

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

**COMISION CENTRAL DE INVESTIGACION
CIENTIFICA**

PROYECTO DE INVESTIGACION:

**Encargos y demandas a la institución escolar, vistos a través de sus
mitos, prácticas ritualizadas y objetos simbólicos**

Responsable: Eduardo Steiner

Tutor: Prof. Alicia Kachinovsky

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Montevideo, 7 de mayo de 2007.

Indice.

A. Actividades desarrolladas.....3

B. Cumplimiento de las fases proyectadas.....3

C. Principales resultados obtenidos.....4

C.1. Análisis de la documentación.....4

C.2. Análisis de las entrevistas.....11

INFORME TECNICO

A- Actividades desarrolladas.

Desde el inicio del proyecto se han realizado las siguientes actividades:

- Entrevistas iniciales: se realizaron entrevistas a cuatro docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar (tres de ellos también docentes del Instituto Normal) y a siete docentes de Enseñanza Primaria.
- Relevamiento de información: dentro de éste se estudió documentación correspondiente a disposiciones de Primaria, así como a actas de época en las que se establecían resoluciones y fundamentaciones de las mismas. De igual modo se recurrió a revistas y artículos de prensa de distintos momentos históricos relacionados con la institución escolar.
Las mismas fueron obtenidas fundamentalmente en la Biblioteca Pedagógica y el Centro de Documentación del Consejo de Educación Primaria.
- Estudio crítico e interpretativo del material recabado.
- Entrevistas a:
 - 140 alumnos de primer año escolar
 - 132 alumnos de sexto año
 - 49 docentes
 - 64 padres y madres
 - 3 funcionarias no docentesde las escuelas públicas No. 52, 62, 93, 118, 144 y 238 del departamento de Montevideo.
- Estudio crítico e interpretativo del material recabado en las entrevistas.

B- Cumplimiento de las fases proyectadas.

Se lograron cumplir las fases proyectadas, debiéndose ajustar en algunos casos los plazos de las mismas, por un lado debido al conflicto universitario desarrollado durante los dos últimos meses del año 2005, así como a cierta demora de la Inspección Nacional de Escuelas en asignar los centros escolares en los que se llevaría a cabo el trabajo de campo.

En algún caso, además, el ajuste debió establecerse para facilitar la coordinación entre los plazos de la investigación y los ritmos del año lectivo, dado que participaron 12 estudiantes de 5° Ciclo del curso de Psicología Educacional cada año.

C- Principales resultados obtenidos.

C.1- Análisis de la Documentación

En el plano del estudio crítico e interpretativo hemos tomado una serie de elementos significativos que –a lo largo del siglo XX- dan cuenta de constantes y variaciones en el modo de concebir la institución escolar pública.

A principios del mismo, el Inspector Nacional Abel Pérez en "Memorias de la Inspección Nacional de Instrucción Primaria" (1904-1905) afirma que si bien todos los alumnos tienen en la escuela "iguales derechos e idénticas obligaciones no reconociéndose o consagrándose más distinciones que las de los talentos y las virtudes", se encuentran diferencias "que son dolorosas , que pueden tener consecuencias tristísimas para la formación de los caracteres de los futuros ciudadanos (...) cuya desaparición por todos los medios posibles, se impone en nombre de un elevadísimo interés social."

Tales desigualdades tienen que ver con la diversidad de trajes que visten los alumnos que van "desde los más complicados y lujosos que produce la industria nacional o extranjera, hasta el lienzo más modesto" lo que hace que algunos puedan verse expuestos a las crudas inclemencias del tiempo invernal, como lo traducen sus caras y manos moradas.

Los niños, agrega Pérez, reconocen "la existencia de una desigualdad infantil, que les revela que ocupan distintos peldaños en la escala social."

A continuación sostiene que "hay que cuidar estas impresiones, hay que neutralizar las derivaciones amargas de estas primeras ideas infantiles que evocan con las imágenes de la existencia la noción primera de la injusticia que consagra una irritante desigualdad social, pues de estas impresiones pueden fluir en el porvenir, las más rudas y agrias reivindicaciones obreras, con todos los odios ciegos que engendran las pasiones bravías, en las almas heridas eternamente por el dolor y la miseria." (p.)

Hay aquí, entonces, una apuesta al papel que puede cumplir la escuela aplacando los efectos del reconocimiento de las desigualdades sociales y las injusticias que de ella derivan.

La desaparición que se impone por todos los medios posibles no es la de las diferencias sociales sino la de las impresiones que éstas generan, en tanto pueden ser germen de la noción de injusticia.

Queda claro entonces que el papel asignado a la institución escolar no es el de cuestionar el estado de cosas sino el de disimularlo, tratando de borrar aquellas manifestaciones que lo hacen ostensible.

Se reconoce que la desigualdad social es irritante, pero lo que se debe cuidar son los efectos subjetivos ('impresiones') a los que puede llevar su reconocimiento.

Se observa la preocupación por neutralizar las fuentes de la protesta social, que se teme crezcan a partir de la coexistencia en un mismo ámbito escolar de quienes viven en la miseria y lejos de ella, lo cual arrojaría como fruto previsible la toma de conciencia de tales diferencias.

El temor al conflicto social aparece como una inquietud primordial de la que se desprende el encargo de contrarrestar tal peligro, manipulando los efectos de las diferencias sociales que lo pueden potenciar.

De ello surge una referencia a las emociones que se deben neutralizar para no agitar las aguas sociales, ejemplificadas en las "pasiones bravías" y los "odios ciegos".

Ello queda aún más evidente en las siguientes consideraciones del mismo Inspector General:

"La escuela pública no debe dar tan sólo la instrucción de la mente, debe velar tanto o más que por aquélla, por la instrucción del corazón que es el que regula los movimientos rítmicos del ser humano, en el culto de lo bello, de lo grande, de lo verdadero y de lo bueno!"

Aquí queda entonces clara la **preocupación porque la escuela permita moldear los aspectos subjetivos: afectos, valores, estética, apuntando a configurar determinado modelo de ser humano en el que deberían tallarse los alumnos** -a partir de sus enseñanzas- para no caer en "agrias reivindicaciones" futuras.

Pero no es sólo en el plano de la vestimenta donde se centran las preocupaciones del citado Abel Pérez sino también en los alimentos de los niños.

"Hay diferencias en la calidad, en la cantidad, en el recipiente que los contiene y hay los que no llevan merienda ó por una pobreza excesiva que se avergüenzan de exhibir ante sus compañeros de clase, ó por otras causas cuyo origen no nos interesa, pero cuya realidad nos conviene consignar."

De tales impresiones de hoy pueden emerger mañana "los elementos demoleedores inspirados en un pesimismo agostador, no las unidades brillantes que llevan en su corazón elevado el culto de la esperanza que sonrío y en su mente el optimismo fecundo que levanta y que crea el monumento del futuro".

Aquí -además de reiterarse la preocupación por los efectos futuros de las diferencias sociales de hoy- vuelve a emerger la referencia a **cierta clasificación de los estados subjetivos en deseables, como el optimismo y la esperanza, y repudiables como el pesimismo.**

Está aludida también la perspectiva de la necesidad de crecimiento y progreso para el país (luego de un período histórico de luchas y enfrentamientos internos), a partir del cual muchos plantean el inicio de una nueva era impulsada por el acceso a una administración y una producción apoyadas en una nueva racionalidad.

Se establece que "la Escuela tiene que alimentar a los niños y que alimentarlos bien, sin retaceos, porque ellos representan la fuerza efectiva del país, que no puede ni debe ser una fuerza endeble, condenada a vivir bajo el amparo permanente de la Asistencia Pública, sino una fuerza sana y vigorosa que imprima el fuerte impulso intelectual y material que la actualidad reclama. Todo lo que se invierta en la alimentación del niño se ganará con creces en energías productoras y en economía de hospitales, asilos y policlínicas."

Aquí aparece con más claridad el papel adjudicado a la escuela en la economía futura del país, tanto para facilitar la fuerza de trabajo que coopere con su progreso como en tanto inversión que reduzca los gastos en atención sanitaria.

Se enuncia el interés en construir una escuela funcional al proyecto de país de las clases dirigentes, cooperando con la conformación de la masa de futuros trabajadores cuya alimentación comienza a concebirse en tanto término de la ecuación costo/beneficio.

Con fecha 10 de febrero de 1906 la Dirección General de Instrucción Primaria aprueba una circular por la que se hace conocer a los Maestros la norma que deben seguir para que el acto de la merienda de los alumnos resulte provechoso.

En la misma se discute la práctica habitual en la que "los alumnos formados siempre en filas rígidamente militares, proceden a comer lo que han llevado, cuidando de recoger minuciosamente, en sus carteras o canastas, colocadas por delante, las migas que naturalmente se desprenden."

Se adjudica tal práctica a una ignorancia indisculpable de la psicología infantil, al obligar al niño a una postura inconveniente que quita a la satisfacción de la necesidad alimenticia "la parte de placer que debe acompañarla y que contribuye a hacerla provechosa."

Se adjudica tal error al temor al desorden aparente que causaría la presencia de residuos, así como a una concepción de la disciplina mal entendida que supone "que sólo cabe el respeto a los superiores en una Escuela dentro de una rigidez que se confunde a veces con prácticas monacales."

Asistimos así a la manifestación de dos tendencias encontradas al interior de la institución escolar: una parece basada en la disciplina que intenta evitar el desorden y la presencia de residuos surgidos en la merienda; ello se lograría a partir de la inmovilidad de los cuerpos y de la rigidez que evocan las prácticas militares y monásticas, propias de instituciones que responden a una organización francamente vertical. La otra parece atender a los conocimientos científicos de la época, que establecen que para reparar las fuerzas que el alumno consume durante las horas de clase es necesaria "una alimentación metódica frecuente y apropiada". Ésta exige determinada administración del tiempo, al disponer la alimentación a la hora del recreo, subordinando la satisfacción de las necesidades a los ritmos que impone la organización horaria.

La ingesta además debe realizarse con libertad de movimientos y sin impedir a los niños "las manifestaciones alegres de la infancia...sin perjuicio de formar inmediatamente las filas al oír la campanilla de la Directora".

Las mismas filas rígidamente militares que son inapropiadas por impedir el mejor aprovechamiento del alimento, resultan apropiadas al instante de finalizar el recreo, marcando una drástica frontera entre las "manifestaciones alegres de la infancia" y las horas de clase.

En otra parte de la misma circular se refleja nuevamente la función de la escuela dirigida a exaltar los conocimientos científicos de la época.

Refiriéndose a la alimentación adecuada para esa edad de pleno crecimiento, se sostiene que "sólo después de alcanzar un perfeccionamiento relativo en la cultura de los hogares, que habilite a los padres o tutores para poder determinar con acierto cuál es el alimento más apropiado a cada niño, podrá resolverse ese problema de una manera satisfactoria".

Aquí el conocimiento académico aparece valorizado en desmedro del saber acuñado por transmisión generacional, al que se considera erróneo para determinar la mejor alimentación.

En el año 1910 encontramos una resolución de la Dirección General de Instrucción Primaria del 5 de febrero (entonces presidida por el antes Inspector General) en la que parecen confluír las preocupaciones de media década atrás, estableciendo el uso de túnicas de tela durante las horas de clase.

La misma encuentra su antecedente en las escuelas alemanas de la época y se fundamenta -entre otras razones- en que "el uso de la túnica oculta las deficiencias de las ropas de los niños procedentes de los hogares menos afortunados, y suprime por consiguiente las resistencias de los padres a enviar sus hijos a la Escuela, cuando sus

recursos no les permiten comprarles las ropas necesarias para presentarlos correctamente vestidos".

Aquí se cree encontrar, entonces, un modo de encubrir la existencia de distintos estratos sociales, que se manifiestan en las diferencias de vestimenta entre los niños.

Aparece nuevamente el recurso de la simulación como modo de sostener la apariencia de homogeneidad social y perturbar el acceso a la conciencia de la propia pobreza, en tanto generadora de sentimientos de humillación. Se reconoce implícitamente que el acceso universal a la escuela se haya ensombrecido por las condiciones sociales.

La resolución sostiene expresamente, que "la túnica, en su uniformidad, permite obtener una igualdad completa ante los alumnos, haciendo cesar así los inconvenientes de las desigualdades sociales en la Escuela, tan perniciosas para sus verdaderos fines en los países democráticos".

Sin embargo pocas líneas más abajo hay un reconocimiento de que tal igualdad es sólo aparente, surgiendo la incertidumbre acerca de si es posible exigir el uso de la túnica en la medida que, a pesar de su escaso valor, implica un gasto más o menos crecido.

Como resultado de tal cuestionamiento, se establecerá que su uso no sea obligatorio en ese momento.

Las definiciones de la institución escolar se enfrentan entonces a una realidad social que a cada paso da muestra de su diversidad, limitando su papel al intento de ocultar la misma para neutralizar sus impactos y así evitar el conflicto social.

La resolución también se apoya en razones de carácter higiénico, sosteniendo que la tela de la túnica sirve de aislador para transmitir o recibir el contagio de enfermedades infecciosas, utilidad y eficacia "que se comprueba a diario en los Hospitales y Sanatorios por los Practicantes que la usan".

En tal sentido se solicita la opinión del Cuerpo Médico Escolar antes de resolver nada, dando un claro testimonio de la creciente incidencia que por esa época comienza a detentar el 'saber médico' y sus hábitos en las prácticas escolares.

El 6 de junio de 1950 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal implanta el uso del moño de color azul marino para los escolares.

La misma surge a iniciativa de la Administración Municipal de Transportes Colectivos de Montevideo por las dificultades que crea a su personal la variedad de moñas que se usan, ya que el mismo tiene instrucciones de conceder el "Boleto Escolar" a los niños que usen únicamente túnicas blancas y moña azul.

La resolución no ve impedimento para la generalización del color de las moñas como ya se alcanzó con la tela empleada en las túnicas, lo cual vendría a constituir un símbolo de nuestro imperativo democrático y evitaría los incidentes aludidos por la Administración Municipal de Transportes Colectivos, los que "por educación y cultura, el Consejo debe evitar que tengan su origen en la presencia de escolares en sus medios de transporte".

Aparece así, nuevamente, el cuidado en evitar el conflicto -en este caso en un ámbito microsocioal cotidiano- y particularmente que la institución escolar pueda estar asociada a la emergencia del mismo a través de sus alumnos y símbolos distintivos.

En una moción de uno de los vocales del Consejo puesta a consideración el 4 de junio de 1908 se vuelve a sostener la conveniencia de neutralizar el conflicto, en este caso referido a las dimensiones política y religiosa.

Tal propuesta alude a "las luchas religiosas que del 70 al 80 del siglo pasado nos convulsionaron y nos dividieron" así como al "divorcio en las instituciones civiles" entre los que aplauden "la separación entre la Iglesia y el Estado" ("la secularización de todos los servicios y la laicización de todas las actividades públicas y privadas") y quienes realizan movimientos "inclinados hacia la consecución de una actividad político-religiosa definida".

Para "sustraer la escuela á aquellos terribles vaivenes y cruentas luchas" se sugiere que "el edificio en que tengan su sede la Dirección General y las Comisiones Departamentales, llevará sobre su puerta principal (...) este letrero ó lema en letras muy visibles: "Más allá de estos umbrales, nada tienen que hacer la religión y la política".

De este modo se propone vedar las cuestiones de estos dos campos prósperos en controversias; de acuerdo a cómo está dicho se refiere a la religión y la política en sentido amplio, elevando tal proscripción a la categoría de sentencia que presida el acceso a los edificios emblemáticos. Ante el riesgo de las convulsiones, fruto de las discrepancias, se propone proscribir toda relación entre estos dos ámbitos del pensamiento humano y la institución escolar.

Una vez más la lógica que asiste el pensamiento de quienes dirigen la educación parece ir en el sentido de desterrar del ámbito escolar aquello que es fuente de conflicto.

En junio de 1908 se aprueba la organización de los batallones escolares.

En la exposición de motivos se alude a "lo que constituye la ciencia de enseñar"; tomando como ejemplo los ejercicios físico-militares se plantea que deben ser practicados por los alumnos "explicándoles en sus consecuencias, la importancia de esa asignatura, como se hace con todas las demás que son objeto del programa". Con ello se evita que el alumno "se extravíe en sus juicios, dejándolo entregado á sí mismo, lo que puede ser causa de que adquiera ideas falsas, cosa que no es sólo imputable a los ejercicios físico-militares sino á todas las materias del programa".

Aquí se explicita la importancia no sólo del disciplinamiento físico y de la trasmisión de conocimiento sino de **producir en el niño el significado de las prácticas que la escuela prescribe, el cual no puede ser objeto de libres interpretaciones, ya que no se concibe la posibilidad de la polisemia.**

También se verifica -una vez más- la inquietud por dejar atrás las rebeldías sociales expresadas en "las primeras épocas de nuestra historia, en que ha sido más activo el espíritu revolucionario". Los ejercicios militares "encarrilan una fuerza, metodizan una acción y esta fuerza y esta acción están encaminadas á un elevado fin patriótico que no se concilia con el espíritu de insurrección". (...) "Reunamos en un haz esas fuerzas dispersas, orientemos esa energía hacia las luchas verdaderas del progreso, disciplinemos ese valor, demos en ideal elevado á esas falanges y no habremos perdido un esfuerzo simpático hacia la consolidación de la paz duradera en nuestro país. "

Una vez más se identifican ciertas disposiciones subjetivas como objeto de proscripción: son aquellas en las que se distingue el "espíritu revolucionario". Desterrar tales mociones de la vida anímica aparece como condición para alcanzar la paz y el progreso, estableciendo una vez más una frontera de hierro, en este caso, entre el conflicto social y las posibilidades de prosperidad del país.

Los batallones escolares tendrán un plan de instrucción científica militar, estando previsto que dediquen a los ejercicios tres horas por semana -a tales efectos cada alumno podrá usar un fusil de hasta 2 kilogramos- y respecto a su organización se

establece que serán dirigidos por jefes, oficiales y clases que serán elegidos de entre los propios alumnos.

El profesor especial "se preocupará principalmente de inculcar en los alumnos las ideas (...) de que la bandera de su batallón es el símbolo tangible de la patria, que deben amar por sobre todas las cosas, respetarla y defenderla". Los integrantes de su batallón y los de los otros "son sus compañeros y sus hermanos (...) con los cuales debe evitar toda controversia que menoscabe su armonía ó esterilice su acción colectiva".

De aquí se extraen algunas ideas rectoras: por un lado la tendencia a establecer una clasificación de los alumnos, que pasarán a estar ubicados en cierta organización jerárquica. Pero no sólo éstos deberán obedecer a una disposición estamental: también los afectos tendrán su propio escalafón, en el que el amor a la patria ostentará el más alto grado.

Por otro lado reaparece nuestro ya viejo conocido temor a la controversia, la que una vez más deberá ser objeto de destierro del área escolar.

Los beneficios que puede atraer la organización de los batallones escolares se sintetizan en el siguiente punto: "...realizan un doble fin escolar y patriótico: respecto a lo primero haciendo de esos alumnos niños sanos, vigorosos, ordenados, libres, estudiosos, educados y patriotas; respecto á lo segundo, porque los ejercicios físico-militares en la escuela aseguran elementos conscientes para la defensa posible de la patria, ya se trate de nuestro sistema actual de las milicias ciudadanas armadas, ya del servicio militar obligatorio que puede ser un postulado del porvenir."

Por un lado los batallones aparecen como un factor más del campo escolar, capaz de colaborar con la tarea de **moldear a los niños en base a ciertos valores sostenidos por los sectores ilustrados y políticamente predominantes de la época.**

Quizá merezca un comentario particular la alusión al valor de libertad incluido dentro de otros que refieren básicamente al disciplinamiento (a través de la salud, las buenas costumbres, el patriotismo).

Visto a la luz del documento que estamos analizando, se trata de una libertad que no contempla la posibilidad de que el alumno se extravíe en juicios propios -ajenos a la ciencia de enseñar- y que se inserta en una estructura piramidal en la que no son bienvenidas las controversias. Concebida de tal modo, la libertad parece tener correspondencia con los otros valores referidos en la misma frase.

Por otro, el concepto de patria surge como el nudo en el que se enlazan lo militar y lo ciudadano, **apareciendo la escuela como la institución en la que se deposita la responsabilidad de ceñir ese enlace y la bandera como objeto simbólico en el que se plasma.**

Algunos años más tarde, el 3 de mayo de 1939, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal establece una "resolución determinando la forma de desarrollar el sentimiento patriótico en el niño escolar."

En la misma se establece que "la escuela deberá contemplar los dos aspectos posibles: el de la recordación y la exaltación de los hechos del pasado glorioso y el de la visión del porvenir, pues si es un deber de gratitud el recordar a los que fueron e hicieron, es también un deber formar la mentalidad de los que serán y harán".

A esos efectos "serán conmemoradas las fechas más destacadas de la Historia Patria (...) se cantará el Himno Nacional y otra canción patriótica. Se hará a los niños y en forma sencilla (...) una explicación sobre el hecho que se recuerda, y se hará notar la influencia que en el desenvolvimiento de la patria tuvo". Sólo "en casos excepcionales y siempre que se tuviera la seguridad de que el orador interpretará debidamente el tema, se

admitirá un elemento ajeno a la escuela, y en este caso se recabará aprobación de la autoridad escolar."

Tenemos pues, una vez más, una resolución que apunta deliberadamente a moldear cierta dimensión subjetiva a la que se denomina en este caso "sentimiento patriótico", **reconociéndose como uno de los encargos ineludibles de la escuela el proceder a dar forma a la mentalidad del niño.**

Para ello se evocará el recuerdo de ciertos hechos y se los interpretará -lo que tampoco en este caso parece dejar lugar a opiniones desviadas de cierta concepción hegemónica-, descontándose la fidelidad hermenéutica en los actores propios de la escuela y temiéndose el extravío en "elementos ajenos" a la misma, en una frase que hoy podríamos considerar heterofóbica.

En posteriores resoluciones se continúa estableciendo el tratamiento que debe darse al desarrollo del sentimiento patriótico, su relación con las conmemoraciones y actos escolares, y el papel que en éstos juegan los símbolos y actores de la institución.

En la circular No. 581 de octubre de 1977 y el Boletín No. 8 de 1979 -de cuya vigencia se da cuenta a través de la Circular No.786 de 1991- se establecen algunas precisiones al respecto.

Allí se prescriben las fechas que deben conmemorarse necesariamente, la obligatoriedad de la participación de todo el personal escolar y los alumnos, la presencia de los pabellones, la intervención docente, la forma de inicio, la ejecución obligatoria del Himno Nacional y la Marcha Mi Bandera y el momento en que deben tener lugar, el desarrollo del programa siguiendo el orden protocolar, el modo de finalizar el mismo, los momentos en los que los asistentes deben mantenerse de pie y aquellos en los que la postura corporal se puede considerar emancipada.

Asimismo en la Circular No. 652 del 26 de noviembre de 1990 del Consejo de Educación Primaria, sobre la reglamentación de Abanderados, se libran directivas precisas acerca de cómo se elegirá a quienes portarán las banderas en tales actos y sus escoltas.

Podrán ser elegidos como tales aquellos niños que tengan entre Sobresaliente y Muy Bueno en Rendimiento y Conducta, así como el 80% de asistencias entre primero y quinto; entre los alumnos de este último año que alcancen tales requisitos se elegirá a los abanderados y escoltas por parte de todos los niños de quinto.

El Considerando II hace referencia a la importancia que se asigna a la defensa de los derechos humanos, la cooperación, el compañerismo y el espíritu solidario.

El Considerando III sostiene que "si bien hay que impulsar el esfuerzo del niño hacia mejores logros intelectuales y de conducta, ello no basta para la convivencia social, puesto que en la formación de la personalidad entran en juego otras variables que es menester defender en la vida moderna".

Aparece nuevamente cierto modelo de niño (de buen rendimiento, conducta y asiduidad), fuera del cual no habrá posibilidades de aspirar al reconocimiento, destacándose una vez más el activo papel que asume la escuela en el campo de la subjetividad a través de la idea de que hay que impulsar -formar- cierto perfil de personalidad.

Curiosamente los aspectos destacados en el Considerando II -que luego son distinguidos de la conducta y los logros intelectuales- no son contemplados como pre-requisitos para la elección.

Ello tal vez ocurra porque obedecen a una lógica diferente a la que prima en el hecho de que la bandera sólo pueda ser portada por los mejores, de acuerdo a ciertos criterios institucionales. Esta concepción, que fertiliza la competencia, responde a un linaje axiológico distinto del de la cooperación, el compañerismo, el espíritu solidario y el derecho humano al reconocimiento.

Coexisten, entonces, ópticas contradictorias entre lo declarativo y la inmovilidad de ciertas ceremonias ritualizadas, donde prima lo establecido y los procedimientos y gestos están dispuestos institucionalmente. Ello parece responder más bien a una lógica militarizada; de hecho las disposiciones vigentes proceden de los años de la dictadura. Así se actualiza la íntima relación entre el concepto de patria, lo militar, lo ciudadano (que en esta época más reciente se traduce como convivencia social) y el papel de los objetos simbólicos en su liturgia; todo lo cual evoca sin esfuerzo los fundamentos de los batallones escolares de 1908.

C.2- Análisis de las Entrevistas.

Respecto al significado que atribuyen a la escuela, predomina en los distintos actores entrevistados, la tendencia a destacarla como el lugar privilegiado para el aprendizaje. En particular a partir de sexto año y en los adultos, este aprendizaje parece estar asociado a la posibilidad de tener un mejor futuro, expresado esto de múltiples maneras: como modo de obtener un buen trabajo, para poder estudiar una carrera, e incluso como una manera de llegar a ser alguien, reflejando la idea de que en el universo de las relaciones sociales, la identidad se logra cuando es posible alcanzar cierto lugar en la escala social, para lo cual es necesario evitar algunas situaciones indeseadas (como el ser ignorante o analfabeto).

En el caso de los niños de primero y sexto, aparece el juego como un componente importante de la vida cotidiana en el ámbito escolar, elemento que –sin embargo- no es destacado por ninguno de los adultos consultados.

Hay algunas respuestas de los niños que hacen referencia a que la concurrencia a la escuela en tanto mandato familiar o social, el deber ser, la obligación e -incluso- alusiones a las facultades punitivas del Estado respecto a quienes no concurren. Tampoco este aspecto surge en las respuestas de los adultos.

Hay respuestas tanto de niños de 1º y 6º como de padres y docentes, que señalan al ámbito escolar como un espacio relevante en cuanto a los vínculos (fundamentalmente la relación que establecen con compañeros, amigos, los primeros novios, pero en algunos casos también referidos a los vínculos con docentes).

Los adultos, tanto docentes como padres, destacan el aspecto de socialización en el sentido de creación de hábitos y adaptación normativa.

En cuanto a los aspectos rechazados por los niños, la tendencia mayoritaria apunta a las situaciones de violencia y emergencia de la impulsividad, tanto entre compañeros como cuando no se sienten bien tratados por los docentes.

Algunas respuestas resaltan aspectos locativos deficientes (baños, higiene, falta de espacio) y otras se refieren a materias concretas (historia, matemáticas).

Varios niños de primer año no alcanzan a definir nada que les desagrade, sosteniendo que todo les gusta, siendo en ese sentido, su perspectiva, menos crítica que la que se encuentra en las respuestas de sexto año.

Respecto a la túnica, los niños de primer año –en forma mayoritaria- no encuentran un sentido para su uso.

Algunos lo relacionan con un significado práctico (protege del frío, sirve para no mancharse la ropa) o refieren que es una obligación o una práctica naturalizada que no se cuestiona (es lo que se usa en la escuela).

A pesar de ello, dicen usarla con agrado una contundente mayoría.

En el caso de los alumnos de sexto, las respuestas mayoritarias la conciben como el uniforme escolar y como símbolo de pertenencia a la escuela pública (distinguiéndose así de los colegios privados).

Varias respuestas apuntan a que está establecida como incuestionable, ya sea por tratarse de un uso naturalizado (es parte de venir a la escuela) o porque es obligatorio. Algunos de los consultados hacen referencia al sentido práctico (para viajar gratis, no ensuciar la ropa).

En los futuros egresados escolares, encontramos una menor adhesión a su uso que en primer año, y son mayoría los que sostienen que usándola se sienten mal o más o menos.

En el caso de los adultos (padres y docentes) la mayoría hacen referencia a que el uso de la túnica favorece la igualdad entre los alumnos (en algún caso se sostiene que disimula las diferencias, lo que equivaldría a reconocer que las mismas siguen estando) y es un indicador de pertenencia a la escuela pública.

Algunas respuestas aluden a que preserva la higiene de la ropa y otras se refieren a la obligatoriedad y a la naturalización de su uso.

Al ser interrogados sobre los actos escolares, los alumnos de primer año los relacionan mayoritariamente con una instancia festiva o hacen referencia al canto, el baile, la actuación.

Muchos no encuentran un significado a esas actividades en las que participan.

Algunos pocos, centran su sentido en el aprendizaje de la historia.

No obstante, una amplísima mayoría expresa su gusto por participar en los mismos.

En sexto año, parece predominar la asociación entre los actos y la patria (recordar las fechas patrias, respetar la patria), al igual que en las respuestas de los adultos (recordar la historia de la patria, el respeto a sus símbolos, desarrollar el patriotismo).

Los niños de sexto reconocen la satisfacción y emoción de sus padres al verlos participar en tales instancias.

Entre ellos hay respuestas que aluden a la obligatoriedad y a la imposibilidad de cuestionarlos (hay que hacerlos, hay que ir).

También aparecen opiniones que los asocian con la adaptación normativa (portarse bien, ir prolijos).

De modo similar a lo que acontece con el uso de la túnica, los niños de sexto tienen una mayor posibilidad crítica que los de primero.

En el caso de los actos escolares, surgen con más frecuencia respuestas que los consideran aburridos, sin sentido o una pérdida de tiempo.

Algunos padres y docentes, manifiestan emocionarse en los actos escolares. También surge el carácter de obligatoriedad en ambos grupos, la sensación de aburrimiento o la indiferencia –en varios padres- y el cansancio y la sobreexigencia (en algunos docentes) por su responsabilidad en el comportamiento de los niños en tales instancias.

Los estudiantes de primer año en su amplia mayoría no encuentran un significado a la figura del abanderado; algunos lo asocian con ser buen alumno, portarse bien o con aspectos concretos (llevar la bandera, estar parado). No obstante, también es ampliamente mayoritario el grupo de los que desearían serlo.

Los niños de sexto –por su parte- asocian dicha figura con ser buen alumno, en el grupo de respuestas mayoritario y con respetar la bandera.

Algunos destacan que es un modo de representar a la escuela o a la patria y que significa un honor o un orgullo, otros desconocen significado alguno o lo asocian con ser buen compañero o persona.

Algunas respuestas mas bien aisladas, reflejan indiferencia, no le adjudican importancia o sostienen que genera diferencias entre los alumnos.

En las respuestas docentes, aparece con frecuencia una perspectiva crítica hacia la figura del abanderado; sostienen que genera conflictos , provoca injusticias, promueve competencia, y que todos deberían tener acceso a llevar las banderas.

Un grupo similar de respuestas alude a que se trata de un reconocimiento a los buenos estudiantes y, en menos casos, a los buenos compañeros o personas.

Hay referencias aisladas a la buena conducta y al premio al esfuerzo.

En el imaginario de los padres también las opiniones mayoritarias se diversifican entre quienes asocian el hecho de portar la bandera con ser buen alumno y los que no adjudican importancia a tal figura.

Hay algunas referencias a la buena conducta y a que se trata de un logro, surgiendo algunas críticas aislada al hecho de que se establezca de acuerdo al promedio de notas.

En relación a la figura de Artigas, la opinión mayoritaria de los alumnos de primer año, se distingue entre dos grandes grupos: los que no saben de quién se trata y los que lo asocian con lucha y pelea.

Otras respuestas le adjudican características de bondad, lo asocian con Varela y en algún caso lo relacionan con la idea de independencia o con el departamento que lleva ese nombre.

En las respuestas de los niños de sexto año y de los adultos (padres, docentes y funcionarios no docentes) se observan muy pocos matices, recurriendo la inmensa mayoría a la idea de prócer o héroe.

Escapan a tal tendencia homogénea algunas respuestas que destacan su bondad, su carácter de hombre excepcional, su condición de luchador y en algunos casos aislados, la indiferencia.

Respecto a la bandera uruguaya, la inmensa mayoría de las respuestas de los niños de primer año se diversifican entre quienes no la asocian con ningún significado y los que responden que pertenece al país.

Algunas respuestas aisladas la asocian con Artigas, con la canción o con el imperativo de respetarla.

Las respuestas de los estudiantes de sexto y de los adultos coinciden en señalar su carácter de símbolo o representación de la patria.

Algunas pocas aluden al respeto, el honor, la emoción o a que la laven.

En los niños de primero el himno nacional está ampliamente asociado a la idea de cantar.

Algunas pocas respuestas lo relacionan con la figura de Artigas y en casos aislados con bailar, la patria, la libertad o los abanderados.

En los niños de sexto y en los padres también es amplia la asociación con el canto, pero surge con similar frecuencia la idea de símbolo o representación de la patria.

En el caso de los primeros algunas respuestas desconocen su significado y -otras pocas- lo relacionan con el respeto.

En los docentes y funcionarios también se lo vincula a la idea de patria (ya sea como símbolo, como pertenencia a la misma o como identidad).

Varias respuestas señalan que produce emoción y otras -escasas- demuestran indiferencia.

En relación al escudo, las respuestas de los niños de primero, de padres y funcionarios, no alcanzan a atribuirle un significado en -aproximadamente- la mitad de los casos.

Lo mismo ocurre con un grupo menor de las respuestas de sexto año.

Varios de primer año lo asocian con la figura de Artigas, la patria o la historia y algunos pocos con Varela, con cantar, o con protección.

En el caso de los niños de sexto y de los padres que sí le atribuyen un sentido, así como de los docentes, predomina la idea de símbolo o representación de la patria.

Algunas respuestas docentes parecen cuestionar su vigencia, al expresar que responde a valores de otro tiempo o que no está investido de afecto.

Respecto a la instancia de prometer la bandera -de modo similar a lo que expresaban en relación a los actos- los niños de primero expresan que fue un momento lindo, sin enunciar ningún significado en la gran mayoría de los casos.

Algunas pocas respuestas lo asocian con la figura de Artigas o con respetar la bandera.

Opiniones aisladas hacen referencia a Varela, al hecho de cantar o a la idea de libertad.

En sexto año, tampoco le atribuyen un significado en alrededor de la mitad de las respuestas.

Los que sí lo hacen, se refieren -fundamentalmente- a la idea de respeto a la bandera.

Algunas respuestas hacen referencia a la obligatoriedad de hacerlo.

Un número pequeño se refieren al honor y otras a que de ese modo se es más uruguayo.

La mayoría de los adultos, no le encuentran sentido o lo ven como un acto mas que nada protocolar.

Los que sí lo hacen, se refieren al respeto a la bandera y a la idea de patria.

Ante algunas de las temáticas propuestas a los actores de la escuela actual, aparecen respuestas altamente coincidentes, que parecen responder a un grado de axiomatización que podríamos considerar parte del discurso institucional.

Como si algunas ideas se fueran modelando al calor de las aulas escolares, encontramos que podrían estar indicando una tendencia a la axiomatización los siguientes elementos:

- la regularidad con que se conciben los actos escolares como un modo de rendir alguna forma de tributo a la patria.
- la asociación casi sistemática de la figura de Artigas a la idea de héroe o prócer.
- pensar de modo casi unánime a la bandera uruguaya como símbolo o representación de la patria
- considerar la túnica como un elemento que apunta a la igualdad y/o uniformidad.
- concebir a la escuela como el lugar reservado al aprendizaje por excelencia.

En este aspecto se puede destacar el hecho de que ante muchas de esas respuestas, los estudiantes de primer año parecen estar ajenos a tales regularidades, siendo sostenidas por los estudiantes de sexto y los adultos consultados.

Ello puede asociarse, sin mucho esfuerzo, al hecho de que en los más pequeños aún no ha sido incorporado el discurso sostenido por la institución.

No obstante su adhesión parece encontrarse en el plano vivencial, en sus respuestas de agrado por participar en los actos, así como en relación al uso de la túnica.

Ello se corresponde, asimismo, con la etapa evolutiva por la que atraviesan en la que es dable esperar su fidelidad a las prescripciones que provienen de los adultos significativos, a la ausencia de un pensamiento crítico y de una discursividad en términos de pensamiento abstracto.

En el caso de los estudiantes próximos al egreso escolar, pueden observarse respuestas que ya han incorporado el discurso escolar, así como la emergencia de planteos cuestionadores que no refieren al plano discursivo sino a lo que experimentan vivencialmente (en los actos escolares o ante el uso de la túnica).

Es de destacar que este último, es el único planteo con visos de cuestionamiento a lo establecido, que alcanza a constituirse en tendencia mayoritaria (en sólo uno de los grupos consultados).

En otros aspectos el cuestionamiento aparece en un grupo significativo de respuestas, sin llegar a constituirse en mayoría; ello ocurre en la crítica que los adultos (padres y docentes) realizan al procedimiento de promesa a la bandera o al relacionado con la figura del abanderado (en este caso planteado sólo por los docentes).

Algo similar ocurre en los planteos de disconformidad de ambos grupos de adultos, referidos a lo que experimentan al participar en los actos escolares.

En los siguientes casos, los planteos críticos o que enuncian de algún modo, la naturalización y escasa posibilidad de cuestionamiento de muchas de las prácticas escolares, se manifiestan a través de expresiones marginales desde el punto de vista de su magnitud numérica.

Ello ocurre, por ejemplo, en los planteos que hacen referencia a la obligatoriedad, la condición de incuestionable, la adaptación normativa o la eventualidad de coerción que están implícitas en muchos de los aspectos de la vida escolar cotidiana.

A modo de ejemplo, es llamativo que la obligatoriedad de la concurrencia a la escuela es explicitada sólo por los niños; quizás porque es en su cuerpo en el que se encarna tal exigencia y expresión de poder, tal vez porque en los adultos ese aspecto está tan incorporado que no puede ser objeto de enunciación

Del mismo modo, sólo los niños pueden reconocer al juego como un componente importante de la cotidianeidad escolar; acaso –nuevamente- porque es su experiencia vivencial la que les indica la contundencia del mismo, de pronto porque los adultos hemos hecho nuestra, la idea de establecer una barrera de hierro entre las alegres expresiones de la infancia y las horas de clase, como quería la circular del 10 de febrero de 1906.

En términos generales podemos decir que varios aspectos del discurso que la institución escolar ha venido sosteniendo en su proceso de establecimiento desde más de un siglo atrás, aparecen reflejados en sus actuales protagonistas, en cuyo decir encontramos los ecos de algunas de aquellas premisas básicas:

- la túnica como símbolo de igualdad entre los niños
- el rechazo al conflicto en su seno
- su papel en relación a la economía del país y a las posibilidades de ascenso social
- apuntar no sólo al disciplinamiento físico y la trasmisión de conocimiento sino a producir en los niños significados unívocos respecto a aquellas prácticas que la escuela prescribe
- modelar los aspectos subjetivos a través del disciplinamiento y la adaptación normativa

Como todo proceso vinculado al imaginario social, admite quiebres y fisuras que también se pueden percibir en las respuestas de niños, docentes, padres y funcionarios, sosteniendo posturas críticas o cuestionadoras; teniendo en cuenta su escasa expresión numérica, podríamos considerarlas líneas de fuga respecto a los planteos canónicos que se limitan a reiterar las concepciones establecidas, a través de los procesos de naturalización y de axiomatización discursiva.