución (“vínculos raíces”). De este modo, se desligan de la “tediosa” tarea de preparar algo que “suene lindo”. En este sentido el participar haciendo “como si” de todos los actores implicados en la escena conmemorativa, desestima reflexionar lo que en verdad se está transmitiendo en cada conmemoración.

- En la escuela estudiada, tanto para la organización como para la participación en el acto los docentes administran el tiempo que le destinarán al evento según sus regímenes laborales en la escuela (“economía de la participación”).
- Por otra parte, la Memoria pasa a ser una política de Estado dirigida a las escuelas porque el pasado no puede dejar de evocarse. Esto no puede quedar ajeno a los procesos que nos ayudan a comprender el presente. Si bien desde los organismos gubernamentales hay un despliegue de material didáctico vinculado con el trabajo alrededor de las fechas de la historia reciente en el marco de una mirada crítica y reflexiva, las escuelas en la apropiación del material -muchas veces- coartan maximizar las posibilidades de los mismos. Por cuanto no motorizan un trabajo colectivo sino que, en muchas ocasiones, el docente a cargo del acto trabaja aislado y sin conocimiento de los textos a disposición.
- Por último, el acto escolar (como muchas instancias que apelan al trabajo colectivo) es la posibilidad para que la institución escolar refuerce los vínculos afectivos y de reconocimiento hacia la tarea en común. La conmemoración de un hecho histórico podría involucrar a toda la escuela más allá de las disciplinas o la tarea que cumpla cada sujeto en el establecimiento. Cómo cada miembro participa en el evento (estar o no, colaborar o no, involucrarse o no) es una decisión política.

Bibliografía

- Amati M., (2012) “Malvinas en el 30° aniversario memorias, sentidos y disputas”. Dossier, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n°80, abril 2012 Pp-78-85.
- Amati, M.(2013)a“Malvinas: Cuestión de “Cultura” y “Comunicación”. Ponencia presentada en el IV Congreso de Argentino de Cultura. Marzo de 2013, Resistencia, Chaco. Disponible en www.congresodecultura.gob.ar
- Amati M. (2013)b “Ceremonias públicas y ritos nacionales: abordajes desde la comunicación y la cultura”. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Amati M., Dragneff, N. (2009) “Entre la lengua y el habla: Actos escolares y oficiales en el contexto del Bicentenario”, 2009. MIMEO.
- Amuchástegui, M. (2003) “Los rituales patrióticos de la escuela pública” en: Puigross, A. (dir.) Carli, S. (Coord. Vol. 6) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 13-41.
- Arendt H. (2003) “La brecha entre el pasado y el futuro” en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ed. Península.
- Apple, M. (1994) *Educación y Poder*, España, Paidós
- Bajtin, M. (1985) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Birgin, A. (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión” pp. 221-239, en *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Gentili P. y Frigotto G. (Comp.) Clacso, Buenos Aires.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. (1985) *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid. Editorial Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998), “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- Blázquez, G. “Escuela de Patriotismo: una construcción de la Argentina y los argentinos a través de los actos escolares” (título traducido) tesis de maestría de la Universidad Nacional de Río de Janeiro, 1998. MIMEO.

- Blázquez, G. (1997) “Pequeños intercambios, grandes rituales: un estudio etnográfico de los actos escolares” en V Congreso de Antropología Social, La Plata. Publicada por el Equipo NAYa <http://www.naya.org.ar/>. Última consulta junio de 2014.
- Brito, Andrea (2001) *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros Libres, FLACSO. Disponible en <http://libroslibres.flacso.org.ar>
- Canelo, P. (2008) *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*, Buenos Aires, Idaes, Usam, Prometeo.
- Carli, S. (2004) “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles” en *Revista Trampas de la Comunicación*. Año 3, No20, pp44-51. Junio. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Investigación en Comunicación y Educación. Límites, alcances y perspectivas. Universidad Nacional de la Plata. Ediciones Periodismo y Comunicación.
- Carli, S. (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Carretero, M.; Rosa, A.; González M.F. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero y Kriger (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En Carretero y Voss (2005): *Aprender y enseñar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1988) “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social, en Castoriadis C. *Los dominios del hombre*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Debattista, S. (2004) “Los caminos del recuerdo y del olvido: La escuela Media neuquina, 1984-1998” en Jelin, Lorenz (comp.) *Educación y Memoria*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Del Coto R. (1996) *De los Códigos a los Discursos*. Buenos Aires. Ed. Docencia.
- Díaz Cruz, R. (1998) *Archipiélagos de rituales. Teorías antropológicas del ritual*. Barcelona: Anthropos.
- Dossier: *Actos y rituales en la escuela*. Revista *El Monitor de la Educación*, n° 21, junio de 2009. Buenos Aires.
- Dussel, I. Finocchio S., Gojman S. (1997) *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires. Eudeba.
- Dussel, I. (2001) “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente*. Buenos

Aires. Ed. Norma. Pp.65-96.

- Dussel, Inés, (2008) “Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo”. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos" – Noviembre/2008. Consultado en <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf> Última consulta junio de 2014.
- Dragneff, N. (2012) “Cultura, Sociedad y Comunicación como producciones humanas” en Vilker, Calzado (comp) *Comunicación, Cultura y Sociedad*. Buenos Aires. Ed. Aula Taller.
- Etchart M. y Douzon M. (1981) *Documentos de historia argentina* (selección). Buenos Aires, Cesarini Hnos. Editores.
- Farías, Flachsland, Rosemberg, (2012) “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria”. Dossier, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, n°80, abril, pp-39-49.
- Finocchio, Silvia (2003) “Apariencia escolar” en Dussel y Finocchio (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault M., (1980) “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*. Madrid, Ed. Piqueta.
- Gee, J. P. (2004) “Ámbitos semióticos...”, en Gee, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Andalucía. Colección Aulae.
- Geertz, C. (1994) *Conocimiento Local: ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Paidós Ibérica.
- Godino, C. M. B. (2009), “Efemérides Patrias Análisis de su génesis y cambios en la institución educativa”, en Aposta Revista de Ciencias Sociales, n°40. Enero, febrero y marzo, España, pp.1-15.
- Gómez, W. M. (2007) “La Educación corporal en los rituales escolares”, en *Ágora para la EF y el Deporte*, n° 4-5, España, pp: 111- 129,
- Grimson, A. Amati, M., Nun J. (2007) *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires.Edhasa.
- Grumet, M. (1997) “Restaging the Civil Ceremonies of Schooling”. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. vol. 19, no. 1, pp. 39-54.
- Guber, R. (1991) *El Salvaje Metropolitano*, Buenos Aires, Ed. Legasa.
- Guber, R. (2001) “¿Por qué Malvinas?”, *De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires, F.C.E.
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo

Editorial, Norma.

- Guelerman, S. (2001) “Escuela, Juventud y Genocidio” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina pos genocida*. Buenos Aires. Editorial Noma. Pp. 37-64.
- Guillén C. (2008) “Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina” *Revista de Antropología* Avá, nº12, julio, Universidad Nacional de Misiones. Pp. 137-154.
- Guzmán, A. J. (2003) “Comunicación y Educación en las sociedades de la globalización” en *Revista Comunicación y Cultura*, 1º ed. Córdoba, Anábasis. Pp. 99-240.
- Higuera Rubio, D. (2010) *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires. Editorial: Libros Libres. FLACSO
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ed. de la Flor.
- HOBBSAWM, E. J. (1998) "Historia del siglo XX". Ed. Crítica. Buenos Aires.
- Jabbaz M., Lozano C. (2001) “Memorias de la dictadura y la transmisión generacional” en Guelerman (comp.) *Memorias en presente identidad y transmisión en la Argentina pos genocida*. Buenos Aires. Editorial Noma. Pp. 97-132.
- Jelin E. (2002) (comp) (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas “infelices”*, Madrid, Siglo XXI.
- Jelin E., Lorenz F. (2004) “Educación y Memoria: Entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en Jelin, Lorenz (comp.), *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, S. XXI
- Juarros, F y Cappellacci, I (2009) “El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino” En *Revista Espacios de crítica y producción*. Edición Nº 40, mayo 2009. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Landau, M. (2006) “Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de libros de texto de sexto año de la Educación General Básica”. En: ORTIZ, T. y PARDO, M. L. (coord.) *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Lorenz, F. (2006) *Las Guerras por Malvinas, 1982-2012*. Buenos Aires. Ed. Edhasa.
- Lorenz, F. (2007), ‘La historia como ciencia social: ¿mirar a las sociedades o los individuos?’ *Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplina*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

- Lorenz, F. (2009), *Malvinas una guerra argentina*, Buenos Aires. Ed. Sudamericana.
- Lorenz, F. (2014) *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Buenos Aires. Paidós. 1° ed.
- McLaren, P. (1995) La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Méndez L. (2005) *Las efemérides en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mudrovcic M. I. Algunas consideraciones epistemológicas para una "Historia del Presente", *Hispania Nova*, núm. 1, 1998. Edición electrónica. Consultado en <http://hispanianova.rediris.es>
- Murillo, S. (2012) "El conocimiento científico como práctica social" en *Prácticas científicas y Procesos Sociales*, Buenos Aires, Ed. Biblos/Estudios.
- Nora, P. (dir) (1984) "Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares" en Nora P. *Les Lieux de Mémoire; I: La République*; París, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina. Prof. Fernando Jumar. C.U.R.Z.A- Universidad Nacional del Comahue.
- Palermo, V. (2007), *Sal en las heridas*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- Pappier V.; Morras V. (2008) "La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo". Clío & Asociados. *La Historia Enseñada / N° 12*, pp.173-192
- Pecheux, M. (1978) "Análisis de contenido y teoría del discurso" en Pecheux, M. *Hacia un análisis automático del discurso*, cap. 1, parte II: "Orientaciones conceptuales para una teoría del discurso", Madrid, Gredos.
- Pereyra, A., (2006) "Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más", en: *El monitor de la educación*, 5ta época, N° 6, abril, pp.30-31.
- Pescader C. Reta M. (2005) "Nuevos desafíos en torno a la historia del presente" en *El rescate de la memoria en la construcción de la historia*. IV Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino- Chilena, Trevelín 15, 16 y 17 de noviembre de 2001. Secretaría de Cultura de la Provincia de Chubut.
- Puiggrós A. (1991) *Sujeto, disciplina y currículum (1885-1916)*. Buenos Aires. Galerno.
- Puiggrós A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.
- Ramoneda, J. (2005) "Conmemorar el presente" en Gutman M. (ed) *Construir*

Bicentenarios: Argentina. Observatorio Argentina. Fundación Octubre. Caras y Caretas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Repetto (2001) (coord.) “Transferencia educativa hacia las provincias en los años ’90: un estudio comparado”. Elaborado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia. Disponible en <http://faculty.udesa.edu.ar/>
- Romero (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rojas (1971) *La Restauración nacionalista*. Buenos Aires. Peña Lillo Editor.
- Rodríguez, Illera (1988) *Educación y Comunicación*. Barcelona. Paidós.
- SavilleTroike, M. (2005) *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires. EDUNTREF. Prometeo.
- Sosenski, S. (2005) “Guardianes de la memoria. La conmemoración del golpe militar entre los exiliados argentinos en México” *Revista Economía, Sociedad y Territorio*. Vol. V; n°18, pp. 377-409.
- Soukiassian C. (2000) “El caso Malvinas ya la Corte Internacional de Justicia” en *Revista de Relaciones Internacionales*. Año 9. N° 18. La Plata. Pp. 87-98.
- Stake, R. E. (1994) *Case Studies* en Denzin N. K. y Lincoln Y. S. (eds) *Handbooks of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publication.
- Tyack D. y Cuban L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Winkin, I. (1987) “Dos francotiradores de la investigación: El lenguaje del espacio: Edward T. Hall y La gramática de la vida cotidiana: Erving Goffman” en Winkin *La nueva Comunicación*, Barcelona, Kairós, pp. 89-106.
- Yannuzzi, M.A., (2000) *Política y Dictadura*, Rosario, Ed. Fundación Ross.
- Yin, R. K. *Case study research. Design and methods, applied social research methods series*. Vol.5. Second edition, London, Sage Publications.
- Zelmanovich, P. (2012) *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires. Paidós.

NOTA CITA: Dragneff, Nadia Verónica (2015) “Representar Malvinas a 30 años. Análisis comunicativo del acto escolar del Día del Veterano y de los Caídos en el 30° aniversario de la Guerra de Malvinas”, tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), MIMEO.

