

Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos y desusos de fiestas en la escuela.

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia, 2002

Resumen:

La escuela ha sido y es un espacio en el que se recuperan, se mantienen y recrean viejos bailes, fiestas y ritos; se crean “nuevos” bailes “tradicionales” y se exploran nuevos espacios para vivenciarlos y expresarlos; se ignoran, abandonan o combaten formas festivas que se consideran van en contra de determinados proyectos éticos, estatales, religiosos o étnicos. Las identidades-diferenciaciones se tejen y negocian a diario también en lo festivo, en la escuela y en sus relaciones mutuas.

El trabajo explora algunas dimensiones de las complejas relaciones entre fiesta y escuela mostrando formas diversas de vinculación: desde las modalidades ampliamente difundidas cargadas de folclorismo, hasta los fenómenos de recuperación de las culturas populares tradicionales vinculados a los movimientos de izquierda en algunos países iberoamericanos en los años 70. Concluye con una serie de preguntas sobre los recientes fenómenos de ampliación de los mercados ligados a la industria festiva y a la educación.

Se utilizan algunos ejemplos para ilustrar fenómenos bastante generalizados en el ámbito iberoamericano; si bien los ejemplos hacen referencia a diferentes lugares, momentos y casos en Iberoamérica, éstos se centran en Barcelona (España), Bogotá (Colombia), y en los indígenas nasa o paeces (Cauca, Colombia), en el período 1970-1990.

&&&&&&

1. La escuela moderna

En estos últimos años se oye decir con cierta frecuencia que la escuela se ha quedado atrás, que es una rémora del progreso. Sin embargo, el proyecto de escuela moderna, laica, estatal, cuyo modelo para España y Latinoamérica fue durante muchos años el modelo francés, es un proyecto de escuela modernizadora.¹

¹ “En América Latina los sistemas escolares modernos se desarrollaron desde mediados del siglo XIX. Si bien partieron de un modelo compartido, el francés, con el correr de los años y de los acontecimientos políticos y sociales, fueron diferenciándose. Esas diferencias resultaron correlativas a las que dividían a los países entre ricos y pobres, con una economía más o menos diversificada, con Estados reducidos al aparato administrativo y represivo o complejos, con sociedades civiles más o menos desarrolladas” (Puiggrós 1998:1).

“La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del iluminismo. Corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social (...) La escuela pública se confunde, así, con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia” (Tadeu da Silva 1997:273).

A pesar de las declaraciones de laicidad en el ideario de la escuela pública, en la práctica las iglesias han jugado un papel muy importante en los procesos de escolarización antes de y durante los sistemas educativos nacionales; éstas centraron su mirada en la escuela popular como medio para masificar la lectura de la Biblia y para expandir las doctrinas religiosas y las “buenas costumbres”, animadas por el espíritu de la Reforma o de la Contrarreforma. No obstante hay que reconocer que en la constitución de los sistemas educativos públicos masivos en las principales potencias europeas a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX son los “aspectos políticos (...) los que explican la formación de la escuela de masas” (Bonafant 1998:182).² Los Estados modernos han utilizado la instrucción pública y la expansión de la escuela desde una lógica de integración político-cultural en el marco de la construcción de los Estados-nación y en oposición –a veces en alianza- con las iglesias y grupos minoritarios que ejercían la hegemonía en este campo. Las ideas revolucionarias radicales del siglo XVIII sobre la escuela perdieron la batalla ante las posiciones más moderadas imponiéndose en la práctica unos sistemas educativos mixtos, no totalmente estatales o laicos, duales, selectivos, fortalecedores de una determinada estratificación social (Puelles Benítez 2002).

Hoy la escuela es un fenómeno prácticamente universal. La expansión mundial de formas muy similares de sistemas educativos y de modelos de escuela es el resultado de múltiples factores en los que las iglesias, la construcción de los Estados nacionales y de sistemas interestatales, han jugado un papel central (Ramírez 1987; Boli 1990).

“Formación del Estado y formación del sistema educativo nacional se correlacionan estrechamente (...) Así, el Estado asignó a la educación en los países occidentales funciones

² Aunque no se puede generalizar para todos los Estados, hoy hay consenso entre los académicos respecto a este punto. Es además paradigmático el caso opuesto: Inglaterra, la primera nación en industrializarse, lo hizo sin necesidad de crear un sistema educativo nacional. En el caso de América Latina también es aplicable el que los sistemas educativos estuvieron más vinculados al sistema político e ideológico que al productivo (Tedesco 1989 y 1995).

públicas como la asimilación de culturas inmigrantes en los Estados Unidos, la promoción de los valores de signo católico en España, la extensión de la lengua nacional en Francia, etc., aunque en todos ellos la educación cumplió siempre, de mejor o peor modo, un triple objetivo común: (...) el desarrollo moral, cultural y político de la nación” (Puelles Benítez 2002:35).

La universalidad lograda por la escuela no ha sido el resultado de un consenso fácil y siempre otros actores y otras lógicas han estado presentes, como diferentes grupos de interés y grupos silenciados. Por ejemplo en el caso colombiano algunos grupos indígenas se han esforzado por oponerse o por tomar el control de las escuelas en su territorio o, en España (el Estado Español, como dicen ellos), los catalanes y los vascos tienen una amplia tradición de lucha por su autonomía desde el interior de la escuela.

Más allá de las declaraciones de principios o del deber ser, en la práctica la escuela es un fenómeno complejo, diverso y multidimensional, que además se ha desarrollado con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales. No es tanto que la escuela “cumpla mal” su supuesta labor funcional frente a pretendidas “necesidades de la sociedad” o del Estado, sino que su autonomía relativa exige considerarla como involucrada en efectos múltiples, contradictorios e imprevisibles.

Pero si hay algo que ha logrado la escuela de masas universalmente, independientemente de las circunstancias y situaciones locales, es socializar al individuo como unidad social fundamental, como “la unidad de acción central”, más que lograr una diferenciación horizontal (en función de la división del trabajo) o vertical (en función de los estatus o clases sociales) (Boli 1990). La educación y la pedagogía modernas descansan y a su vez se orientan a la construcción de un sujeto racional, centrado, unitario, autónomo, un sujeto en el doble sentido foucaultiano, sujetado a otros y controlado socialmente, y autocontenido y sujetado a su propia identidad por la conciencia; en últimas, no un individuo más libre sino más gobernable en la medida que él mismo se controla.³

“La escuela representa un espacio completamente inédito de socialización en la historia de la humanidad: extrayendo la formación de los jóvenes actores sociales de la inmediatez de las situaciones prácticas, arrancándolos de sus etnicidades, crea las condiciones de conquista de una cierta distancia de sí

³ Por ejemplo, si leemos entre líneas *Do kamq* una etnografía sobre los canacos en Nueva Caledonia, aparecen muy breves, inadvertidas, pero numerosas menciones a la escuela colonial; y allí se aprecia claramente cómo el antropólogo Maurice Leenhardt (1878-1954) ya se había dado cuenta de que en lo que realmente era eficiente la escuela con respecto a los nativos era en la destrucción de sus conceptos locales y difusos de persona, y en la construcción de un individuo moderno diferenciado, autocontenido, competitivo y que debía responder por sus actos (Leenhardt 1997).

mismo y se involucra en la génesis de nuevas formas de individualidades” (Queiroz 2001:117).

Su legitimidad se funda en los mitos del individuo (que ha sustituido a la familia o al clan), la nación como agregado de individuos, el progreso y la planificación del futuro, la infancia (y su complemento necesario, la socialización, y los ciclos de vida) y el Estado como guardián de la nación y del orden social (substituyendo a la Iglesia o a la monarquía, o en alianza con ellas como es el caso español) (Ramírez 1987). Nación y democracia son “construcciones sociales que deben ser enseñadas”, vínculos que se presentan como superiores a la religión, a la cultura y a la etnia (Tedesco 1995:29), y que se impulsan y fortalecen desde las escuelas.

2. Escuela moderna, Estado y fiesta

La escuela moderna, vinculada a los proyectos de Estado-nación tanto en los países capitalistas como comunistas,⁴ ha desarrollado un mundo simbólico, ritual y festivo en relación con dichos proyectos desde el siglo XIX. Un buen ejemplo que se ha documentado en América Latina sería el argentino (Gómez y Pensiero 2001). Allí, desde finales del siglo XIX la escuela participa de forma sistemática en la construcción de una identidad nacional frente a la “desintegración” que suponía la presencia de numerosos y diversos grupos de emigrantes, así como los habitantes de las regiones alejadas de la capital. Entre las estrategias que utilizó están las celebraciones de las fiestas patrias como el 25 de mayo (de 1810, el inicio del autogobierno) y el 9 de julio (de 1816, declaración de la independencia de las Provincias Unidas de Sud América), o los actos conmemorativos escolares en plazas significativas (como la Plaza de Mayo en Buenos Aires) con profusión de símbolos patrios (himno, bandera, escudo...). El calendario escolar se va configurando como un calendario ceremonial y festivo con fiestas de primer orden que celebran de forma solemne los momentos fundacionales de la nación; fiestas que se consideran de segundo nivel, como el “Día de la Raza” (12 de octubre) y, finalmente, en la última escala de la jerarquía, las fiestas que hacen referencia a hechos de la historia económica o social, o las nuevas celebraciones como el “Día del Indio Americano” o el “Día de prevención y lucha contra el SIDA”. Cada fiesta es jerarquizada y realizada según un ceremonial adecuado a su jerarquía (Formas I, II y III en la reglamentación de 1962), evidenciando un criterio de selección específico “por el cual se toman del pasado sólo ciertos

⁴ “En Hungría, los trajes y la música tradicionales hacían acto de presencia obligada en las celebraciones socialistas del primero de mayo (...) y en la desaparecida República Democrática Alemana se hablaba a menudo del ‘fomento del folklore como objeto de la política cultural socialista’ (...) ‘para profundizar en la conciencia de clase, orgullo patriótico, conciencia de tradición así como en la riqueza de sentimientos. El fomento del folklore puede cooperar en el acercamiento de las clases y capas de nuestra sociedad, especialmente en la consolidación de la alianza de la clase trabajadora con la clase del campesinado” (Martí i Pérez 1996:170-171).

hechos que son presentados como 'la tradición' y 'el pasado significativo' dejando de lado otros. Esa *tradición inventada* por los sectores hegemónicos es la que da *identidad* a la *nación* argentina y la escuela enseña, confirma y refuerza esos significados y valores en la comunidad" (Gómez y Pensiero 2001:120, inclinada en el original).

En este contexto se podría suponer que si la escuela actual forma parte de un proyecto ilustrado, de modernización, la escuela debería dedicarse a inculcar en los niños y jóvenes una visión crítica y descalificadora de las culturas y las expresiones tradicionales, étnicas, consideradas como atrasadas, ancladas en el pasado, particulares, locales. De hecho esto es lo que ha sucedido con mayor frecuencia. El "oscurantismo", es decir, los saberes y sensibilidades populares, las creencias, la magia, la religión en la escuela laica –o las prácticas religiosas populares fuera de control de las iglesias o de las sectas en las escuelas confesionales-, debía dejar paso a la ciencia, el progreso y la razón –o a la verdadera fe en la escuela confesional-.

Pero al mismo tiempo el pensamiento ilustrado modernizador tiene una segunda cara, romántica, rousseauniana que valora de forma paternalista o nostálgica el hombre "natural", el buen salvaje, el campesino rústico, lo exótico, lo arcaico, lo tradicional, lo popular, lo local, lo no hegemónico, las antigüedades, las costumbres y los saberes que están desapareciendo bajo el impulso arrollador de la misma modernización. Los Estados-nación se legitiman también "ensamblando" una tradición, unos orígenes o raíces con una serie de elementos recogidos, seleccionados, racionalizados y organizados con la ayuda de los folcloristas y de algunos historiadores. En el folclore, en ese pasado idealizado, embalsamado y consagrado por la autoridad del folclorista, está la esencia de la identidad nacional. Una serie de expresiones y producciones culturales se "objetualizan" en el museo, se transcriben y consignan en el libro, en la fiesta oficial, en el traje "típico", en la danza folclórica. La identidad está en "la" cumbia, en la pollera o en el Carnaval de Barranquilla, pero no en cualquiera, sino en esa cumbia, pollera o carnaval que cumple con las condiciones y requisitos fijados por los folcloristas. Por eso aparecen frecuentes llamados de atención y se excluyen las expresiones que no encajan en el canon predefinido como la tradición válida. "La" cumbia "folclórica" o el "auténtico carnaval" son, en últimas, una elaboración, un producto de los folclorólogos (Miñana Blasco 2000).

La escuela muestra ocasionalmente también esa segunda cara romántica de la Ilustración. La escuela modernizadora es una escuela folclorizadora, porque la folclorización es una de las formas privilegiadas que tiene la modernidad de reinventar la tradición. En primer lugar las expresiones culturales tradicionales sufren el filtro y la homologación de los folcloristas; en segundo lugar la escuela toma lo así ya elaborado y lo vuelve a filtrar y reorganizar según necesidades y criterios pedagógicos y didácticos, ideológicos,

psicológicos... Para seguir con el ejemplo argentino, Gómez y Pensiero asistieron recientemente a la celebración de la fiesta del 25 de mayo de 1810 en un colegio de la Provincia de Santa Fe; además del protocolo oficial, de los símbolos patrios, de las representaciones de los hechos por los estudiantes, señalan también la presencia de danzas folclóricas como el gato y la chacarera, interpretadas por algunos estudiantes sobre una tarima (Gómez y Pensiero 2001:121-124). En Colombia y en la mayoría de los países latinoamericanos, los bailes “típicos” o folclóricos no pueden faltar en las celebraciones escolares. En los colegios españoles, por el contrario, hoy no son tan frecuentes las celebraciones patrióticas, y los bailes folclóricos aparecen sólo muy ocasionalmente (Oriol 2002), y preferiblemente a cargo de los más pequeños. Este fenómeno tal vez se produce como reacción al período del franquismo porque en esa época, fascismo, patriotismo y folclorismo se convirtieron casi en una misma cosa bajo el liderazgo de la Sección Femenina de la Falange.⁵

Sin embargo, la mayoría de las celebraciones escolares y de las fiestas organizadas por los adultos para los niños y jóvenes, tienen poco de fiesta. La fiesta como juego, disfrute por el disfrute, gresca y desorden, dilapidación de energía y recursos, es considerada por el pensamiento moderno como algo inmoral, una pérdida de tiempo, como un obstáculo al desarrollo económico, a la productividad y al progreso (Delgado Ruiz 1992:97-114). La celebración escolar es una fiesta cuidadosa y explícitamente domesticada y controlada: forma parte del proceso pedagógico, de la formación e inculcación de valores, de la misión civilizadora de la escuela, aunque con frecuencia se salga de las manos de los maestros y aparezcan “excesos” aprovechando el entusiasmo festivo, de forma similar a los que en las fiestas no escolares denuncian las autoridades en forma reiterada en Iberoamérica..

3. Las críticas de los años 70 a la escuela y al folclore

La visión modernizadora y democratizadora de la escuela ha sido fuertemente cuestionada desde finales de los años de 1960. Los planteamientos –funcionalistas, y ligados al pensamiento liberal- que proponían una visión optimista de la escuela como generadora de “progreso”, de crecimiento económico, de democracia, como posibilitadora de movilidad y de igualdad social, no han soportado la

⁵ “Diferentes son los impulsos y las orientaciones que tienden hoy [1944] a reorganizar el folklore de España como un signo de unidad en sus múltiples aspectos. Varios organismos de la Falange, con misión propia para esta finalidad, son los que más se distinguen en tal proceso. Concursos nacionales de coros y de danzas en la Sección Femenina y en Educación y Descanso; fomento de canciones y de bailes escolares que culminan en la celebración de la fiesta de la Victoria con el Día de la Canción; práctica coral y coreográfica en los campamentos del frente de Juventudes, son permanente y eficaz muestra de lo que interesa la cuestión racial folklórica en el fomento educativo y de pre-formación que para la juventud española se procura” (Andrés Aráiz Martínez. “Lo que es y lo que puede ser la Jota”, en *Anales de la escuela oficial de jota aragonesa*, 3, 1944, p. 36, citado en Martí i Pérez 1996:170).

andanada de críticas que se han ido consolidando desde distintas perspectivas. La escuela ha recibido ataques demoledores a su sentido como institución (Illich, Foucault) o a sus pretensiones (por ejemplo, la teoría de la reproducción); o mostrándola como una especie de aplanadora de la diversidad –que ahora se valora- imponiendo los valores “universales” del proyecto ilustrado, o la cultura hegemónica. La historia y la educación comparada también han dado cuenta de las realizaciones concretas de los sistemas educativos, de sus alianzas con las iglesias y con regímenes totalitarios, de las adaptaciones locales y de los universales más allá de las declaraciones de principios... Algunas corrientes marxistas y críticas han mostrado a la escuela como un instrumento de dominación al servicio de los grupos dominantes y del Estado (Althusser, por ejemplo), dejando en el vacío sus declaraciones y pretensiones formales universalistas y de neutralidad. Finalmente, las reacciones interaccionistas y posmodernas a los estructuralismos marxistas y al funcionalismo, así como los estudios etnográficos sobre el aula, aunque han enriquecido la visión sobre la escuela mostrando el papel de los actores sociales, en lugar de salvar a la escuela de esta andanada de críticas, han terminado culpabilizando a los mismos actores –en especial a los maestros- de las desigualdades que reproduce el sistema escolar.

Algo similar ha sucedido en relación con el concepto de folclore, también cuestionado por esta misma época. Muchos sectores de la izquierda en América Latina, comprometidos con un proyecto moderno como el marxismo, diferenciaban y separaban tajantemente la cultura popular y el folclore. En el lenguaje de la época se decía que el folclore era retardatario, atrasado, pues estaba impregnado de la cultura aristocrática y burguesa, del mito (recordemos el concepto tan negativo que tenía Paulo Freire frente al mito), del rito y de la religión alienante. La cultura popular o proletaria era la nueva cultura de las masas conscientes y de las vanguardias vinculadas y lideradas por el partido. Sin embargo a finales de los 60 empiezan a difundirse ampliamente algunas relecturas del marxismo que muestran ese otro lado bondadoso del explotado en su condición alienada y su potencial revolucionario. Gramsci –a manera de postulado- y el antropólogo italiano Luigi Maria Lombardi-Satriani –con estudios de caso, como el de los trabajadores de los puertos en Italia- (1975) aproximan los conceptos de cultura popular y folclore, mostrando cómo la cultura popular o “subalterna” no puede estar alejada de la cotidianidad de las clases populares y cómo el folclore oculta una serie de “impugnaciones” a la cultura burguesa o hegemónica. En América Latina, va a ser sobre todo el folclorista Paulo de Carvalho Neto el que va a mostrar –en la poesía y literatura oral- esa capacidad de impugnación de la cultura popular. Esta lectura marxista resultaba novedosa con respecto a los planteamientos anteriores en cuanto que el folclore conservaba –entre algunos rasgos “alienantes” impuestos por la burguesía- algunos rasgos de resistencia al sistema que servirían de base para crear un movimiento hegemónico. Aparece aquí

como categoría central la hegemonía y empieza a considerarse la cultura “real”, no idealizada, del proletario.

Se podrían enunciar numerosos aportes teóricos de diversas procedencias en los 70 y en los 80 (y que se difundieron principalmente a través de la obra de García Canclini 1986, 1989, José Joaquín Brunner, Jesús Martín Barbero... en América Latina; ver un estudio sobre fiestas mexicanas desde estas nuevas perspectivas en García Canclini 1983), que van llevando más allá los planteamientos anteriores y desarrollando en primer lugar una crítica al folclorismo por su concepción paternalista, romántica e idealizada, por su énfasis taxonómico y de colección, por su ahistoricidad y estatismo. Desde esta nueva perspectiva se propone partir de lo cotidiano, valorar –en terminología de la época- las culturas populares “reales”, “de base”, pasar de La Cultura Popular o del Folclore Nacional a “las culturas populares”. Finalmente se empezarán también a desdibujar y a cuestionar las fronteras entre lo popular y lo no popular, y se incluirán en los análisis a los medios masivos, enfatizando el papel de los usos y el consumo cultural, no sólo en un sentido negativo y maniqueo como “agentes del imperialismo”; se desobjetualiza el concepto de cultura y se entiende de una forma más procesual.

4. Escuela, fiesta y movimientos locales

En este marco de cambio ideológico y de crítica cultural al folclore y a la escuela como institución se produjo en los años 70 y comienzos de los 80 una reelaboración o reinención de la tradición popular, una vuelta a lo que se decía en esa época “cultura popular de base”, ligada a algunos movimientos de izquierda y a grupos que habían sido silenciados e invisibilizados durante años (o incluso siglos), y que se apropiaron de las mismas escuelas que anteriormente los habían negado, para impulsar sus proyectos o aspiraciones identitarias, sociales o políticos. Se produce un activismo cultural ligado a movimientos sociales y de izquierda que va a tener también su expresión en el campo de las relaciones entre fiesta y escuela.

En Barcelona -una ciudad que resistió hasta el final de la guerra civil (1939) a las fuerzas franquistas- el control del orden público en la calle en los eventos festivos era estratégico durante la dictadura para evitar cualquier intento de revuelta. Por ello la calle festiva se redujo en la posguerra a frecuentes procesiones religiosas y desfiles militares (ver Delgado Ruiz 1992:145). En los últimos años del franquismo (Franco muere en 1975) se desarrollaron una serie de expresiones festivas promovidas especialmente por las comisiones cívicas vinculadas a partidos catalanistas de izquierda en las que se tomaron modelos festivos tradicionales del medio rural y se reconfiguraron para la toma de las calles, la participación juvenil y popular y la trasgresión del “orden” festivo de la dictadura. Por ejemplo, hacia

1979 se inventa el *correfoc* barcelonés, una especie de ruidosa comparsa callejera con fuegos artificiales en el que toman parte diablos de a pie, dragones y todo un bestiario de armazones, ruedas y metal que arrojan pólvora por doquier y que se toma las calles sembrando el desorden y la anarquía en la noche (Martí i Pérez 1996) (Delgado Ruiz 1992). A finales de los 80 Jaume Colomer, escribe:

“Estamos en un buen momento de recuperación festiva. Después de los años negros del franquismo, durante los últimos diez años ha habido un proceso de explosión y normalización de las fiestas en nuestra sociedad (...) En la escuela algunos maestros introducen con avidez las fiestas como elemento motivador del trabajo escolar” (Colomer 1987:7).

En el ámbito escolar se había ido fortaleciendo durante años un movimiento pedagógico catalanista (ver por ejemplo *Las escuelas catalanas*, de Francisco Flos, publicado en 1886 en Barcelona) y contra el régimen, que incluso logró establecer una red de centros cooperativos con el apoyo de las familias durante la dictadura. En los años 70 este movimiento planteó un uso intensivo y renovado de las fiestas “tradicionales” en la escuela. En 1973 Toni Puig y Jaime Colomer publicaron una serie de cuatro libritos de bolsillo titulados *Les festes populars i l’infant* dirigidos a animadores, monitores y educadores con propuestas concretas para desarrollar talleres, actividades culturales y pedagógicas en torno a las fiestas populares catalanas. La estructura seguía el calendario festivo con un tomo para cada estación. En la introducción del primer tomo afirmaban:

“Tiene razón Bob Dylan en decir que ‘los tiempos están cambiando’. Pero eso no quiere decir olvidar el pasado. Una mirada a la historia de un pueblo, a sus tradiciones y creencias, permite una visión más amplia del momento presente (...) No buscamos aquí fiestas ortodoxas, es decir, ninguna de ellas respeta ‘tal cual’ una tradición, sino que sólo partimos de estos elementos folklóricos para conseguir ‘nuestra fiesta’ (...) Revivir una fiesta no es un medio didáctico de instruir unos niños sobre cómo vivían nuestros abuelos. Es un aprendizaje a nivel de actitudes” (Puig y Colomer 1973:15, 8, 17).

Doce años después un equipo de profesores, apoyados por la Universidad Autónoma de Barcelona, en la colección *Escola Catalana* publicaron otro libro con la misma estructura (dos tomos, cada tomo dos estaciones): *Festes i tradicions a l’escola* (Gairín et al. 1985). La frescura, la novedad, el tono crítico e informal del anterior libro se transformaron en programaciones didácticas con objetivos y procedimientos pensados hasta en el más mínimo detalle. En la introducción se decía:

“Desde el restablecimiento de las vías democráticas de

participación ciudadana, concurrimos como pueblo a un proceso continuado de afirmación de nuestra identidad social y cultural que se manifiesta, entre otras cosas, en la recuperación de fiestas y tradiciones y en la exaltación de su valor socializante y de memoria colectiva (...) En esta coyuntura, la escuela como institución social se plantea su participación en las fiestas populares desde una perspectiva abierta no tan sólo a las posibles celebraciones sino también a la investigación de nuestras raíces y con el compromiso de la recuperación de la cultura colectiva. Por otro lado, no puede olvidarse, más allá del carácter lúdico y reivindicativo, el valor intrínseco de estas manifestaciones como elementos socializantes y como fuente de contenidos instructivos; en definitiva, su valor educativo. El presente texto realiza una aproximación de lo que puede ser una utilización de las fiestas en la escuela, considerando que su celebración ha de ir más allá de la parte recreativa y ha de contemplar el carácter formativo e instructivo que las caracteriza. Por eso, consideramos las fiestas como centros de interés para las diferentes materias, con la idea de que esta utilización favorezca la integración de determinados contenidos (...) Somos conscientes de que las fiestas tienen más de espontáneo que de preparado, de todas maneras creemos que, a grandes rasgos, la escuela no puede ser un lugar de improvisación si no quiere fomentar la ineficacia y su propio desprestigio (Gairín et al. 1985:8-9).

La escuela en este caso había vuelto a tomar las riendas de la fiesta. Un tipo de racionalidad escolar se imponía a la lógica festiva eliminando cualquier fuente potencial de desorden.

Jaume Colomer ya en 1987 advierte de los riesgos del didactismo de la fiesta, del aislamiento del mundo festivo escolar respecto al de la comunidad, y del ruralismo y el folclorismo nostálgico en las escuelas urbanas catalanas: “La fiesta tiene sentido por sí misma, no es un instrumento utilitario”, enfatiza (Colomer 1987:7).⁶

⁶ En el País Vasco y en otras regiones se vivían procesos similares en esa época. Rafael Mendia concluía así su relato de la experiencia de los “talleres de fiesta” en un colegio en Derio (Vizcaya) centrados en la “recuperación” de los carnavales –prohibidos por el franquismo– y de otras fiestas populares: “La fiesta está demasiado ausente del mundo de la educación y del mundo de los adultos. Pero está ahí como contenida, reprimida. El niño, hecho espontaneidad, tiene también peligro de perder el sentido de la fiesta. Por eso nos parece importante crear en los núcleos urbanos equipos de animación de fiestas en los distintos puntos, aprovechando las circunstancias y acontecimientos específicos de cada lugar. Pueden ser fruto de elementos tradicionales, pueden ser creación novedosa y enriquecedora. Pero se nos antojan necesarias... La demostración más palpable ha sido el renacimiento de esas fiestas populares en aquellos lugares en que parecían estar muertas... Una eclosión popular de fiesta ha demostrado que el pueblo siempre está dispuesto a expresar sus sentimientos más ancestrales...” (Mendia 1979). En otros lugares en España como Nerja, por ejemplo, fue un profesor de un colegio el que organizó el primer carnaval después del período franquista durante el cual se había prohibido. En 1980 realizó un carnaval donde cada curso conformaba una chirigota, con tanto éxito que los estudiantes salieron días después a la calle para mostrarlo, despertando la motivación del pueblo para reiniciar las celebraciones carnavalescas que han ido en crescendo hasta hoy (ver la página web del Carnaval de Nerja).

Hoy en algunos centros educativos barceloneses el ritmo escolar se ha encuadrado completamente en el ciclo festivo (ver por ejemplo los calendarios escolares que publican los colegios en Internet cada año) e incluso una escuela de educación infantil se anuncia: “Celebrem totes les festes i ens ho passem molt bé!”.⁷ Además hay una política institucional, tanto en el ámbito educativo como de la administración pública, para “catalanizar” a los emigrantes a través de lo festivo (Delgado Ruiz 1992:78-79).

En Bogotá, una ciudad que –a diferencia de otras poblaciones colombianas como Barranquilla o Pasto con sus carnavales- no tiene fiestas que la aglutinen, el movimiento teatral callejero –relacionado coincidentalmente con el barcelonés- estaba en auge a finales de los 70 transformando cada vez más frecuentemente la calle en un espacio festivo, algo hasta ese momento completamente novedoso. A comienzos de los 80 un grupo de estudiantes y profesores universitarios desarrollamos un trabajo en escuelas de barrios populares en la línea de la recuperación creativa de las fiestas tradicionales. En el suroriente un colectivo de maestras organizó un carnaval infantil, el Carnaval Solorienta, que todavía se celebra hoy. En las casas de la cultura de los barrios populares se promovían desfiles, comparsas y fiestas en los que los jóvenes y los niños se visibilizaban y se expresaban ante los demás pobladores del barrio. En distintos lugares jóvenes y niños, disfrazados, con pancartas, con zancos, con muñecos gigantes, utilizando las técnicas del teatro callejero, con grupos musicales se tomaron las calles de un modo inédito y recorrieron los barrios populares en una especie de fiestas-manifestación-de-protesta o protestas festivas. De forma paralela, aunque sin aparente relación, el 31 de octubre, el Halloween o el Día de los niños (un día laboral, sin apoyo oficial o eclesial), se ha ido convirtiendo desde esa época en la fiesta popular más importante de la ciudad, promovida y apoyada en gran parte por los colegios –y también por los comerciantes, industriales y los medios masivos-; ha dejado de ser una fiesta infantil o escolar, ocupa prácticamente todas las calles de la ciudad, atraviesa todos los estratos sociales y vincula a jóvenes y adultos, padres de familia y abuelos. Hoy son los evangélicos y los cristianos en general los que más se oponen a la celebración por sus connotaciones paganas y diabólicas, y cuando se acerca la fecha desarrollan amplias campañas “informativas” y mediáticas para desestimularla.⁸ Fenómenos similares sucedían en otras ciudades colombianas y latinoamericanas, en especial en aquellas grandes ciudades que no contaban entre sus recursos festivos con un carnaval

⁷ “¡Celebramos todas las fiestas y nos lo pasamos muy bien!” (Escola Bressol Municipal El Tren, Trinitat Vella, curso 1999-2000).

⁸ El Halloween se introdujo en Bogotá principalmente por iniciativa de colegios de clase alta y media, y en especial por los bilingües inglés-español. Inicialmente fue mal visto por muchos sectores: “«Pues yo lo siento... yo no celebro esas fiestas gringas» fue la contestación de una vieja mal humorada, antes de cerrar la puerta de un golpe” a los niños que le pedían dulces (*El Tiempo*, Noviembre 1 de 1970). “Finalmente, y a pesar de los tradicionalistas ésta (fiesta) llegó a Colombia hacia los años setenta” (*El Tiempo*, Octubre 31 de 1986).

o una gran fiesta aglutinadora .

En el suroccidente andino de Colombia, entre los indígenas *nasa* o *paeces*, la escuela se ha integrado de forma generalizada a los procesos de socialización: inicialmente a través de internados a cargo de comunidades religiosas, luego en escuelas veredales o de resguardo con maestros contratados por el Estado o por los mismos comuneros. Las luchas indígenas de los años 70 comenzaron por la recuperación de la tierra en manos de los terratenientes, pero pronto incorporaron en la plataforma de lucha el control de las escuelas y la reorientación de la enseñanza hacia el fortalecimiento de la cultura y lengua *nasa*. Hoy han logrado sus objetivos, por lo menos en el ámbito legal y constitucional. En un contexto como este, con algunos maestros que no son profesionales de la educación sino líderes culturales al servicio de comunidades concretas, con las escuelas fundadas y controladas por toda la comunidad –no sólo por los padres de familia-, se muestra la potencialidad de la escuela para revitalizar, cuestionar o recrear lo festivo más allá de la escuela; en este caso, son los maestros y las escuelas los que han creado nuevos “bailes tradicionales”, fiestas y celebraciones, los que invitan a los músicos ancianos a las clausuras, los que lideran procesos de revalorización cultural. También entre los *nasa* se encuentran escuelas y maestros que asumen posiciones folcloristas o superficiales frente a las profundas implicaciones y a las lógicas vinculadas con la música, los bailes y las fiestas tradicionales. En otras comunidades *nasa* donde la mayoría de los adultos son evangélicos, la escuela es cuestionada, no por enseñar matemáticas o por ser bilingüe, sino por realizar ritos como los refrescamientos del *tul* o huerta escolar por el *thě wala* (médico o chamán), o por representar bailes y fiestas que se ligan a prácticas “paganas”, “mágicas” o católicas. Es decir, lo simbólico, lo ritual, lo festivo, lo musical, aunque aparentemente marginal, toca y afecta una de las fibras más sensibles en la relación escuela–comunidad porque el rito, así sea representado, no es mero “teatro” o recuerdo del pasado: arrastra una eficacia simbólica encarnada en los cuerpos a través de acciones, símbolos y gestos que los evangélicos detectan y previenen. Desde la escuela se “recuperan” y recrean viejos bailes y ritos que refuerzan valores comunitarios, familiares, del trabajo productivo, de las relaciones con el territorio; se crean “nuevos” bailes “tradicionales” y se exploran nuevos espacios para vivenciarlos y expresarlos; se ignoran, abandonan o combaten formas festivas, rituales, dancísticas y musicales –sean tradicionales o nuevas- que se considera van en contra de ese –o esos- proyecto de vida que es ser *nasa* (Miñana Blasco 1996). La etnicidad se teje y se negocia a diario también en lo festivo, en la escuela y en sus relaciones mutuas.

Si bien toda fiesta es una puesta en escena (García Canclini 1983)⁹ y

⁹ En la fiesta y en el rito “vemos a personas dramatizándose a ellas mismas y a la cultura al tiempo, cada una construida por la otra” (Myerhoff 1984:155). “Lo culto y lo popular, lo nacional y lo extranjero, se presentan (...) como construcciones culturales. No tienen ninguna consistencia como estructuras ‘naturales’, inherentes a la vida

es exhibicionista, desde la escuela hay una reinterpretación y rediseño de las fiestas y bailes tradicionales para su “puesta en escena” en los escenarios escolares, lo cual incluye normalmente una estandarización del vestuario y una uniformación de los participantes, una especie de “libreto”, una serie de ensayos o entrenamiento en espacios formalmente separados para ello, una adecuación espacio-temporal de la fiesta para ser presentada en tiempos y espacios reducidos y para ser “vistos” desde una perspectiva frontal, propia de la escena, no estereoscópica y cambiante. Hay también un manejo temporal teatral, con sus elipsis y compresiones.

En escuelas indígenas y rurales a veces las fronteras entre escuela y comunidad son casi inexistentes: un maestro *nasa*, por ejemplo, planteaba que no realizaba fiestas en la escuela porque “todo evento se hace en conjunto con la comunidad”. Algunos enfatizaban que las actividades o representaciones de los ritos los realizaban con participación de la comunidad y “explicando el porqué”. Sin embargo, el hecho de que un evento se haga “en conjunto con la comunidad”, no quiere decir necesariamente que los niños y maestros se vinculen a las fiestas y ritos como unos actores más, sino que, con frecuencia, son ellos los que asumen el liderazgo y la responsabilidad del “show”, como sucede en numerosas ocasiones, “disfrazándose” de adultos. Lo más frecuente es que niños y maestros, cuando participan en fiestas y ritos, lo hagan, no como “niños”, sino como “escolares”, agrupados formalmente bajo la orientación del maestro, y, en algunos casos, en un contexto netamente escolar, reproduciendo la fiesta a escala al interior de la escuela, como son la mayoría de las experiencias en otras escuelas en el mundo (ver varias experiencias de este tipo en *Aula*, Barcelona, 1996, N° 48, o en el Caribe, Creque-Harris 1994). En Colombia –y muchos otros países- desde 1940, a medida que se iba percibiendo el impacto de la modernización en la cultura popular tradicional y que los folcloristas construían el imaginario apocalíptico que los legitimaba, en lugar de favorecer la integración infantil en las fiestas de una forma fluida y espontánea, se ha buscado oficializar la presencia de los niños en los eventos festivos y en los concursos folklóricos separándolos con “modalidades y categorías infantiles”, “carnavalitos”, etc. (ver el estudio detallado del caso caucano en Miñana 1997).

La mayoría de las veces la fiesta escolar es una celebración cerrada, al interior de sus muros, y a la que en ocasiones se invita a los padres de familia. Sin embargo, como hemos visto en algunos ejemplos anteriores la escuela sale a la calle y promueve una fiesta abierta. Por ejemplo, en la ciudad de Posadas, en Argentina, desde 1950 se celebran unas fiestas estudiantiles, la Estudiantina, organizadas por

colectiva. Su verosimilitud se logró históricamente mediante operaciones de ritualización de patrimonios esencializados (...) Son más bien escenarios (...) lugares donde un relato se pone en escena” (García 1989:338-339). “Las prácticas culturales son, más que acciones, *actuaciones*. Representan, simulan las acciones sociales, pero sólo a veces operan como una acción” (García 1989:327. El subrayado es mío).

los estudiantes de prácticamente todos los colegios de secundaria, a la manera de un carnaval, con tomas de las calles con desfiles de carrozas y vistosos disfraces y coreografías; los estudiantes reciben las llaves de la ciudad y durante varios días visitan y circulan por los espacios administrativos y por los centros del poder oficial. Allí participan los padres de familia financiando a sus hijos en carrozas y disfraces, mostrando así públicamente “quién es quién” en la sociedad posadeña. En este caso es la escuela y los estudiantes los que representan oficialmente y públicamente a los diferentes grupos y estratos sociales exhibiéndose y recreando un ámbito festivo (Álvarez 1998).

La escuela frecuentemente se pone al servicio de la fiesta que se celebra fuera de ella, como es el caso del Carnaval del Diablo en Riosucio (Caldas, Colombia), o en las celebraciones de la Semana Santa en Popayán (Cauca, Colombia) o en Huesca (España). En el primer caso la vitalidad y la fuerza arrasadora del carnaval riosuceño logra envolver y disolver a los centros educativos en la fiesta. En Popayán, con una Semana Santa cada vez menos movida por el sentimiento religioso y más por la industria turística, los escolares –y en especial los de los colegios religiosos y femeninos– son obligados a desfilar aburridos en las procesiones con el fin de “hacer bulto”, como “extras” pues, a diferencia de lo que sucedía hace años, son muchos más los visitantes que quieren mirar el paso de la procesión, que los payaneses que quieren desfilar. En Huesca, por el contrario, hay un entusiasmo creciente de niños y jóvenes desde sus escuelas –varones, sobre todo– por participar –competir– en las procesiones como tamborileros, fenómeno este que se vincula a la expansión en Aragón de las *tamboradas* de Semana Santa en Teruel (Calanda, Alcañiz...).¹⁰ En Popayán han sido algunas escuelas las que han logrado integrar a las mujeres y a las niñas en los conjuntos musicales que recorren la ciudad alegrando las fiestas de navidad y de los que tradicionalmente habían sido excluidas. En otros casos las administraciones municipales o los políticos se inventan celebraciones y fiestas que sólo logran sacar adelante con el apoyo de los centros educativos como, por ejemplo, la celebración de los 460 años de la fundación de Funza, un pueblo de la Sabana de Bogotá, en 1997; en este caso la fiesta del pueblo era más bien una fiesta interescolar similar a la de Posadas en Argentina pues las carrozas, coreografías, disfraces, comparsas eran exclusivamente escolares.

5. La fiesta enseñada y la escuela enfiestada

En contextos y momentos diferentes hemos visto cómo la escuela ha empleado y emplea mecanismos similares en sus relaciones con lo festivo, desde las modalidades domesticadas y empequeñecidas

¹⁰ Las *tamboradas* se han convertido en un fenómeno masivo, de moda y turístico en Teruel y en Aragón; tanto es así que se habla desde hace unos años de “La ruta [turística] del tambor y el bombo” (ver Martí i Pérez 1996:129-137).

cargadas de folclorismo, tradicionalismo o didactismo donde la escuela utiliza las fiestas y tradiciones locales, hasta aquellas en las que la escuela se disuelve en ellas. En uno y otro extremo, fiesta y escuela se subvaloran mutuamente, se asumen en una caricatura, se absorben, se ignoran o se niegan. No se trata de escolarizar la fiesta, ni de que la escuela sea ajena, inmune a ella. No importa desde dónde se haga, ni dónde esté el liderazgo, pero es claro para nosotros que si la relación entre fiesta y escuela no se hace en profundidad y no se construye desde una posición de reconocimiento mutuo, es una relación estéril, improductiva o incluso destructiva.

El encuentro entre fiesta y escuela se revela también como un lugar de lucha ideológica, de confrontación y a veces de convivencia entre posiciones integracionistas, el tradicionalismo o la vuelta a “los orígenes”, las distintas tendencias modernizadoras, las facciones políticas, los grupos construyendo sus identidades-diferenciaciones, el esfuerzo de la iglesia católica por recuperar la hegemonía y el control perdidos, o el radicalismo frente a lo festivo de los evangélicos. Todas estas posiciones revelan también matices y diferencias importantes al interior de cada una de ellas, fusiones y convivencias que se expresan y afloran en escuelas, eventos y festivales.

La fiesta escolar, a pesar de los esfuerzos de la escuela por ordenarla, controlarla y didactizarla, se convierte también con frecuencia –como la mayoría de las fiestas- en un espacio donde se cuestiona y se subvierte el mismo orden social o escolar, aparecen manifestaciones “violentas”, excesos, violación de los valores que la escuela promueve... Y esto sucede tanto entre las aparentemente formales y emperifolladas comparsas de la Estudiantina de Posadas, como entre los nasa. Después todo volverá al orden escolar, pero la fiesta habrá servido para recordarnos la fragilidad de ese orden.

Lo festivo, si se asume con cierta profundidad, puede constituirse en espacio educativo fértil, productivo, significativo. La condensación simbólica y la explosión expresiva que se produce en la fiesta la convierten en un lugar privilegiado para los procesos de construcción de identidades, para la negociación de sentidos, para la expresión y consolidación de tejido social, para la participación, para la polifonía de los lenguajes y del simbolismo, para el reconocimiento de la diversidad.

Fiesta y escuela se constituyen en una especie de “laboratorio” social y cultural donde especialmente algunas maestras y maestros, como líderes culturales, exploran, experimentan, inventan y recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad. Estos cambios en las formas de transmisión e interacción, tanto en la escuela como fuera de ella, transforman asimismo la escuela y la fiesta.

La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y

cultura incorporando modalidades no escolares de socialización. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional –en especial con los “mayores” y “sabedores”–, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa, la fiesta puede enriquecerse con los recursos tecnológicos, simbólicos de la escuela y, en especial, del aporte y vitalidad de los jóvenes, niños y maestros.

Habría que despreocuparse un poco de la obsesión didáctica que sufren la mayoría de educadores respecto al hecho festivo porque, como dice Manuel Delgado, el rito y la fiesta es de por sí “un contrato, un plan de orientación y un manual de instrucciones para experimentar el mundo (...) La dimensión festiva de los grupos humanos [es] como un colosal aparato pedagógico, donde los individuos psicofísicos aprenden cómo interpretar su experiencia del mundo de acuerdo con los imperativos culturales de la comunidad donde se integran” (1992:84-85). Y esta didáctica festiva tiene poco que ver con programaciones, formulaciones de objetivos, diseño instruccional, explicación de los orígenes, investigaciones históricas... Tiene más que ver con la pragmática, con el *performance*, con la actuación, con los cuerpos en acción.¹¹

6. Postdata

Hoy emerge un concepto de ciudadanía que se aleja del de nación; en un mundo cada vez más globalizado empieza a cuestionarse el concepto de “extranjero” y, a su vez, se levantan nuevas fronteras, emergen nuevos y latentes localismos territoriales y particularismos, exclusiones y racismos. Del proyecto modernizador ya no queda sino el mercado, hoy libre de las cortapisas de la nacionalidad y de la democracia, mercado desenfrenado sin proyecto educativo y que, en realidad, sólo pareciera necesitar de los medios masivos, de la publicidad y de las redes informáticas. Los diferentes actores sociales “proyectan un futuro, no para constituir un proyecto, sino para evitar ser excluidos” (Tedesco 1995:29). Hoy el sector más dinámico de la economía es el de servicios, sector que tiene que ver con la recreación, el turismo, la diversión, la fiesta, la imaginación creativa, la realidad virtual, la educación. El nuevo espíritu del capitalismo cambia el ahorro por el consumo y la austeridad por el hedonismo. Renacen movimientos religiosos, ritos, magia y demás saberes opacados o perseguidos por la racionalidad ilustrada y positivista.

¹¹ El etnomusicólogo John Blacking ya lo había planteado hace años (*Anthropology of body*, 1977): así los rituales estén al servicio de instituciones opresoras, el *performance* puede ser fuente de innovación y finalmente liberar momentánea o definitivamente a los actores (Blacking 1985:65).

El triunfo de las políticas neoliberales está implicando en lo educativo la ampliación de los mercados educativos y el debilitamiento de los sistemas públicos. En este contexto, es de suponer que los centros escolares, cada vez más privatizados y en un ambiente competitivo van a adquirir una centralidad inédita (Gewirtz 1995; Miñana Blasco 1999). Si estas políticas se orientan a fortalecer los centros escolares podría esperarse una renovación del ritualismo y del mundo festivo escolar como un mecanismo de construcción de identidades institucionales y de diferenciación entre centros, a la manera por ejemplo de la Estudiantina de la ciudad de Posadas.

En Colombia las industrias cervecera y licorera son las organizadoras de las fiestas en todo el país imponiendo unos modelos, unos circuitos y unos calendarios festivos (Miñana Blasco 1997). En Cataluña los municipios contratan sus fiestas con empresas privadas organizadoras de fiestas en torno a las cuales se mueve una impresionante industria festiva (Delgado Ruiz 1992:125-126), vinculada a su vez a la poderosa industria turística española.

Hace un par de años asistí a una fiesta escolar en Bogotá en la que la asociación de padres contrató a una empresa especializada. Los padres se preocuparon únicamente de vender los bonos para la comida y las atracciones. La empresa instaló una feria con casa del terror, tobogán gigante, inflables para saltar, muro para escalar, trencito y otras atracciones; montó una zona de comidas “típicas” y rápidas; un grupo de recreacionistas organizaban juegos; había un animador y un discjockey que manejaba lo musical. Los padres de familia, en las mesas, conversaban, comían, bebían, daban dinero a sus hijos para adquirir los bonos para las atracciones y les tomaban fotos. Los niños estaban entretenidos con las atracciones o con los recreacionistas. La mayoría de los profesores no asistió. No hubo ningún acto protocolario, como un discurso o un himno.

He asistido a otras fiestas escolares en Colombia y en Barcelona donde todo es “hecho en casa”, donde hay un esfuerzo importante por proponer formas festivas innovadoras llenándolas de sentido y donde hasta el director se disfraza. Pero, como decía Bob Dylan, las cosas están cambiando...

Si bien la misma fiesta tiene implícita, subyacente, unos mecanismos que garantizan su reproducción y transmisión a las nuevas generaciones, hoy los medios masivos de comunicación y la escolarización han llegado a todos los sectores y están transformando las formas de socialización y las formas de transmisión cultural. La escuela y los medios se “meten” en la fiesta ampliando-distorsionando sus “efectos”, haciendo eco y amplificando algunas de sus dimensiones, se convierten incluso en organizadores y reguladores de la fiesta. Conscientes de que, como el legendario rey Midas, todo lo

que “toca” la escuela se transforma, se academiza, se curriculariza, se hace necesario seguir analizando qué pasa con la fiesta en la escuela y con la escuela en la fiesta.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Álvarez, Néstor. 1998. *Estudiantina, todos a la calle! Fiesta y ritual en la ciudad de Posadas*. www.naya.org.ar, página visitada en octubre de 2002.
- Blacking, John. 1985. "Movement, Dance, Music and the Venda Girls' Initiation Cycle," en *Society and the Dance*. Editado por P. Spencer, pp. 64-91. Cambridge: Cambridge University Press
- Boli, John, Francisco O. Ramirez, y John W. Meyer. 1990. "Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas," en *Nuevos enfoques en educación comparada* Editado por P. G. Altbach y G. P. Kelly, pp. 123-152. Madrid: Mondadori
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Colomer, Jaume. 1987. *Fiesta y Escuela. Recursos para las Fiestas Populares*. Barcelona: GRAÓ.
- Creque-Harris, Leah. 1994. "Carnival: expanding the classroom boundaries," en *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65:31(5)
- Delgado Ruiz, Manuel. 1992. *La festa a Catalunya, avui*. Barcelona: Barcanova.
- Gairín, J., R. Ibáñez, R. Ortega, y Ma. Llum Peiron. 1985. *Festes i tradicions a l'escola (Tardor - hivern)*. Vol. 1. *Escola Catalana*. Barcelona: CEAC.
- . 1985. *Festes i tradicions a l'escola (Primavera - estiu)*. Vol. 2. *Escola Catalana*. Barcelona: CEAC.
- García Canclini, Néstor. 1983. *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana: Casa de las Américas.
- . 1986. *Desigualdad cultural y poder simbólica* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- . 1989. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo - CONAC.
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball, y Richard Bowe. 1995. *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press
- Gómez, Graciela G., y María Elena Pensiero. 2001. "Reflexiones acerca de algunos rituales escolares : las efemérides y los actos," en *Cuadernos Americanos* 87:111-127
- Leenhardt, Maurice. 1997. *Do kamo. La persona y el mito en la sociedad melanesia* Barcelona: Paidós.
- Lombardi-Satriani, Luigi Maria. 1975. *Antropología cultural. Análisis de la cultura subalterna* Buenos Aires: Galerna.
- Martí i Pérez, Josep. 1996. *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Mendia, Rafael. 1979. "Recuperar la fiesta," en *Cuadernos de pedagogía* 55-56.
- Miñana Blasco, Carlos. 1997. *De fastos a fiestas. Navidad y chirimías en Popayán*. Bogotá: Ministerio de Cultura - Centro de Documentación Musical.
- . 1999. *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- . 2000. "Del folklore a la etnomusicología. 60 años de estudios sobre música popular tradicional en Colombia," en *A Contratiempo, Segunda Época* 11:36-49

- Miñana Blasco, Carlos, y Programa de Educación Bilingüe. 1996. *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos". Libro del maestro*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Myerhoff, Barbara G. 1984. "A Death in Due Time : Construction of Self and Culture in Ritual Drama," en *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance*. Editado por J. J. MacAloon, pp. 149-178. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues
- Oriol, Nicolás. 2002. "La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid," en *Eufonía. Didáctica de la música* 25:67-88
- Puelles Benítez, Manuel de. 2002. "Estado y Educación : una relación histórica," en *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz, pp. 17-48. Madrid: Biblioteca Nueva
- Puig, Toni, y Jaume Colomer. 1973. *Les festes populars i l'infant. I. Hivern*. Vol. 1. *Esplai*. Barcelona: Hogar del libro.
- Puiggrós, Adriana. 1998. "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo : del liberalismo al neoliberalismo pedagógico," en *Educación y Política en América Latina* 10(1)
- Queiroz, Jean-Manuel de. 2001. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Ramírez, Francisco O., y John Boli. 1987. "The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization," en *Sociology of Education* 60
- Tadeu da Silva, Tomaz. 1997. "El proyecto educacional moderno : ¿Identidad terminal?," en *Crítica post-estructuralista y educación*. Editado por A. J. Veiga Neto, pp. 273-290. Barcelona: Laertes
- Tedesco, Juan Carlos. 1989. *El rol del Estado en educación*. OREALC
- . 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.