

El formato del acto patrio escolar: una mirada desde la semiótica y el género.

The format of the school patriot ceremony: a view from the semiotic and the gender.

María Itatí Rodríguez*
María Rosaura Barrios*

*Becarias CONICET -Instituto de Estudios Sociales y Humanos (FHyCS-UNaM)

Resumen

Poco tiempo después de la inauguración de las primeras escuelas primarias públicas, a partir de la Ley de Educación Común (N.1420/1884), comenzaron a realizarse los actos patrios escolares, como un modo performativo de poder condensar y celebrar aquella *nación* en construcción/invencción que auspiciaba la escuela. Los objetivos y contenidos puestos en escena en estos rituales han sido revisados y criticados desde distintos ámbitos: la academia y la misma comunidad escolar. Sin embargo, no han logrado aún poder transformar (se) sus estructuras más sedimentadas, aquellas que se refieren al disciplinamiento de los cuerpos, los roles designados, etc. Queda pendiente la posibilidad de re-actualizaciones, reflexión y problematización respecto de estos *otros* (relatos y grupos sociales) que se hacen presentes en cada puesta en escena.

En un primer momento pretendemos hacer explícitos los diálogos desde ciertos aportes que enriquecen el trabajo del investigador en comunicación; comenzamos por trazar mapas para revisar y comprender las estructuras de géneros que fijan espacios de poder, las naturalizan, las convierten en *hábitos* y *creencias* a estas prácticas escolares. En una segunda parte compartimos y analizamos algunas experiencias de la instancia de trabajo de campo. Confiamos que propuestas como éstas nos posibilitan no cerrar nuestros espacios de discusión ni nuestros campos de estudio, sino compartir saberes, trazar líneas de análisis que se complementen y permitan re-pensar desde una mirada más inclusiva y profunda el espacio de la educación y la memoria.

Palabras claves

comunicación -formato -género y sexualidad -actos patrios escolares

Abstract

Early after the opening of first primary public schools, the Education Law (N.1420 1884), it starts the patriotic school ceremony as a form performative to celebrate the invention/ construction of Nation that celebrate the school.

The purposes and topics of this ceremonies are criticized by differents places: by the universities and by the scholar community, including directors, teachers and parents. However, couldn't transform the form of their strong structures, for example: the discipline of the bodies and the performance. Their changes are still pending.

At first we draw maps to revise and reflect about the gender structurrs that fixed power places, converted this scholars practices in *habitos* and *creencias*.

In a second place, we analyze some experiences of fieldwork. We hope works like this, open discuss spaces and fields of study to make it reflexive from a include, complete perspective of education and memory

Keywords

communication -format -gender and sexuality -school patriot ceremony

1. Primeras notas para (re) pensar *formatos*

Los actos patrios escolares construyen y producen mediante su puesta en escena, modos de (re) pensar/actuar/sentir/significar determinados hechos históricos que conforman el relato oficial o la *zaga de la nación* (Ruiz Silva, 2009). En este sentido, consideramos que las formas de su organización, contenidos y performances son configuradas como prácticas únicas, es decir: como prácticas que se deben hacer/saber, y no como prácticas que promuevan el pensamiento histórico plural¹.

El presente artículo parte de la pregunta: ¿es posible (re) pensar los actos patrios escolares a partir de las herramientas teórico-metodológicas de la semiótica en diálogo con los estudios de género? Desde los aportes de la semiótica peirceana, consideramos a los actos patrios escolares como *formatos* comunicativos densos, que (re) producen, (re) significan y (re) actualizan un sistema de *hábitos* y *creencias*. Desde la mirada que nos ofrecen los estudios de género y sexualidad, lo entendemos como una proyección (más) de posiciones (dentro de la institución educativa) en estructuras fijas, estables, sólidas, jerárquicas.

Entendemos a los procesos de comunicación y memoria siempre destinados para *otros*: a quién habla, responde, interroga, reclama, etc. Por eso nos parece fundamental pensar a la Comunicación y a la *Memoria* como procesos inseparables. Así continúa pendiente la posibilidad de re-*visar* estas prácticas de comunicación desde los estudios de género y sexualidad, lugar donde pueden comenzar a “aparecer en escena” *otros* relatos, historia/s, personajes: significados.

En este sentido, los actos patrios escolares como *formatos* nos permiten comprender que a partir de “ciertas matrices semióticas-culturales, siguen ciertos y determinados principios directrices, postulan unas máximas de acción dadas” (García, 2015: 61). Siguiendo a García (2015), coincidimos que el *formato* es un productor de *semiosis*, un *dispositivo* que dispone los *hábitos* y *creencias*. Los *formatos* “re/producen, confrontan, negocian, disputan, trans-forman, saberes y poderes, normas, valores, gustos, razones y pasiones; y se modula, puntúa, pauta, modeliza (y modaliza) la propia inter-acción, se re-define el curso del proceso comunicativo” (García, 2015: 91).

¹ Consideraciones trabajadas en investigaciones, tales como Carretero (2007); Carretero y Kriger (2006, 2010).

Entonces, el acto patrio escolar como *formato* nos permite poder entrever estas tensiones, negociaciones por el sentido. ¿Qué es lo que nos moviliza para poner el cuerpo, la memoria, los sentidos en estos *formatos* de finales de un siglo antepasado? En este sentido, el acto escolar como *formato* persigue el objetivo (y lo cumple) de producir reglas de conducta (*hábitos*) por las cuáles estamos dispuestos a actuar (*creencias*). Así, siguiendo los aportes del edificio semiótico peirceano, la esencia de la *creencia* es el establecimiento del *hábito*. No sólo creemos en la *nación*, la *patria*, y sus *símbolos* (banderas, escudos, abanderados, escoltas, historias, batallas, glorias, “hombres de la patria”) sino que lo demostramos mediante la (a) puesta del cuerpo de los niños, niñas y jóvenes escolarizados y que, claro está no termina en la escuela sino que continúa en otros ámbitos de nuestra vida como ciudadanos: el espacio público (la plaza, el fútbol, los medios de comunicación).

Peirce define al *hábito* como lo que puede llevarnos a actuar que depende del *cuándo* y del *cómo*, “lo que respecta al *cuándo*, todo estímulo a la acción se deriva de la percepción; por lo que respecta al *cómo*, todo propósito de la acción es el de producir un cierto resultado sensible” (Peirce, “Cómo esclarecer nuestras ideas”). Así también, destaca tres propiedades de la *creencia*, “primero, es algo de lo que nos percatamos; segundo, apacigua la irritación de la duda, y, tercero, involucra el asentamiento de una regla de acción en nuestra naturaleza, o dicho brevemente, de un *hábito*” (Peirce, *Cómo esclarecer nuestras ideas*). En este sentido, los actos escolares postulan modos de hacer/saber/poder del *hábito*, partiendo de la *creencia* que nos sitúa en la condición de actuar de determinada manera en determinada ocasión. En nuestro caso, en el encuentro para recordar/celebrar (la memoria de) la *nación*, la *patria*, como así también, el *hábito* del hacer/saber/poder del *formato* que logra comunicar los modos de (re) presentar al nos/otros: toda la performance del *dispositivo ritual performativo* (Augé, 1995; García, 2004). Nos preguntamos: ¿qué historias, personajes, conceptos, contenidos se traen a la escena de estos *formatos*? ¿Qué posibles *otros* quedan por fuera de sus *hábitos* y *creencias*?

2. El género y sexualidad(es) en escena

Dialogamos con algunos de los postulados del edificio peirceano e integramos reflexiones provenientes de los estudios de género y sexualidad: la estandarización y la fijación que sufren los roles, las formas del ser y la naturalización de la cultura crean y

refuerzan patrones/conductas/formas en duras, fijas en torno a la figura del “ser” mujer y “ser” varón. Los géneros encarnados en actores sociales o personajes míticos “constituyen una emanación de posiciones en una estructura abstracta de relaciones fijada por la experiencia humana acumulada en un tiempo muy largo, que se confunde con el tiempo filogenético de la especie” (Segato, 2003: 57). En este sentido, entendemos por *géneros* a estos ordenamientos jerárquicos que imponen al mundo estructuras de poder dentro de la sociedad. Las estructuras se revisten de género, las imágenes se refuerzan y dramatizan las diferencias biológicas entre varones y mujeres al punto de doblarlas hasta convertirlas en diferencias sociales. El sentido común se adiestra, aprehende lo que es “ser varón o mujer”. La trampa es pensar que estas estructuras de género no pueden cambiar ni ser cambiadas: “están condenados a reproducir los papeles relativos previstos para ellos” (Segato, 2003) porque derivan de un orden inmutable, biológico, de diferencia sexual.

Butler (1993/2012) complejiza estas nociones con los cuerpos y el sexo, y suma la idea de procesos que se construyen, como parte de este proceso de constitución: “no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados. La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí mismo un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas; en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza” (Ídem, 2012: 18).

Esta autora nos ayuda a pensar (los) como procesos que se fueron construyendo a lo largo del tiempo, cuerpos que fueron y son moldeados constantemente pero que no varían de manera significativa. La *creencia* aquí logra transformarse en *hábito* que se traduce en el propio cuerpo, por efecto de poder. Así, pese a su presentación fija, estática, adherida, podemos reflexionar que son “sólo” lugares, posiciones sensibles de ser modificadas, relaciones abiertas y disponibles para ser ocupadas por otros sentidos y, al mismo tiempo, fueron distintos los procesos que pretendieron naturalizar estos órdenes sociales.

Segato (2003) sostiene que las discusiones sobre género siempre se dieron en torno a las mujeres como actoras sociales, en respuesta propone pensar al *género*- más bien- como estructuras de relaciones o, en términos de Butler (2005), matrices para pensar la desigualdad que permitan entender la subordinación (en tensión) voluntaria y forzada, las jerarquías impuestas a todos los sectores que afectan a todos y todas. Entonces, no sólo hablamos de la subordinación de las mujeres en un mundo pensado para varones, sino que

podemos pensar también en grupos y colectivos sociales como disposiciones jerárquicas en la sociedad, unos/as por encima de otros/as, todos participantes de la misma lógica de subordinación que se juega en el plano de lo económico, étnico, regional, etc.

Por otro lado- y en clave de sexualidad- es entendido como “dispositivo histórico” (Foucault, 1977), la sexualidad es una invención social constituido históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, normalizan, instauran saberes y “producen” verdades sobre el sexo/cuerpo. Así, en el ámbito de la cultura y la historia, es donde se forjan y definen las identidades sociales (identidades sexuales y de género, étnicas, nacionalidades, socio-económicas). Todas estas identidades nos constituyen como sujetos siempre y cuando seamos interpelados/as por grupos, instituciones, organizaciones o agrupamientos sociales. El mecanismo de pertenencia opera allí: al responder afirmativamente a una identificación como miembro de un grupo de pertenencia. Aún en la negación u ocultamiento de otras alteridades necesitamos de ellas para reafirmarnos en una. Dicho así livianamente, no hay nada de estable o fijo en estas (muchas) identidades, todas ellas sensibles de modificarse, reafirmarse, descartarse y hasta (volverlas) contradictorias. Entonces, si somos sujetos de identidades transitorias y contingentes- fragmentarias, inestables, plurales (Lopes Louro, 2004) ¿por qué se sigue pensando a las identidades sexuales y de género (identidades sociales) como fijas, inamovibles, estables, ahistóricas?

Autoras como Lopes Louro sostienen que hay pocos ejemplos tan claros de la puesta en escena (cristalizada quizás) de las estructuras patriarcales- de esta naturaleza desigual moderna de ver las cosas- como la escuela. “Bastiones de la supremacía masculina y del poder cultural dominante, las escuelas han sido moldeadas de acuerdo con lo que el patriarcado creía que era la conducta aceptable y los modos de ser apropiados” (Kincheloe y Steinberg en Lopes Louro, 2004: 181). Las primeras investigaciones, provenientes del movimiento feminista, que reflexionaron sobre el papel de la escuela se centraron en los modos en que las instituciones educativas tendían a **reproducir** las significaciones hegemónicas de lo “femenino” y la posición subordinada de las mujeres. Los principales resultados de esas investigaciones dejaban entrever como existían (y existen aún como podremos observar en el próximo apartado) un sesgo cultural de sector socio-económico que tiende a invisibilizar a sectores más desfavorecidos, la propuesta escolar no ponía en cuestión y- menos aún- modificaba la división sexual del trabajo. (Morgade, 2011) En

cuanto a las regulaciones corporales- y en consonancia con el rol que la sociedad había asignado a las mujeres- Pablo Scharagrodsky (2008) se extiende sobre la importancia de la **educación física** en las niñas. Su trabajo sobre el sistema escolar en la Argentina moderna detalla como el ejercicio fue considerado como una excelente manera de apaciguar el “excesivo nerviosismo femenino” y en su preparación para la maternidad, todo sea por conservar el himen intacto, símbolo de “pureza” de la mujer. Correr, patear una pelota, saltar en alto eran actividades no solo mal vistas sino reprochables desde lo auditivo: hasta el gemido que expulsa al exhalar aire era inadmisibles, inmoral. Con este ejemplo vemos como la escuela fue un pilar más en el complejo entramado discursivo que regularon-perpetuándose aún- los cuerpos, géneros y sexualidades, entre otros saberes médicos, científicos, de mercado, culturales que no vienen a este artículo.

En relación a otras regulaciones desde lo masculino, Connell (1995) -uno de los referentes en cuanto a los *Men`s Studies*- en su libro *Masculinities* pone en limpio como desde las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo “masculino”, subordinando la existencia de otras masculinidades, sobre todo la homosexual. La “mística de la masculinidad” caracterizada por el vigor y la fuerza dirán Connell y otras/os investigadoras/es, mística alimentada por el arquetipo dominante de la virilidad. Vemos así cómo estas jerarquizaciones y subordinaciones no sólo se configuran a partir de la figura de las mujeres, sus efectos de poder alcanzan más allá de los límites corporales.

3. Actos de la vida (escolar)

Consideramos que la posibilidad de un aporte a nuestro campo de estudio es comenzar a tomar posición lo cual implica compromisos, apuestas y desafíos. Es por ello que decimos: en el sistema educativo formal, y específicamente en los actos patrios escolares, co-existen, conviven, se tensionan y negocian modos de jerarquizar cuerpos, géneros y sexualidades. De esta manera, traemos a escena dos ejemplos² que puedan darnos pie a dilucidar y trazar nuestros primeros análisis. Sin embargo, al igual que los procesos

² El presente artículo se desprende de la investigación iniciada por Rodríguez (2011- 2015) en su tesis de grado y que actualmente, continúa en su trayecto como doctoranda. Dicha investigación, cuenta con registros de campo desde el 2009. En este contexto, consideramos necesario explicitar que las situaciones analizadas en este apartado corresponden a un acto escolar realizado en una escuela primaria pública de la ciudad de Posadas (Misiones) durante el 2011. El acto escolar corresponde al 25 de Mayo y se celebra lo que se considera el “Primer Gobierno Patrio” alcanzado en 1810.

complejos que implican la *semiosis* y la *memoria*, éstos nos permiten entablar diálogos con otros momentos atravesados no sólo como investigadoras sino como parte de aquella comunidad de la educación formal argentina (y que confiamos, también, incluye al lector). Reconocemos que avanzamos sobre un debate no menor, ni reducido; y sí complejo, rico, entre tensiones.

Como mencionamos al inicio de este artículo, la puesta en escena de estos *formatos* conservan en gran medida su estructura de finales del Siglo XIX lo que indica la presencia de un núcleo duro que subyace a los cambios (Carretero y Kriger, 2006). Desprendiéndose de mecanismos de memoria/olvido, la celebración de las efemérides patrias proponen inclusiones/exclusiones, relatos/silencios. La escuela, que nació como institución lo suficientemente fuerte como para “moldear” ciudadanos (nacionales, patrióticos, heterosexuales) tiende a reproducir “todas las formas de dominación social (económica, la de género y otras)” (Tenti Fanfani, 2007: 20).

Si pensamos que el lugar del *otro*, en estos *formatos*, es (re) significado/construido desde estereotipos, es decir, modos de representar al otro reducidos/inamovibles/únicos, los actos patrios escolares logran delimitar los roles (y jerarquizarlos) en torno a una serie de dicotomías: varón/mujer, rico/pobre, letrado/no letrado, blanco/negro, dueño/esclavo, centro/periferia. Los *géneros* entendidos como estructuras fijas, jerárquicas se imponen no sólo con el varón -blanco, rico, occidental (Giberti, Garaventa & Lamberti, 2005) por sobre la(s) mujer(es); sino también como organizadores de un orden desigual: lo occidental por sobre lo oriental, lo heterosexual por sobre lo homosexual, el blanco por sobre el negro; el centro urbano por sobre la periferia, etc. Constructos densos en los modos de (re) presentar (nos) en los actos escolares.

La escuela como institución pública promueve e instruye sistema de valores. Desde sus inicios tuvo el objetivo principal de “crear ciudadanos honrados, trabajadores y respetuosos del orden social, sexual y político.” (Zapiola, 2011: 255). En el caso de Argentina, en relación con estos modos de construir el orden, ya en la primera Ley de Educación Común, (Nº 1420/1884) se expresan en los contenidos obligatorios y específicos que distinguen los roles de varones y mujeres. En su artículo 6 se expresa que para las niñas será obligatorio “los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica”; mientras que para los varones “el conocimiento de los ejercicios y evoluciones

militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.” Queda explícito el modelo de ciudadano que proponía la escuela para varones y mujeres. Ahora bien, nos preguntamos ¿cómo se representan el “ser” femenino y masculino en estas puestas en escena? ¿Qué efectos de poder tienen sobre los cuerpos? ¿Qué modos tienen de habitar/habitar los cuerpos en los actos escolares? ¿Cómo se re-actualizan estereotipos en estos *formatos* que proponen un nos/otros?

2.1. El 25 de Mayo y sus personajes *hábitos*.

En el léxico escolar los “personajes típicos” representan mediante distintos *dispositivos* (recitados, disfraces, bailes, cantos, teatralizaciones, etc.) a distintos sectores y grupos sociales de la época en que se desarrollaron las gestas patrióticas a recordar mediante las efemérides. A la hora del acto escolar, estos “personajes típicos” son representados en su mayoría por estudiantes de todos los niveles, logrando su caracterización mediante el uso de disfraces. Asimismo, estos personajes que *habitualmente* se encuentran en las escenas de cada acto patrio escolar observado, logran transformarse en una “regla de acción”, es decir, pareciera que “no pueden no estar”. A continuación, dos escenas observadas:

Escena 1

Docente: “Era 25 de Mayo de 1810. El cielo estaba muy nublado y parecía que iba a llover. Sin embargo, en las personas se veía una gran sonrisa, pronto muy pronto serían libres. Entre los muchos personajes estaba Francisco que estaba muy aburrido.”

Alumno “Francisco”: “Estoy muy aburrido, no tengo nada para hacer. Me sentaré a mirar que pasa en la plaza.”

Docente: “Entonces vio que en la plaza había un gran alboroto, se paseaban damas antiguas con sus elegantes caballeros. Francisco se preguntaba que estaría pasando en la plaza”

Alumna “Dama antigua”: “Abanico, peinetón, en la plaza fui testigo, vi nacer la nación”

Alumno “Caballero antiguo”: “Argentinos y argentinas, celebren la libertad, construyamos para todos un futuro de verdad”

Docente: “Pero también en la plaza estaban los vendedores ambulantes que ofrecían sus productos a toda la gente”

Alumna “Lavandera”: “con jabón y mucha espuma y con fuerza y un poco de agua, lavare toda la ropita de las bellas damas”

Alumna “Vendedora de empanadas”: “Aquí les traigo yo, vendo las mejores empanadas, cómpreme y no subirán de peso.”

Alumna “Vendedora de empanadas2”: “Empanadas calentitas, empanadas deliciosas, para que siempre disfrutes de esta Patria tan hermosa.”

Alumno “Caballero2”: “Estamos en el 25, y todos juntos en la plaza, gritamos...”

Todos los niños y niñas en voz alta: “¿queremos saber que pasa?”

Alumno “Francisco”: “¿Pero que está pasando aquí? Todos tienen algo para hacer, menos yo. Ahora si tengo algo para hacer, repartiré las cintas celestes y blancas.

Alumno “Caballero3”: “Tenemos todos en nuestro pecho con mucho orgullo la escarapela.”

Alumna “Dama2”: “Hace ya 201 años que todo el pueblo hermano, eran tiempos de esperanza para nuestra nación”

Alumno “Francisco”: “Todos queremos nuestra Patria, todos queremos nuestra libertad, todos tenemos que estar juntos con paciencia y pronto llegará un momento en que seremos libres e iguales”

Todos los niños: ¡Viva la Patria! (El público presente aplaude)³

Escena 2

“El tiempo pasa y esto no es ninguna novedad. Cambia todo cambia. Cambia sin que nos demos cuenta. Mientras estamos pensando en una Nación, animate a pasar por el túnel del tiempo porque los Chicos de Cuarto A y la comunidad educativa nos van a mostrar la diferencia entre la época colonial y la actualidad, y cómo después de 201 años muchas cosas han cambiado”.⁴

Estos personajes *hábitos* aparecen en escena representados como los únicos habitantes del 1810 (los caballeros, las damas, los vendedores). Los/as mismos/as ponen en juego prenociones y jerarquías en sus relatos y en sus puestas del cuerpo: estas celebraciones olvidan y excluyen a *otros* sectores y grupos- al mismo tiempo- condena al estereotipo a los que incluye. Lo caricaturesco de los vendedores ambulantes, la valentía de los caballeros, el papel relegado de la dama siempre a sombra del rol del varón.

En estos relatos –siempre destinados a *otros*- de estos niños y niñas podemos señalar que la *creencia* logra representarse mediante un *hábito*. Los “caballeros” son los que se encargan del relato de los acontecimientos, lo importante es narrado desde la voz del niño escolarizado ahora disfrazado de varón blanco, rico, letrado⁵. Las “damas antiguas” acotan consideraciones a partir del discurso expuesto por el “caballero”: éstas no llegaron a realizar la revolución, tenían intereses a la sombra de la figura del varón “caballero”. En su caso, es recurrente la mención (y el valor) de la indumentaria de aquellas damas y sus accesorios: el peinetón, sus voluptuosos vestidos, su rol de acompañantes de los “elegantes caballeros”, como relata la docente.

³ Fragmentos de la presentación de niños y niñas de un primer grado durante el acto escolar del 25 de Mayo de 2011.

⁴ Presentación posterior a cargo de un cuarto grado, titulada “Pregoneros de ayer y hoy”. En esta presentación, la docente lee la dramatización directamente de una revista de tirada nacional destinada a docentes de educación primaria.

⁵ Es interesante reflexionar sobre cómo estos procesos se venían gestando desde los inicios de las instituciones modernas. Sánchez (2013) menciona que ya la Revolución Francesa “demostró que la figura femenina, ya sea como hermana, esposa o madre, visualizaba el nuevo cuerpo de la nación <...> las representaciones del cuerpo femenino sirvieron para difundir los nuevos modelos femeninos y masculinos de ciudadanía, cumpliendo el rol de consolidar la “dimensión erótica del patriotismo”. Es decir, que los líderes políticos masculinos debían convertirse en “guardianes del cuerpo alegórico de la nación”, al extremo de sacrificar sus vidas en nombre de la defensa de la Patria, asumida como entidad femenina.” (Sánchez, 2013: 214)

En el caso de los “vendedores ambulantes”, éstos se presentan como los que sirven a todas las personas ‘importantes’ que se encontraban en la plaza que fueron encargadas de “hacer la revolución”. Se puede observar que se construye el relato de que utilizaron la ocasión de este momento (ya presentado como histórico en su hacer) para vender distintos productos. En este sentido, se invisibilizan sus intereses, debido a que en todos los discursos se hace hincapié en la oportunidad de comercio más que en el papel que pudieron haber ocupado como grupo o sector social. Si tenemos en cuenta la celebración de estas fiestas patrióticas apenas pasado algunos años de aquel 1810, el historiador Pablo Ortemberg señala que “conviene tener presente que ni las elites ni los sectores populares constituyen bloques homogéneos y enfrentados *per se*. Es la fiesta precisamente un particular lugar de encuentro entre grupos y sujetos de rangos, estatus y *calidades* muy heterogéneas.” (Ortemberg, 2013: 19)

Asimismo, como pudimos observar en otros actos patrios escolares, dentro de este sector social también se construyen los roles que ocupan las “mujeres vendedoras ambulantes” encargadas de la cocina y el lavado, y las del “varón vendedor ambulante”, que se ocupa de tareas más pesadas como el acarreo de agua o leche, o tareas destinadas a la “seguridad” de aquella ciudad colonial porteña, representada en la figura del sereno y del que enciende las luces de las calles. Asimismo, dentro de la ubicación en el espacio durante esta dramatización, los niños que representaban a los vendedores de distintos productos se ubicaban de lado izquierdo mientras que los niños/as que representaban a las damas y los caballeros estaban ubicados a lado derecho del escenario. Esta separación –para nada inocente- propone también un modo de jerarquizar y distinguir actores y sectores sociales.

En este contexto, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, pareciera que la circulación de relatos sobre estas fechas es escasa en cuanto a una diversidad simbólica. Como un *formato* dinámico, hay una reactualización de los relatos representativas de esos tiempos (el caballero, la dama, la mazamorrera, el vendedor de velas, etc.) pero no llega a variar sus contenidos en torno a los sentidos que se reactualizan. Tanto en los relatos contruidos sobre el escenario escolar, como en sus archivos, carteleras, decoraciones, etc. hay una reiteración muy marcada de determinados símbolos y no de otros: “poner en evidencia que hay un vacío simbólico femenino en los usos del lenguaje supone cuestionar

un edificio que ha sido construido sobre un como si fuera” (Ana Mañeru Méndez en Loma, 1999: 164).

Pero, por otro lado, - y centrándonos en la(s) mujer(es)- podemos decir que aparecen siempre como acompañantes del caballero/varón/niño: siempre es Él quien habla, Él que dice los discursos más importantes de la “historia escolarizada”. Si la mujer/niña no es acompañante del varón aparece como mazamorrera, vendedora de empanadas, lavandera, es decir, papeles que- en la escala jerárquica de los roles teatrales- siempre es de menor importancia y relevancia con respecto al varón.

Asimismo, no hablamos de cualquier cuerpo- entendido como materialidad- de mujer/niña, sino de aquella mujer blanca, muchas veces de rubios rizos y ojos claros, con vestidos de fiesta⁶. “Este tipo de homogeneización ha ocultado realidades y ha impedido resolver problemas relacionados y causados tanto o más por la ignorancia de la diferencia que por el hecho de ser ‘mujer’”. (Pérez Cervera en Loma, 1999: 69). La mujer negra, mulata niña no aparece como protagonista de estos guiones escolares- si por protagonistas tomamos a las damas antiguas que dicen y recitan luego del discurso del niño/varón-. Butler advierte que “lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto más productivo del poder” (Butler, 2005: 164). Esta fijación en unos pocos cuerpos- como protagonistas de las gestas por la independencia- es resultado de un proceso de homogeneización, simplificación, reducción de la diversidad de sus protagonistas. Son cuerpos contruidos, compactos, de circulación rápida y resistente.

En la escena 2 la docente nombra a distintos personajes, quienes suben al escenario a medida que los menciona. Nombra a distintos personajes que ella llama de la época colonial y luego a personajes actuales. Primero, la dama y el caballero quienes después se ubican al lado de la docente y son ellos quienes “observan” a los “pregoneros”: la vendedora de empanadas, el negro vendedor de verduras, la aguatera (que subía al escenario con una botella de plástico descartable de dos litros con agua), el lechero (y la misma botella, pero con agua teñida con pintura de color blanco), el velero, el mecánico.

⁶ También podemos ver estas representaciones en los pósters que circulan en la escuela publicados en medios de comunicación impresos como ser revistas destinadas a los docentes de los distintos niveles. Muchas veces estas performances son tomadas textualmente de estas revistas. Aquí surgen nuevos interrogantes ¿quiénes y desde qué lugares se construyen estos relatos? ¿cómo operan estas industrias en el ámbito escolar?

Luego, como los personajes de la actualidad, desfilaron el electricista, la “chica del *delivery*” -reparto de comidas rápidas a domicilio-, el vendedor de celulares.

La situación planteada por esta representación entra en *dialogo* (Bajtín, 1982) con procesos y personajes que circularon en “el pasado”, pero incorpora –como necesidad de re-actualizarse, como estrategia pedagógica para distinguir un pasado antiguo de un presente- a nuevos personajes *hábitos*, “personajes típicos” pero de la actualidad’. Cabe destacar que en este desfile de nuevos personajes no habían ni tareferos/as, ni sindicalistas, ni médicos/as, ni biólogos/s, ni ingenieros/s, ni artesanos/as, ni comunicadoras/es. Y pareciera que la docente nos llevara a plantearnos la siguiente pregunta ¿quiénes estarían hoy frente al Cabildo porteño? Nuevamente, los *mecanismos de memoria* van construyendo y silenciando lo qué debe ser incluido como parte de este Nos-Otros como Estado-Nación.

Así hemos comenzado a debatir cómo se jerarquiza el rol de la mujer en las gestas históricas propuestas para recordar en los actos patrios escolares y a reflexionar sobre estos *otros* grupos y colectivos sociales que aparecen reducidos, cristalizados, (o invisibilizados) en relación de sus intereses. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que la vigilancia del investigador debe ser permanente (y su crítica constante) en cuanto al estudio de estos *otros* (la historia de las mujeres, los gauchos, los caudillos, los trabajadores rurales) y su ingreso al ámbito escolar. Estar atentos para que nuestras reflexiones no merodeen solamente lo “políticamente correcto”. Si no lo lograran, pareciera que nuevamente “la nación” (y lo que ella puede contener) se redujera y se presentara como “una suerte de conglomerado de grupos caracterizados a partir de los rasgos propios y más bien absolutos, cuyas historias son narradas en pequeños relatos que siguen construyendo identidades, como si el Gran Relato de la Historia hubiera encontrado efectivamente su fin.” (Carretero, 2007: 49). En este sentido, la vigilancia debe ser permanente.

3. Aún no se cierra el telón: aproximaciones finales

Pretendimos reflexionar sobre lo rígido de estas estructuras, de lo denso y complejo de estos *formatos* comunicativos que re-actualiza dentro de procesos de Semiosis/Memoria determinados relatos, personajes, historias. Nos aventuramos a entablar *diálogos* entre la semiótica, el género y la sexualidad, en busca de herramientas, de guías teórico-metodológicas que nos ayuden a enriquecer nuestras miradas desde la Comunicación. De

esta manera, pretendemos continuar (re) pensando los procesos comunicativos en el marco de la función que éstos cumplen “en el tejido semiótico de la memoria” (García, 2004: 41).

En disonancia con algunos estudios observamos cómo la escuela –especialmente en los actos patrios escolares- muy lejos de pensarse como “asexualada” o “despreocupada” por la educación sexual, fue y es una productora privilegiada de sexualidades. En línea con los estudios de Michel Foucault, más que reprimida fue una de las organizaciones con más dedicación a desplegar una idea “legítima” de cuerpo, género y sexualidad, en consonancia con los primeros debates sobre salud/educación sexual de fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina. Más allá de cristalizaciones patriarcales actuales, la escuela sigue siendo un entramado complejo de pensarse y, quizás, actualizarse en debates sobre sexualidad. Preguntarse por las escuelas y los estudios de género y sexualidad implica también- pensar a la historia nacional en esta clave: cómo fueron apareciendo y creando (se) estas regulaciones no sólo corporales sino de géneros y sexualidad en la construcción de un “ser nacional”, del “ser argentino/a”.

La escuela como una de las organizaciones/instituciones que más repercutió en la construcción de los cuerpos y más incidencia tuvo en el armado de ese “ser” ciudadano encarnado en la figura del “ser” varón y del “ser” mujer argentinos/as. Muy contraria a opiniones que rezan por la negación de la institución escolar para hablar y debatir sobre salud sexual decimos: siempre toda educación es sexual. Ya sea en la negación, diferenciación o invisibilización de otras identidades/alteridades es, precisamente, en esos mecanismos que se afirman otras. Y lo que nos convoca en estas líneas: la puesta en escena de estas cristalizaciones pocas veces es tan clara como en los actos patrios escolares, es como condensar un entramado discursivo donde (se) atraviesan sentidos no sólo de lo nacional sino también de los cuerpos y de los relatos legitimadas.

Bibliografía

- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Bajtín, M. (1982/1999) *Estética de la creación verbal*. Décima edición. México: Siglo XXI.

- Butler, J. (1993/2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006): “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En M. Carretero, Rosa y González (comps): *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010): “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”. En Carretero M. y Castorina J.A.: *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Foucault, M. (1977/2008). *Historia de la Sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M (2004): *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- García, M. (2015) *Metamorfosis del contar*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. (en prensa)
- Giberti, E; Garaventa, J y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lopes Mouro, G. (2004) *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mañeru Méndez, Ana. (1999). “Nombrar en femenino y en masculino”, en Lomas, C. (comp.) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Ecuador: Paidós. (157-170)
- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ortemberg, P. (2013). Sentidos e historia de las fiestas patrias: una introducción. En P. Ortemberg. (dir.). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. Rosario: Prohistoria (11-26)
- Peirce, C. “Cómo esclarecer nuestras ideas”. Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. (Recuperado: 07-07-2015 en <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>)

Rodríguez, M. I. (2011) “Todo está guardado en la memoria: el ritual del acto escolar como formato comunicativo que re-actualiza la memoria colectiva nacional”. Tesis de grado. Licenciatura en Comunicación Social con orientación en investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Septiembre 2011

Rodríguez, M. I. (2015). *El acto escolar como formato comunicativo. Todo está guardado en la memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones. ISBN 978-950-579-373-0 (en prensa)

Ruiz Silva, A. (2009). La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede académica Argentina-. Buenos Aires.

Sánchez, S. (2013). Del Rey monumentalizado a la Patria feminizada. La metamorfosis política en la ciudad de Guatemala a través de las celebraciones festivas (1789-1821). En P. Ortemberg. (dir.). El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias. Rosario: Prohistoria. (213-236)

Scharagrodsky, P. (2008). “Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX”, en P. Scharagrodsky (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo. (105- 135).

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la Antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes y Prometeo.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zapiola, María Carolina (2011). “A cada uno según sus obras”: promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria (1884-1910). En Graciela Batticuore & Sandra Gayol. (comps.). Tres momentos de la cultura argentina: 1810 – 1910 (249-280)