

MARÍA ITATÍ RODRÍGUEZ

Los actos de memoria

PALABRAS
CLAVE

María Itatí Rodríguez

LOS ACTOS DE MEMORIA

Efemérides y actos patrios escolares en
la provincia de Misiones (Argentina)



Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones

edunam

Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones

Coronel José Félix Bogado 2160

Teléfono: +54 0376 4428601

editorial.unam.edu.ar

Colección: Palabras clave

Coordinación de la edición: Froilán Fernández

Revisión de texto: Marcelo Oliveira

Armado de interiores: Francisco A. Sánchez

Rodríguez, María Itatí

Los actos de memoria : efemérides y actos patrios escolares en la provincia de Misiones : Argentina / María Itatí Rodríguez. - 1a ed. - Posadas : EDUNAM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2025.

Libro digital, PDF - (Palabras Clave)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-579-580-2

1. Actos Escolares. 2. Efemérides. 3. Nacionalismo. I. Título.
CDD 370

Hecho el depósito de la ley 11723

Impreso en Argentina

Editorial Universitaria

Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2025.

Todos los derechos reservados para la primera edición

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por Edunam incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Editorial. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y expreso del sello editor.

AGRADECIMIENTOS

Muchas veces, a la hora de escribir un texto “académico”, la autora o el autor (que escribe siempre con otros/as y pensando en esos otros/as) intenta despojarse de toda carga personal de su memoria y trayectoria para escribir un relato que pretenda ser “objetivo”, neutral, imparcial. A esta altura, después de tantas discusiones (y excursiones), ya no nos sorprende lo arcaico de estos posicionamientos y estoy completamente convencida de que estas altas presunciones no son posibles. Y es por ello que puedo decir que este trabajo tiene tanto de su autora, su trayectoria, su memoria, sus lugares, que consideramos sería una falta grave no explicitarlos porque merecen también un lugar en la memoria, materializada al fin en este texto que relata gran parte del camino andado. ¿Cómo pensar un punto de inicio para nuestras trayectorias? ¿Qué debates y diálogos hemos entablado? ¿A qué nos hemos enfrentado? El que escribe, el que narra su trayectoria, habita y transita umbrales entre los saberes (y decires) académicos, científicos, cotidianos. Podemos lograr traducirlas y transformarlas en nuestras travesías como investigadores/as, incluirlas en nuestros debates, en los caminos que optamos recorrer.

Y este proceso de enunciación es imposible sin los agradecimientos que, considero, hicieron posible este texto. En primer lugar, al Conicet, quien mediante una beca de doctorado de Área de Vacancia Geográfica ha ofrecido los recursos para el financiamiento de esta investigación. En este contexto, a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones por la cual he accedido a la beca; un espacio de formación donde he cosechado grandes amigos, profesores y compañeros. A mis directores de tesis, el Dr. Marcelino García y la Prof. Silvia Delfino, quienes me han acompañado durante este proceso. A las y los integrantes de las escuelas de Posadas y Puerto Iguazú, sin su predisposición y colaboración este trabajo no podría haberse realizado.

A mi familia, pilar fundamental de la vida. A los amigos que tanto bien hacen al corazón.

Quiero dedicar este texto a la Universidad Pública, de la cual me considero militante desde mis primeros pasos por sus pasillos y sus textos, la cual considero y me siento como en casa.

ÍNDICE

Presentación.....	9
Capítulo I. Sentidos y contextos de las efemérides en la escuela.....	13
Efemérides: ¿celebraciones de un solo día?.....	13
Celebraciones para la memoria	15
Celebrar la nación: inicios y sentidos de las efemérides patrias en la escuela	21
Principios del siglo XIX: punto de partida para la celebración de las efemérides patrióticas en Iberoamérica.....	23
La apertura de la educación primaria obligatoria y otros tantos objetivos.....	27
Primeros actos en la escuela	33
Misión/es en el Territorio Nacional.....	40
Legislaciones para la memoria	44
Una mirada desde la nación.....	45
La provincia de Misiones y la cuestión “efemérides”	52
Las efemérides en jerarquías	56
La formulación de nuestro objeto comunicacional.....	59
Capítulo II. La forma arquitectónica del acto escolar	65
Primer momento: preparativos y organización del <i>formato</i>	69
Segundo momento ceremonial	96
Tercer momento: ofrenda institucional.....	119
Cuarto momento: de archivo.....	148
Capítulo III. Un acto para construir la nación	155
Algunos apuntes sobre el mayo de 1810.....	157

Primera entrada: la cualidad de un cronotopo fijado	167
Segunda entrada: oficios, técnicas y tecnologías ¿de ayer y hoy?	178
Tercera entrada: argumentos para la nación	200
Capítulo IV. Un acto escolar para construir la misioneridad	215
Algunos recorridos para pensar los procesos de conformación de Misiones	220
Preliminares sobre nuestras entradas de análisis	246
Primera entrada: la cualidad hecha canción.....	247
Segunda entrada: el itinerario de la bandera provincial.....	265
Tercera entrada: Andresito y la delimitación de una semiosfera	274
Capítulo V. “Damos por finalizado este humilde acto”	295
Bibliografía	301

PRESENTACIÓN

Los actos escolares en Argentina fueron implementados como parte de la práctica escolar a finales del siglo XIX, en paralelo con la inauguración de escuelas primarias públicas en el vasto territorio nacional. Las efemérides convergieron en la conformación de ciudadanos nacionales. Desde los inicios, sus objetivos persiguieron la necesidad de instalar un hacer un saber/crear sobre una versión del “ser argentino” en aquella población tan heterogénea que se extendía desde el centro (porteño) hacia las provincias y territorios nacionales.

Estas prácticas comunicativas ponen en circulación todo un complejo sistema de sentidos que se refieren a una memoria común, a un pasado fundacional de la nación. Los actos escolares, a través de las efemérides, posibilitan uno de los espacios fundamentales donde se narra la *nación, lo patriótico*. Desde hace algunas décadas observamos que en la provincia de Misiones se implementan estrategias similares para la construcción de una identidad propia, la *misioneridad*.

El presente libro se desprende de los resultados obtenidos de una tesis de doctorado en Comunicación que indagó sobre los procesos actuales de construcción y producción de iden-

tidades colectivas histórico-políticas (nacionales y locales) en relación con los mecanismos de memoria presentes en las efemérides y actos escolares de escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones (periodo 2013-2015). Desde un análisis semiocomunicativo, buscó abordar al acto escolar como formato, esto es un *complejo mnemosemiótico y comunicativo*, entendido como *dispositivo ritual performativo*.

Este trabajo busca compartir los resultados de una tesis de doctorado, pero con un objetivo claro, poner a circular en las aulas (escolares, de formación profesional) los sentidos con respecto a esta práctica cultural, comunicativa. ¿Qué más decir sobre los actos escolares? Considero que este texto indaga (y recorre) sobre la dimensión histórica, política, sobre el proyecto educativo, pero al mismo tiempo, revisa, con ojos de hoy, una práctica que se vuelve a reactualizar cada año (hace tantos años). Ofrecemos una lectura sobre los actos escolares y efemérides patrias que parte de 8 años de transitar un trabajo de investigación. Advertimos que los capítulos de este libro se pueden leer de manera independiente y dependiente de las urgencias; un material que, como mayor apuesta académica, busca ser práctico, reflexivo y crítico.

Las experiencias que comparte este libro —fruto de una investigación que dio sus primeros pasos en el 2009 como una actividad de cátedra y se extendió hasta el 2016 con la presentación de una tesis de doctorado— sucedieron en escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones. El inicio de nuestro trabajo coincidió con la celebración de los 60 años de la provincialización de Misiones, año el que se reactualizó un interesante debate en torno a la *misioneridad* (tanto a nivel académico como en la agenda política, mediática y escolar). Las organizaciones escolares fueron seleccionadas porque su

ubicación geográfica nos permitió trabajar nuestros interrogantes en dos puntos diferentes de las fronteras nacionales, culturales, políticas, entre tantas otras posibles: Posadas, capital provincial y frontera con la localidad de Encarnación, Paraguay; y Puerto Iguazú, triple frontera con las ciudades de Foz de Iguazú, Brasil, y Ciudad del Este, Paraguay. Consideramos que pensar la puesta en escena de estos formatos desde sus enclaves fronterizos son debates cruciales para reflexionar sobre el Nos-Otros como “Patria Grande”, “Nación” y, también, acerca de las disputas por la construcción de otros relatos en tensión.

Los actos patrios escolares traen a la memoria (colectiva, nacional) algunos hitos y fechas para *recordar*, dejando en el *olvido* a otros. Es decir, existen fechas más importantes para recordar que otras, seleccionadas y jerarquizadas a partir de políticas de *memoria escolar*. En este sentido, algunas efemérides se han instalado en la “agenda escolar” a medida que estas se inauguraban en todo el territorio, como es el 25 de mayo, Día de la Revolución de Mayo, mientras que otras han ido instalándose en la escena de la memoria en los últimos años, pero —consideramos— reproduciendo la misma lógica del *dispositivo ritual*. En este último caso, podemos mencionar que en las escuelas misioneras se incorpora desde el 2006 de modo permanente la efeméride del 30 de noviembre, Día de la Bandera de Misiones, y Día del Prócer misionero Andrés Guacurará y Artigas.

Este trabajo pone especial énfasis en la construcción y reactualización de los relatos y sentidos ligados a la *nación* y a la *misioneridad*, a la puesta en escena de los mecanismos de memoria presentes en estos dispositivos rituales. Desde este contexto, nos preguntamos mediante qué mecanismos de

memoria se ponen a circular determinadas versiones sobre el *nosotros* como nación argentina y de Misiones, como provincia argentina. Asimismo, cuáles son las operaciones de construcción/producción identitaria (nacional, local) en los actos patrios y de qué modos estos se re-significan y re-actualizan. Finalmente, indagamos sobre qué agentes, mediante qué prácticas y ámbitos se propicia la construcción de los sentidos atribuidos a la “nación” y la “misioneridad” en actos patrios escolares realizados en la provincia de Misiones.

En el capítulo I trabajamos sobre los contextos en los cuales aparecen estos dispositivos rituales. Los capítulos II, III y IV corresponden a un programa de análisis del objeto comunicacional, abordados como movimientos: primero, la forma arquitectónica del acto patrio escolar; segundo, sentidos en torno a la celebración del 25 de mayo; y tercero, sentidos en torno a la celebración del 30 de noviembre. Observamos que mediante la realización de estos formatos comunicativos se propone hacer entrar en diálogo, enfrentar, diferenciar, los relatos y sentidos sobre la *nación* y la *misioneridad*. Finalmente, compartimos algunas aproximaciones finales a las cuales hemos arribado y la proyección de nuevos recorridos.

CAPÍTULO I

SENTIDOS Y CONTEXTOS DE LAS EFEMÉRIDES EN LA ESCUELA

EFEMÉRIDES: ¿CELEBRACIONES DE UN SOLO DÍA?

Una de las palabras que será recurrente en nuestro texto es el término *efeméride*. Si rastreamos su significado etimológico, el término deviene por un lado del griego *ephémeros* (*epi*, sobre; y *hemera*, día) que significa “que tiene la duración de un solo día”, “pasajero, de corta duración” (Alonso, 1958, 1628). En este caso el adjetivo *efímero* tiene la misma etimología. Por otro lado, del latín su significado deviene de *ephemerides* que quiere decir “diario, memorial diario” (Corominas, 1976, p. 217) haciendo referencia a un libro o comentario sobre los hechos de un día, o a un libro en el cual se anotan el movimiento diario y la situación de los planetas y eclipses (Alonso, 1958, 1627). Según la última versión web disponible del diccionario de la Real Academia Española, la palabra efeméride hace referencia a un “acontecimiento notable que se recuerda en cualquier aniversario de él” y la “conmemoración de dicho aniversario”.

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación¹ dispone de espacios web sobre efemérides que tiene como uno de sus objetivos centrales “mejorar la calidad de la educación y proveer equidad al sistema educativo”. El sitio cuenta con una compilación de hechos y personajes, teniendo en cuenta días y meses del año, que permite realizar distintos recorridos. Se presenta como una herramienta de trabajo no solo para la escuela, sino para otras instituciones o actores interesados, como una fuente de información oficial para docentes, alumnos y el público en general donde se busca la promoción de la creatividad de los actores educativos para reflexionar sobre estas fechas.

En este sentido, consideramos que, más allá de su significado etimológico, las efemérides en clave de celebración no son únicamente “de un solo día” debido a que implican una trama compleja de sentidos y significados que se re-actualizan en cada puesta en escena. Como abordamos en este trabajo, al celebrarse mediante el formato de acto patrio escolar y disponer de una batería de dispositivos estos han logrado quedar en la memoria de todos sus asistentes. De esta manera, las efemérides no se recuerdan “un solo día” sino todos los mismos días, se recuerdan para el presente y para las generaciones venideras. Al mismo tiempo, no solamente se recuerdan, sino que se celebran, esto implica una cobertura y puesta especial de las instituciones y sus participantes. En el caso de las efemérides patrias, se propone que *ese día* se conmemore

1. Puede consultarse el sitio del ex Ministerio de Educación, hoy secretaría del Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, en el espacio *Efemérides*. También entre los recursos del portal *Educ.ar*, bajo el título *El género de la patria*.

un momento crucial o a un personaje de la historia común de la nación. Entendemos lo patriótico como “sentimiento de pertenencia solidaria” que “hermana a los integrantes de una nación” (Romero, 2004, p. 158).

Estas efemérides no son únicamente acontecimientos de un solo día en la grilla escolar —como se puede observar en el sitio web del Ministerio— debido a que se propone todo un cronograma de actividades, un calendario de posibilidades: algunas de ellas tienen más relevancia que otras, algunas parecieran estar cristalizadas y otras surgen en los calendarios pujando por un lugar. En la escuela, estas celebraciones son organizadas con anterioridad previéndose mediante distintos dispositivos un registro para su posteridad. Podemos decir, todas estas prácticas puestas en escena no devienen efímeras porque logran transformarse en un *hacer-saber* instalado que, naturalizado, año tras año se realizan regularmente. Aunque de “un solo día”, quedan registrados en documentos escolares, fotografías, en la memoria. En este capítulo abordaremos algunos de los sentidos y desafíos que ocupan en las sociedades actuales la celebración de las efemérides patrias. Después nos adentraremos en los inicios de estas celebraciones patrióticas en el joven Estado nación argentino y otras latitudes. Al finalizar, compartiremos los marcos institucionales de orden nacional y provincial, haciendo hincapié en las legislaciones de la provincia de Misiones.

CELEBRACIONES PARA LA MEMORIA

Las efemérides son fechas conmemorativas, espacios de construcción de la memoria social y pública. Uno de los *disposi-*

tivos rituales que materializan las efemérides patrias son los actos escolares en los cuales los integrantes de la nación (los/as niños y niñas escolarizados/as, sus padres —y otros familiares—, docentes, directivos, vecinos/as) se encuentran a celebrarla. Asimismo, los actos escolares aparecen como una de las prácticas que legitiman el rol de la escuela en relación con la construcción de la *nación*. Continúan ocupando un papel importante para re-forzar todo un mecanismo de memoria colectiva nacional. Las re-actualizaciones del *formato* año tras año parecerían lograr naturalizar sus modos de hacer-saber-representar para los/as ciudadanos/as que hayan atravesado la educación formal en Argentina, en el siglo XX y lo que lleva del siglo XXI.

Las puestas en escena de los actos patrios escolares ofrecen un despliegue que implica una multiplicidad de sentidos. No son actos estáticos, inamovibles, sino que hasta las fechas que se repiten años tras año —y que pareciera tener tantas celebraciones como años tiene la *nación*— se re-actualizan logrando incorporar nuevos sentidos y significados. De esta manera, pese a su aparente reiteración, todas estas celebraciones son momentos únicos, irrepetibles, celebraciones efectivas, ya que, al celebrarse año tras año, casi sin excepción, lograron instalarse en la memoria. Los primeros organizadores de estas fiestas “eran conscientes de los efectos que los distintos actos de conmemoración, incluyendo las oraciones cívicas, producirían en los asistentes y confiaban en que la sola inclusión de algunos personajes o hechos inflamaría sus corazones” (Zárate Toscano, 2013, p. 254).

Desde un aspecto institucional, los actos escolares son “un tipo de representación dramática realizada en las escuelas en ocasión de una serie de fechas establecidas oficialmente y de

acuerdo con formas sancionadas por las autoridades estatales” (Blázquez, 2012, p. 13). En cada escuela se logra tensionar su formato obligatorio y regulado por el Estado (nacional o provincial) con su carácter de práctica aparentemente “eterna, natural, necesaria y trascendente” (Blázquez, 2012, p. 19). Las fechas que merecen ser recordadas todos los años se presentan como un legado, como una obligación sin discusión. Como advierte Jelin (2002) el “no se puede no ir” implica un *deber de la memoria* “que lleva a una participación ritualizada, anclada en un automatismo de la presencia, justificado por una normatividad no reflexiva” (p. 249): una práctica que no se podría dejar de hacer-saber, una misión docente, educativa. Los debates en torno a su reproducción mecánica, sin cuestionamientos —que se vincula a “la creación artificial de las formas modernas de los Estados nación” (Lacarrieu, 2012, p. 94)—, forma parte de discusiones de larga data, pero que en la práctica aún no han logrado representativas transformaciones.

La celebración de las efemérides patrias se presenta como un *dispositivo ritual identitario* que “promueve de manera efectiva lazos identificatorios y de pertenencia a la nación a través de diferentes formas ritualizadas centradas en la adhesión emotiva (Carretero, 2007, p. 278) que nace de los proyectos de educación patriótica decimonónicos (Carretero y Kriger, 2010, p. 63). Para los y las estudiantes, los actos escolares funcionan como una “legítima fuente de información sobre el pasado, que se superpone y en verdad preexiste a la información historiográfica o disciplinar” (Carretero y Kriger, 2010, p. 60). En este contexto, estas prácticas continúan cumpliendo con sus objetivos identitarios de finales de siglo XIX y —señalan estos autores— aún no logran alcanzar objetivos cognitivos que demandan la educación actual “inhibiendo aspectos

importantes del desarrollo de la comprensión histórica de los alumnos” (Carretero y Kriger, 2010, p. 77), promoviendo todavía contenidos en clave romántica, esencialista.

Celebrar la efeméride permite un juego con el tiempo: hacia el pasado, mediante una lectura, y, hacia el futuro, proyectando determinados sentidos. Ortemberg (2013) señala que la celebración “es el lugar de lo público por antonomasia, donde la palabra oficial busca su legitimidad ante el pueblo, por lo tanto, es siempre un *locus* de disputa” (p. 129). Los sentidos en torno a la celebración no están entonces definidos, por ello requieren su reactualización.

Las efemérides abordadas en este libro se inscriben en un marco más amplio que hace referencia a los bicentenarios en toda Iberoamérica. Podemos decir que estos procesos se encuentran marcados por los del primer centenario “cuya memoria ha perdurado hasta la actualidad, tanto en la narrativa histórica como en las obras públicas y monumentos que dejaron en las ciudades capitales” (Gutman, 2012, p. 43) En este sentido, los bicentenarios pretendieron construirse como espacios para la memoria, la historia a partir de la que es posible entablar diversos *diálogos* con el presente, pasado y futuro.

Aquellos monumentos y prácticas fundadas en los tiempos del centenario son, en la actualidad, cuestionados no solamente en el ámbito escolar, sino en otros espacios del debate público. En este sentido, es interesante transcribir aquí las preguntas que se hace el investigador Mario Carretero (2007) en pleno tiempo de transformaciones, de nuevos modos de pensar las naciones, la escuela, la educación.

¿qué lugar ocupa hoy la educación oficial y formal, originalmente centrada en la formación de identidades nacionales, cuando

los estados mismos se fragmentan y se forman entidades supranacionales, y cuando no está claro aún cuáles son los nuevos términos del pacto entre escuela y sociedad? (...) ¿Tiene sentido — es decir, es socialmente útil— mantener una educación histórica, que en muchos casos también es patriótica, cuando la patria —y con ella la nación— está experimentando una auténtica mutación? (p. 46)

Carretero menciona que, por un lado, existe una necesidad de los Estados actuales de volver a acordar un sentido común dentro de las sociedades “en clave de un nacionalismo no excluyente o de un nuevo imaginario ciudadano” (Carretero, 2007, p. 164); mientras que, por otro lado, el uso de la memoria es fundamental como medio para adquirir una legitimidad política. Finalmente, las identidades e historias alternativas que parecieran que debilitan la historia oficial en su dimensión centralista surgen de modo que logran resignificar la educación nacional como educación para la ciudadanía (Carretero, 2007, p. 164).

La escuela como abanderada en la formación de las identidades nacionales se inserta en los procesos de globalización actuales, los cuales han logrado erosionar “la centralidad de los Estados nacionales como fuente única de legitimidad identitaria” (Carretero y Borrelli, 2010, p. 111). Al mismo tiempo, “recrean los *leitmotiv* nacionales y son un canal por el que también se ‘filtran’ crecientemente otros tópicos y valores vinculados con identidades emergentes” (Carretero, 2007, p. 294). En este sentido, podemos observar que en los últimos tiempos cobra gran impulso mediante *políticas de memoria* la incorporación de nuevas fechas vinculadas a *otras* historias y personajes de la *nación* en las efemérides escolares.

Las celebraciones patrias vertebran el calendario escolar y las actividades dentro de toda la organización escolar. En este ámbito, las efemérides patrióticas coinciden con un cronograma que representaría un esquema básico de la historia política argentina. Desde los primeros años la asignatura historia se enseña a través de estas fechas que logran estructurar de modo lineal, simplificado y ordenado (Romero, 2004, p. 19): el nacimiento de la patria (25 de mayo), la creación de su mayor insignia, la bandera nacional (20 de junio), su independencia (9 de Julio), su consolidación y protección continental (17 de agosto), entre otras. En el caso de la provincia de Misiones se suma como cierre del año una efeméride que enaltece su propia historia y soberanía, la del 30 de noviembre, Día de la Bandera de Misiones y del Prócer misionero Andresito Guacurarí y Artigas. Es la última efeméride que se celebra en la escuela al culminar prácticamente el ciclo lectivo. Podemos sumar a estas efemérides otras que se incorporan y que tienen que ver con una reactualización de los sentidos que se le otorga a la *nación* y a las disputas, tensiones, diálogos hacia el interior de ella, como es el 24 de marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, y el 20 de noviembre, Día de la Soberanía Nacional. Comenzamos a entrever que estas efemérides o modos de recordar no permanecen fijos, sino que poseen sus movibilidades, transformaciones y tensiones.

Finalmente, las celebraciones de las efemérides patrias en la escuela son actos de memoria, (a)puestas al sentido sobre determinados hechos considerados como *índices*, es decir, referidos a la proyección de determinado relato del pasado fundacional (y con ello de su presente y futuro) de la nación que se reactualiza. En nuestro caso, nos evocaremos a dos de estas fechas que son las que estructuran este trabajo. Ambas

parecieran marcar el inicio de lo que llamamos *nosotros* como nación y como provincia: el 25 de mayo y el 30 de noviembre.

CELEBRAR LA NACIÓN: INICIOS Y SENTIDOS DE LAS EFEMÉRIDES PATRIAS EN LA ESCUELA

Toda conmemoración es una construcción social que se encuentra en permanente disputa por sus sentidos. Como el éxito de estas puestas en escena de la *memoria pública* no está asegurado, es necesario que estos relatos se sigan revisando y resignificando. Es decir, los sentidos que proponen este tipo de celebraciones son producto de los *cronotopos* en los cuales se insertan, son “producto de una sociedad y de su tiempo, está sujeto a revisiones y refleja las tensiones políticas, culturales y sociales del momento en que se lo formula” (Gutman, 2012, p. 43).

Definimos a la celebración de las efemérides como “ocasiones públicas, espacios abiertos para expresar y actuar los diversos sentidos que se le otorga al pasado, reforzando algunos, ampliando y cambiando otros” (Jelin, 2002, p. 245). Siguiendo a la autora, estas fechas y aniversarios son coyunturas donde las *memorias* logran producirse y activarse. Al mismo tiempo que son reguladas por un marco institucional, corresponden a modos de hacer/saber de los sujetos que logran apropiarse de ellas —no sin tensiones— y les dotan de sus propios (viejos, nuevos) significados, identidades, proyecciones.

Desde finales del siglo XIX estas conmemoraciones lograron instalarse en todos los países de Latinoamérica de la mano de la implementación de los sistemas educativos. Varios de estos rituales —como el saludo a la bandera— son cotidia-

nos en el ámbito escolar de distintos países latinoamericanos como ser Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y la Argentina. Esta situación a diferencia de algunos países de Europa, donde llamaría la atención la incorporación de símbolos patrios en la escuela debido a que en estos países —como España o Alemania— estas prácticas “son consideradas más cercanas al adoctrinamiento que a la enseñanza disciplinar de la historia” (Carretero, 2007, p. 23).

Sin embargo, García-Canclini (2008) señala que a esta altura es imposible negar la necesidad de las ceremonias conmemorativas de los acontecimientos fundadores, que se presentan como “indispensables en todo grupo para dar densidad y arraigo histórico a su experiencia contemporánea” (García-Canclini, 2008, p. 161). En este contexto, destaca el valor de los rituales escolares, reconocidos por varios estudios sociales, como organizadores de vínculos entre docentes, alumnos/as, como espacios para generar consensos, desarrollar actividades, etc. Pero, retomando tales estudios, advierte que “la excesiva ritualización —con un solo paradigma usado dogmáticamente— condiciona a sus practicantes para que se comporten de manera uniformes en contextos idénticos, e incapacidad para actuar cuando las preguntas son diferentes y los elementos de la acción están articulados de otra manera” (García-Canclini, 2008, p. 161).

Para la construcción, producción e invención de los Estados nación actuales se desplegaron y pusieron en funcionamiento una batería completa de *dispositivos simbólicos*, muchos de los cuales continúan en plena vigencia. Dentro de estos procesos se escribieron las historias oficiales de los estados, se imaginaron y se retrataron gestas históricas, rostros de próceres. Podemos decir que parte de este relato oficial también “escribió” cómo

fueron aquellos primeros actos escolares donde sus asistentes se reunieron a celebrar la joven nación en formación. En este sentido, si nos referimos a los inicios de los actos patrios escolares, su “invención” o primera memoria documentada se le acredita a un profesor de aquellas escuelas normales de finales de siglo XIX que con una fuerte “impronta patriótica” reunió a sus alumnos en el patio escolar para cantar con fervor *juntos* las estrofas del Himno Nacional Argentino. De esta manera, se narra los primeros actos patrios en la escuela; sin embargo, podemos rastrear estos rituales varias décadas antes, en las fiestas y celebraciones llevadas a cabo poco tiempo después de lo ocurrido en mayo de 1810.

PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX: PUNTO DE PARTIDA PARA LA CELEBRACIÓN DE LAS EFEMÉRIDES PATRIÓTICAS EN IBEROAMÉRICA

Cuando aquellos jóvenes Estados declaraban sus revoluciones e independencias, las fiestas patrias celebradas en toda Iberoamérica tuvieron un papel fundamental en la puesta en circulación y transmisión de las “nuevas ideas de nación, la creación de la identidad nacional y la representación y comunicación de una determinada imagen del poder y de la sociedad” (Ortemberg, 2013, p. 16). A principios del siglo XIX, las fiestas cívicas constituyeron desde sus inicios espacios de “conformación, consolidación y circulación de discursos y representaciones ligados a la búsqueda de una nueva identidad colectiva que pudiera conducir a la construcción de la nación” (Munilla Lacasa, 2013, p. 43). Estas primeras festividades se presentaron como un modo de poner en escena y en circula-

ción nuevos sentidos y conceptos, que en la actualidad podrían aparecer como cristalizados, tales como *patria*, *nación*, *soberanía*, *independencia* y *pueblo*. Sin embargo, todas estas ideas “encerraban sentidos muy diferentes de acuerdo a quién, cuándo y dónde se enunciaban” (Ortemberg, 2013, p. 15).

En los países de la región estas fiestas cívicas en clave patriótica —que varias de ellas aún se observan en los calendarios oficiales— tuvieron distintos *usos* (y *abusos*) en el transcurrir de sus más de doscientos años de vida. Es interesante pensar estos procesos entendiendo que estas primeras fiestas patrias celebradas a nivel regional expresaron “ya sea por las fechas a conmemorar o por los emblemas utilizados, un carácter continental, el cual se iría ‘nacionalizando’ en un corto plazo” (Ortemberg, 2013, p. 31). Actualmente, no hay una sola fecha que coincida con festejos en toda Iberoamérica —y menos aún que se celebren en el marco de la educación formal— como “tampoco existe unanimidad al interior de ciertos países de cuándo y cómo se produjo el acto libertario” (Carrión, 2012, p. 62).

Sin embargo, estas fiestas lograron ocupar un lugar importante en aquellas sociedades donde los sistemas de educación formal no se habían propagado y la población era mayormente analfabeta. Las fiestas cívicas —con pronunciada referencia a las celebraciones religiosas de las cuales copió ritos y simbologías— constituyeron un fuerte dispositivo pedagógico para “comunicar individuos, grupos e instituciones entre sí y darle la entidad a la comunidad política” (Ortemberg, 2013, p. 16).

En el caso de Argentina, según Munilla Lacasa (2013), desde la Reconquista y la Defensa de la ciudad de Buenos Aires contra las tropas inglesas en 1806 y 1807, todavía más con el inicio de la Revolución de Mayo en 1810, las fiestas

organizadas para celebrar las victorias militares y las fechas importantes “actuaron en Buenos Aires como componentes esenciales de la política propagandística del poder político” (Munilla Lacasa, 2013, p. 43). Podemos señalar que, a los pocos días de haberse gestado esta primera revolución en el Cabildo de Buenos Aires, se realiza una primera celebración. Baltar (2011) relata que apenas a cinco días de lo sucedido el 25 de mayo de 1810 se celebró una misa de acción de gracias en la Catedral de la ciudad de Buenos Aires. Este hecho que “recordara” un episodio tan reciente no es solo construido ya desde ese momento como un hecho “histórico” —es decir, como algo alejado y digno de valor en el tiempo—, sino como un acontecimiento crucial destinado a ser recordado (Baltar, 2011, p. 42).

En 1811, durante el primer aniversario de la Revolución de Mayo, por decisión de la Junta, se decidió celebrar los días 24 y 25 de mayo en homenaje a la empresa revolucionaria. Para ello se utilizó un viejo ritual colonial dotándole de un nuevo sentido. Al respecto, Munilla Lacasa (2013) menciona que lo que para aquella época fue el tradicional “paseo del estandarte” se fue modificando hasta ser suprimido en 1812. Entonces, “no se trataba de exhibir al monarca español en el ejercicio de su completo poderío sino, más bien, de exhibirlo rindiendo homenaje a la revolución” (Munilla Lacasa, 2013, p. 52). Estas primeras fiestas se celebraron en distintos puntos de Las Provincias Unidas del Río de la Plata, como ser Córdoba, Tucumán, Santiago del Estero, Santiago de Chile, Catamarca, Salta, y por supuesto, en los barrios porteños (Baltar, 2011, p. 42).

Luego, en 1813, la Asamblea General Constituyente instauró oficialmente el 25 de mayo como la fiesta cívica para

todo el territorio de las Provincias Unidas de Río de la Plata, ordenando que “se hagan en él fiestas que la Soberanía ordene y que se llamen *fiestas mayas*” (Munilla Lacasa, 2013, p. 55). Esta orden logró unificar por aquellos años a lugares que hoy conforman otros Estados nación, como ser la actual capital de Chile.

Hasta el mismo Sarmiento en su libro *Educación Popular* evoca un ritual patriótico celebrado un 25 de mayo de 1815 en una “Escuela de la Patria” en la provincia de San Juan. En su texto, Sarmiento, quien nace en 1811, no deja dilucidar si es él con apenas cuatro años de edad quien recuerda dicho acontecimiento o si es acaso un documento al cual consulta:

La decoración de aquellos vastos salones era suntuosa para la escuela. En una banda circular celeste, estaban inscriptos los números, que cada niño reconocía como designación de su asiento. En un extremo de la principal había una imagen de la Virgen del Carmen, patrona de la escuela; con un versículo a sus pies, que era la invocación de los niños a su protección: en el otro estaban pintadas las armas de la República y un cartucho que decía ¡RECOMPENSA AL MÉRITO! Y no era esta sin duda una promesa vana. (...) Cuando se aproximaba el mes de mayo, escogíanse entre los alumnos un número de jóvenes por su talla o idoneidad, se les disciplinaba regularmente en el ejercicio y marchas militares, y vestidos de blanco y azul, a expensas del Estado los más pobres, daba esta tropa juvenil a las matinales fiestas del 25 de mayo una alegría e interés que atraía a toda la población. (Sarmiento, 1989, pp. 348-349)

Se puede entrever en sus líneas un *diálogo* que estas celebraciones escolares poseen con las celebraciones que se

realizan actualmente. Siendo aquí —y cómo aún lo es— el 25 de mayo una fecha clave para celebrar el nacimiento de “La Patria”. Asimismo, los detalles en su descripción sobre la decoración, la presencia de una imagen religiosa en el edificio escolar, la importancia del disciplinamiento de los cuerpos del estudiantado son características que aún permanecen en estos rituales patrióticos.

Estas fiestas tuvieron un origen religioso y militar, ya que se trataban de desfiles militares que culminaban con un te-deum en la catedral de la Ciudad de Buenos Aires (Carretero, 2007, p. 215), detalles que se dejan entrever también en el relato de Sarmiento. De esta manera, a las fiestas del calendario religioso se le sumarán las nuevas fechas del calendario cívico “y ambas constituirán una parte central de la vida de los hombres del momento” (Baltar, 2011, p. 42).

LA APERTURA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA Y OTROS TANTOS OBJETIVOS

A finales del siglo XIX, la escuela —contemporánea a la consolidación de los Estados nación modernos— se instala como una suerte de aparato para dar forma a las nuevas generaciones con el objetivo de convertirlas en ciudadanas, a las personas en sujetos de la *nación*. En el caso argentino, la educación pública aparece como la primera política social legitimada desde el Estado siendo el encargado “de asimilar e integrar las diferentes culturas a un proyecto de Nación conservadora liberal” (De Haro, 2005, p. 47).

En este sentido, la escuela se presenta como uno de los espacios destacados para la construcción de un relato sobre

la *nación* apoyado en ideas e imágenes fuertes y naturalizadas (pocas veces son puestas en cuestionamiento) con las cuales se enseña a los/las futuros/as ciudadanos/as el “deseo de seguir siendo una nación” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010, p. 40). La escuela logró afianzar en la *memoria* de los sujetos de la *nación* un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes profundamente arraigadas, un modo de ver y vivir el mundo, de ver y vivir “la nación”. Romero (2004) asegura que estos sentidos que circulan en la escuela contienen imágenes y conceptos básicos sobre la noción acerca de qué es la Argentina y se componen, en primer lugar, de un mapa o croquis del territorio, luego, de una versión “estilizada del pasado común, jalonada por las fechas conmemorativas” (Romero, 2004, p. 17). Observamos la importancia de la celebración de las efemérides patrias en la construcción de la imagen que tenemos acerca de qué es “la Argentina”.

Hasta el mismo término “escuela” implica sentidos tangibles y simbólicos, ya que designa tanto “un *espacio físico concreto*, una *forma*, como una arquitectura simbólica, una trama compleja de relaciones” (Carretero, 2007, p. 41) que expresan tiempo, lugar y dimensiones sociales. En este último caso, la escuela como espacio social simbólico de relaciones y prácticas (Milstein y Mendes, 1999, p. 95) logra escribir, producir, regular, controlar un sistema complejo de reglas en el cual los sujetos puedan ingresar y permanecer en ella. Si bien surge en la Argentina a finales del siglo XIX, sus bases se sentaron en discusiones y posiciones de varias décadas atrás. Ya en tiempos de la Colonia y, luego, con la apertura del Primer Gobierno Argentino se registra la fundación de las primeras escuelas. Puiggrós (2003a) comenta que “no impartían enseñanza laica sino católica, y la mayoría de los maestros eran sacerdotes

patriotas y liberales, no pertenecían a la Iglesia sino al joven Estado patrio” (Puiggrós, 2003a, p. 74). Esto deja entrever las primeras aproximaciones a la idea de una escuela difusora de valores que se correspondieran con los del Estado nación en construcción.

El sistema escolar argentino nació de las transformaciones de las instituciones educativas de la Colonia y “como producto de una lenta combinación de las modalidades educativas que estaban arraigadas en la sociedad, bajo la influencia de las corrientes pedagógicas de la época” (Puiggrós, 2003b, p. 46). Cuando se comenzaba a gestar la primera Ley de Educación en la Argentina, según Puiggrós, a mediados del siglo XIX, no había un solo discurso sobre pedagogía latinoamericana, sino que se disputaban divergentes ideas:

- Una pedagogía liberal radicalizada, influida por Rousseau y por los socialistas utópicos (entre ellos, Simón Rodríguez, Mariano Moreno, entre otros).
- Una educación federalista popular con elementos liberales, liderada por las ideas de Artigas, Bustos, López, Ramírez, entre otros.
- La pedagogía tradicionalista colonial antiindependentista dirigida por los sectores prehispánicos de la Iglesia Católica.
- Una pedagogía liberal oligárquica, de la mano de las ideas de Rivadavia.
- Una pedagogía liberal, que fue la triunfante de la mano de Sarmiento. La misma propuso un sistema de educación pública escolarizado que pretendía abarcar a toda la población, fundado en los criterios pedagógicos más democráticos de la época. Sin embargo, este modelo logró convivir con la exclusión de las comunidades originarias, la herencia hispánica, la promulgación

de la europeización de la cultura y la adopción del modo educativo norteamericano. (Puiggrós, 2023b, pp. 43-45)

Desde los primeros pasos de la educación formal, el discurso pedagógico normalista —modelo triunfante— fue aplicado en las escuelas primarias de todo el territorio nacional. Este modelo educativo promovió una perspectiva positivista de las ciencias, un vínculo pedagógico centrado en la autoridad, la disciplina, la sanción, el ejemplo, la moral y la razón (De Haro, 2005, p. 47). La escuela tuvo la misión de convertir a la *barbarie* en *civilización*, “función manifiesta [que] se encarnó en las instituciones y prácticas educativas en toda América Latina” (Tenti Fanfani, 2007, p. 27). La antinomia *civilización/barbarie* predominó en el pensamiento del positivismo pedagógico del normalismo que presentaba a los educadores como *apóstoles del saber* y consideraba que educar al ciudadano era una misión (Puiggrós, 2003a, p. 96).

En Argentina, con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza primaria de la mano de la Ley de Educación Común (N.1420/1884) comenzó a institucionalizarse un universo simbólico que elaboraría las imágenes, ya no solo de la nación, sino de la sociedad, la familia, los/as niños/as y el de la misma escuela pública. Se comenzó a perseguir el propósito de “nuevos planes, programas y libros con contenidos nacionales (1888), y en particular con un nuevo interés en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria” (Bertoni, 2001, p. 309). En este sentido, los contenidos que se priorizaron fueron la enseñanza de las ciencias naturales, la aritmética, la lengua castellana, los hábitos de higiene, pero también el de la historia patria y sus símbolos. En esta Ley se expresaron los contenidos obligatorios para las escuelas primarias, que

en varios puntos se puede observar cómo hicieron hincapié en los contenidos nacionales o patrióticos:

Artículo 6º– El *minimum* de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería. (Ley1420, 1884)

Ahora es el Estado el encargado de producir y poner en circulación determinados significados como ser, la historia común, la lengua, y los *símbolos* que pretenden lograr la identificación de sus ciudadanos/as. En este sentido, la escuela pública desde sus inicios tuvo un rol importante para la formación de la nacionalidad, en la cual se buscó además de alfabetizar a la población, su conversión en ciudadanos nacionales con un sentido y valor hacia “La Patria Argentina”. A los alumnos y alumnas se les exigió una fe plena a las verdades que transmitía la escuela (Puiggrós, 2003a, p. 47). Nos parece ilustrativo compartir el Decálogo patriótico confeccionado en 1886 por Rosario Vera Peñaloza, educadora argentina que

trabajó con Sarmiento en su proyecto de extender la educación primaria. Transcribimos el Decálogo que aparece en el libro de Carretero, *Documentos de Identidad* (2007), en el cual se puede leer en cada uno de sus ítems, la referencia a los Diez Mandamientos de la Iglesia Católica:

Decálogo patriótico:

- Amar la patria más que a sí mismo.
 - No jurar en su santo nombre falsamente.
 - Conmemorar sus glorias.
 - Honrar a la Madre Patria en todos los actos de la vida.
 - No matar el sentimiento patrio con la indiferencia cívica o la tolerancia indebida.
 - No realizar acto alguno para que amengüe la propia dignidad: quien se dignifique a sí mismo dignifica la patria.
 - Cuidar los bienes del Estado más que los propios.
 - Buscar y practicar siempre la verdad.
 - No desear jamás tener otra nacionalidad.
 - No ambicionar los derechos de las demás naciones ni muchos menos pretender su dominio.
 - Y dar a la Argentina capacidad para no ser superada ni vencida.
- (En Carretero, 2007, p. 51)

De esta manera, la organización escolar aparece en un contexto particular coincidentemente con la construcción del Estado nación argentino. Observamos cómo dentro de estos procesos fue fundamental la implementación de un sistema educativo. Sin embargo, la escuela aún no llegaba a alcanzar a la totalidad de la población infantil del vasto territorio nacional. Prevalecía entonces una baja escolaridad, y la deserción en los últimos años. Esto hacía que la enseñanza de la historia

—que se dictaba solamente en los últimos años— lo cursara solamente una ínfima proporción de los escolares (Bertoni, 2001, p. 102). A esta situación se le agregaba que las colectividades extranjeras recientemente instaladas enseñaban sus propias historias patrias. Aquí las celebraciones cumplieron un rol fundamental: el lenguaje con el cual se expresaban era más simple y emotivo (Bertoni, 2001, p. 102) y que, mediante sus prácticas rituales, símbolos y los contenidos patrióticos que fueron produciendo, lograron acercar el sentimiento a “la nación” a la población.

PRIMEROS ACTOS EN LA ESCUELA

Ya a finales del siglo XIX, con plena vigencia de la Ley de Educación Común, comenzó a procurarse el involucramiento patriótico de los y las escolares mediante “la cuidadosa celebración de las fiestas patrias en las escuelas y en los espacios públicos” (Bertoni, 2001, p. 310). Es interesante el rol que ocuparon los niños y niñas como mediadores de los sentimientos de carácter patriótico para su familia y para las generaciones venideras. Mientras que ellos se formaban como ciudadanos/as patriotas, lograban formar a sus familias, siendo al mismo tiempo, “educandos y educadores, punto original de partida de toda la educación nacionalista” (Carretero, 2007, p. 217). Se impulsó el interés por estas celebraciones proponiendo el entusiasmo patriótico, intensificando “los premios académicos y la inclusión de los escolares en la escena” (Ortemberg, 2013, p. 36). Bertoni (2001) menciona que los “temas patrióticos” de aquellos años se encontraban en el centro de los debates, así como en su propia pro-

ducción: “se inventaron algunas y se tendió a imitar ceremonias y a copiar homenajes del mismo modo en que se impone un uso y se expande una moda” (Bertoni, 2001, p. 168). Como hemos mencionado anteriormente, esta situación no se dio solamente en el caso argentino, sino que fue una práctica recurrente en Estados nación en formación, en los cuales se prestaba atención a las prácticas que fueran capaces de emocionar, movilizar, conmover, orientar la participación de la población. En sus inicios, la escuela no era un espacio asociado directamente con la simbología patriótica, se debería esperar el auge de la impresión gráfica de revistas, libros, afiches para que la escuela sea uno de sus destinatarios. Sin embargo, la prensa gráfica de la época hacía notar un descontento con la falta de fervor y entusiasmo de estas prácticas en la escuela. El diario *La prensa* dedicó una nota a reseñar las actividades que había realizado el director de escuela, Pablo Pizzurno, para un 25 de mayo de 1887. Esta publicación en un medio gráfico sería uno de los primeros relatos que se lograron instalar en la memoria como el inicio de los actos patrios escolares, quizá dejando en el olvido otros rituales que lo precedieron.

cumplió el día 24 con ese deber cívico de patriotismo. Reunió a los niños de la escuela y le explicó el acontecimiento glorioso que la patria celebra (...). En seguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos (...) (luego) todos cantaron el himno nacional (...) La fiesta fue verdaderamente hermosa. El señor Pizzurno (...) es digno de un elogio especial por la feliz inspiración que tuvo. (En Bertoni, 2001, p. 79)

Un año después del “memorable” acto de Pizzurno, según un informe presentado por Estanislao Zeballos, presidente en aquel entonces del Consejo Escolar del XI Distrito Escolar de la ciudad de Buenos Aires dependiente del Consejo Nacional de Educación, el problema del tema de la nacionalidad “estaba en la escasa importancia asignada a ciertas enseñanzas y en que los maestros no suscitaban en los niños sentimientos patrióticos” (Bertoni, 2001, p. 41). Zeballos se focaliza en el accionar docente —que lo califica como tedioso—, en la enseñanza “de memoria” de los contenidos y el aburrimiento de la comunidad en general en los actos escolares. Podemos dilucidar que el tema de la nacionalidad y las fiestas patrias era un tópico que preocupaba a la sociedad de la época de 1880, y aparte de la agenda política y mediática.

En 1889, según un acuerdo del Consejo Nacional de Educación se dispuso que de los días 21 al 25 de mayo y del 5 al 9 de julio se suspendieran las clases habituales, y “los directores de las escuelas públicas nacionales destinaran la actividad escolar a las lecturas, recitaciones, cantos patrióticos y explicaciones relacionadas con la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia” (Bertoni, 2001, p. 115). Se comenzó a colocar en un marco institucional la organización de estas prácticas. Ese mismo año, mediante un acuerdo del Consejo Nacional de Educación se dispuso que un grupo de 500 escolares concurrieran al tedeum de la Catedral metropolitana en conmemoración a la gesta de mayo de 1810. Dicho acuerdo también señala que los directores/as y consejeros/as escolares de cada Distrito “conservaban un margen de acción propio, pues podían, de acuerdo con su interés, realizar (...) fiestas y conferencias en las que domine el espíritu y sentimiento patriótico que el recuerdo de los acontecimientos de

aquellos días debe despertar en todo corazón argentino” (Bertoni, 2001, p. 116). Sin embargo, la respuesta de los directivos no habrá sido muy entusiasta, porque en julio de ese mismo año *El Monitor* aún ponía como ejemplo la fiesta organizada por Pizzurno dos años antes (Bertoni, 2001, p. 116).

Asimismo, destacamos el rol ocupado el *Monitor de la Educación Común* del Ministerio de Educación de la Nación (actualmente, secretaría dependiente del Ministerio de Capital Humano, aún cuenta con nuevas ediciones²) como canal de comunicación entre el Estado y los docentes del vasto territorio nacional. La revista “colaboró en la transformación de este en un espacio unitario y en la conversión de los diferentes receptores de ella en público, sujetos que se suponen contemporáneos y coterráneos” (Blázquez, 2012, p. 84). Según Bertoni (2001) *El Monitor* publicó trabajos de autores locales con variedad de posturas, así como artículos extranjeros sobre diversos temas referidos a la educación, y especialmente, sobre la enseñanza de la historia. En una época de profundas disputas políticas e ideológicas con respecto a lo que debería contener lo referido a la nación, la “historia de la patria” fue de gran interés para los Estados que buscaban “afirmar la conciencia cívica, construir la memoria colectiva o generar una adhesión patriótica y consolidar la nacionalidad” (Bertoni, 2001, p. 119). En este sentido, *El monitor* ocupó el papel de ser uno de los encargados de poner en circulación las ideas de

2. El artículo puede encontrarse entre los recursos ofrecidos en el portal *Educa.ar* bajo el título *El Monitor: más de 130 años debatiendo la educación argentina*.

heroísmo, valor y patriotismo oficial hacia los docentes, para que luego estos se lo transmitan a los y las escolares.

Poco tiempo después, en una publicación de esta revista del año 1900 se establecía que “los cantos escolares, morales y patrióticos, y el himno nacional, son obligatorios para todas las escuelas” (Escudé, 1990, p. 4). En este número también se menciona los modos de proceder ante las efemérides obligatorias del 24 y 25 de mayo y del 8 y 9 de julio, tales como por ejemplo que en los tres días que preceden a la celebración se destinará una hora diaria —tal como los rezos religiosos— a lecturas, recitaciones y cantos patrióticos, lecciones que trabajen estos contenidos con los hechos y nombres “más memorables de nuestra revolución e independencia”. El artículo establecía que los directores de las escuelas podrán organizar fiestas patrióticas en las cuales los niños y las niñas —preferentemente— sean los principales actores, y sus familias fueran invitadas. “En las escuelas urbanas de los territorios nacionales se cantará, además, el himno nacional, siendo obligatoria la asistencia, en estos actos, para todos los profesores y alumnos” (Escudé, 1990, p. 4). Algunos años después, —ya de cara al Centenario— en 1908 se instituyó la Semana de Mayo, se estandarizó el Himno Nacional Argentino según el arreglo del inspector técnico de música, Leopoldo Corretjer, y en 1908 se pautó la formalidad rigurosa de la “Jura de la Bandera”, aprobándose en abril de ese año la “Fórmula de Juramento de la Bandera” (Escudé, 1990, p. 30).

Fue mediante *El Monitor* que los actos escolares logran la difusión de su primer reglamento para las escuelas comunes de la capital y los territorios nacionales. De esta manera, las celebraciones logran quedar “definitivamente instaladas en el universo de las prácticas educativas y ya no serán necesarias las

circulares ni *acuerdos* elaborados anualmente para establecer los festejos” (Blázquez, 2012, p. 85). Es interesante reflexionar sobre cómo mediante esta revista destinada a docentes se comienza a tejer un “nosotros” que se recuerda mediante la celebración escolar. La publicación buscaba reunir a esa *comunidad imaginada* y dar a conocer o construir “puentes” entre *nuestra* capital, interior, Patagonia, Mesopotamia, *nuestros* símbolos, muertos ilustres o desconocidos. Es aquí también donde comienzan a dilucidar varias de las estrategias comunicativas que aún están presentes en la escuela: las circulares, las reglamentaciones, las revistas destinadas a docentes, ahora con otros modos que implican marketing y comercio.

Fue a principios del siglo XX cuando se inició un “movimiento de construcción de la tradición patria que se materializó en monumentos, institución de museos, recordación y homenaje de los próceres y en la elaboración de una legitimación de la identidad basada en la apelación del pasado patrio” (Bertoni, 2001, p. 80). En países como Argentina, Chile, México, Colombia, Venezuela y Ecuador, se comenzaron a desplegar distintos dispositivos para la celebración de los Centenarios de los Estados nación a partir de fechas claves en torno a aquellos movimientos y procesos revolucionarios e independentistas. Esto al mismo tiempo en que “se formulaban desde los estamentos intelectuales y de gobierno las narrativas históricas oficiales” (Gutman, 2012, p. 43).

Asimismo, el despliegue conmemorativo en torno a la celebración de los Centenarios se puede leer en la importancia otorgada al contenido de imágenes históricas, nacionales y patrióticas en diversos soportes técnicos que lograron circular en el aula, en el espacio público y privado. De esta manera, la “impresionante proliferación de iconografía penetraría

en la mente de los habitantes para grabarse en su memoria” (Batticuore y Gayol, 2011, p. 20). Por su parte, los recursos otorgados por los modernos medios de comunicación lograron la divulgación de estas ideas y contribuyeron a rigidizar y disciplinar un pasado-presente-futuro (Lacarrieu, 2012, p. 96), tales como revistas, folletos, libros, fotografía, postales, el cine, etc. Hobsbawm (1990) señala que a principios del siglo XX los procesos de identificación nacional adquirieron nuevos medios para expresarse. Uno de ellos fue el auge de los modernos medios de comunicación de masa (el cine, la prensa, la radio) que permitieron “estandarizar, homogeneizar y transformar las ideologías populares, así como, obviamente, que intereses privados y estados las explotaban para hacer propaganda deliberada” (Hobsbawm, 1990, p. 151).

Con respecto a la reproducción de las imágenes, no consistió meramente en la posibilidad técnica para su difusión sino la “materialización significativa de un determinado modo de intercambio, o mejor de un determinado modo de producir el intercambio y la socialidad, aquél en que la economía separada se convierte en la fuente de la forma y del valor” (Martín-Barbero, 2002, p. 98). Permitted una “proximidad” de la sociedad con el mundo de las imágenes porque a partir de ellas se logró producir:

un discurso accesible a las masas la selección de lo decible y difundible será mucho más cuidadosa y censurada. La popularidad de las imágenes no vendrá tanto de los temas —que no tienen orígenes folklóricos salvo en algunas referencias a vestidos y danzas— o las formas, sino de los usos: al aferrarse a determinadas imágenes las clases populares producirán en ellas un efecto de arcaísmo cercano al de los cuentos populares, y al

usarlas como amuletos las reinscribirán en el funcionamiento de su propia cultura. (Martín-Barbero, 1987, p. 119)

Los tiempos de los Centenarios propiciaron la condensación de diversos símbolos en torno a la producción y la continuidad de “fechas constitutivas de lo común” y la “coyuntura de activación de la memoria” (Lacarrieu, 2012, p. 97) en el marco de la producción de una visión del mundo. Mediante toda su (a)puesta, los Centenarios se constituyeron no solamente como una conmemoración —importante—, sino también como el ritual (Lacarrieu, 2012, p. 97) —que volvió a repetirse con varios de los mismos matices y otros nuevos, en los Bicentenarios— para la producción de una memoria pública de la nación.

MISIÓN/ES EN EL TERRITORIO NACIONAL

El sistema educativo nacional junto, junto al aparato militar, fue una de las primeras instituciones del Estado en hacerse presentes en el territorio que actualmente es la provincia de Misiones. En 1884 se sancionó la Ley N. 1532 de Organización de los Territorios Nacionales donde se le designó esta categoría a las (actuales) provincias de Misiones, Formosa, Chaco, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego. En el caso de Misiones, dejaría de depender de la provincia vecina de Corrientes, pasando sus autoridades a ser designadas por el Gobierno Federal. Luego, el Territorio Nacional de Misiones se consolida como Provincia en 1953 por Ley 14.294, un paso más en la producción de su historia. Este reconocimiento como provincia, implicó tam-

bién la necesidad de construir distintos dispositivos para la producción de una identidad e historia propia. Pero estos pasos se venían gestando desde hace tiempo, y uno de estos fueron las inauguraciones de las escuelas primarias en aquel Territorio Nacional.

Con respecto a la celebración de las fiestas patrias en las escuelas de Misiones, se comienza a tener un registro con la publicación del Álbum Escolar de Misiones. Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina. 1816-9 de Julio-1916. Esta publicación se presenta como la primera tentativa de documentar las organizaciones escolares y sus actividades en el Territorio Nacional de Misiones, a los treinta años del movimiento institucional que le dio inicio, estando a cargo del primer inspector general de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales, Raúl Basilio Díaz. En la misma podemos leer algunas de las primeras resoluciones implementadas en este Territorio, las cuales perseguían objetivos de enseñanza “patriótica”:

La fisonomía general de la población de la República, y especialmente de los territorios, en su mayor parte extranjera, decidió al señor inspector de escuelas de territorios (...) presentar varios proyectos tendientes a orientar la enseñanza patriótica e infundir el sentimiento de la nacionalidad en los pueblos. (Díaz, 1916, p. 295)

En este contexto, el Consejo General de Educación aprueba entre 1908 y 1909 varias reglamentaciones para los Territorios Nacionales, entre las que se destacan, por ejemplo, consagrar todos los años “la Semana de Mayo” como una fiesta escolar, proponiendo un cronograma de actividades y temario (significado de la semana de Mayo, origen de la

Bandera Argentina, las razones de la elección de los colores, la figura de Manuel Belgrano, Banderas conquistadas por el ejército argentino, el Himno Nacional, recitado del Himno y otras poesías patrióticas de los principales poetas nacionales) Asimismo, “todas las escuelas de la capital cantarán el Himno Nacional en la mañana del 25 de mayo a las 9 am en las plazas o avenidas (...) debiendo concurrir cada escuela a la plaza que tenga más próxima” (Díaz, 1916, p. 296).

Por aquellos años el eje giraba en torno a la pregunta sobre quiénes y qué era la “sociedad argentina” debido a que el gran componente de extranjeros “hacía suponer el deslizamiento inevitable hacía una disgregación, vivida también en términos de pérdida de identidad cultural y nacional” (Bertoni, 2001, p. 24). En el caso de la nacionalidad argentina, la llegada y la influencia de la inmigración europea aparecen como su punto de origen. Parecería que no existieron otros procesos, como el pasado indígena ni el colonial ni el republicano preinmigratorio que pueda ser compartido como proceso de conformación de la nacionalidad (Romero, 2004, p. 112).

Sin embargo, los procesos inmigratorios participaron activamente de la formación del joven Estado nación, siendo Misiones uno de los focos de la gran oleada inmigratoria que atravesó el país. En un primer momento, a finales del siglo XIX, mediante la colonización oficial del Estado, y luego, por colonización privada que tomó fuerza una vez terminada la Primera Guerra Mundial (Balestegui, 2006; Bartolomé, 2007). Sin contar aquí, las idas y vueltas de los inmigrantes de países limítrofes que se desplazan —aún hoy, pero atendiendo a las reglamentaciones vigentes— de un lado al otro de las fronteras. Esta situación se intensifica por las características que posee la provincia de Misiones situada en la región fronte-

riza del noroeste argentino. Según Bartolomé (2007) durante aquellos años esta parte del territorio apenas podría ser considerada Argentina desde el punto de vista de la composición de su población, mayoritariamente extranjera. Fueron estos procesos los que generaron “una situación cultural y étnica muy compleja, como un mosaico” (Bartolomé, 2007, p. 17). De esta manera, estos procesos inmigratorios —para nada inocentes y sobre todo complejos— lograron marcar la/s historia/s por estos territorios.

Jaume (2005) menciona que el objetivo del sistema educativo nacional durante el Gobierno de Roca (1880-1886) era extender la educación a lo largo de todo el territorio, lograr alfabetizar a la población nativa y extranjera, así como conformar un perfil de ciudadano argentino. Durante su gobierno se dio inicio, gracias a la Ley 1420 y la Ley 4874/1905 “Ley de las Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias”, más conocida como la Ley Lainez —quien fuera su impulsor—, “una fuerte expansión de la escolaridad primaria, ya que a medida en que se creaban nuevos centros urbanos y comunidades rurales, pobladas por contingentes de inmigrantes europeos, se fundaban escuelas” (Jaume, 2005). La escuela pública fue portadora de los mandatos nacionales, la encargada de “argentinar” estos territorios colmados de inmigrantes. En el caso de Misiones, las escuelas primarias se iban instalando en el territorio a medida que se daban los procesos de colonización y fundación de pueblos de criollos, y de contingentes inmigrantes como ser paraguayos/as, brasileros/as, pero también, polacos/as, ucranianos/as, alemanes/as, suizos/as, japoneses/as, etc. Los/as maestros/as ejercían su labor en un territorio amenazado por la frontera, alejado —desde la perspectiva centralista de donde provenían las políticas—

“con escasas vías de comunicación, en medio de la selva y en el espacio de convivencia conflictiva entre diferentes nacionalidades, cultura, religiones” (De Haro, 2005, p. 47). En este Territorio Nacional se educó “a partir de un discurso *oficial impuesto* desde el Estado nación sin mediación alguna lo que posibilitó que la *pedagogía normalizadora* fuera dominante en Misiones hasta la provincialización en 1953” (De Haro, 2005, p. 47). La escuela, con su mandato homogeneizador, no solo abarcó a las y los hijos de inmigrantes “sino también para la población fronteriza arraigada, cuyas características lingüísticas y culturales no respondían a las pautas nacionales canónicas” (Camblong, 2009, p. 129).

En este sentido, Romero (2004) menciona que en los libros de geografía de la educación obligatoria hubo una tendencia a naturalizar la visión de los territorios estatales, a invisibilizar la formación de los estados provinciales donde los relatos de la constitución territorial del estado argentino “saltan de la Revolución de Mayo a las campañas militares contra los indígenas en el último cuarto del siglo XIX” (Romero, 2004, p. 99). En el caso de Misiones, un territorio rodeado de fronteras que era incluida dentro de una Nación cuyo centro (político) se encontraba distante.

LEGISLACIONES PARA LA MEMORIA

Los actos escolares son la (a)puesta del *gran formato*, compuesto por varios dispositivos y géneros. Entendemos a los procesos de comunicación y memoria siempre destinados a *otro*. En palabras de Bajtín, “nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de in-

teracción y lucha con pensamientos ajenos” (Bajtín, 1982, p. 282). El diálogo siempre está orientado hacia la respuesta de otro(s) y además que “cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones” (Bajtín, 1982, p. 258). En este sentido, el *formato* como productor de semiosis, como un dispositivo complejo que reproduce, negocia, confronta, disputa saberes, poderes, sentidos, y que redefine el curso del proceso comunicativo (García, 2015, p. 91). Los actos patrios escolares entendidos como *formatos* nos permiten comprender cómo a partir de determinadas matrices semióticas-comunicativas se siguen determinadas prácticas que implican tensiones, negociaciones por el sentido. En relación con la forma arquitectónica podemos comenzar a construirla desde su apertura normativa-institucional se encuentran reglamentados, esto quiere decir que para su realización previa/durante/posterior es necesario cumplir una serie de requisitos pautados previamente por un organismo competente. A continuación, desplegamos los marcos institucionales nacionales y provinciales para el desarrollo de las efemérides en la escuela.

UNA MIRADA DESDE LA NACIÓN

A pesar de las políticas de los inicios, y sus objetivos que aún se mantienen en plena vigencia, en ninguna de las leyes nacionales o provinciales referidas a la educación pública se menciona la celebración de los actos patrios escolares. Sí, en decretos, reglamentos, circulares que son producidos por organismos del Estado encargados de la educación, como ser Consejos y Ministerios provinciales. En este caso, las regla-

mentaciones toman la forma de “Calendarios Escolares” vigentes para el presente año lectivo, actualizado año tras año. Los “Calendarios Escolares” hacen referencia a documentos institucionales que tienen el carácter de organizar la actividad escolar respecto a fechas de inicio y cierre escolar, feriados, celebraciones, etc.

En este contexto, podemos señalar que la mayor parte de los modos de hacer/saber de los actos escolares no se encuentran explícitamente señalados en reglamentos específicos para estas prácticas. Sin embargo, pudimos observar que existen documentos con “guías” o “propuestas” para proceder en estos rituales o durante las actividades áulicas; asimismo, los contenidos respecto a estas prácticas no están incorporados en las instancias de formación docente de ningún nivel educativo. A pesar de ello tienden a “naturalizarse y a experimentar como parte de la realidad objetiva de la institución escolar, integrando aquello que por la misma familiaridad y habitualidad de lo cotidiano es vivido como parte de la realidad más obvia y menos problemática” (Milstein y Mendes, 1999, p. 100).

La Ley de Educación Nacional —Ley 26.206/2006— en su artículo 5° explicita que es el Estado nacional el encargado de fijar la política educativa y su control con el fin de consolidar la unidad nacional, en respeto a las particularidades provinciales y locales abierto “a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (artículo 11°, inc. D). En este sentido, aunque la Ley no haga referencia a la celebración de determinadas fechas con el objetivo de fomentar la nación, la presente legislación destaca los valores nacionales en concordancia con el espectro de particularidades de cada región.

Por otra parte, hay modos de uso y proceder que sí fueron reglamentados. Ya Julio Argentino Roca, por Decreto Presidencial 3.616 del 25 de abril de 1884, inspirado en una legislación similar de Bartolomé Mitre en 1869, comenzó a reglamentar el uso de la bandera nacional. En la actualidad, el uso de los símbolos patrios continúa reglamentado por el Poder Ejecutivo Nacional mediante los Decretos 10.302/1944, 233/2001 y 1650/2010. Esta última establece las medidas características de la tela, colores y accesorios de la Bandera Argentina de Ceremonia y de la Bandera Argentina de Izar que serán las determinadas según Norma del Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM). Asimismo, desde la implementación de este decreto será el Ministerio del Interior el encargado de dictar las normas complementarias y aclaratorias sobre el tratamiento y uso de la bandera nacional. Los organismos nacionales y provinciales tendrán tiempo hasta el 9 de julio de 2016 para regularizar las Banderas Nacionales utilizadas.

Otra legislación para destacar es el Decreto 1584/2010 de Feriados Nacionales que tiene como propósito unificar la normativa vigente para feriados y días no laborables con el objetivo de:

reflejar los acontecimientos históricos que nos han dado identidad como Nación y permitir, a la vez, el desarrollo de actividades como el turismo, que se ha transformado en los últimos años en uno de los sectores de la economía que más aporta al desarrollo local y nacional, generando el crecimiento de las economías regionales, creando empleo y distribuyendo equitativa y equilibradamente los beneficios en todo nuestro territorio nacional. (Decreto 1584, 2010)

El Decreto de Feriados Turísticos de Argentina (1585/2010) en su primer artículo detalla qué fechas serán feriados nacionales en todo el territorio, mientras que en el quinto, establece que el Poder Ejecutivo Nacional desarrollará “campañas de difusión destinadas a promover la reflexión histórica y concientización de la sociedad sobre el valor sociocultural de los feriados nacionales conmemorativos de próceres o acontecimientos históricos, por medios adecuados y con la antelación y periodicidad suficientes”. Es en esta reglamentación la que aparece el término de “feriado con fines turísticos”, conocidos como “feriado puente”, que podrán ser dos por año cuando los feriados coincidan con los días martes y jueves, destinados a fomentar la actividad turística.

Asimismo, podemos referirnos a legislaciones de otras provincias argentinas en torno a la celebración de las efemérides. En este caso, gran número de provincias cuentan en las páginas webs oficiales de sus ministerios de educación (o denominaciones similares) con sus Calendarios Escolares vigentes que rigen para el presente año lectivo, con la posibilidad de descargar.

Por ejemplo, en el caso de las provincias Buenos Aires, Entre Ríos, Formosa, Tierra del Fuego, Santiago del Estero, y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, poseen sus Calendarios Escolares para descargarlos desde las páginas web de sus Ministerios. Con respecto a las definiciones acerca a lo que comprende a un acto escolar, en algunos casos son denominados actos solemnes (provincia de Buenos Aires) que buscan que sus objetivos sean claros en relación con lo que se conmemora y que comprendan actividades “significativas, originales, creativas y adecuadas a los actores”.

El Calendario Escolar 2015 de la provincia de Tucumán comunica a los docentes que las efemérides “deben permitirnos crear puentes entre el pasado y el presente, para la construcción de una formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia y los derechos humanos”. En el caso de las conmemoraciones, que serán trabajadas en todos los niveles y modalidades de la educación provincial, se debe dar participación a los estudiantes mediante trabajos previos que “vayan preparando el clima institucional para los actos escolares y les otorguen sentidos”. Estos “sentidos” buscan reapropiarse de los símbolos patrios y repensar conceptos como la patria, la nación, ciudadanía, participación democrática. Es interesante en el caso de este Calendario Escolar, en el cual es el único relevado en el que se menciona actividades a realizar para cumplimentar con dichos objetivos: “ornamentación espacial del ámbito escolar, preparación de carteleras, trabajos de investigación y expresión, y toda aquella actividad que contribuya a presentar la conmemoración, celebración como resultado de la acción conjunta de todos los integrantes de la comunidad académica”.

En la mayoría de las provincias consultadas se dispondrá de una hora de clase para la realización del acto escolar, con apertura a la comunidad. En el caso de las provincias de Jujuy y Entre Ríos (que sus Calendarios son exactamente iguales en este punto) se distingue los actos escolares y oficiales de las conmemoraciones. En el primer caso, tienen “la finalidad de exaltar y reflexionar sobre hechos y/o procesos relevantes del pasado histórico y de la actualidad”, mientras que las conmemoraciones buscan “contribuir a la formación cívica, ética y espiritual de los estudiantes, consolidar la unión provincial y nacional, fortalecer la continuidad de los valores, creencias y

tradiciones que son fundamentos de la identidad cultural de cada región y de la provincia que integran el contexto histórico de la comunidad argentina”. La primera de corte más histórico y la segunda, con una valoración fuertemente moral. Mientras que en el caso de la provincia de Río Negro no se distinguen las conmemoraciones de las fiestas escolares. Estas se presentan como “instancias de aprendizaje que en el marco de lo específico de la fecha (...) espacios críticos-reflexivos que contribuyan a fortalecer o poner en cuestión valores, creencias, relatos y tradiciones de la comunidad nacional, provincial, regional o local”.

Con respecto a himnos o canciones oficiales, solamente la provincia de Catamarca cuenta con el Himno a la provincia disponible para su descarga: con letra y música. La provincia de Córdoba cuenta en la página de su Ministerio de Educación una sección denominada “Efemérides” donde también se puede acceder a información sobre los símbolos provinciales. Por otra parte, la provincia de Chubut cuenta con una publicación oficial con recursos para trabajar las efemérides en el aula. La revista *Serie de recursos para el aula. Fechas especiales* es una publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. En su edición n.º 4 del año 2009 aborda la efeméride del 25 de mayo con recursos para el nivel inicial donde se observan payadas, poemas, canciones, bailes, imágenes, diálogos.

Como hemos mencionado anteriormente, una denominación que aparece en los últimos años, a partir de la implementación de la Ley de Feriados Turísticos, es el “feriado puente”. En el Calendario Escolar 2015 de la provincia de Buenos Aires posee un cronograma de efemérides, con día, motivo, objetivo y modo de realizar dependiendo nivel inicial,

primario, secundario, adultos, superior, etcétera, dos fechas de este calendario se refieren a la conmemoración del puente “Puente Turístico”. Aunque estas fechas son reglamentadas por una legislación nacional, es curiosa la denominación que toman estas fechas en este Calendario.

Con respecto a la celebración de efemérides locales, a modo de ejemplo podemos destacar algunos casos observados en los Calendarios Escolares. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires recuerda el 30 de junio el “Día de la Soberanía de los Vecinos de la Ciudad de Buenos Aires”; mientras que en la provincia de Formosa se recuerda el 4 de julio como “Conmemoración de la Provincialización de Formosa” y el 5 de octubre como el “Día del Héroe Formoseño”. Por su parte, la provincia de Mendoza cuenta con un número significativo de lo que se denomina en su Calendario escolar como efemérides ambientales, y feriados departamentales.

El Calendario Escolar de la provincia de la Pampa cuenta con acceso a leyes, decretos, resoluciones, circulares. Asimismo, posee una guía de sugerencia para actos escolares y su repositorio de Cultura y Educación una sección de efemérides culturales. En su Ley de Educación Provincial, es la única que menciona una identidad que se adscribe a la provincia, la “identidad pampeana” en conjunto con una identidad nacional. Asimismo, es que es la única provincia argentina —incluida la provincia de Misiones que aún no actualiza su Calendario— que incorpora en su Calendario 2015 al 2 de julio en conmemoración a la Batalla de Apóstoles liderada por Andrés Guacururí, ahora héroe misionero. En el año 2015, el ex gobernador de la provincia de Misiones, Maurice Closs, mediante Decreto Provincial declara asueto en la ciudad de Apóstoles, pero esta fecha no se traslada a conmemoraciones

en las escuelas de la provincia ni se incorpora a su calendario de efemérides. Mientras que en el 2016 solamente se registraron actos conmemorativos por dicha efeméride, no un asueto municipal o provincial.

LA PROVINCIA DE MISIONES Y LA CUESTIÓN “EFEMÉRIDES”

La Ley de Educación Provincial VI - N.º 4026 (hoy N.º 104), sancionada en 2003, no menciona los modos de proceder ni los contenidos en relación con los actos patrios escolares, pero sí sobre el fomento de una identidad nacional y provincial. En este sentido, en su artículo n.º 5 hace referencia a una política cultural y educativa específica de un área de fronteras que se encuentra orientada a:

a) respetar las singulares características de la provincia como espacio de culturas en contacto; b) motivar la recuperación de la memoria colectiva desde la historia local, regional y nacional; c) aportar desde lo cultural y educativo propuestas que consoliden la presencia argentina en el área, con conciencia de que nuestro país se encuentra unido por un pasado y un futuro común con los estados hermanos del área de frontera; (...) e) preparar recursos humanos con formación pluricultural y plurilingüística para un eficiente desempeño en el área.

La legislación destaca la complejidad del trabajo educativo en una provincia rodeada casi en su totalidad por otros países. Sin embargo, busca el respeto por la diversidad cultural que surge del contacto característico de una zona de frontera. Asimismo, en el artículo n.º 8 inciso a) de esta Ley, hace

referencia que el sistema educativo provincial debe procurar “la formación integral y permanente que tienda al desarrollo de las múltiples capacidades del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección continental y visión universal, a partir de su identidad local”. Es aquí donde, no especificando características propias, se señala la existencia de una identidad propia, local, en consonancia con valores nacionales y universales.

La Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones por Ley 3102 sanciona como Bandera oficial de la Provincia de Misiones la que fuera instituida por decreto 326/92 del Poder Ejecutivo (ahora Ley IV, n.º 27 del Digesto Jurídico). Reglamenta su izamiento obligatorio en todos los establecimientos oficiales dependientes del Gobierno de la Provincia, las escuelas y actos públicos y estará colocada siempre a la izquierda de la Bandera Argentina (art. n.º 2). Se fundamenta que los colores que componen la bandera (rojo, azul y blanco) son en homenaje a la Bandera de la Liga de los Pueblos Libres, liderada por José Gervasio Artigas.

En este caso también podemos mencionar los materiales difundidos a través de las páginas web oficiales del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología y del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones que cuentan con disponibilidad de descargas de normativas y legislaciones nacionales y provinciales. Sin embargo, no poseen una sección destinada a efemérides, o actividades similares.

La Subsecretaría de Educación, que depende del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, cuenta con la posibilidad de descarga de *Misiones 21*, una publicación del Gobierno de la Provincia del año 2008. En su prólogo, Hugo Passalacqua, en aquel entonces ministro de este orga-

nismo y hoy actual gobernador de la provincia de Misiones (2015/2019) señala que esta publicación:

asoma a los aspectos más caros de nuestro “ser misionero”. Recorre sus regiones, su geografía, sus maravillosos paisajes rurales y urbanos, su naturaleza invencible, la ecología como un bien a proteger, la producción agrícola e industrial, nuestra historia reciente y la ancestral que deviene de los pueblos originarios, la diversidad cultural.

En este sentido, el material consiste en un Atlas de seis módulos: “Misiones, territorio y región”, “Misiones y su gente”, “Misiones y su historia”, “Misiones y su naturaleza”, “Misiones y sus áreas protegidas”, “Misiones y sus paisajes rurales y urbanos”. Cabe destacar el uso reiterado en los titulares del artículo “su” que podría señalar el vínculo con una construcción de determinadas características propias para la provincia. El material está destinado a estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de la educación primaria provincial, y vendría a reemplazar al libro de texto *Misiones 4*. Asimismo, el contenido propuesto en cada módulo señala una determinada construcción de la provincia que se merece “rescatar”, “cuidar”, “enaltecer”, “conocer”, etcétera: *su* historia, ciudades, pueblos, personas, naturaleza, bandera, turismo, avances tecnológicos, mitos y leyendas, *su* héroe.

Actualmente, en la provincia de Misiones los actos escolares se encuentran incluidos en la planificación anual del Calendario Escolar Permanente emitido por el Consejo General de Educación provincial (Res. 842/2006). Este Calendario se presenta como un cronograma escolar básico y unificado para las escuelas y su desarrollo curricular. Asimismo,

mo, pretende ser “un instrumento de trabajo que facilite la planificación, organización e implementación de la tarea del Sistema Educativo, articulando los distintos niveles y compatibilizando los lineamientos generales con las normativas vigentes”. En este contexto, esta reglamentación surge ante la necesidad de otorgar unidad al desarrollo de las actividades escolares. Por su parte, cada año el Consejo General de Educación es el encargado de emitir un Cronograma Escolar perteneciente al ciclo lectivo presente que contiene las fechas de inicio y finalización de las clases, bimestres, trimestres y cuatrimestres según corresponda al nivel, fechas de exámenes, inicio y finalización de recesos, entre otras actividades. De esta manera, se hace constar que los directivos y docentes de toda la provincia de Misiones deben atenerse a cumplimentar con estas formalidades y desarrollar en cada ocasión lo que requiera el Calendario.

Entre otras actividades escolares, este documento habilita las fechas y acontecimientos por recordar durante el año lectivo y su nivel de relevancia en el sistema educativo. Las formas propuestas por este calendario para las efemérides en la escuela son institucionalizadas por este organismo estatal siempre en concordancia con resoluciones nacionales, pero sin descuidar por ello, las efemérides locales. Podemos comenzar a plantear aquí, mediante este reglamento provincial, las primeras tensiones y negociaciones por el sentido entre la idea de *nación* y la *misioneridad*, de lo cual nos ocuparemos en profundidad más adelante.

LAS EFEMÉRIDES EN JERARQUÍAS

En el Calendario Escolar Permanente que se aplica en la provincia de Misiones desde el 2006, la puesta en escena de las efemérides adquiere un determinado modo de proceder denominado “forma” que las posiciona en un orden de jerarquía del 1 al 4, designando de una mayor a una menor importancia y organización en su realización. Sin embargo, las dinámicas dentro de cada organización escolar pueden re-definir de qué modos pone en escena estas formas, resignificando así las resoluciones institucionales. De esta manera, las efemérides en la escuela son clasificadas en cuatro formas (I, II, III, IV), desarrolladas en el capítulo anterior.

Los modos de hacer/saber que toman las conmemoraciones en el ámbito escolar nos llevan a reflexionar, por un lado, sobre las estrategias educativas/pedagógicas adoptadas oficialmente para cumplimentar los objetivos de las efemérides en todo el ámbito educativo (un acto escolar, una clase, una cartelera); y, por otro lado, la manera de encuadrar/encerrar dentro de cuatro “formas”, ordenadas jerárquicamente, las fechas que sugiere respetar este Reglamento. Estas “sugerencias” nos señalan que hay efemérides más importantes en este contexto histórico-político que otras para recordar. Sin embargo, en palabras de Jelin (2002), no está asegurado el éxito de los discursos (de las “Formas”) debido a que estos se seguirán revisando y resignificando en los siguientes periodos “dependiendo de la configuración de fuerzas políticas en los espacios de disputa que se generan en distintas coyunturas económicas y políticas” (Jelin, 2002, p. 246).

Estas reglamentaciones son modos de poner en escena la memoria pública, las historias oficiales y sus versiones adapta-

das para contar en la escuela. Estas celebraciones locales logran convivir con efemérides nacionales. Podemos comenzar a entrever cómo se activan distintos mecanismos de *memorialolvido* para la selección de lo que se incluiría en el listado de “fechas claves” para pensar determinados procesos, que parecieran poseen un mayor valor *lógico, ético y estético* en la dinámica escolar. Estos reglamentos son *textos* que hacen referencia a las fechas que *debemos* recordar y de qué modo se deben hacer-saber, identificados aquí con “forma” y “número”. Al mismo tiempo, estas construcciones de una única versión del pasado se presentan como “fechas claves” que lograrían condensar un modo de pensar(nos) como *nación*, como provincia.

De esta manera, consideramos relevante compartir algunas de las efemérides que se encuadran en estas formas, y que hacen referencia a efemérides provinciales. Esto con el fin de poder comenzar a trazar algunos mapas de sentidos sobre qué es considerable representativo como *índice* de lo que comprendería la *misioneridad*. No solamente se compondrá de una Bandera o Canción Oficial, o un Atlas con seis volúmenes, sino también estas fechas que se recuerdan mediante distintas estrategias comunicativas en el ámbito escolar, son nudos interesantes para pensar cómo se escenifica determinada *memoria*. Según el Calendario Escolar Permanente, se destacan las siguientes efemérides, que hemos considerado a los fines de esta ejemplificación, como “efemérides locales”.

- Forma I: 30 de noviembre “Fiesta cívica provincial por el Aniversario del nacimiento del prócer Don Andrés Guacurarí y Artigas, Día de la Bandera de Misiones”.
- Como Forma II: no se registran efemérides.
- Forma III: 21 de abril “Se sanciona la Constitución de la Provincia de Misiones (1958)”; 8 de mayo “Día de la Policía

de la Provincia de Misiones”; 9 de mayo “Andresito intenta por segunda vez la reconquista de las Misiones Orientales (1819)”;

12 de junio “Día de las áreas protegidas de Misiones. Decreto 712/96”;

18 de octubre “Se funda la ciudad de Posadas, Misiones (1872)”;

- Forma IV: 8 de marzo “El General Belgrano remite desde Tacuarí el Reglamento del Régimen administrativo de los pueblos de Misiones”; 11 de marzo “Batalla de Mbororé (1641)”;
- 16 de marzo “Fundación de la capital del Territorio Nacional de las Misiones por Decreto N. 1882. Corpus como Capital”;
- 17 de marzo “Se funda Anunciación de Itapúa por el padre Roque González en el lugar donde hoy es Posadas (1615)”;
- 1 de abril “El gobernador de Corrientes decreta la mensura y deslinde del pueblo de Trinchera de San José del Dto. Candelaria”;
- 16 de abril “Comienza a funcionar la Universidad Nacional de Misiones (1973)”;
- 18 de junio “El gobernador de Misiones, Tomás de Rocamora, adhiere a la Revolución de Mayo de 1810”;
- 31 de julio “Ley de incorporación de Posadas al Territorio Nacional de Misiones y declaración de Posadas como capital del territorio (1884)”;
- 3 de agosto “El gobernador de Misiones, Artigas, comunica a Buenos Aires su plan para marchar sobre Montevideo en coordinación con los pueblos de Misiones”;
- 15 de agosto “Inauguración de la Primera línea telegráfica en Misiones (1882)”;
- 14 de septiembre “Andresito reconquista Candelaria, Santa Ana y San Ignacio”, entre otras. La Forma IV es la que más registra efemérides consideradas locales o provinciales.

Un dato interesante para destacar es que el 2 de julio se *debería* recordar, por Ley Nacional n.º 27.116/2014, el Día de la Conmemoración y Recuerdo de Don Andrés Guacurarí, tanto en el calendario de actos y conmemoraciones oficiales a nivel nacional como en los calendarios escolares de todas las provincias. Por estos usos (y abusos) que tiene la *memoria*, en el Calendario Escolar Permanente del año 2006 no se incluía esta efeméride, pero sí otras referidas a Andresito, como hemos recientemente desplegado. El 2 de julio es considerada una efeméride Forma IV, pero para el recuerdo del Día del Locutor. Asimismo, en el Calendario Escolar de la provincia de Misiones del año 2015 aún no se incorpora dicha efeméride. Solamente el gobernador de la provincia decretó (Decreto 626/2015) asueto administrativo en Apóstoles, Misiones, ciudad que se designó como sitio histórico y sede nacional para la conmemoración de dicha gesta. De esta manera, podemos observar mediante la exposición de todas estas fechas para recordar en la escuela, la amplia y diversa propuesta por parte de este organismo del Estado que no solo incluye efemérides “nacionales”, sino que incorpora fechas que hacen referencia a las historias locales.

LA FORMULACIÓN DE NUESTRO OBJETO COMUNICACIONAL

Una de las características que se destaca de la provincia de Misiones es su gran extensión de frontera internacional, un total de 80%. Limita al oeste con Paraguay, del que está separada por el río Paraná; al este, norte y sur con Brasil, por medio de los ríos Iguazú, San Antonio, Pepirí Guazú y Uruguay, además de unos 20 kilómetros de frontera seca. Al suroeste li-

mita con la provincia argentina de Corrientes por medio de los arroyos Itaembé y Chimiray. Su condición de provincia fronteriza la ha puesto en el ojo de las políticas del Estado Nacional desde los inicios de su conformación. La creación de las escuelas en la frontera fueron una de las primeras políticas públicas aplicadas en lo que por aquel entonces era el Territorio Nacional de Misiones, al igual que el aparato militar para proteger los límites de la Nación argentina. Como advierte Camblong (2009):

Estamos instalados en este lugarcito al que los medios de comunicación llaman el “corazón del Mercosur” tanto por su ubicación cuanto porque nuestra semiosis local-internacional late al ritmo de los cruces, las tensiones, los agravios y los enamoramientos que la política centralizada del Estado nación implementa con intempestivos y erráticos propósitos. (Camblong, 2009, p. 125)

Con respecto a nuestro objeto, en la provincia de Misiones los actos patrios escolares se encuentran reglamentados mediante el Calendario Escolar Permanente del Consejo General de Educación (Res. n.º 842/2006). Este Calendario se presenta como un cronograma escolar básico y unificado para las escuelas y su desarrollo curricular. Asimismo, pretende ser “un instrumento de trabajo que facilite la planificación, organización e implementación de la tarea del Sistema Educativo, articulando los distintos niveles y compatibilizando los lineamientos generales con las normativas vigentes”. La reglamentación surge ante la necesidad de otorgar unidad al desarrollo de las actividades escolares. De esta manera, se notifica mediante disposiciones y circulares a los directivos y docentes de toda la provincia de Misiones que deben atenerse

a cumplimentar con estas normas y desarrollar en cada ocasión lo que requiera el Calendario.

El Calendario Escolar Permanente habilita, entre otras actividades escolares, las fechas y acontecimientos por recordar durante el año lectivo y su nivel de relevancia en el sistema educativo. Las formas propuestas por este calendario para las efemérides en la escuela son institucionalizadas por este organismo estatal siempre en concordancia con resoluciones nacionales, pero sin descuidar por ello, las efemérides “locales”. Según este documento, cada efeméride adquiere un determinado modo de proceder denominado “forma” que las posiciona en un orden de jerarquía del 1 al 4, designando de una mayor a una menor importancia y organización en su realización.

- Forma I: Acto único, que implica la suspensión de las actividades áulicas y la realización del acto escolar el día de la efeméride. El acto escolar se realiza con la participación de todos los sujetos de la organización: directivos, docentes y estudiantes de ambos turnos, como también está abierto a la comunidad.
- Forma II: Acto en las dos primeras horas de clase. Se realiza el día previo a la efeméride sin suspensión total de las actividades.
- Forma III: Clase Alusiva. Se realiza en cada grado una clase referida a la efeméride a recordar, sin suspensión de otras actividades.
- Forma IV: Cartelera. Los docentes encargados de la tarea realizan una cartelera alusiva a la efeméride a recordar.

Trabajamos con los actos escolares desarrollados en escuelas públicas primarias considerados como Forma I según la reglamentación vigente, que comprenden la suspensión de

clases y acto realizado la misma fecha de la efeméride. Estos actos escolares poseen la mayor jerarquía respecto a otras fechas a recordar en la escuela. En este sentido, se identifican cuatro efemérides de estas características en la provincia de Misiones: el 25 de mayo “Día de la Revolución de Mayo”, 20 de junio “Día de la Bandera”, 9 de Julio “Día de la Independencia” y 30 de noviembre “Día de la Bandera de Misiones” y “Día del Prócer Misionero Andrés Guacurarí y Artigas”.

Para la presente investigación realizamos el trabajo de campo durante la puesta en escena de estas cuatro efemérides logrando un amplio registro desarrollado entre el 2013 y 2015 en la ciudad de Posadas y en 2014 en la ciudad de Puerto Iguazú. Sin embargo, siguiendo a los objetivos propuestos, hemos decidido trabajar con dos de las efemérides Forma I registradas: los actos del 25 de mayo y del 30 de noviembre. La elección de estas efemérides se debe a que ambas poseen la característica de trabajar de manera central con contenidos que se refieren a la celebración de hechos *índices* de la *nación* y de la *misioneridad*. Dichas efemérides ponen en tensión, diálogo, y negociación distintos sentidos acerca de “lo local” y “lo nacional”, cuestiones que son ejes de nuestro estudio. Asimismo, estas efemérides comparten un importante despliegue organizativo, estético, discursivo y semiótico-comunicacional durante toda su producción como *formato comunicativo*.

Si tomamos como referencia la página del Ministerio de Educación de la Nación que se refiere a las Efemérides Culturales Argentinas, dependiente de la Dirección de Gestión, el 25 de mayo se recuerda la Revolución de Mayo en conmemoración a los sucesos ocurridos en 1810 en el cual los cabildantes del Cabildo de la ciudad de Buenos Aires reconocieron la autoridad de la Junta Revolucionaria y así se

formó el Primer Gobierno Patrio. Dicha efeméride se comienza a recordar a pocos días de lo sucedido y es incorporada de manera prácticamente simultánea a la implementación de la educación pública en Argentina a finales del siglo XIX, a partir de la enseñanza en las materias de Historia, como en la celebración de las efemérides patrias. Mediante nuestra instancia de trabajo de campo, pudimos observar que la celebración de esta efeméride es la que más se destaca por su despliegue organizativo escolar; asimismo que se celebra en simultáneo en todos los establecimientos y niveles educativos del país.

Por su parte, el 30 de noviembre en el Calendario Escolar Permanente de la provincia de Misiones se registra como el “Día de la Bandera de Misiones” y el “Día Prócer Misionero Andrés Guacurarí y Artigas”. Esta efeméride cobra mayor interés en el contexto político actual de la provincia cuando en 2012 se declara mediante Ley VI n.º 155/12 a Andrés Guacurarí y Artigas prócer provincial lográndose instalar a partir de distintas estrategias en la escena política, educativa, y social del momento. Asimismo, en 2014, la expresidenta Cristina Fernández por Decreto 463/2014 lo promueve “al grado de General post mortem al Coronel D. Andrés Guacurarí y Artigas” (art. 1). Sin embargo, mediante la búsqueda y revisión de fuentes secundarias pudimos observar que desde comienzos de los años noventa, cuando se oficializa la Bandera de Misiones (Ley 3102/92, ahora Ley IV n.º 27), se comienzan a realizar actos escolares recordando a este símbolo y personaje histórico local. Aunque en este lapso no se había incorporado a un Calendario oficial de efemérides.

En el Calendario de Efemérides Culturales promocionado por el Ministerio de Educación de la Nación aún no se

registra dicha efeméride. Este Calendario de corte nacional sí señala e incorpora al 30 de noviembre como el Día de la Amistad Argentino-Brasileña desde el 2004 (Decreto n.º 688 del Poder Ejecutivo Nacional) y el Día Nacional del Mate desde el 2015. Advertimos que las justificaciones de los días de ambas efemérides no entran en relación con la memoria del ahora prócer misionero ni de la bandera provincial.

En este contexto, destacamos que las fechas para recordar en la escuela son seleccionadas y jerarquizadas a partir de políticas de memoria escolar. En este sentido, hay efemérides que se han instalado en la agenda escolar a medida que estas se inauguraban en todo el territorio, como es el caso de la efeméride del 25 de mayo. Por su parte, otras han ido instalándose en la escena de la memoria social y pública en los últimos años, como ser la efeméride del 30 de noviembre en la provincia de Misiones. Sin embargo, en ambos casos continúan reproduciendo —sin transformaciones significativas— la misma lógica del dispositivo ritual performativo.

Consideramos que pensar la puesta en escena de los actos escolares desde la frontera continúan conformando debates cruciales para reflexionar sobre el *nos-otros* desde una óptica de “Patria Grande”, “Nación”, “Provincia”. Es por ello que hemos decidido trabajar nuestros interrogantes desde dos puntos diferentes de la frontera (entre tantas otras posibles). Estos son, Posadas, capital provincial y frontera con la localidad de Encarnación (Paraguay) y Puerto Iguazú, triple frontera con la ciudad de Foz de Iguazú (Brasil) y Ciudad del Este (Paraguay) teniendo cada punto fronterizo sus propias particularidades.

CAPÍTULO II

LA FORMA ARQUITECTÓNICA DEL ACTO ESCOLAR

El tejido semiótico-comunicacional ordena la vida social, ya que cada cultura es productora de “un mundo” de signos que actúan sobre la realidad y producen determinados significados y efectos. La estructura total de este *formato comunicativo* entendido como *dispositivo* posee una finalidad política y comunicacional, una función simbólica.

Carretero y Kriger (2010) señalan tres momentos en la estructura de la celebración de las efemérides en la escuela. El primero, considerado ceremonial, en la cual los sujetos dedican un culto a los símbolos patrios. El segundo, el discursivo, en cual los directivos y docentes “narran el relato histórico conmemorado por la efeméride y confirman su vigencia en el presente” (Carretero y Kriger, 2010, p. 64). Y finalmente, un momento expresivo en el cual los estudiantes realizan sus representaciones artísticas en referencia a los hechos acontecidos en el pasado que se recuerdan en dicha efeméride. En este sentido, consideramos que todo momento de la puesta en escena es un espacio expresivo artístico, desde el canto del Himno Nacional Argentino —y en el caso de la provincia de Misiones, de su canción oficial— hasta las distintas repre-

sentaciones artísticas y culturales, alocuciones de docentes y directivos.

Por su parte, Blázquez (2012) destaca dos momentos en la puesta en escena de estos rituales escolares. El primero de una alta sistematización y organización, como es el ingreso de las Banderas de Ceremonias o el canto del Himno Nacional Argentino; y un segundo momento en los cuales son utilizados para la improvisación (Blázquez, 2012, p. 164). Durante los actos escolares observados, no encontramos un momento en el cual sea posible la improvisación. Aunque los recitados no sean “exactamente” iguales a los que dicta el guion, o existan momentos en que se re-organicen las presentaciones, o en el que algún niño se olvide un paso de baile, todo lo que se realiza está previamente ensayado y pautado entre los encargados de la organización, no hay grandes márgenes que permitan la improvisación.

En las organizaciones escolares donde realizamos el trabajo de campo, los/as directivos/as y docentes señalaron la división en dos partes de los actos escolares. En un primer momento, denominada “parte formal” que comprende desde el inicio —cuando el/as docente encargado de la dirección del acto escolar realiza un saludo de bienvenida e introducción a la efeméride— hasta la entrada y posterior despedida de las Banderas de Ceremonias. Y luego inicia lo que se denomina “parte informal” en la cual se da lugar a las distintas *performances* protagonizadas por los escolares hasta la culminación del mismo. Con respecto a la división de estas dos partes señaladas por directivos/as y docentes, observamos que durante toda la puesta en escena de los actos escolares se apuesta a la “formalidad”, al cumplimiento de normas y pautas que se practican a partir de distintos contenidos y

condiciones establecidos ya sea mediante reglamentaciones o gracias a la memoria del hacer/saber escolarizado en estas prácticas. La “parte formal”, como mencionan los integrantes de las organizaciones escolares, se puede leer en relación con determinados valores que predominan durante el desarrollo de la totalidad del *formato*: la nación, la patria, los próceres, la historia, son categorías que se ponen en escena, en el cuerpo y en la memoria a partir de la idea de “respeto a” entendido como un cierto vínculo afectivo y positivo hacia conceptos, hechos y personajes. Estos valores, sumados al “silencio, la postura firme, la mirada atenta, cobran significación como conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado” (Amuchástegui, 1995 en Carretero y Kriger, 2010, p. 64).

Con respecto a la forma que toman los actos escolares se los denomina dentro de las organizaciones escolares como “protocolar”. La misma es re-actualizada en cada ocasión, en cada celebración. No obstante, como hemos mencionado anteriormente, solamente el uso y el tratamiento de las Banderas de Ceremonias está reglamentado por una legislación nacional vigente. En este sentido, podríamos decir que lo que se denominaría “protocolar” sería el uso de las Banderas de Ceremonias durante su puesta en escena y no todo el acto escolar en sí. Sin embargo, este conjunto de reglas de cortesía y formalidad, no solamente son establecidas por reglamentaciones, sino, como en este caso, pueden haber sido implementadas por un hacer/saber que prevalece cristalizado en algunas prácticas.

En este capítulo, pretendemos describir y analizar la composición arquitectónica que toma este *formato*. Para ello hemos trazado un mapa que consta de cuatro momentos, que

se presentan como parte de un proceso siempre en movimiento, que vuelve a iniciar, a reactualizarse. Un primer momento *organizativo* en el cual se despliegan distintas estrategias comunicativas para poder cumplimentar con la realización del *formato*. Un segundo momento *ceremonial* en el cual el mayor símbolo es la presencia de las Banderas de Ceremonias y la entonación de canciones patrióticas *índices* de la nación, de la provincia. Un tercer momento de *ofrenda institucional* que la escuela realiza con motivo de la celebración. En el caso de este trabajo, se ofrenda al “cumpleaños de la patria” y al “héroe” local y su bandera. Durante este tercer momento se despliegan en el escenario distintas producciones artísticas. Y un cuarto momento *de archivo*, en el cual parte del trabajo realizado para la puesta del formato se preserva para el *recuerdo (y olvido) institucional*.

Cuando nos referimos a la producción de los *formatos* debemos atender a su principio arquitectónico-orquestal fundamental que es la narración como “una de las formas primordiales de mediación y modelación de la experiencia” (García, 2004, p. 218). Esta práctica, siguiendo a García (2004) integra determinado hacer y creer, saber/hacer, saber acerca del saber, hacer con el saber. De esta manera, la forma narrativa logra ejercer autoridad, reafirmar legitimidad, instituir sentidos y contenidos. Los actos escolares *narran* hechos y procesos desde un lugar legitimado (por el Estado, por los agentes sociales). Los sentidos y contenidos que se ponen en circulación son valorados como prácticas *lógicas*, dignas de ser memoradas. La narración ocupa entonces un lugar fundamental para la comunicación de la memoria, para mediar y modelar nuestra experiencia, nuestra subjetividad.

PRIMER MOMENTO: PREPARATIVOS Y ORGANIZACIÓN DEL *FORMATO*

La puesta en escena del acto escolar pone en juego toda una serie de *géneros* y *dispositivos* que toman cuerpo como estrategias de comunicación para lograr instaurar determinados *hábitos*. No debemos desatender que este ritual es la culminación de una serie de actividades que se desarrollan previamente en el ámbito escolar. Estas fechas para recordar en la escuela se colocan en la “agenda” días previos a la realización del *dispositivo ritual*: en las aulas, en los ensayos, en la decoración de la escuela. En este sentido, en la construcción de la forma arquitectónica del *formato*, podemos señalar un primer momento organizativo en el cual los sujetos comienzan a prepararse para la celebración de la efeméride.

Los procesos de escolarización inter-juegan con ciertos principios estructurales de nuestras sociedades y se encuentran íntimamente ligados con el disciplinamiento social de los sujetos, sus cuerpos, y de los saberes (Huerdo, 2006). También con la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes: en orden jerárquico podemos señalar el Estado (nacional, provincial), el Ministerio, el Consejo, el o la supervisor/a escolar, los directivos, el docente a cargo. Asimismo, prevalece una idea del maestro “moderno” (sus roles y obligaciones) y sobre el rol de la escuela en la definición de los sentidos en torno a un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados (Huerdo, 2006).

Estos principios estructurales que menciona el autor se pueden observar al momento de la organización por parte de directivos y docentes para la realización de los actos patrios

escolares: los modos de seleccionar a los y las docentes y los turnos encargados de los actos escolares varían dentro de cada organización escolar y su dinámica de trabajo. En los casos observados, los actos escolares que se desarrollarán a lo largo de todo el año lectivo forman parte de los temas a tratar en la primera reunión de docentes denominada Proyecto Educativo Institucional, más conocido como PEI. Este encuentro entre los y las docentes de una organización escolar se realiza tres veces al año: al comenzar el ciclo lectivo, al retomar de las vacaciones de invierno y al finalizar las clases. En esta instancia se definen —entre otros tantos temas— los turnos o ciclos que se encargarán de determinada efeméride durante todo el año lectivo. Son distintas las estrategias y los espacios que se utilizan para cumplimentar con lo que comprende la realización del acto escolar: las circulares, las carteleras, la ornamentación de la escuela, el libro histórico y de efemérides, los ensayos con los estudiantes, la confección de las glosas, los bailes, las imágenes alusivas, entre otras.

En el trabajo diario existen distintos espacios para la comunicación entre los/as directivos/as y los/as docentes. Uno de ellos son las *circulares* que poseen el formato de un libro y es utilizado para informar sobre reuniones, cursos y también sobre las actividades a realizar en el marco de los actos escolares. El/la docente se notifica mediante la firma al final del comunicado de la circular. Asimismo, este documento institucional es utilizado como libro de novedades dentro de la escuela y es emitido por la dirección para el personal docente. Por otra parte, la cartelera ubicada dentro del Salón de Maestros —considerando que hay otras carteleras en el establecimiento— también es uno de los modos de difundir las actividades escolares.

Otra de las estrategias para cumplimentar los objetivos del acto escolar son los momentos de *ensayo* de las distintas representaciones artísticas, o los “números alusivos”, según el relato de los docentes de las organizaciones escolares. Estos momentos de preparación de las distintas representaciones serán realizadas por integrantes de la comunidad educativa: docentes, madres, padres, pero fundamentalmente —y hasta podríamos decir por las observaciones durante el trabajo de campo, exclusivamente— estudiantes. Los ensayos están bajo la supervisión del/la docente del curso que realizará la representación.

A continuación, compartimos dos ejemplos registrados durante nuestra instancia en campo que ilustran este primer momento organizativo del *formato*.

LUNES 20 DE MAYO DE 2013, 9 HORAS. ESCUELA A. POSADAS

Me acerco a la escuela con el motivo de averiguar sobre los preparativos del acto del 25 de mayo. La directora de la escuela me explicó que el Acto Forma I sería el 25 de mayo [día sábado] pero que como donde se realizan los actos escolares no hay espacio para la presencia de todos los estudiantes de ambos turnos se realizaría el día viernes 24 de mayo como Forma II, en las últimas horas de clase donde participará el segundo ciclo [de cuarto a sexto]. Se realizaría un Acto Forma II en el Turno Mañana y otro en el Turno Tarde, y un tercer acto Forma I el día sábado. En el acto del día sábado 25 de mayo, asistirán los chicos del primer ciclo, de primero a tercero. Ellos serían los protagonistas de los números ese día, mientras que en los actos realizados como Forma II serían los estudiantes de cuarto y sexto grado. En estos últimos asistirán los estudiantes de todos los años del turno,

mientras que el día sábado, solamente asistirán estudiantes de primero a tercer grado.

JUEVES 22 DE MAYO DE 2014, 8.30. ESCUELA B. PUERTO IGUAZÚ

Me abre la puerta de la escuela el portero [que parece que también es el cocinero por cómo iba vestido al abrirme, delantal y gorra de cocina] y pido hablar con la directora. Ella no se encuentra, pero si está la vicedirectora. Me dice que el acto se va a hacer mañana [viernes 23 de mayo] a las 9 en el salón de usos múltiples porque como estuvo lloviendo no querían arriesgar a hacer en el patio [luego durante todo el año hicieron los actos en el mismo salón, nunca en el patio]. Le pregunté cómo se estaban organizando para el mismo y me dijo que le consulte a las docentes encargadas porque para los actos se dividen por curso y esta vez le toca a sexto y séptimo. Me señaló el aula donde podría encontrar a los docentes. El aula indicada quedaba en el primer piso justo frente a la escalera. En la misma solamente se encontraban dos docentes con sus uniformes y no había estudiantes. La docente me atendió y me dijo que ella estaba organizando, pero que las glosas las tenía otra docente. Nos dirigimos al encuentro de la docente que tenía las glosas. Se encontraba dentro de un aula acompañada de cinco estudiantes. Las maestras comentaron que los días de lluvia los chicos no vienen a la escuela. Ellas le recomiendan faltar porque por un día después faltan una semana porque se enferman. Por este motivo tampoco iban a realizar los ensayos ese día previo al acto escolar.

En los registros compartidos, observamos cómo cada escuela organiza determinada dinámica para la realización de los actos escolares. Por un lado, la Escuela A posee inconvenientes de infraestructura para realizar un acto escolar que

convoque a todos los estudiantes de sus dos turnos. El espacio físico de la escuela no cuenta con la capacidad de albergar a tantos estudiantes al mismo tiempo y decide desdoblar los actos. Sin embargo, realiza el sábado el acto escolar, como dice la Reglamentación. Por otro lado, la Escuela B ante las inclemencias del clima, no puede realizar los últimos ensayos. Otro dato relevante en este caso es que durante la puesta de esta efeméride —así como de todas las otras celebraciones que deberían haber sido realizadas como Forma I según el Reglamento (el mismo día de la efeméride)— se desarrollaron el día viernes. Desde la Dirección de la escuela se nos señaló que la organización escolar participa con sus abanderados y escoltas de los actos centrales organizados por la Municipalidad, debiendo realizar el acto en días previos suspendiendo las actividades de la jornada escolar por este motivo. Estas situaciones observadas en ambas escuelas nos señalan distintos modos de adaptarse a las características y condiciones que posee cada una de ellas. En estos casos el Reglamento es una guía que se *debe* cumplir, pero adaptándose a las condiciones de cada contexto.

Otro de los temas que dialogamos con directivos/as y docentes fue sobre si tuvieron instancia de aprendizaje para la realización de los actos escolares. Todos coincidieron en que no tuvieron una materia o seminario específico sobre la temática en los Institutos de Formación Docente. En este caso, señalaron que durante su vida de estudiantes del profesorado se les encargaba la organización de actos escolares como actividades dentro de asignaturas como Formación Ética, pero que no contaban con un material de consulta. Señalaron algunas diferencias con respecto a aquellos actos con los que realizan ahora como profesionales. Una docente a cargo de

un sexto grado de la Escuela B remarcó que “todo depende de la dirección, si es más o menos exigente. A veces la directora es muy detallista y otras veces deja que cada docente decida lo que quiera hacer. Y también depende del momento que está pasando el docente, porque por ahí no está pasando un buen momento y bueno hace lo que puede”. En este sentido, podemos observar que también la organización de estas actividades depende de otros factores: las expectativas de los/as directivos/as, los tiempos y estados de ánimo del docente. Por ejemplo, en la Escuela B, la docente encargada de la materia que denominó “Plástica” estuvo de licencia durante todo el ciclo 2014. La situación fue destacada por la directora de la escuela, quién —interpretamos— realizó un pedido de disculpas porque a un día de realizarse el acto escolar con motivo del 25 de mayo los pasillos y aulas no se encontraban intervenidas con motivos de esta celebración patria escolar.

El día pautado para la realización del acto escolar los y las docentes a cargo de las tareas llegan más temprano del inicio formal y se disponen a preparar el espacio, junto al personal de servicio. En algunos casos solamente deben organizar el mobiliario, instalar los equipos de sonido, en otros, se disponen al armado del telón del escenario, el pegado de guirnaldas, etc. En este contexto, observamos cómo las organizaciones escolares incluyen en sus actividades anuales a estas prácticas comunicativas ritualizadas desde los primeros momentos del ciclo lectivo; luego, cómo se comienzan a organizar días previos a la celebración mediante la distribución de las tareas, la selección de los contenidos a trabajar, los ensayos, la disposición y preparación del espacio.

Decorar para recordar

Entendemos el arte (y lo artístico) como una práctica social de producción de sentido, esto es: significativa y comunicativa (Lotman, 1982). Martín-Barbero (1987) plantea que la función del arte “es justamente lo contrario de la emoción: la conmoción (...) el instante en que la negación del yo abre las puertas a la verdadera experiencia estética” (Martín-Barbero, 1987, pp. 55). En este sentido, la sensibilidad “estética” y el cuidado “artístico” —o el “buen gusto escolar” diría Sarmiento en *Educación Popular*— se hace presente en lo *lógico* de la decoración del espacio escolar para la puesta en escena del *dispositivo ritual* como *índices* que nos aproximan a determinada celebración. Antes de la Revolución de Mayo de 1810, durante las fiestas de la Gran Aldea en la ciudad de Buenos Aires, los colores y los símbolos patrióticos se aplicaban a variedad de adornos y diseños. Al respecto, Bertoni (2001) señala que:

Banderas y escudos, incluso los de las provincias, aparecían en farolas de género con gorros frigos con el nombre de argentinos ilustres y usualmente el sol, en un lugar destacado. A menudo, se adornaban con algún dispositivo moderno, como la luz de gas, y en todo se buscaba atraer por la novedad, el color o el ingenio. Esa libertad creativa le dio a la fiesta un aire doméstico y un color patrio cálido y alejado de la solemnidad. La parte oficial de la fiesta, el tedeum, la comitiva oficial, la revista militar, así como la simbología patria, se incluían en la celebración sin tapar las otras partes del festejo ni acaparar la atención. (Bertoni, 2001, p. 81)

De esta manera, otra de las estrategias comunicativas para abordar el acto escolar es la ornamentación de la escuela en general: los pasillos, las aulas, los salones, el patio, la sala de profesores, la fachada de la escuela, todo nos *indica* que se aproxima un ‘acontecimiento patrio’. Las prácticas como recortar, pintar, colorear, pegar, etcétera, están presentes en todas estas actividades de ornamentación. Para la preparación de estas intervenciones predominan trabajos con materiales tales como: cartulinas, papeles, afiches, cintas de plástico, cinta adhesiva, entre otros. Sin embargo, la mayoría de estos soportes y dispositivos que se relacionan con la puesta en escena del formato no están incluidas en los contenidos de las materias ni se vinculan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero como señalan Milstein y Mendes (1999) “nunca dejan de hacerse”, ya que reactualizan determinados modos de hacer/saber escolar que se presentan como actividades *lógicas, éticas* y *estéticas*. Estas prácticas de comunicación logran entablar un diálogo indiscutido con lo escolar, parecería que le compete “exclusivamente” a la escuela desarrollar en los sujetos el hacer/saber para la producción de estos géneros y soportes.

Retomemos nuevamente algunas ideas sarmientinas que logran ilustrar —con varios años de anticipación y reactualización permanente— imágenes sobre la arquitectura escolar. Sarmiento menciona en *Educación Popular*, que las escuelas deben ser construidas a modo de espectáculo, pretendiendo educar el gusto, el físico y las inclinaciones del niño: “No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada”

(Sarmiento, 1989, p. 311). La importancia de la impronta arquitectónica y la decoración del espacio escolar estaban presentes en el modelo sarmientino de la educación formal, logrando instalarse en los saberes y modos de hacer. Milstein y Mendes (1999) señalan que estas actividades presentan una notable continuidad en el tiempo y una semejanza llamativa en escuelas de distintos puntos del país:

Su valor e importancia parece consistir en que son parte de los acuerdos tácitos del sentido común acerca de lo que se hace o se debe hacer en la escuela (...) Es decir, prácticas de reproducción de cualificaciones estéticas de ciertos rasgos (sensoriales, materiales) de objetos, mensajes, signos, situaciones, individuos, dentro de ciertas convenciones culturales, históricamente cambiantes, mediante las cuales esas cualificaciones son reconocidas según categorías específicamente estéticas (bello, feo, grotesco, ridículo, sublime, cómico, farsesco, dramático, etc.) y que son parte constitutiva del carácter significativo (cargado de un complejo de significaciones) de esos objetos, mensajes, signos, situaciones, individuos. (Milstein y Mendes, 1999, p. 76)

A lo largo de nuestra investigación pudimos observar que estas prácticas también se imponen como un deber/hacer en las escuelas de la provincia de Misiones que formaron parte de nuestro trabajo de campo. Estos espacios parecieran constituirse en un reservorio de determinadas “imágenes, de símbolos, de modelos de acción; permite emplear una historia idealizada, construida y reconstruida según las necesidades y al servicio del poder actual” (Balandier, 1994, p. 19). De esta manera, la decoración de la escuela es una de las prácticas que atraviesa toda su *semiosfera*, ya que no solamente se

puede observar cuando se acerca un acto escolar, sino también por distintos motivos y/o acontecimientos que hacen a la vida escolar, como ser aniversarios, cierres de año lectivo, abordajes de los más variados temas y contenidos escolares. Los espacios utilizados para la decoración comprenden casi la totalidad del edificio escolar, inclusive los muros que dan a la vereda son intervenidos con globos o guirnaldas; así también, el patio, el salón de actos, las aulas, el salón de docentes y de directivos, etc.

Como observaremos a lo largo de este trabajo, pareciera que la *educación patriótica* ha logrado instalarse como una educación “estética”, del “buen” “gusto” mediante los cuales la escuela, y especialmente los actos escolares, han operado en la “civilización/nacionalización de la retina, el tímpano, las papilas gustativas, el tacto y el olfato” (Blázquez, 2012, p. 125). Todo el cuerpo, la memoria, los cronotopos se preparan para la realización del formato. Comencemos a recorrer a modo de ilustración algunos de los observados durante la instancia del trabajo de campo.

Desde el día anterior, cuando nos acercamos a la escuela para consultar el horario en que se desarrollaría cada acto escolar, se modificó su disposición espacial. En la Escuela A corresponde al patio interno ubicado en el centro del edificio y rodeado por la mayoría de las aulas, la Sala de Dirección y donde además se encuentra el escenario. En la Escuela B, es el Salón de Usos múltiples, donde los estudiantes almuerzan diariamente. Aquí, además del espacio preparado como escenario, se pueden observar mesas y sillas apiladas en un rincón.

El “telón” como se denomina al soporte que se visualiza al fondo del *escenario* es visible para todo/a quien ingrese. El

“telón” se despliega desde prácticamente el techo del patio o el salón hasta el suelo. En sus extremos se pueden observar en la mayoría de los casos guirnaldas de papel crepé formando figuras de flores celestes y blancas. La importancia del escenario para la realización de los actos escolares se puede rastrear en la primera Escuela Normal en Paraná durante 1884. Esta escuela recientemente inaugurada ya instalaba el uso de un espacio específico en el edificio para este tipo de eventos. Blázquez (2012) señala con respecto a las características que poseía este edificio:

El salón, con su tarima sobreelevada, aparece como un teatro dentro de la escuela y se convertirá en el escenario de ciertas rutinas escolares, una especie de espacio público de la vida escolar (...) El salón central resultó ser un componente importante en el proceso de escolarización de las *performances patrióticas* y se convirtió en su infraestructura arquitectónica al posibilitar la distribución ordenada de los grupos de alumnos en torno a un espacio. (Blázquez, 2012, p. 79)

El mundo escénico es *sígnico* por naturaleza: su decorado, accesorios, sonido, luces; así como también, los textos de los actores, sus gestos, movimientos, todos estos componentes constituyen textos complejos, mediante el uso de diversos tipos de signos. Lotman (2000) menciona que una de las bases del lenguaje teatral es lo específico del espacio artístico de la escena. El escenario es lo que le “da el tipo y la medida de la convencionalidad teatral” (Lotman, 2000, p. 63) dividido en dos partes: la escena y la sala. En ambos espacios se establecen relaciones que forman algunas de las oposiciones fundamentales de la semiótica teatral:

Se trata, en primer lugar, de la oposición existencia/inexistencia. El ser y la realidad de esas dos partes del teatro se realizan como en dos dimensiones diferentes. Desde el punto de vista del espectador, desde el momento en que se levanta el telón y empieza la obra, la sala deja de existir. Todo lo que se halla del lado de acá de las candilejas desaparece. Su realidad auténtica se hace invisible y cede el sitio a la realidad enteramente ilusoria de la acción escénica. (Lotman, 2000, p. 64)

De esta manera, el espacio donde se encuentra el escenario es acondicionado. En el caso de la Escuela A, para el acto del 25 de mayo se delimitó el espacio mediante la utilización de cintas celestes y blancas que en sus extremos eran sostenidas por la representación de faroles coloniales realizados en cartulina. La intervención se ubicaba frente al escenario y consistía en una suerte de *frontera* en la cual se delimitaba el espacio de las representaciones. Por un lado, quienes se encontrarían dentro de este espacio serán los que representarán los sucesos de aquel mayo mediante teatralizaciones, danzas, cantos, etc.

En la escuela cada detalle envuelve nuestros sentidos: las escarapelas hechas en papel crepé pegadas en paredes de los salones de clase, en los pasillos y en los troncos de los árboles del patio; los arreglos de globos celestes y blancos ubicados en distintos puntos del edificio. No se pueden dejar de mencionar los pósters con figuras o imágenes de determinado personaje o lugar histórico: el Cabildo porteño, sus caballeros y damas antiguas, sus vendedores. Hobsbawm (1990) se refiere a la iconografía patriótica como una combinación poderosa de “métodos que más se usan para imaginar lo que no puede imaginarse” (Hobsbawm, 1990, p. 59), y que en estos usos se

asocian a los rituales y cultos a los que se le concede gran importancia.

La *cartelera* central es uno de los soportes que comunica las actividades de la escuela, ocupando un espacio destacado y visible en el edificio. En las organizaciones escolares donde se trabajó, la cartelera se encontraba ubicada cercana al acceso principal del edificio. Durante la puesta del formato ocupa un rol importante, ya que es uno de los espacios que se interviene con motivo de la conmemoración. Para ello, se hacen uso de distintos géneros: frases, rimas, letras de canciones, textos de las revistas, recortes, entre otras intervenciones.

En una publicación de *El monitor* en 1891, Bertoni (2001) señala que un inspector introdujo una innovación a las escuelas de su distrito que consistía en “la colocación de un pizarrón en el punto más visible del patio del recreo, para describir hechos históricos diariamente, con el objetivo de que los alumnos se habitúen a la lectura y por medio de ella se instruyan en la historia patria” (Bertoni, 2001, p. 118). Sin embargo, ya a mediados del siglo XIX Sarmiento señalaba que la pizarra era uno de los elementos indispensables para la enseñanza debido a que tiene como objeto “servirse de la vista tanto como del oído para transmitir ideas, fijar la atención de los niños, y darles la forma aparente de las cosas que pueden prestarse a demostración” (Sarmiento, 1989, p. 315).

Con respecto a las láminas, postales, afiches —recurrentes en el armado de las carteleras— Blázquez (2012) menciona que estos soportes en varios casos son distribuidos por las autoridades gubernamentales como instrumentos de control y homogeneización de los diferentes grupos sociales (Blázquez, 2012, p. 130). Sin embargo, podemos señalar que en la actualidad estas láminas están distribuidas principalmente

por el mercado editorial de revistas educativas destinadas a docentes de los distintos niveles y son adquiridas por estos sin ningún tipo de ayuda económica y —según lo que nos relataron estos trabajadores/as de la educación— como parte de sus responsabilidades. En este caso, ya no sería el Estado el encargado exclusivo de distribuir estas imágenes, sino que estas pueden ser adquiridas mediante el mercado editorial. La industria cultural de las revistas destinadas a docentes de distintos niveles busca estar en consonancia con las políticas que se aplican en las instituciones educativas. En el caso de las efemérides patrias, ofrecen todo un bagaje de actividades, ilustraciones, etc. Al igual que las imágenes ofrecidas en un primer momento “exclusivamente” por el Estado, también se hacen eco de determinadas memorias, olvidos, construcciones y producciones de una memoria “común”. Asimismo, en estas carteleras, conviven distintos soportes, como ser el uso de afiches con la producción manual: de revistas, escritos en manuscrita, cartulinas, banderas en tela, recortes. Todas estas técnicas siguen re-actualizando modos de un hacer/saber escolar.

Cabe señalar que en las organizaciones que realizamos nuestro trabajo de campo pudimos observar que durante la efeméride del 25 de mayo hay una mayor preparación y despliegue “decorativo” en su puesta en escena. En cambio, para el 30 de noviembre, solamente se pudieron observar la preparación del escenario y “telón”. Asimismo, la Escuela A contó con mayor despliegue en su ornamentación en relación con la Escuela B, con esto nos referimos a cantidad visible de intervenciones como ser: afiches, guirnaldas, globos, etc. distribuido en la organización escolar con motivo de las efemérides.

Durante el 25 de mayo, las paredes que rodean el patio interno de la Escuela A, casi en su totalidad, se encuentran intervenidas con guirnaldas, cartulinas, y recortes adheridos con cinta adhesiva a la pared. Nos detenemos en un recorte con fondo blanco sobre una cartulina celeste adherida a la pared. Podemos observar la caricatura de un varón de tez blanca, con pañuelo en la cabeza de color marrón atada al frente con un sombrero, camisa blanca con puntillas en las mangas, chaleco negro, pantalón largo verde con puntillas amarillas, y por encima un pantalón corto rosado, zapatos negros. Se encuentra apoyado con una de sus manos en un barril de madera mientras que la otra señala dicho barril. El rostro de esta caricatura se presenta sonriente. A un costado, se lee la siguiente frase: “En mis vasijas yo llevo agüita. Yo la traigo del Riachuelo y sin contaminación”. Este recorte — tomado seguramente de una revista destinada a docentes de distribución nacional— representa a un aguatero de la época de 1810.

Podemos pensar a esta práctica social ritualizada dentro de distintos procesos culturales. En este sentido, nos ayudan los aportes de Williams (1977) en los cuales se presentan cuatro rasgos del proceso cultural. Lo *residual* como elemento que ha sido efectivamente tomado del pasado pero que aún se halla en plena actividad dentro del proceso cultural, no como un elemento meramente del pasado, sino como un elemento efectivo del presente, plenamente incorporado en la cultura dominante. Lo *arcaico* como elemento pleno del pasado revivido de un modo deliberadamente especializado. Lo *emergente* hace referencia a los “nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente” (Williams, 1977, p. 146). Y lo *dominante* en-

tendido como “el sistema central de prácticas, significados y valores, que debe hacerse y rehacerse permanentemente para contener a aquellos que se le opongan; puede incorporar los complejos anteriores” (García, 2004, p. 172). En este contexto, “las definiciones de lo emergente, tanto como de lo residual solo puede producirse en relación con un sentido cabal de lo dominante” (Williams, 1977, p. 146).

Si seguimos los aportes de Williams (1977) lo *residual* y lo *emergente* conviven en varios planos. Este recorte en la pared —que ejemplifica tantos otros recortes de estas paredes como también posible de haber sido observada desde varias generaciones en las paredes escolares— es corroborado gracias a la revisión de los archivos fotográficos de distintas escuelas. Lo *emergente* aquí se plantea a partir de la incorporación del debate sobre la cuestión de un río sin contaminación, problemáticas que se podrían considerar “actuales”. Además, percibimos lo *hegemónico* en este enunciado: un varón, blanco, sonriente, con una vestimenta colorida que dialoga con una problemática específica que se puede leer en las agendas mediáticas: el Riachuelo —río que se encuentra en la provincia de Buenos Aires, dato que no menciona la frase de la caricatura— es reconocido por su contaminación. ¿Los trabajadores de la época colonial buscaban el agua en el Riachuelo? ¿Es este acaso un dato histórico que en los “tiempos de la colonia” no había contaminación? ¿Este es uno de los objetivos que se plantea la celebración de la efeméride del 25 de mayo de 1810? ¿Qué sentidos y discusiones entran en disputa en estas fechas?

En este caso, el Riachuelo —pero podríamos agregar “La casita de Tucumán”, “El Cabildo de Buenos Aires” (no otros cabildos que hay en otros puntos del país)— son símbolos complejos que proponen la idea de una nación (imaginada,

inventada, producida mediante signos). Las naciones, siguiendo a Anderson (1983) —y sus espacios, personas, riquezas, debilidades, fortalezas— son imaginadas debido a que nunca podremos conocernos entre todos los que componemos la nación. Será entonces la escuela en su rol uno de los encargados de facilitarnos estas imágenes de la “nación”.

Por otra parte, no podemos negar el poder del lenguaje; este, según Butler, puede trabajar sobre los cuerpos, ya que mediante el lenguaje se “acepta y cambia su poder para actuar sobre lo real mediante actos locutorios que, al repetirse se transforman en prácticas afianzadas y, con el tiempo, en instituciones” (Butler, 2007, p. 233). Como podremos observar a lo largo de este trabajo, los “roles” de estos personajes se van encasillando en determinados espacios que parecerían estar cristalizados. En el caso de las mujeres, podemos comenzar a reflexionar sobre sus roles mediante la lectura de estas intervenciones. En un afiche podemos leer: “Cosquillitas me hace el jabón mientras lavo un pantalón. Lavar toallas o un vestido es un trabajo divertido”, en la cual observamos la representación de la imagen de una mujer afrodescendiente cargando un canasto de ropa sobre su cabeza.

En el caso de Argentina en relación con estos modos de construir determinado orden, espacio, jerarquía, ya en la primera Ley de Educación Común (1420/1884) se contempla en los contenidos obligatorios y específicos una distinción entre roles de varones y mujeres. En su artículo 6 se expresa que para las niñas serán obligatorios “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”. Podemos observar que comienza a aplicarse el

modelo de ciudadano que proponía la escuela para varones y mujeres. En este sentido, las distinciones de lo “masculino” y lo “femenino” no son “naturales” sino categorías políticas, “constructos, “fetiches” o fantasías socialmente instauradas y socialmente reglamentados” (Butler, 2007, p. 250). La autora señala que este tipo de lenguajes crean “violencia textual, la deconstrucción de constructos que siempre implican ya cierto tipo de violencia contra las opciones del cuerpo” (Butler, 2007, p. 250). Ahora bien, nos preguntamos cómo se presentan los modos del “ser” “femenino” y “masculino” en estas prácticas y cómo se re-actualizan determinados estereotipos en estos formatos que proponen un nos/otros (Rodríguez y Barrios, 2015). Coincidimos con Delfino (2009) al mencionar que este tipo de “sentido común” establece relaciones de desigualdad y diferencia visibles en imágenes binarias que son construidas a partir de rasgos asignados a varones y mujeres como características atemporales, ahistóricas, constantes sobre lo que comprende “lo femenino” y “lo masculino”:

Esta tipología es la que habilita la burla y el menosprecio hacia prácticas que no responden a los parámetros de ‘normalidad’ (hombre blanco, heterosexual, de clase media). Esto alude a las imágenes de géneros y a situaciones que involucran lo etario, lo étnico, lo familiar o los roles laborales. En la medida en que los estereotipos son usados para afirmar la aparente ‘regularidad’ de una situación, hay que tener presente que limitan a los sujetos a un espectro restringido de actuaciones o acciones o profesiones que luego se naturalizan como “lo real”. (Delfino, 2009, p. 39)

Por su parte, si nos referimos a la comunidad afrodescendiente en Argentina, esta aparece representada como

“sirvientes” o “bailarines graciosos” de la época de la colonia: no es un dato menor que uno de los pocos espacios donde circula la negritud en la escuela es en los actos del 25 de mayo. Al respecto, Ocoró Loango (2009) argumenta cómo se logró construir la idea de que la Argentina sin población negra mediante una construcción ideológica. La identidad nacional argentina corresponde a una “raza” blanca descendiente de Europa, mientras que el negro es el personaje que se le otorga el rol de cómico durante las representaciones, y también en los afiches, asegura. De esta manera, las identidades de las comunidades afrodescendientes aparecen estereotipadas, cristalizadas solamente a esta época en la cual construyen un relato que “lo visibiliza y sujeta a un contexto socio-histórico específico, invisibiliza, bajo una aparente neutralidad, las relaciones de fuerza y de poder en las que estaba inserto, subordinando las marcas de la explotación y la esclavización a la teatralización del ritual escolar” (Ocoró Loango, 2009, p. 37).

Por su parte, la decoración (su confección y colocación) forma parte de la tarea de los docentes que, en algunos casos, utilizan trabajos realizados en el aula como parte de la ambientación del espacio. Es aquí donde se comienza a organizar esta idea de comunidad que trabaja en conjunto para construir entre todos una ofrenda, un regalo al motivo que nos reúne, del cual nos adentraremos en profundidad en el tercer momento del formato.

Finalmente, en el ámbito del aula y de cada grado se confeccionan *tarjetas de invitación* que se reparten a los organismos gubernamentales como ser la Municipalidad; y educativas, como el Ministerio, el Consejo o la oficina de la Supervisión Escolar, así como también, a vecinos/as y familiares de los escolares. Algunas son confeccionadas por los docentes a

cargo de la tarea y son entregadas a autoridades. Estas poseen mayor despliegue debido a que se usan diseños y retoques digitales sumados a apliques como moños, distintos tipos de papelería. Otras, son confeccionadas en el aula por estudiantes y son entregadas a madres, padres y vecinos de la zona de la escuela. Asimismo, se invita formalmente a madres y padres a participar, mediante el “cuaderno de comunicaciones” que es el canal de comunicación para informar lo que ocurre en la escuela y con el estudiante. Los docentes nos señalaron que, por cuestiones de tiempo y costos, estas tarjetas solamente se entregan a las autoridades, y en algunos casos —por lo que hemos observado— se guarda una copia en el “Libro de efemérides” (el cual nos ocuparemos en el cuarto momento del formato).

Estos momentos de organización para la preparación del espacio escolar con motivo de la conmemoración de las efemérides, no solamente son prácticas que se deben hacer, o que no pueden dejar de hacerse, sino que mediante su puesta en escena son prácticas de comunicación que generan significados acerca de qué técnicas y modos se requieren con motivo de estas celebraciones: el saber recortar, dibujar, calcar, pegar, pintar, investigar, copiar. El armado de un escenario, un “telón”, afiches, recortes, collage, guirnaldas, carteleras, la organización de un sistema de audio, etcétera, son soportes que nos indican que se aproxima una celebración. La escuela opera como un *lugar de memoria*, una unidad densa de sentido que en el caso de los actos escolares nos reúne para celebrar una fecha que simboliza la idea de comunidad imaginada. Pero también, todas estas prácticas comunicativas nos señalan determinados modos y formas en que los y las participantes del formato deben organizar la conmemoración.

Uno de los efectos que busca inculcar un espíritu “cívico-patriótico” lo ejerce el poder mediante los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas. En este sentido, la vestimenta ocupa un tiempo y un espacio determinado para los momentos festivos, lúdicos o solemnes.

El *uso del uniforme* es una de las prácticas a resaltar durante los actos patrios escolares. En la Escuela A el uniforme de las niñas se compone de short pollera azul y medias largas blancas, el cabello recogido en una o dos colas con listón azul; mientras que el de los varones es pantalón de vestir negro, camisa blanca, corbata azul y zapatos negros. En la Escuela B, los niños y las niñas usan guardapolvo, aunque a veces no, calzan zapatos negros, zapatillas de diversos colores, y en algunos casos, más en la estación primavera-verano, las niñas usan sandalias.

En el caso de la Escuela A se destaca la obligatoriedad en los estudiantes y personal docente y directivo el uso durante el acto escolar del uniforme reglamentario. Mientras que en la Escuela B no hemos observado la imposición de esta norma. En esta primera escuela, aunque el uniforme se debe utilizar en el cotidiano de la escuela, en los días de los actos escolares pareciera que se (re) fuerzan sus usos en algunos puntos. Como advierte una docente de cuarto grado a niños y niñas durante un ensayo: “Tienen que venir fundamentalmente bañados, perfumados y arreglados. Las nenas con dos colitas con moño blanco y si hace mucho frío canacán blanca o media blanca, y una remera clara abajo del guardapolvo, no roja porque llama mucho la atención. Y los varones con pantalón azul o jean azul, bien bañados”.

Si rastreamos la implementación del guardapolvo en la Argentina, en 1915 se promulga un decreto en la Capital Federal que no solo autoriza, sino que recomienda el uso de delantales blancos para el personal docente. En ese momento, se lo consideró una “buena práctica”, porque “además de inculcar en los niños la tendencia de vestir con sencillez, suprimirá la competencia en los trajes, etc., entre el mismo personal” (Dussel, 2007). La implementación del uso obligatorio de esta vestimenta escolar en el caso argentino tiene una relación con el momento particular del sistema educativo “en el que muchos educadores estaban experimentando nuevas técnicas, métodos y materiales, copiando y produciendo ideas sobre qué y cómo enseñar, cómo llevar el trabajo en el aula y cómo organizar la vida de una escuela” (Dussel, 2007). La autora menciona que no solamente su uso pretendía un contenido igualitario para los estudiantes, sino que formó parte de un consenso generalizado sobre la forma de regularización de los cuerpos en la escuela. En este sentido, fundaron también exclusiones, impusieron jerarquías, desigualdades de género, sociales, raciales, culturales.

De esta manera, el guardapolvo blanco ha logrado transformarse en un símbolo de la educación pública en la Argentina. En los últimos años, se puede observar que el uso del guardapolvo o del uniforme ya no es una vestimenta obligatoria en todas las escuelas del país. En la actual Ley Nacional de Educación (26.206/2006) no se menciona el tipo de vestimenta con que deben concurrir los estudiantes a la escuela. Sin embargo, en la provincia de Misiones, los estudiantes de los niveles primarios y secundarios asisten a clase vestidos con guardapolvo o uniforme, dependiendo de las reglamentaciones internas de cada organización escolar. En

nuestro caso, ambas organizaciones son escuelas primarias públicas, pero, sin embargo, coexisten diferencias en el uso de la vestimenta de los y las estudiantes a la hora de la asistencia a clases y a los actos escolares. Ahora bien, en la actualidad, el uso de guardapolvos o uniformes podría ofrecernos la lectura en calidad de distinción según características socioeconómicas de los asistentes de determinada organización escolar.

Con respecto a los *disfraces* que visten algunos/as niños y niñas durante la conmemoración de las efemérides patrias en la escuela se los denomina como “personajes típicos” que representan a damas y caballeros antiguos, personas que venden distintos productos de modo ambulante u ofrecen determinados servicios; así como también, disfraces que representan a determinados personajes-próceres.

Durante nuestra instancia de campo, en los actos del 25 de mayo se destacan el uso de disfraces por sobre los de la efeméride del 30 de noviembre. Podemos describir algunos ejemplos sobresalientes en estas *performances rituales*. En el caso del acto del 25 de mayo, observamos cómo se dramatizan determinados “personajes de la época”: las damas antiguas vestidas con peinetón, chales, abanicos, vestidos largos de telas brillantes; caballeros antiguos con vestimentas “elegantes” que consisten en galera con cintas celestes y blancas, saco y pantalón de vestir, etc.; el peón o gaucho con camisa blanca, faja celeste en la cintura y sombrero de paja; las mujeres vendedoras de comidas (empanadas, tortas, mazamorra) vestidas con camisa blanca, polleras largas y delantales; el aguatero que deambula por el patio interno llevando una botella de plástico descartable de dos litros con agua; el vendedor de verduras; “el negrito” ocupa varios roles como vendedor de distintos productos, y en el caso de la imagen que com-

partimos, viste como los caballeros de la época, entre otros. Asimismo, durante el acto del 30 de noviembre, observamos a niños y niñas representando a la comunidad originaria guaranítica con vinchas con plumas rojas, torsos descubiertos, arcos y flechas; y personajes históricos como Andresito en el cual su disfraz imita al representado en la cartelera escolar, y su mujer, conocida como “la Melchora” representada con camisa y pollera blanca.

Al realizar un recorrido descriptivo —siempre acotado pensando en la complejidad que cada uno de ellos (nos) representa— de los disfraces que visten niños y niñas, podemos considerarlos “típicos” desde distintos puntos. Típicos por lo recurrente —lo *residual*, y *arcaico*, diría Williams (1977)— de estos personajes en los actos escolares: las damas y caballeros (siempre juntos e infaltables); los y las vendedores de distintos productos: mazamorras, empanadas, pastelitos, agua, leche, velas, verduras, etc. Lo *dominante* está acentuado y atraviesa a todos estos personajes “típicamente estereotipados”: ¿qué es lo que sugieren? El acto patrio escolar incluye/excluye, dice/calla, muestra/oculta, recuerda/olvida de manera diversa los procesos que escriben la ‘historia oficial’. Los “personajes típicos” operan a partir de mecanismos de memoria/olvido, como *resúmenes de memoria* y son (re) presentados como los únicos habitantes que existían en 1810. Los *resúmenes de memoria* como los sentidos y significados peligrosamente estereotipados y reduccionistas que parecieran lograr fijar posicionamientos, debates, trayectorias, pero que, al mismo tiempo, continúan re-actualizándose en cada oportunidad en estos *formatos*. Se encuentran instaladas/naturalizadas en los relatos del personal docente, así como también en materiales didácticos (revistas, manuales escolares).

Hall (1996) advierte la necesidad de situar los debates sobre la identidad en todas aquellas prácticas y desarrollos históricamente específicos, porque es en los discursos donde se construyen las identidades mediante estrategias enunciativas específicas. El autor señala la importancia de pensar las identidades dentro de modalidades específicas de poder, de la marcación de la diferencia y la exclusión. La relación con el otro es fundamental: “cada identidad designa como necesario a otro, incluso silenciado e indecible”. De esta manera, las identidades aparecen en la concepción de Hall como construidas entre un juego de poder y exclusión, resultado de un proceso naturalizado, sobredeterminado, de clausura (más que de una totalidad, natural, inevitable, primordial).

Por su parte, los docentes —varones y mujeres de entre 25 y 60 años— llevan puesto pantalón de vestir azul y camisa blanca. Los mismos se distribuyen en el espacio según las tareas asignadas el día del evento: algunos se encuentran cerca de la consola de sonido ubicada a un costado del escenario, otros en la sala de dirección, o con los estudiantes abanderados y escoltas de la Bandera de Ceremonias Nacional y Provincial que aguardan el inicio del acto atrás del escenario; otros docentes se ubican delante de grupos de niños y niñas dando indicaciones gesticuladas con todo el cuerpo, fundamentalmente, manos y rostro sobre cómo deben proceder los estudiantes cuando toque la campana.

Asimismo, notamos también la presencia de otros adultos, que se distinguen de los y las docentes por el vestuario utilizado y por los modos en que se desenvuelven en el espacio: algunos toman mate, otros miran sus celulares, o toman fotografías a algunos estudiantes, retocan los peinados, charlan con otros adultos; algunos están parados, o cargan bebés

en brazos. Suponemos —por nuestra experiencia en campo y personal— que estos adultos son madres y padres u otros familiares de niños y niñas en escolaridad.

Compartimos algunos fragmentos de nuestro registro de campo que ilustra los momentos previos al inicio formal del acto escolar:

VIERNES 23 DE MAYO DE 2014. ESCUELA B. PUERTO IGUAZÚ.

Varios adultos y niños/as comenzaron a llegar alrededor de las 9. Cabe mencionar que la baja temperatura de ese día —y que se incrementó por la lluvia caída desde la noche anterior— sería uno de los causantes de la tardanza o la falta de los estudiantes al acto. Algunos niños y niñas eran cambiados de vestuarios sobre las sillas que se disponían frente al escenario —que aún se encontraba en proceso de armado—. Las mujeres sacaban parte del vestuario de carteras y mochilas. Otros se dirigían con sus madres al baño de la escuela. Los trajes rondaban desde el aspecto de trajes de alquiler, otros armados con objetos y vestimenta que interpretamos se podrían encontrar en la casa: polleras, pañuelos, bijouterie, botellas de plástico, canastos, cajas, escobillones, velas, frutas, verduras. En pocos minutos, el Salón se vio colmado de personas, alrededor de 50 personas.

En el anterior fragmento los adultos que acompañan a los estudiantes no solamente asisten al acto escolar como espectadores, sino como parte de la comunidad escolar, son los encargados de asistir a los estudiantes en su preparación para las representaciones. En algunos casos, las mujeres adultas maquillan a las niñas con labiales, polvos y delineador de ojos. Aquí la posibilidad de disfrazarse es acercarlos a la vida de otra época, pero también a las prácticas que están mayor-

mente habilitadas para los adultos. Asimismo, los personajes que representan los estudiantes se vuelven a reactualizar también como prácticas que se deben/hacer saber: el corcho de los “negritos”, los pañuelos rojos en las cabezas de las niñas, las galeras y peinetas. Además de designar una diferenciación entre estatus sociales y personajes, posicionan a los estudiantes en determinado rol designado.

Por su parte, observamos la presencia de distintos dispositivos tecnológicos para capturar imágenes: cámaras fotográficas digitales, teléfonos celulares con cámara fotográfica incorporada, cámaras de video. Estos elementos eran utilizados en mayor medida por mujeres y varones adultos que acompañaban a los y las estudiantes, pero también por los mismos estudiantes, y el personal docente. Asimismo, el uso de las cámaras digitales y la posibilidad de acceso a las mismas es frecuente durante todos los momentos de los actos patrios escolares. Los momentos para el registro son constantes: todo es registrable, memorable. Sin embargo, esto no ha logrado desaparecer la figura del “fotógrafo oficial” que cuenta —como rasgo distintivo— con dispositivos más sofisticados de captura de imágenes: cámara profesional, flashes, impresión en el momento, etc. Lo que caracteriza a estos “nuevos fotógrafos” es que registran el acontecimiento al instante sin necesidad de esperar el tiempo y los costos de revelado o impresión fotográfica, posible gracias a estas nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) que almacenan en pequeñas tarjetas “de memoria” todo lo fotografiado.

Asimismo, notamos la presencia de otras personas adultas que asisten también con motivos de registrar el acontecimiento. En el caso de la Escuela A observamos la presencia de re-

porteros y fotógrafos de medios de comunicación de la ciudad que asistieron con el fin de realizar un registro del mismo y una publicación posterior.

De esta manera, podemos comenzar a entrever la carga de sentidos que estos géneros, dispositivos y soportes comunicativos despliegan desde sus primeros momentos en la organización de los actos patrios escolares. Estas prácticas de comunicación logran presentarse como “significantes densos en los que se anudan las historias y los proyectos” (Díaz, 2009, p. 38): patrióticos, nacionales, provinciales, escolares, personales. Todas las producciones que se realizan para el desarrollo de un acto escolar tienen en cuenta al otro —*otro* que es directivo, supervisor/a, colega, padre, madre, vecino/a, alumno/a, lector/a—, un *otro* que nos observa desde el pasado; un otro a quien proyectamos, que construimos día a día en la escuela con lo que decimos, callamos, hacemos, pretendemos hacer, esperamos hacer, esperamos decir. Todos los géneros, dispositivos y soportes que se re-utilizan y re-actualizan en el acto escolar —desde la confección de guirnaldas con papel crepé entrelazando los colores celeste y blanco y la (a)puesta de los distintos disfraces que usan los escolares— son modos de fijar creencia, de dejar un mensaje para/por/en el otro, de entrar en diálogo.

SEGUNDO MOMENTO CEREMONIAL

En este segundo momento el símbolo que opera con mayor impronta son la presencia de las Banderas de Ceremonias y en este mismo marco celebratorio, la entonación de las canciones patrióticas *índices* de la nación y de la provincia. Sin embar-

go, destacamos que la totalidad del *formato* es ceremonia, es formalidad porque consideramos que durante toda su puesta en escena implica un evento ceremonial por las características de su organización previa, su pretensión de solemnidad, sus reglas y modos de proceder determinados. Pero es durante este segundo momento donde lo ceremonial cobra mayor importancia mediante la presencia de las Banderas de Ceremonias. Este segundo momento es denominado desde los directivos y docentes de las organizaciones escolares como la instancia “más formal”. Inicia con el saludo de bienvenida por parte del docente que oficia como “maestro/a de ceremonias”, luego se puede proceder al izamiento de la bandera en el mástil de la escuela. Posteriormente, se reciben las Banderas de Ceremonias, se entona el Himno Nacional Argentino y luego la canción oficial de la Provincia de Misiones “Misionerita”. Estos momentos se presentan como los de mayor solemnidad en todo el formato. Finalmente, un/a docente realiza una alocución refiriéndose a la efeméride convocante, y —en algunas oportunidades— un/a estudiante o grupo de estudiantes realizan un recitado o lectura.

Saludo inicial

Minutos previos a que el o la docente encargado/a de la dirección del acto escolar realice el saludo que indica que la ceremonia formalmente ha iniciado, se incrementa el murmullo entre el público. Percibimos la ansiedad de algunos niños para realizar en el escenario lo que hace varios días vienen practicando en el aula y en sus casas. Se escuchan algunas risas o el llanto de algún bebé. Observamos a un docente junto a la con-

sola de sonido fiscalizando que el dispositivo funcione correctamente. De esta manera, minutos antes de que inicie el acto escolar, el/a docente que dirigirá el acto pronuncia al micrófono “hola, hola”. El sonido se escucha claro desde los parlantes que se ubican junto al escenario o arriba de las mesas apiladas del comedor. Luego se escucha una canción de fondo, es el “Saludo a mi Bandera” interpretado por la cantante argentina Fabiana Cantilo. La canción solo es reproducida por unos segundos, luego se corta.

Ahora sí, el o la docente encargado/a de la dirección del acto escolar toma el micrófono y se ubica a un costado del escenario, o detrás del atril anuncia mediante un saludo que el acto escolar ha comenzado: “Buenos días. Buenos días, alumnos”. A veces este saludo por el murmullo que hay en el salón se debe repetir varias veces con tonos de voz que se van incrementando. Luego de este inicio, los docentes comienzan la dirección de las actividades que se realizarán durante toda la puesta en escena mediante el uso de distintos *géneros*.

El docente o los docentes encargados de la dirección del acto escolar permanecen en el escenario durante toda la puesta del *formato*. En algunas oportunidades ocupan un rol protagónico cuando llaman la atención de estudiantes que no cumplen con el protocolo (la posición del cuerpo, el silencio, el canto, los aplausos, etcétera) o un rol secundario cuando esperan que finalicen las actividades que anticiparon.

Se denominan “glosas” a los textos que estos docentes leen para presentar, describir, despedir las distintas actividades que proceden en un acto escolar, opera como un *dispositivo* que guía y orienta todo el *formato*. Estos *géneros* son uno de los que sobresale debido a que atraviesan todos los momentos del acto escolar. Las “glosas” pueden tomar distintas formas

y contener en sí distintos *géneros* como ser la poesía, la rima, el recitado, el chiste, la ironía, la pregunta, la exclamación. Los docentes que offician de “maestros de ceremonias” las van preparando los días previos al ritual. Organizan la retórica sobre qué aspectos deben ser recordados en cada una de sus líneas. Los géneros que se utilizan mediante las glosas construyen determinados modos de validez y reconocimiento. Los maestros de ceremonias pueden ser presentados como locutores responsables de la enunciación.

Se utilizan distintos recursos como la creación propia, el uso de publicaciones (libros, revistas) destinadas a docentes o efemérides escolares o consultas a sitios en Internet. Con respecto al uso de glosas “prefabricadas”, es decir, disponibles para copiar o descargar de distintos soportes tecnológicos, podemos tomarlas como un rasgo *emergente*: operan como “moldes”, propuestas para la producción de los discursos, así como también aparecen en “números alusivos”. Por lo dialogado con directivos y docentes, en la escuela el uso de estas revistas y de lo que se “baja de Internet” no es una práctica significada como lo *éticamente* correcto. *Lo bello* es poder producir cada docente su propio material, su propio discurso. Los docentes señalan que por falta de tiempo con motivo de la cantidad de actividades que deben realizar a diario, no llegan a realizar una producción propia y original. Sin embargo, mencionan el valor positivo que tiene la producción propia, es la práctica *ideal* que elegirían si tuvieran el tiempo.

Las “glosas” en los actos escolares podrían ser definidas como una narrativa que pretende poder anticipar, explicar, describir, festejar, determinados hechos que hacen referencia a la efeméride abordada y que por la complejidad que implica su enseñanza a las edades de los escolares, se utilizan las glosas

como modo de explicación, pero también como práctica del orden de lo estético. Como todo uso de la palabra, las “glosas” son una de las herramientas de acentuación ideológica que operan en los actos patrios escolares debido a que toman determinada posición frente a los acontecimientos: se elige comunicar de determinada manera y no de otra. Asimismo, se encuentran atravesados por procesos que se refieren a los *cronotopos* donde se insertan, así como también, de distintos movimientos normativos. En este sentido, aunque a primera vista parecerían cristalizadas en “otro” tiempo, las glosas pretenden generar sentidos en los contextos en los cuales se pronuncian, proponiendo determinados usos de la memoria, determinados recortes.

Otro tipo de soporte es “las carpetas de presentación” donde los/as docentes que dirigen el acto, los que realizan el discurso principal o los estudiantes que recitan o leen algún texto, llevan en sus manos. Consiste en un rectángulo de papel o cartón intervenido con motivo de la efeméride. Por ejemplo, el 25 de mayo se destacarán los colores celestes y blancos y la figura del Cabildo de Buenos Aires; o el 30 de noviembre se podrá observar la Bandera de Misiones o el rostro de Andrés Guacurarí. La carpeta de presentación se utiliza para resguardar y presentar el texto. Las mismas pretenden comunicar no solamente un movimiento estético, sino que fundamentalmente lógico, de lo que se “debe” hacer cuando uno “pasa al frente”. Este signo representa la organización, el compromiso, la presencia y esmero personal para realizar la tarea frente a todo un público que desde sus lugares los observa. La carpeta que demuestre mayor esmero —en cantidad de apliques, dedicación y tiempo— será destacada por algún colega o directivo como un signo positivo.

De esta manera, el/la docente presentador/a se encarga de los momentos de inicio, duración, presentación, de cuánto se debe estar de pie, mantener silencio, aplaudir, cantar, bailar, y quiénes deben realizar estas prácticas. Estas dimensiones regladas “constituyen parte del control burocrático-administrativo con que el Estado tiende a unificar el funcionamiento de las instituciones escolares” (Milstein y Mendes, 1999, p. 38). Como hemos desarrollado anteriormente, estas pueden funcionar mediante reglamentos, circulares o disposiciones y uno de los modos de aplicación es por el uso de una voz de autoridad quien va a señalar cuáles y cuándo son estos momentos. Estos “deberes” en los actos escolares se matizan con la utilización estética, poética de las glosas, que vendrían a continuar con la “ornamentación” de la semiosfera escolar. A continuación, veamos una escena en la cual una docente emprende el inicio formal del acto escolar mediante un saludo de bienvenida:

VIERNES 24 DE MAYO DE 2013, ACTO FORMA II EN EL TURNO MAÑANA, 9 HORAS. ESCUELA A. POSADAS:

Docente presentadora: “Bueno... Buenos días alumnos”

Estudiantes [en unisonancia con tono de voz alto]: “BU-E-NOS-DI-AS-MA-ES-TRA”

Docente presentadora: “Buenos días a los padres presentes. La semana de mayo fue una semana de cambios, de modificaciones, de transformaciones tanto en las instituciones como en la sociedad toda. Esos hombres y mujeres protagonistas de aquella época son recordados por nosotros en estas fechas y lo hacemos con comida, con vestimentas que ahora vamos a ver algunos, con distintas acciones que ocurrieron en esa época.

Al realizar este saludo de bienvenida la docente no lee de la carpeta celeste que lleva en sus manos, sino que se dirige al público presente gesticulando, moviéndose en el espacio de una manera que interpretamos pretende poder captar la atención de los asistentes. La docente, quien ha oficializado todos los actos escolares que hemos observado durante nuestro trabajo de campo en la Escuela A sola o en compañía de otro colega posee un excelente manejo de la oratoria. Cuando conversamos con ella respecto a la organización de los actos escolares, destacó que le gusta realizar la dirección de estos porque es una tarea que le resulta sencilla. En el caso de la Escuela B, coincide en que un docente varón es el que estuvo a cargo de la dirección de los actos escolares durante toda nuestra instancia de campo, por motivos similares a la docente de la Escuela A. En ambos casos, durante los actos del 25 de mayo, estos docentes presentadores contaban con otro “maestro de ceremonias” que realizaba la dirección del acto. Este segundo presentador leía estrictamente el texto que llevaba en su “carpeta de presentación”. Observamos que durante la dirección del formato se permite un seguimiento de lo anteriormente pautado, como también del uso de la oratoria. No consideramos que en estos últimos se use la improvisación debido a que ambos docentes realizan esta tarea hace varios años, no descuidan el mensaje que pretenden ofrecer en cada acto escolar.

La presencia de las Banderas de Ceremonias

Inmediatamente posterior al saludo de los asistentes al ritual, el/la docente encargado/a de la dirección del acto señala el in-

greso de las Banderas de Ceremonias. Este momento es de alto contenido formal y emotivo, ya que mediante las glosas se solicita la posición firme del cuerpo, el pedido de silencio y la realización de aplausos para “dar la bienvenida” a las que ofician como índices de que nos encontramos en un acto escolar. Al mismo tiempo, estos símbolos, que deben estar presentes durante determinados momentos, son los núcleos densos del formato debido a su presencia obligatoria: sin la presencia de las Banderas de Ceremonias no sería un acto escolar.

De esta manera, en primer lugar, ingresa al escenario la Bandera de Ceremonias Argentina llevada en el hombro por su abanderado y acompañado por sus dos escoltas. Seguido, la Banderas de Ceremonias de la Provincia de Misiones con el mismo modo de proceder de abanderados y escoltas. En ambas escuelas, la directora del establecimiento es la que acompaña en último lugar a las Banderas. En el caso de la Escuela A, ingresan también niños y niñas que por sus buenas calificaciones representan a su grado. Estos llevan un listón celeste y blanco como banda y se ubican abajo del escenario, en el espacio donde luego se desarrollarán algunas representaciones.

La escuela cuenta con un espacio como escenario y es ahí donde los abanderados toman posición. En el caso de la Escuela B, el escenario es representado por un espacio de aproximadamente cinco metros desde el telón hasta donde se ubica la primera fila de sillas. Aquí, las Banderas se ubicaron siempre del lado derecho del “escenario”.

La ubicación de los y las abanderadas y escoltas corresponden con el uso y tratamiento de las Banderas: a la derecha la bandera nacional y la Bandera de Misiones a la izquierda; los abanderados se colocan al frente, dos pasos más atrás, pretendiendo armar un triángulo, se ubican los escoltas de

cada Banderas. Estos llevan una banda con los colores del emblema que escoltan y en el caso de la Escuela A usan guantes blancos. La directora se ubica atrás de los escoltas o junto a los acompañantes de la Banderas.

En el ingreso, permanencia y retiro de estos símbolos, el público *debe* permanecer de pie como modo de demostrar respeto a las insignias. Cuando el/la docente presentador/a indica aplausos o silencio, el público realiza la acción solicitada. Por su parte, en la Escuela B solamente se indica que ingresan las Banderas de Ceremonias, mientras que en la Escuela A se menciona con apellido y nombre a los y las abanderadas, escoltas y a los y las representantes de cada grado; asimismo, el nombre y apellido de la directora y si corresponde, de la vicedirectora. Compartimos algunos fragmentos durante el registro de campo que ilustran el momento de ingreso de las Banderas de Ceremonias.

Ejemplo 1: 23 de mayo de 2014. Acto del 25 de mayo. Escuela B. Puerto Iguazú.

Docente presentador 1: La escuela (...) le da la bienvenida al acto conmemorativo por los 204 aniversarios de la Revolución de Mayo.

Docente presentadora 2: Como en cada acto ellas nos harán compañía, como en cada fecha noble para todos los argentinos. Recibamos a las Banderas de Ceremonias de la Nación y de Misiones con un caluroso aplauso.

Ejemplo 2: 24 DE MAYO 2013. ACTO DEL 25 DE MAYO. ESCUELA A. POSADAS.

Docente presentadora: Nos vamos a poner de pie los que están sentaditos, los que están parados nos quedamos quietitos y va-

mos a recibir a las Banderas de Ceremonias. La bandera nacional es portada por el abanderado de la escuela el alumno “Apellido, Nombre”, el primer escolta “Apellido, Nombre”, segundo escolta “Apellido, Nombre”. Bandera de Misiones por los alumnos del Turno de la Mañana “Apellido, Nombre”, “Apellido, Nombre” y “Apellido, Nombre”. La portan los alumnos que fueron seleccionados por su responsabilidad, por su compromiso, por su tolerancia y por su conocimiento. De cuarto A (...) y de séptimo B (...).

En el primer ejemplo, observamos como mediante las glosas, las Banderas se presentan como sujetos femeninos al mencionarlas con el pronombre “ellas”. Asimismo, son el símbolo de toda la comunidad imaginada argentina, su presencia “acompaña”, *nos* acoge, *nos* protege, *nos* enseña. Consideramos a estos primeros momentos, que cuentan con la presencia de las Banderas de Ceremonias portadas por sus abanderados y escoltas, el canto del Himno Nacional y la Canción Oficial de la Provincia de Misiones, “Misionerita”, como espacios en los cuales de manera institucional se trabaja con más fuerza la idea de nación en diálogo con una identidad local. Es decir, estos símbolos son soportes que offician como núcleos densos del *dispositivo ritual performativo*. Como hemos señalado, sin su presencia no serían actos escolares. De esta manera, el uso de las Banderas como signo condensa una complejidad de sentidos que se pretende encauzar mediante el uso de las glosas.

En el segundo caso, la docente menciona año por año los y LAS estudiantes que acompañan a las Banderas de Ceremonias y se ubican en dos filas frente al escenario dando la espalda a los costados del escenario de manera que frente al mismo se ubican

de perfil. Ellos ingresan acompañados por la directora. Aquí se destaca el valor del portador de la Bandera y sus acompañantes en relación con el conocimiento, tolerancia, responsabilidad. La docente menciona una selección de estudiantes: el que no queda incluido como portador, escolta o acompañante de la bandera no puede acceder y se ubica en el espacio reservado para el público. La selección es sinónimo de “buena conducta” representada como premio. En esta organización escolar luego de que ingresen las Banderas de Ceremonias, se realiza el izamiento de la Bandera en el mástil del patio escolar.

La presencia de las Banderas se destaca a lo largo de la historia de la realización de los actos escolares. Sin embargo, en determinado momento fue necesario sancionar una reglamentación que definiera con claridad sus formas. Bertoni (2001) señala que mediante un decreto del presidente Roca en 1884 se “reglamentó el uso de la Bandera nacional, diferenciando el uso oficial y el de los particulares. La Bandera con el sol podría ser enarbolada por el Ejército y la Armada y en los edificios de las instituciones del Estado, mientras que los particulares podían usar la Bandera argentina, sin el sol, en las fiestas patrias” (Bertoni, 2001, p. 107). Las Banderas de Ceremonias logran ser un resumen denso de la complejidad del *formato*. Son el *índice* de que nos encontramos en el momento más ceremonial y formal del formato y se ubican en el lugar más visible para todo aquel que se encuentre en el salón.

Entonación de Himno Nacional Argentino y de “Misionerita”

Luego de que las Banderas ocupen el lugar designado, el/la docente presentador/a anuncia que se entonará el Himno Na-

cional Argentino. Cuando este finaliza, todos los asistentes aplauden. Durante su musicalización, las Banderas de Ceremonias, por ley, permanecerán en la cuja. Luego, se vocalizará la canción oficial de la Provincia de Misiones denominada “Misionerita”. Al igual que en el caso del Himno Nacional, cuando finaliza, los asistentes aplauden sin pedido explícito del presentador. En este caso, durante esta pieza musical, las Banderas de Ceremonias permanecen inclinadas hacia delante en un ángulo obtuso tomando como base el suelo.

Las piezas musicales denominadas “canciones patrias” no solamente se ensayan/entonan durante la puesta en escena del dispositivo ritual performativo, sino que estas se trabajan en el área curricular de música desde los primeros pasos del niño en la escuela. Las canciones pretenden instalarse y convertirse en hábitos desde la implementación y aplicación de la creencia, que abarca un todo complejo de acciones siempre puesta en funcionamiento y re-actualización. No es un dato menor que cada personaje histórico construido como figura de “prócer” o cada acontecimiento histórico igualmente heroico de la memoria “oficial” posea en la escuela alguna pieza musical acorde a su relevancia.

Por otra parte, podemos resaltar en la entonación de estas canciones los modos en que se representan y entran en juego las ciencias semióticas de la prosodia, la kinésica y la proxémica. Todo el cuerpo opera en estos procesos cargados de sentidos: la “canción patriótica” es reproducida por parlantes, pero las voces de los asistentes al ritual se perciben bajas, sin fuerza. Las letras son tarareadas hasta inclusive a veces solamente son los labios los que se mueven sin emitir sonidos. Los cuerpos *deben* permanecer quietos, inmóviles y “en sus lugares”; luego de haberse “formado y tomado distancia” entre unos y otros

estudiantes. La mirada se encuentra perdida, otros miran al compañero que se encuentra junto y le sonríen, hacen muecas; otros se encogen de hombros y miran al piso.

Estas situaciones se pueden observar con mayor énfasis durante el canto de las piezas musicales del Himno Nacional Argentino y la Canción Oficial de Misiones “Misionerita”. Observamos estos modos de proceder en los estudiantes, pero también en docentes y directivos. El ideal, lo bello de cantar fuerte, “bien parado” (erguido, derecho, altivos) se encuentra relacionado con códigos del sistema militar: el formarse, el orden, la uniformidad. Todas estas son instancias de diálogo del ritual con la *memoria* de la institución militar, que celebra el cumpleaños de la “Patria” junto al nacimiento del Ejército Argentino. Compartimos un fragmento que ilustra estos momentos.

25 DE MAYO DE 2013. ACTO DEL 25 DE MAYO, ESCUELA A

Docente presentadora: En 1810 no se conocía el Himno Nacional Argentino, como ya aprendieron ustedes eso, [alza la mirada y mira a los chicos] antes de la semana de Mayo. Pero la Asamblea Nacional Constituyente declara unas estrofas escritas por Vicente López y Planes como la canción de las Provincias Unidas del Río de la Plata. Y es Blas Parera que le coloca luego su dulce melodía y es el Himno que entonamos en las escuelas, en cada acto donde nos representa la Bandera. Invito a ustedes a entonar las estrofas del Himno Nacional Argentino.

Docente del público [grita con tono autoritario]: ¡Firmes todos, con las manos en los costados!

Milstein y Mendes (1999) hacen referencia a que estas órdenes o tareas no son solamente una práctica, sino un

conjunto complejo, diferenciado y jerarquizado de prácticas que incluye determinadas actividades. En este caso, la docente señala los momentos previos en los cuales los y las estudiantes pudieron formarse en el “hacer patriótico” y que ahora es tiempo de mostrar al público presente.

Otra de las prácticas que aparecen en los actos escolares son los momentos designados para estar de pie o sentados. Esta disposición del cuerpo es señalada por el docente presentador. Los momentos en los cuales se debe estar de pie son de mayor densidad ceremonial, como ser al ingreso y egreso de las Banderas de Ceremonias y durante el canto de las canciones *índices*. Mientras que los momentos en que se puede tomar asiento, —los que disponen de una silla, o luego de las representaciones, los estudiantes de los grados más bajos se sientan en el piso—, son cuando los sujetos presentan la ofrenda que prepararon con motivo de la celebración (tercer momento).

Así, luego de tantos años, las canciones patrióticas siguen instaladas en cada puesta: el Himno Nacional Argentino, la Canción oficial de la Provincia de Misiones (hoy como *emergente*), el Saludo a la Bandera, entre otras, se *deben* cantar “de memoria”. Cada una de estas canciones fueron oficializadas y puestas en circulación en determinado contexto histórico, proponiendo generar determinados significados en los ciudadanos, en los escolares. Indagar sobre la performatividad de estas canciones —al igual que todas las prácticas de comunicación que se observan en el formato— nos posibilita reflexionar sobre las formas y los contenidos que se instituyen para una memoria oficial, pública, nacional, provincial.

La re-actualización del acto escolar podrá tener matices de casi dos siglos de historia, pero estas siempre son re-vividas

y re-apropiadas en el presente, en este momento histórico y solamente re-producido por determinados mecanismos de memoria. Consideramos que toda la puesta en escena de los actos patrios escolares implica determinado sentido sobre la formalidad: la posición de los cuerpos de los abanderados, directivos, docentes, alumnos, padres; el tratamiento de los objetos y los modos de proceder. Sin embargo, “el broche de oro” se lo lleva la centralidad de las Banderas de Ceremonias.

Alocuciones a cargo de docentes y estudiantes

Luego de la entonación del Himno Nacional Argentino y la Canción Oficial de la provincia de Misiones, el/la maestro/a de ceremonias presenta la alocución a cargo de un colega. Similar al caso de la producción de las glosas, este discurso podrá ser elaborado por el propio docente, o tomado de revistas, libros o sitios de Internet. Dialogamos con la docente encargada del discurso del acto del 25 de mayo en la Escuela B y nos relató sobre qué cuestiones tiene en cuenta para la producción de su discurso:

En mi caso es personal, lo hago yo y busco mezclar la época colonial con lo actual, además aprovecho para criticar un poco a los políticos [la docente sonrío]. Se que la mayoría de la gente no presta atención, pero siempre algo les queda algo en la cabeza de lo que escucho. Siempre hay alguien que está escuchando. A mí lo que menos me gusta hacer es el discurso, pero este año me tocó y tengo que hacerlo. (Docente, sexto año. 22 de mayo de 2014, Escuela B)

Bajtín (1982) advierte que cada palabra existe para el hablante en tres aspectos: “como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y finalmente, como *mi* palabra, porque, puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad” (Bajtín, 1982, p. 278). En su relato, la docente de sexto año pretende mediante la búsqueda de *otros* relatos la producción de uno propio. Entabla así un diálogo que se orienta a “determinado tipo de memoria (estructura de la memoria y carácter de lo que la llena)” (Lotman, 1996, p. 111). Asimismo, en su relato la docente menciona que tiene presente al destinatario de su alocución: adultos (directivos, docentes, padres) y niños (estudiantes). Si retomamos a Bajtín, el menciona que al hablar siempre tenemos en cuenta a nuestro destinatario, “hasta qué punto conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos de la esfera comunicativa cultural, cuáles son sus prejuicios (desde mi punto de vista), cuáles son sus simpatías y antipatías; todo esto terminará la activa comprensión-respuesta con la que él reaccionará a mi enunciado” (Bajtín, 1982, p. 286). Compartimos el discurso confeccionado por la docente con motivo de la efeméride del 25 de mayo.

VIERNES 23 DE MAYO DE 2014, ESCUELA B

Docente encargada del discurso: Señora directora, señora vicedirectora, colegas, padres, alumnos. Desde la Revolución de Mayo a esta fecha que reivindicamos para nuestra historia como la primera del pueblo argentino que en 1810 ha manifestado su deseo de libertad. Cuando un pueblo toma la iniciativa de encarar un proyecto que implicará la transformación total de su

idiosincrasia, dos ingredientes se hacen indispensables: Valor y Decisión. Valor para llevar a cabo una empresa que pone en riesgo la seguridad de un estilo de vida y decisión para actuar con firmeza en las situaciones extremas. Para los criollos esa situación extrema se produjo en mayo de 1810 cuando se vive un clima caótico en la metrópoli. El rey Fernando VII había sido encarcelado por Napoleón y sustituido por el hermano de este. Pero los criollos ya tenían en sus corazones el gen de la libertad y democracia que alcanzaría su punto culminante en el Cabildo abierto del 22 de mayo (...) Pero este discurso no quiere ser como tantos discursos que habrán escuchado los 25 de mayo porque no debemos caer en la falsa ilusión de un 25 de mayo con paraguas y cintas celestes y blancas. La revolución no fue tan pacífica como aparentó y muchas veces se impuso con violencia ante sus opositores. Es nuestra herencia entonces repasar el legado de nuestros queridos patriotas y allí empezar nuestro compromiso con la patria y adquirir nuestro rol protagónico que nos corresponde como ciudadanos, de una nación libre y democrática. ¿Pero de qué manera asumimos nuestro rol de ciudadanos? Es a través del compromiso cotidiano con la democracia. Siendo fiscales rigurosos de aquellos que tienen el poder y que nos representan por nuestra elección a través del voto. Y nos logran interrumpir justamente por el hecho de poder defender nuestro patrimonio cultural, utilizado muchas veces para el beneficio de pocos. Y de nosotros depende aceptar o no las decisiones que ellos toman y que depende nuestro futuro como nación libre. ¿Y qué les parece, cuál será el rol de ustedes, futuros ciudadanos? Precisamente lo que están haciendo, estudiar y aprender. Ser responsables y respetuosos de nuestra historia, de nuestra música, de nuestras costumbres, de nuestras danzas típicas. Es eso que como esta institución educativa le proponemos cada día desde

nuestras aulas porque no solo sabemos, sino que estamos convencidos que nuestra misión consiste en hacer de los ciudadanos seres pensantes, críticos, protagonistas de nuestra historia. Y solo lo lograremos utilizando la educación y la cultura como instrumentos de la soberanía de nuestro pueblo y teniendo como estandarte la pasión argentina por la libertad. Y para terminar cito una frase de Manuel Belgrano “mucho me falta para ser un verdadero padre de la patria y contento con ser un buen hijo de ella”. Nada más.

Mientras realizaba su lectura, se podía observar que la mayoría de los asistentes se encontraban distraídos. Algunos niños conversan con voz baja entre sí o se ríen, algunos adultos y personal docente se encontraban con la mirada perdida. Cuando finaliza, es decir cuando la docente lee “nada más”, “automáticamente” se escuchan aplausos.

Si nos referimos a la estructura del discurso leído por la docente, sus primeras palabras coinciden con la totalidad de los discursos registrados en nuestro trabajo. En este contexto se mencionan de manera jerarquizada a los asistentes al ritual: primero los directivos, luego los colegas, padres y, por último, a los estudiantes. En este sentido, aunque el discurso inicie mencionando a los directivos, personal docente y padres, en los momentos en los que la docente interpela al público lo hace específicamente a los estudiantes señalando sus obligaciones y deberes con el objetivo de ser ciudadanos *ideales* defensores de “nuestra” patria, nación. Para lograr este objetivo, la docente destaca y pone en el lugar de mayor jerarquía a la educación.

Asimismo, si realizamos una búsqueda por Internet podemos observar que gran parte del discurso —principalmente la primera parte— puede ser rastreada en distintos sitios web.

Esta situación no concuerda con lo dialogado previamente con la docente que mencionó que ella lo confeccionó. Sin embargo, podemos decir que el texto fue re-producido mediante una búsqueda, una re-elaboración de palabras y frases. Al final del texto la docente incorpora una interpelación para los asistentes: “¿Y qué les parece, cuál será el rol de ustedes, futuros ciudadanos?”. En este sentido, elabora respuestas que son preponderadas responsabilidades de la escuela: “estudiar y aprender”.

Con respecto a las críticas a los políticos que nos había anticipado hace hincapié en la cuestión del patrimonio cultural. Aquí podemos resaltar una temática recurrente en nuestras conversaciones con los docentes como también en las performances de esta organización escolar. Recordemos que la escuela donde se lee este discurso se ubica en la zona de la Triple Frontera —Argentina, Paraguay y Brasil— donde se encuentran las Cataratas del Iguazú, el punto turístico más importante de la provincia de Misiones. En este sentido, ha sido frecuente que los docentes mencionen que los *otros* —en este caso, los políticos, los turistas, los empresarios, los extranjeros— ejercen el poder o llegan a la ciudad para explotar sus recursos naturales, no importándole otros aspectos de la misma. De esta manera, la docente a partir de una apropiación de los discursos *ajenos* construye una posición propia que se inserta en el contexto en el cual se desempeña.

La alocución también retoma el debate acerca sobre qué se enseña con respecto a estos procesos históricos. La docente señala la “falsa ilusión” que el 25 de mayo fue solamente paraguas y cintas celestes y blancas. Propone como lo ético es el “ser responsables y respetuosos de nuestra historia, de nuestra música, de nuestras costumbres, de nuestras danzas típicas”.

Aparecen nuevamente determinados valores como ser la responsabilidad y el respeto, presentados como centrales para lograr ser “buenos” ciudadanos. El legado de la “Historia” y la memoria entra en relación con:

un pasado del cual los hombres del presente son deudores, un pasado que puede dejar de estar clausurado y de ser irrevocable para volverse indeterminado y abierto, lo que solo sucede si podemos pensarlo en relación con sus propias promesas incumplidas. En este sentido, la historia es un legado especial porque hace a los hombres “semejantes” en la “deuda” y en la “obligación”, aun (o, precisamente) sobre el primer transfondo de extrañamiento que da a la historia su carácter distante y exótico. (Carretero, 2007, p. 174)

Con respecto a la participación de estudiantes en este momento ceremonial, en el caso de la Escuela A se observó que durante los actos que se desarrollaron en el marco del 25 de mayo, uno o un grupo de estudiantes realizaron luego de la alocución del docente su presentación: el recitado de memoria de una poesía o la lectura de un discurso. En los mismos se destaca la participación de la docente que dirige el acto debido a que esta retoma el “correcto” desempeño del estudiante o grupo de estudiantes. En este contexto, en una de estas situaciones, debido a que dijeron sus líneas muy rápidamente, la docente les solicitó que repitan su actuación señalando que los asistentes no habían podido escuchar. Sin embargo, en esta segunda vuelta, igualmente no se logró escuchar la totalidad de la presentación, solamente la última parte de sus líneas. Destacamos el valor que poseen estas prácticas en relación con la memorización de frases comple-

tas, sin interrupciones y excelente dicción. Se observa que los estudiantes dicen muy rápidamente sus líneas como modo de demostrar que pudieron memorizarlas, o quizás antes de olvidarse de ellas. Todos los participantes que “pasan al frente” durante el formato se puede notar el nerviosismo en el movimiento de sus manos, los tonos de voz quebrados, las risas nerviosas, los olvidos de las frases o el modo veloz en que las pronuncian.

Minuto de silencio

Posteriormente, otra de las prácticas de comunicación observadas en el momento ceremonial es el pedido del docente presentador de un minuto de silencio en homenaje a los caídos durante el proceso que se recuerda. Uno de los docentes encargados de la dirección del acto nos relató que esto se realiza siempre que las fechas corresponden al fallecimiento de un prócer:

ACTO 30 DE NOVIEMBRE DE 2013, ESCUELA A

Docente presentadora: Bueno, no podía ser de otra manera. Un día que rescatamos los valores, vamos a realizar un minuto de silencio por todos aquellos héroes, tanto los anónimos como el héroe misionero, Don Andrés Guacurarí.

ACTO 25 DE MAYO DE 2014, ESCUELA B

Docente presentador: El gen revolucionario de 1810 ha llegado hasta nuestros días donde hombres y mujeres han forjado y hasta dado su vida por nuestra libertad. Por aquellos que han muerto de forma leal haremos a continuación un minuto de silencio.

Los mecanismos de memoria suelen estar repletos “de héroes, mitos y ritos que dan forma a sus contenidos y, por ende, posee también una alta dosis de directivas éticas y prescripciones morales” (Carretero, 2007, p. 39). En esta oportunidad, el pedido de silencio no está relacionado a un llamado de atención a los asistentes que conversan entre sí; en este caso, se realiza en homenaje a los que “han dado su vida por nuestra libertad”, es decir, aquellos héroes reconocidos, anónimos. Es el momento durante el formato en que las personas de las cuales no se mencionan sus nombres —por ser héroes anónimos, desconocidos, innumerables— son puestos en valor mediante un minuto de silencio. Los mecanismos de memoria propuestos en el formato “no olvida” a estos personajes, sin embargo, nunca podremos saber quiénes son exactamente y que causa noche específica han realizado. Al respecto, Ricoeur menciona que el duelo —como esta instancia de silencio que se reactualiza en cada oportunidad de conmemoración— “es siempre reacción ante la pérdida de alguien querido o de una abstracción convertida en el sustituto de esa persona, como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (Ricoeur, 1999, p. 35).

Despedida de Banderas

El segundo momento del formato —que corresponde al de mayor solemnidad y protocolo— culmina con el retiro de las Banderas de Ceremonias del escenario. Para ello —tal como en su ingreso— se retira en primer lugar la bandera nacional y luego, la provincial. Los/as docentes presentadores/as han señalado que esta práctica se realiza en silencio: “porque significa algo triste que las Banderas se retiren entonces hay que

hacerlo en silencio”, como nos relata el docente presentador de la Escuela n.º 2.

Los aplausos y el silencio son otras de las prácticas que atraviesan la totalidad del *formato*. Se presentan como sinónimo de aceptación, respeto, conformidad, buena performance. El silencio promueve valores como el respeto, solemnidad, homenaje; mientras que los aplausos, demuestran alegría, de bienvenida, de reconocimiento a la performance desarrollada. En varios de los actos escolares observados, ante la solicitud del maestro/a de ceremonias de una retirada en silencio, los y las asistentes aplaudieron. Esta práctica quizá se deba a que no escucharon las directivas del docente o aplaudieron tal cual como se realiza al ingreso de las Banderas de Ceremonias y de cada representación.

Si rastreamos los archivos de las organizaciones escolares podemos mencionar algunas transformaciones en la parte protocolar del acto escolar. Por ejemplo, en la actualidad las Banderas de Ceremonias están presentes solamente en lo que se considera la “parte formal” del acto. Mediante la consulta de estos registros pudimos observar el siguiente detalle: décadas atrás las Banderas de Ceremonias, y por ende su abanderado y escoltas estaban presentes durante todo el formato. Los programas de actos que se registran en los archivos escolares detallan que las Banderas se retiraban al culminar el acto escolar. Por motivos que nos señalan docentes y directivos esto cambió: los chicos se aburrían y comenzaban a “perder” la postura que implica un momento ceremonial con la presencia de las Banderas. Los estudiantes, según este relato, comenzaban a cansarse, sentarse en momentos que no correspondían o a conversar. Como hemos observado en nuestro trabajo, cuando comienzan a desarrollarse las

performances, el espacio que fue organizado y ordenado de determinada manera en función a la formalidad y espera de las Banderas de Ceremonias se va transformando debido a que los y las escolares entran y salen de escena acompañados por docentes y otros adultos que los fotografían o ayudan con el vestuario. Aquí el orden planteado en un primer momento comienza a transformarse.

De esta manera, lo que se presenta como “formal” durante la puesta en escena de los actos escolares corresponden en una parte, a las normas de protocolo, uso y tratamiento de las Banderas de Ceremonias: su ingreso, egreso y entonación de sus canciones patrióticas. Estos dispositivos logran condensar las prácticas consideradas “solemnes” y “formales”. Sin embargo, consideramos que “lo formal” no abandona el formato luego de este momento ceremonial, sino que prevalece durante toda la puesta en escena, pero con otros modos. Los participantes del acto escolar no realizan cualquier acción en el momento de la ofrenda, sino que continúan respetando las directivas del docente presentador. Al mismo tiempo, continúan ocupando determinado lugar, realizando determinadas prácticas, “respetando” el silencio y el aplauso cuando corresponde.

TERCER MOMENTO: OFRENDA INSTITUCIONAL

Identificamos un tercer momento durante la puesta en escena de este *formato* en el cual los y las participantes del acto escolar realizan distintas performances a modo de *ofrenda institucional*. En el caso de este estudio, las producciones que se realizan a modo de homenaje se realizan con motivo de la celebración del “cumpleaños de la patria” refiriéndose a un nuevo

aniversario de la creación de la Primera Junta de Gobierno, y del “cumpleaños” del héroe local con motivo de recordar el nacimiento de Andrés Guacurarí y Artigas y en su homenaje, el Día de la Bandera de Misiones. Durante este tercer momento se despliegan en el escenario distintas producciones artísticas: cantos, recitados, bailes, representaciones teatrales, concursos, etc.

Los directivos y docentes de las organizaciones escolares donde se trabajó denominaron a este momento como la “parte informal” del acto escolar. Esta sección inicia luego de la salida del escenario de las Banderas de Ceremonias y culmina con el agradecimiento de la máxima autoridad de la escuela o la despedida final. Advertimos que en este momento continúan operando las pautas del disciplinamiento de los cuerpos: el estar atento, escuchar, hacer silencio, respetar determinados objetos. De esta manera, consideramos que aún prevalecen matices formales y de protocolo, aunque en esta sección del acto escolar se permita el ejercicio de otras prácticas: tomar asiento (los adultos y algunos niños en las sillas distribuidas alrededor del escenario, otros en el piso), reírse, deshacer el orden establecido al inicio para cada grupo, etc.

El momento de ofrenda institucional comprende un “desfile” de producciones artísticas preparadas previamente en el interior de cada grado con motivo de mostrarlas al público de la celebración. No solamente quedará guardado en la memoria de los y las participantes, o en sus registros fotográficos, sino que también parte de estas representaciones serán registradas para el “libro de efemérides” o “libro histórico”. Estas prácticas que son realizadas por la comunidad escolar no son solamente para cumplimentar con las reglamentaciones vigentes que disponen su obligatoriedad en

todos los establecimientos educativos del país, sino también con otros fines técnicos (materiales) y simbólicos. Son modos de hacer/saber específico, que pretenden moldear trayectorias con su constante reactualización: se aprenden modos de usar el cuerpo, el espacio, el tiempo, pero también, las técnicas (tijeras, las cartulinas, guirnaldas). Al mismo tiempo, son uno de los primeros espacios donde niños y niñas *imaginan* la nación, y los adultos presentes reafirman sus votos. En este contexto, en estas prácticas sociales de conmemoración se aprende qué imagen tiene el héroe y qué canción y forma tiene la nación (su himno, su bandera que son nuestras). Todo lo que se realiza como ofrenda opera como un mecanismo de memoria institucional.

El formato es un productor de semiosis, un dispositivo que dispone los hábitos y creencias y en este contexto podemos comenzar a leer los procesos de producción de las identidades. Hall (1996) menciona que las identidades están construidas en el discurso y no fuera de él, es necesario entenderlas “producidas en específicos lugares históricos e institucionales dentro de formaciones y prácticas específicamente discursivas, por estrategias enunciativas específicas” (Hall, 1996, p. 4). En este contexto, las identidades son cuestiones que toman como recurso la historia, el lenguaje y la cultura “en el proceso de convertirse más que de ser: no ‘quiénes somos’ o ‘de dónde venimos’, tanto como en qué debemos convertirnos, cómo hemos sido representados y cómo eso señala cómo debemos representarnos a nosotros mismos” (Hall, 1996, p. 4). Como hemos comenzado a desarrollar, en la producción de las identidades nacionales (argentinas, misioneras) los actos patrios escolares ocupan un espacio central, que se pone en forma con mayor fuerza en el momento de la ofrenda institucional.

En este momento, niños y niñas, jóvenes y adultos ocupan distintos roles para su puesta en circulación. De esta manera, en este apartado, mediante la puesta en práctica de distintos soportes y dispositivos podemos observar que la producción de las identidades “emergen dentro del juego de modalidades específicas de poder, y así son más el producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que el signo de una unidad idéntica, naturalmente —constituida— ‘una identidad’ en su significado tradicional (es decir, una igualdad sin costuras ni diferenciación interna)” (Hall, 1996, p. 4).

Todos estos dispositivos y soportes constituyen un tipo de *actividad ritual* que relata “lo que somos, hacemos y creemos, desde que tuvo lugar el acontecimiento histórico de la fundación (el hito axial de ‘nuestro’ mito); y, a la vez que, se dice-prescribe lo que debemos ser, hacer y crear” (García, 2012, p. 136). A partir de estas performances se logra mostrar —de manera más o menos espectacular— como el pasado vuelve y se apodera del presente logrando transformar al patio de la escuela en una postal colonial (Blázquez, 2012, p. 184). Esta resignificación del cronotopo inicia con la ornamentación de la escuela días previos y se profundiza con cada línea leída o recitada por los estudiantes, como también, sus disfraces y movimientos en el escenario. Las ofrendas son modos de representar al pasado —colonial, de las comunidades originarias— pero profundamente ligadas con un modo de narrar y representar el presente. Las estrategias comunicacionales que se utilizan son variadas. A continuación, desarrollamos las más destacadas del tercer momento, que continúan el despliegue de la arquitectura del formato.

Las presentaciones

El/la docente presentador/a continúa utilizando distintos enunciados para la presentación de las performances próximas a realizarse. Para ello puede hacer uso de una frase (glosa) para luego mencionar al grupo responsable de la próxima producción. En algunos casos se mencionará el nombre y apellido de cada estudiante que participa, y en otros casos solamente el año, la división y el/la docente responsable de la actividad. En las organizaciones escolares donde realizamos nuestro trabajo las performances se organizan en el orden de presentación de los grados más bajos a los más altos. Esto se debe, según nos relataron los y las docentes, a que los niños/as más pequeños/as se vuelven inquietos y ansiosos para esperar hasta el último lugar para realizar su número. Podemos entrever cómo los modos de usar el cuerpo se van modelando según pasan los años de escolarización. Los/as estudiantes de los grados más altos “ya entienden que tienen que quedarse parados y en silencio mientras pasan los más chiquitos”, como relata una docente de séptimo grado.

ACTO 25 DE MAYO. ESCUELA A. 2013

Docente presentadora: “Bueno, pero hay papás acá que yo conozco algunas caritas, entonces no los voy a nombrar, pero pasen chicos, los que bailaron la cueca: el caballero y la dama [aplausos], el velero con velas, los guitarristas [aplausos]. ¿Se dan cuenta cómo la escuela es mágica? Nos trae la historia, nos trae la música, nos trae la ropa y además, nos trae también un poquito de protagonistas y de héroes. Hoy dijimos a la entrada que en la semana de mayo hubieron personas que lucharon por sus ideales. Nosotros, todos los días en nuestras casas, tenemos

personas que luchan por nosotros que son nuestros padres. Ellos son nuestros héroes. Y hasta el día de hoy llevan participando acá en la escuela los distintos grados, con distintos temas repasados con las maestras y con sus niños, algunos con temas sobre la responsabilidad, otros con temas sobre las normas, otros sobre los deberes, y sobre todo con temas relacionados con la... ¿qué es lo que se festeja hoy? [observa a los estudiantes de grados más bajos que están sentados en el suelo frente al escenario] ¿qué se conmemora?

Alumnos [se escuchan dos o tres, a destiempo]: La patria, la patria.

Los/as docentes también hacen uso de la palabra para agradecer a las madres y padres por su presencia, pedir a los y las estudiantes que realicen nuevamente su presentación si consideran que no se escuchó. En este sentido, el formato es práctica de ofrenda y reconocimiento, por ejemplo, cuando la docente solicita a los estudiantes que vuelvan a pasar para que se pueda observar (lo bello, lo estético) de sus trajes. Estas prácticas poseen un valor altamente positivo dentro del formato. Durante este momento de ofrenda, se pueden observar el saber/hacer de las técnicas, las posibilidades económicas para la producción de los trajes. El reconocimiento es retribuido mediante aplausos de los y las asistentes que se percibe con mayor fuerza en el primer desfile (del caballero y de la dama) y que se va atenuando hasta que el último estudiante realiza su pasada.

Al final de su discurso la docente busca la participación del público infantil mediante el uso de distintos recursos. “La escuela es mágica”, señala para luego enumerar lo que condensa esa condición. Mediante distintos soportes y dispositivos —la historia, la música, la ropa— pretende instalar (y reactuali-

zar) determinados procesos y personajes de la historia que se narra en la efeméride que toda la escuela se reúne a recordar. Asimismo, como estrategia comunicacional, la docente vuelve a señalar el rol designado a los estudiantes, a los niños, niñas y jóvenes: la responsabilidad como ciudadanos del “futuro” (y en algunos casos haciendo uso del diminutivo de persona). Observamos que es un tópico recurrente en los discursos docentes el referirse a estudiantes como ciudadanos/as de un futuro, pero con responsabilidades en el presente. Por su parte, la incorporación de la pregunta dirigida a estudiantes es otro modo de interpelación.

Los disfraces a escena

Los procesos históricos o personajes que se recuerdan en la escuela son puestos en escena mediante guiones preparados y ensayados por los y las estudiantes que se transforman en estas celebraciones en actores y actrices que “ejecutan, actualizan y hacen circular sentidos que reafirman compromiso con la memoria mediante su representación y su proyección hacia el presente” (Díaz, 2009, p. 38). De esta manera, durante este tercer momento, van desfilando por el escenario niños y niñas no con su recurrente uniforme escolar, sino que visten disfraces que buscan representar a personajes de otros tiempos con el objetivo de traer a la memoria los hechos que se recuerdan. Los niños y las niñas que se encuentran disfrazados realizan distintas performances en el escenario: actúan, bailan, cantan, recitan, desfilan, etc. Este desfile de personajes podría ser considerado como uno de los “mecanismos de enseñanza acerca de los ‘cuerpos legítimos’ de la nación” (Cag-

giano, 2007), que son reproducidos en los medios de comunicación masivos, los manuales escolares y también en los actos patrios. Estos proponen/imponen:

una determinada forma de percibir/valorar los cuerpos (el color de la piel, pero también las vestimentas, el porte, las posturas y el movimiento, etc.). Enseñar a percibir/valorar los cuerpos significa enseñar asociaciones válidas y no válidas entre determinadas personas y determinadas actividades y esferas de la vida social, así como también instalar una cierta jerarquía entre esos cuerpos. (Caggiano, 2007, p. 11)

Mediante estos dispositivos los cuerpos de los y las estudiantes nuevamente son intervenidos por soportes y técnicas: pañuelos, vestidos, sombreros, peinados, maquillajes, canastos, comida, etc. Advertimos que estas prácticas se destacan durante los actos del 25 de mayo por sobre los del 30 de noviembre. En los primeros, aparecen los denominados “personajes típicos” de la época colonial. Sus disfraces se reiteran en cada año: *debe* haber caballeros, damas, vendedores y un “negrito”. Mientras que, durante el 30 de noviembre, los personajes “típicos” se representan por la comunidad originaria guaranítica. En este sentido, observamos cómo los mecanismos de memoria construyen (y silencian) aquello que *debe* ser incluido como parte de estas conmemoraciones. A continuación, antes de desarrollar las formas que toma cada representación, realizaremos un recorrido por los disfraces observados durante la puesta de estos dos actos escolares:

LAS DAMAS: se encuentran representadas por niñas que visten vestidos o faldas largas, usan tocados en sus cabellos, maquillaje en la mayoría de los casos, abanicos y pañuelos.

LOS CABALLEROS: son representados por varones que usan pantalón de vestir negro o azul, camisas blancas, moño en color negro y galeras. Asimismo, llevan saco o chaleco negro.

TRABAJADORES RURALES: representan a peones o gauchos y estos disfraces son llevados por varones. Su vestuario puede componerse de camisa blanca, faja en la cintura, pañuelo, cinto ancho, sombrero (de paja, cartón, etc.), bigote pintado.

VENDEDORES AMBULANTES de distintos productos: mazamorras, empanadas, pastelitos, agua, leche, velas, verduras, etc. En este caso son representados por niños y niñas. Los atuendos son de lo más variados: niñas con camisas y polleras largas, y varones con pantalones y camisas. Lo que sobresale aquí son los colores y la superposición de vestimentas y maquillajes. Por ejemplo, observamos a una niña que representa, según el relato de la docente a la hora de su actuación, a una “negrita mazamorrera”. La niña tiene el rostro pintado con corcho quemado, camisa y pollera blanca, paño rojo de lunares negros atado a la cabeza, grandes aros y colgantes de plástico rojo, sus labios pintados de rojo. Otro ejemplo, la vendedora de empanadas³: camisa blanca y delantal en distintos tonos, canasto de mimbre o confeccionado en cartón forrado con cartulinas⁴.

3. En estos personajes aparece otro *índice* de fiesta, de celebración: la comida. Las niñas que en su mayoría ocupan el rol de vendedoras de comidas traen alimentos que no son de utilería. En el caso de los lecheros, aparecen en el escenario acarreado un palo de escoba que en sus extremos cuelgan atadas botellas descartables de dos litros y medio con agua coloreada en blanco.

4. En todos personajes predomina la exageración, el exceso (de maquillaje, color, vestuario) como signos característicos del estilo grotesco

COMUNIDADES ORIGINARIAS: en los actos patrios escolares se pueden observar niños y niñas disfrazados de personas de las comunidades originarias. Estos personajes aparecen solamente en los actos del 30 de noviembre. Los mismos representan a las comunidades mediante el uso de vinchas con plumas de colores. Las niñas visten polleras y remeras cortas en color marrón con flecos. El cabello lo llevan recogido en dos trenzas. Los varones por su parte llevan short azul y por encima una pollera marrón realizada con flecos, y el torso desnudo.

DISFRACES que representan a SÍMBOLOS PATRIOS: el escudo, la bandera, el himno nacional. En estos casos, los niños y las niñas que ocupan este rol llevan el uniforme escolar reglamentario y como soporte una imagen del escudo en forma de pancarta, o un recorte de la letra del himno nacional, etc. En el caso de la bandera, la niña se encuentra envuelta por un textil en los colores celestes y blancos. También se observan carteles llevados por estudiantes con motivo de las representa-

(Bajtín, 1990). Lo grotesco, que luego se acentuará en sus presentaciones, pretende desbordar el cuerpo en movimiento. Lo grotesco nunca está listo ni acabado, “está siempre en estado de construcción, de creación y él mismo construye otro cuerpo; además, este cuerpo absorbe el mundo y es absorbido por este (...) él se desborda, rebasa sus propios límites, y activa la formación de otro (o segundo) cuerpo” (Bajtín, 1990, p. 285). Así como en el carnaval, los disfraces de los niños y las niñas nos permiten una representación de la historia que se recuerda, pero mediante la exageración, la risa, el límite. Consideramos que parte de estos rasgos prevalecen en la actualidad en los disfraces que utilizan los niños y las niñas durante los actos patrios escolares. Aunque se pretendan solemnes y protocolares, a la hora de la ofrenda institucional, los participantes del formato reactualizan matices del carnaval y el humor para relatar lo que se recuerda.

ciones que pueden contener una frase o palabra que se quiera destacar en la performance en los que se leen: “Libertad”, “Solidaridad”, “Paz” y “Justicia”. Los mismos fueron utilizados al final de una representación como una muestra de los valores que predominaban en aquel 1810 y que se solicitan estén presentes hoy⁵.

PERSONAJES *EMERGENTES* que tienen que ver con empleos actuales: jugadores de fútbol, mecánicos, vendedoras de cremas, etc. En el caso de los jugadores de fútbol estos utilizan camisetas de equipos nacionales (Boca Juniors, River Plate), shorts deportivos y zapatillas. En el caso de los otros personajes observados, estos utilizan objetos que representan a la profesión o actividad, como ser frascos de cremas o herramientas (destornillador, llaves).

Lo *dominante e ideológicamente acentuado* atraviesa todas estas representaciones y personajes: en su modo de contar y seleccionar roles y empleos, de re-presentar a los personajes de la época de 1810 en contraste con otros contemporáneos. Los disfraces en las y los niños nos permiten reflexionar sobre lo que hemos denominado *resúmenes de memorias*, relatos, soportes, y dispositivos que parecieran congelar posicionamientos, debates, trayectorias, y que se nos presentan de manera estereotipada y reduccionista. Este hacer (del vestirse,

5. Advierte Bajtín (1982) que las palabras no son de nadie, pero pueden servir a cualquier hablante. En este contexto, hay palabras que se convierten en enunciados expresivos admirativos, como ser las que las y los niños alzan en sus carteles. Estas palabras adquieren una vida política y social particular y se tratan de géneros discursivos político-sociales específicos (Bajtín, 1982, p. 275).

del ser otro, del representar) implica un determinado modo de construir una memoria del pasado que se recuerda.

Podemos observar algunos de los mecanismos que operan en estos *resúmenes de memoria* y las fronteras que se establecen entre los personajes representados en una escena donde se encuentran dos “niñas lavanderas”. Un amplio pañuelo azul en el piso del salón simboliza el río donde estas mujeres/niñas iban a lavar la “ropita” de las damas, como lo decía al micrófono la docente. Esta insistía en su relato que las lavanderas lavaban muy contentas la “ropita” de las damas. De esta manera, coexiste un límite en relación con las estructuras de clase y por género, que a su vez se encuentran en diálogo: la distancias entre los sectores populares y de elite, la distinción de los roles cristalizados como femeninos o masculinos, y los espacios que niños y niñas deben ocupar. Aunque los docentes nos señalen en conversaciones previas que los objetivos de estas representaciones sean para que los estudiantes aprehendan los modos de vida de las personas de la Colonia, la “carencia” de tecnologías de esta época, en realidad, observamos que instalan *resúmenes de memoria* que se reactualizan las fronteras que “ubican” —en este caso— sectores sociales, y otorga determinada voz a los personajes. Coincidimos con Hall (1996) cuando asegura que las identidades se construyen mediante las diferencias y no fuera de ellas. Estos mecanismos ocasionan un reconocimiento del otro en una relación con lo que no se es, lo que falta. La idea de homogeneidad de la identidad no es natural, sino que es “una forma construida de clausura; cada identidad designa como necesario a un otro, incluso uno silenciado e indecible” (Hall, 1996, p. 4).

Otro de los dispositivos que predominan en los actos escolares son las representaciones teatrales. Ya desde los tiempos del Centenario los grupos dirigentes nacionalizaron los contenidos curriculares poniendo en juego “las diferentes técnicas, especialmente dramáticas: la ambientación, la liberación de los potenciales expresivos y la organización de la mimesis” (Blázquez, 2012, p. 130). Las representaciones teatrales, tienen la intención de presentar una visión del mundo, de decir algo sobre él recurriendo a un universo simbólico dirigido a la comunidad para mejorar su imaginación y sensibilidad (Zárate Toscano, 2013, p. 254).

El arte del teatro posee un lenguaje específico, “solo el dominio de este lenguaje le garantiza al espectador la posibilidad de un trato artístico con el autor y los actores” (Lotman, 2000, p. 62). Una de las particularidades del texto escénico consiste en la diversidad de los lenguajes que utiliza. Asimismo, los “roles”, “tipo de papeles”, “libretos”, “guiones” aparecen como uno de los componentes de la construcción del mundo teatral. En este sentido, en el espacio escénico prevalece un alto grado de saturación signica, es decir, “todo lo que entra en la escena adquiere la tendencia a saturarse de sentidos complementarios con respecto a la función objetual directa de la cosa” (Lotman, 2000, p. 65). Lo que aparece en escena se convierte en portador de significados y generador de semiosis.

En los casos observados, las teatralizaciones son presentadas desde el género “cuentos”, un relato breve de ficción que es leído al micrófono por el/la docente a cargo del número o un/a estudiante designado/a para esta tarea. Dentro de su puesta se pueden observar: humor, rimas, baile, cantos,

diálogos, coqueteo, los disfraces, etc. Asimismo, se prepara una escenografía para la representación. A continuación, compartimos algunos fragmentos de dos escenas que ilustran estos momentos del formato.

ESCENA 1: ACTO 25 DE MAYO DE 2013, ESCUELA A

Alumna presentadora: Hace mucho tiempo este lugar estaba gobernado por un rey que se llamaba Fernando VII. Él vivía en España. En la época que sucedió no había ni teléfonos ni computadoras [se escucha una canción de fondo, algo de persecución como del género cinematográfico western]. Estos gobernantes vivían muy lejos de aquí, en España. Tan lejos que para comunicarse había que hacerlo por carta que iban en barcos y tardaban muchos días. ¡Qué difícil sería para nosotros hoy vivir un día como lo hacían en aquellos tiempos!

(...)

Alumno miembro de la Junta: Si, Manuel esto se tiene que poner en el Facebook, colgando en la red [Son varios de los personajes en escena y representan a los integrantes de la Primera Junta, pero no se llega a identificar quién es quién porque dicen sus diálogos rápido y esperando que la docente le dicte lo que tienen que decir]

(...)

Alumna presentadora: No había impresoras ni fotocopadoras, pero igualmente en un solo día se enviaron las invitaciones y entonces se juntaron frente al Cabildo 450 personas.

En esta escena observamos el recurso del lenguaje cotidiano en los guiones, diálogos cortos, humor y risas (por parte de los actores y actrices, así como también del público). En esta escena aparece el uso de distintas “redes sociales” como mo-

dos de comunicación actuales, y que se utilizan como parodia para representar los modos de comunicación en 1810. La estudiante presentadora advierte que en aquellos tiempos se utilizaban cartas que podían tardar en llegar a destino varios días. En su relato pareciera que este soporte de comunicación estaría extinto. Asimismo, es interesante reflexionar cómo desde esta representación los gobernantes hacen uso de las “redes sociales”, práctica que hoy todos los funcionarios políticos realizan como modo de dar difusión y visibilidad a sus opiniones, actividades. En este caso, la “Junta de Gobierno Patrio” decide publicar en la red social Facebook lo que ha sucedido en el Cabildo de Buenos Aires.

ESCENA 2: ACTO 25 DE MAYO DE 2014, ESCUELA B

Docente presentadora: Primero y segundo grado A y B nos brindarán la obra de teatro “Una ciudad distinta”. [Se comienza a escuchar una pieza musical de vals instrumental. Se organiza el escenario para la presentación. Este consiste en un arco de flores de papel, un banco de plaza ubicado a su derecha y un pañuelo de color azul frente a ambos extendido en el suelo que simboliza un río].

Docente: A ver los padres y los chicos si pueden hacer un poquito de silencio así escuchamos la historia, ¿sí? Shhh, a ver los chicos de la escuela, un poquito de silencio. Bueno, ahora sí vamos a empezar con la historia de 1810.

La segunda escena consistió en un desfile de personajes que pasaban por el escenario a medida que la docente los mencionaba en su relato. Mientras que el estudiante disfrazado realizaba su recorrido por el escenario la docente describe las tareas que este realizaba. En primer lugar, aparecieron los

caballeros antiguos, luego las damas antiguas, y finalmente algunos personajes de la actualidad y vendedores ambulantes de la época de la Colonia. En este número actuaron la mayoría de las y los niños que estaban disfrazados.

En esta escena podemos volver a destacar los modos en que se construyen en los actos escolares las distinciones de roles y sectores sociales. Como hemos comenzado a desarrollar en el apartado anterior, en este guion teatral los personajes se presentan de modo jerárquico por su posición económica, condición de género. Estos roles y características entran en la arena de la lucha por la valoración de los signos (Volóshinov, 2009). Algunos personajes son considerados en una jerarquía superior, mientras que los “otros” aparecen como “complementarios”.

Lo performativo funciona para producir lo que declara, deben repetirse para llegar a ser eficaces, para producir efectos. En diálogo con la concepción de performance plateada en este trabajo, Butler (2007) concibe a las performances en relación con el cuerpo “como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2007, p. 17); “un proceso de iteración, de repetición regularizada y obligada por normas” (Butler, 2002, p. 145). Las performances poseen efectos de sentido que se inscriben en nuestra subjetividad o, mejor dicho, la “habilitan”, son su condición de posibilidad:

Lo simbólico se entiende como la dimensión normativa de la constitución del sujeto sexuado dentro del lenguaje. Consiste en una serie de demandas, tabúes, sanciones, mandatos, prohibiciones, idealizaciones imposibles y amenazas: actos performativos del habla, por así decirlo, que ejercen el poder de producir el campo de los sujetos sexuales culturalmente viables. (...) La performatividad discursiva parece producir lo que nombra, hacer

realidad su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y producir. (Butler, 2002, p. 162)

En ambas performances se continúa actualizando una trama en el cual solamente los varones (blancos, heterosexuales, pertenecientes a la élite) mediante sus relatos guionados se referirán (y representarán) a los sucesos ocurridos dentro del Cabildo. En el caso de las mujeres (blancas, heterosexuales, de élite) acompañarán a los caballeros y se representarán más ocupadas por los paseos, vestidos, la limpieza y comida del hogar que por sus propios intereses en la revolución. En el caso de los vendedores y las vendedoras, tampoco se representará sus intereses como sector social, sino la aparente oportunidad de comercio en aquel evento. La jerarquía se demuestra por la condición económica y también, por la distinción de tareas por género. “Todo sistema de poder es un dispositivo destinado a producir efectos, entre ellos los comparables a las ilusiones que suscita la tramoya teatral” (Balandier, 1994, p. 16). La creencia logra transformarse en hábito que se traduce en el propio cuerpo, por efecto de poder. Sin embargo, pese a su aparente presentación fija, estática, adherida “son ‘solo’ lugares, posiciones sensibles de ser modificadas, relaciones abiertas y disponibles para ser ocupadas por otros sentidos” (Rodríguez y Barrios, 2015, p. 4).

Por otra parte, en las dos escenas observamos cómo, mediante el uso del relato de la docente o del guion que representan los estudiantes se va construyendo un cronotopo sobre 1810, siempre en diálogo con el presente. Se relatan mediante sus distintas escenas cómo eran las sociedades en la época de la Colonia y qué diferencias —según este relato— prevalecen con la actual. Se trabaja con la idea de “lo lejano”,

“lo antiguo”, “lo analógico” como de un tiempo pasado en diálogo con “lo cercano”, “lo moderno”, “lo tecnológico” representando el tiempo contemporáneo. De esta manera, estos diálogos aparecen como parodias de tiempos inmemoriales o como estrategias de comunicación para incentivar el interés de las y los estudiantes por estas representaciones, ya que prevalece la idea entre los docentes (y otros sectores) que están interesados en estas tecnologías. Estas escenas son recurrentes en los actos escolares, y se observan con mayor frecuencia durante los actos del 25 de mayo.

En las distintas presentaciones también se pueden observar errores, equivocaciones, momentos de risas y humor. Una equivocación en la letra es motivo de risa por parte del público, en otras un momento para repetir lo antes dicho, etc. Asimismo, el “desfile” aparece no solamente como manera por la cual desde el presente reactualizamos y mostramos un pasado determinado, sino que fundamentalmente es poder compartir y mostrar a toda la comunidad escolar el esfuerzo que realiza el estudiante, las madres, los padres al alquilar el traje, o confeccionarlo con sus propias manos, reciclando objetos, etc. En este sentido, es un modo de traer a la memoria aquellos cronotopos como recursos de la actualidad: plásticos, zapatos, carteras, polleras, alhajas. También consideramos que es una manera de mostrar quien se ha comprometido en menor o mayor medida con la organización escolar, con las actividades del estudiante; finalmente, con la celebración, con la “patria”. En este contexto, cada núcleo familiar del estudiante que realiza una performance en los actos escolares también realiza una ofrenda (a la patria, a la escuela, a la educación, a la formación del niño/a).

Por su parte, cada representación, hace uso de distintos objetos como significantes densos de prácticas, roles, paisajes, etc. Al mismo tiempo, la ornamentación del espacio que es utilizado no solamente como escenario de la representación, sino como una suerte de “guía”, “mapa” para que los estudiantes reconozcan el recorrido que deben realizar cuando sea su turno en el escenario.

Como parte del hábito que reactualiza una creencia, se recitan, se memorizan o se repiten los guiones. Como hemos observado, el público no llega a escuchar la totalidad de los diálogos. Sin embargo, el dispositivo no pierde su eficacia por ello. Se busca el perfeccionamiento de las técnicas de sonido, mediante la repetición de alguna línea del guion, etc. El formato siempre vuelve a escena porque su eficacia penetra en la memoria logrando extenderse más allá del momento de la representación; se reactualiza porque logra cumplir su objetivo: la puesta de un hacer/saber que se refiere a un relato sobre la nación, pero también, al momento del recordar juntos y de todo lo que implicó ese momento de celebración.

Cantar, danzar y bailar a la memoria

El cuerpo —en la danza, en el canto— pone en acción una semiosis, “un recorrido interpretativo a varios niveles, entrelazando de diversas maneras —de acuerdo con la dimensión estructural sincrónica/diacrónica del objeto— lo emotivo y lo sensible, las dinámicas del reconocimiento y de la percepción, la lógica de los códigos” (Mangieri, 2010, p. 17-18). En este contexto, podemos identificar un proyecto musical en la construcción de la memoria de la nación. Las danzas, la mú-

sica, entre otras prácticas culturales, proponen igualar “hacia adentro y diferencian hacia fuera o que, más precisamente, delimitan las diferencias internas y externas a la nación” (Caggiano, 2007, p. 11). En este proyecto se proporcionan determinados ritmos y danzas que “reflejando la nacionalidad pueda ser escuchada sin extrañeza” (Martín-Barbero, 1987, p. 188).

La danza y el movimiento corporal ocupa un lugar especial en todo el conjunto —heterogéneo y múltiple— de los lenguajes del cuerpo: “nuestro cuerpo es el lugar, cruce o encuentro, fusión o contraste entre lo individual y lo social, entre el código y el mensaje, lugar determinante de la producción de sentido, de la percepción del mundo” (Mangieri, 2010, p. 17). La relación que establece el cuerpo con la música permite como rasgo característico la apertura o permeabilidad sensible al estímulo musical del *performer* ritual, como también de los bailarines y músicos (Citro, 2009, p. 222). La autora destaca como un rasgo característico de los rituales festivos la “recurrencia a lenguajes estéticos que involucran estímulos sensoriales y/o usos del cuerpo diferentes de los de la vida cotidiana, lo cual favorecería la producción de intensas inscripciones sensorio-emotivas” en sus partícipes” (Citro, 2009, p. 225). Estos permiten la promoción de “una profunda interrelación de las diferentes expresiones estéticas de sus participantes, a través de la “fusión perceptiva” que se genera entre la propia corporalidad y las manifestaciones musicales —discursivas-kinésicas de los otros *performers*” (Citro, 2009, p. 222).

Estos dispositivos son prácticas que se ponen en escena en todos los actos escolares. Los temas musicales pueden provenir del cancionero “patriótico” y corresponder a otros géneros y artistas. Los niños y las niñas los ensayan previamente y a

la hora de la presentación pueden tener a mano la letra para “ayudar” a la memoria. Denominaremos baile al acto de realizar una danza, coreografiada o no, en el cual los sujetos utilizan el cuerpo para realizar movimientos al ritmo de una canción con el fin de generar un significado. Los bailes, las danzas y los cantos son prácticas que se reiteran en todos los actos y se refieren a la puesta en escena de temas musicales considerados —en la mayoría de los casos— como “regional”, “nacional”, “autóctono”, con motivo de la fecha.

Ambas prácticas se ensayan previamente. En el caso de los bailes y danzas, los interpretan estudiantes que manejan las técnicas por una capacitación extracurricular en Escuelas, Talleres, etcétera; o las estudian y ensayan durante el año en asignaturas como “Expresión Artística”; o son guiados en el escenario por docentes que realizan los pasos de baile a imitar. En este último caso, observamos que las y los estudiantes de los menores grados aún no manejan las competencias para la memorización de determinadas piezas musicales, estos cuentan con la colaboración de docentes para el seguimiento de los pasos de baile.

Durante la puesta en escena del *formato* podemos resaltar en la entonación de estas canciones los modos en que entran en juego mediante las ciencias semióticas de la *prosodia*, la *kinésica* y la *proxémica*. Al contrario de lo que se observa durante el canto del Himno Nacional o la Canción oficial de la provincia de Misiones, aquí los cuerpos se pueden observar más relajados, aunque también están ubicados según el orden planificado en el ensayo.

Las letras son recordadas “de memoria” y en algunos casos, se leen de una hoja con la transcripción de la letra de la canción. Las canciones son preparadas por un grado o un

grupo de cursos del mismo nivel que ofrece la representación en el día del acto. Este grupo de estudiantes sube al escenario y ocupa las primeras filas para que el público asistente los pueda observar y escuchar. En estas representaciones, las y los estudiantes mediante el canto ofrendan su práctica al héroe, a los caídos, al suceso histórico.

Estas prácticas se pueden observar en ambos actos escolares que conforman nuestro trabajo de campo, con la interpretación de temas musicales que corresponden a artistas argentinos de distintos géneros. Durante el acto del 25 de mayo se observaron la entonación de la canción perteneciente al género musical “gato” denominada “El Sol del 25”. La misma aparece en todos los actos escolares observados, como una performance en sí que consta de la entonación por un grupo de estudiantes de su letra o como fondo musical de distintas representaciones. Otras de las canciones recurrentes en los actos del 25 de mayo son *El país de la libertad*, de León Gieco, y *Canción con todos*, de Mercedes Sosa, pertenecientes al género rock y folclore. Mientras que durante el acto del 30 de noviembre se cantaron piezas musicales de los artistas Mario Bofill y de Fausto Rizanni de género chamamé y chotis misionero. Mediante un repaso por estas canciones y sus intérpretes podemos comenzar a reflexionar cómo se re-escriben los cancioneros “patrióticos” en cada puesta del formato. Las canciones que se seleccionan en cada oportunidad también son soportes para instalar en la memoria cuáles son los artistas y géneros musicales que significan y representan al tema a abordar en la conmemoración.

Asimismo, el canto y el baile entran en diálogo en la performance. Los temas musicales son utilizados como guías

de las acciones que los estudiantes deben realizar durante la interpretación. Compartimos un fragmento de nuestros registros que ilustran estos momentos:

ACTO 25 DE MAYO, 2013. POSADAS. ESCUELA A

Docente presentadora: En 1810 los criollos disfrutaban de su primer gobierno patrio. Los alumnos del nivel inicial B bailarán una rumba con ritmo folclórico.

Se escucha a la docente decir ¿preparados?

[Suenan las canciones]: “Atención, atención, todos a bailar como dice esta canción... con las manos arriba y dando giritos” [los chicos imitan a lo que dice la canción y la docente a cargo].

“Atención, atención, todos a bailar como dice esta canción... todos con los pies dando saltitos” [luego de esta indicación se escucha una canción similar a un “carnavalito”]. “Atención, atención, todos a bailar como dice esta canción... agarrar al compañero para un lado y para el otro” [luego de esta indicación se escucha un ritmo similar a un “chamamé”].

En esta representación las y los estudiantes repiten con voz fuerte “atención, atención” mientras que la docente a cargo va relatando las indicaciones y demostrando con su cuerpo las acciones que deben realizar. La danza y la canción vuelven a presentarse como modo de disciplinar el cuerpo y exponer estos avances ante el público presente.

En los actos escolares podemos encontrar coreografías de chacareras, malambos, chotis, chamamé, carnavalitos, cuecas como también, cumbias, raps, pop, rock. Varias de estas canciones y danzas están instaladas en la memoria como parte del diálogo con las bases del “ser nacional-argentino”; mientras que otras, se presentan como rasgos culturales emergentes.

Sin embargo, co-existen tensiones entre los parámetros que definen cuáles forman parte de lo considerado como música local y cuáles quedan fuera. No podemos olvidar que en estas construcciones se materializan procesos ideológicos y de memoria específicos que excluyen y olvidan a géneros musicales y danzas que quedan por fuera de los límites de los sentidos que implicaría una idea de “nuestra” música y danza.

Asimismo, las danzas y bailes son otros modos de poner en escena la separación por sector social, y género debido a que estas, mediante el uso de disfraces, mencionan qué bailaban cada sector en aquel momento. La gente *caté* (refinada, elegante) —como señala una docente durante una performance— bailaba la música de salón mientras que los sectores populares bailaban “desprolijos”. El baile de las elites tenía pasos pautados, el de los sectores populares eran chistosos, desorganizados, alegres. Asimismo, el varón y la mujer en cada sector ocupaban determinada posición. La cuestión de las fronteras según el sector social y de género se vuelven a materializar en la puesta en escena de las danzas.

Consideramos que estos dispositivos que operan son presentados como estrategias de comunicación para fijar determinados procesos de memoria. A partir de estos bailes y cantos, la escuela como espacio donde se realiza este *formato*, continúa siendo la gran difusora de las danzas consideradas folclore, autóctonas, nacionales, es decir, las que la memoria oficial puede considerar parte de lo nacional, lo local, lo regional, lo que corresponde para la fecha, el héroe, el proceso, la “Historia” que se narra en la escuela.

Los recitados: el deber de hacer/saber “de memoria”

La frase “de memoria” es frecuentemente mencionada en los actos escolares. La capacidad del/a estudiante de recordar la totalidad de las líneas de una poesía, de un diálogo de teatro es puesto en valor. Estudiar “de memoria” atraviesa toda la vida escolar, pero es una práctica que tiene varias aristas. Por un lado, es criticada por estudiosos/as de la educación y pedagogía porque mediante esta práctica las y los estudiantes no logran comprender los procesos. “Estudiar de memoria” no es un método que promueve la reflexión, el análisis y la crítica. Pero, por otro lado, en los momentos de la puesta en escena de los actos patrios escolares, aparece como una práctica del orden de lo estético: bella, buena, correcta, esperable. Así como las y los niños que tienen una correcta lectura (esto se traduce a una lectura sin equivocaciones, fluida, clara), también el “decir de memoria” posee una valoración positiva para estas prácticas. Sin embargo, a la hora de ponerse frente al público, son otros factores los que aparecen que pueden hacer ‘olvidar’ lo que se había estudiado “de memoria”. Los nervios y la ansiedad son estados que podemos leerlos en el cuerpo de los sujetos que ocupan el escenario: en los tonos de su voz, en la posición de sus cuerpos, en las risas, en el llanto.

Asimismo, los recitados son performances que predominan en cada acto escolar como rasgo residual. Son frecuentes los recitados de poesías, poemas, dramatizaciones, chistes, etc. Como todo acto de enunciación/comunicación, hablamos — recitamos aquí— para Otro. En algunas oportunidades el/la docente presentador/a menciona al autor/a de la poesía que se recitará, pero en la mayoría de los casos solo hace referencia al título o se presenta como “poesía en homenaje a la patria”,

etc. La poesía puede entablar un diálogo con un/a escritor/a del pasado, se lo trae al presente, pero por esos descuidos que tiene la memoria —para nada inocentes y sobre todo complejos— los nombres de los/as autores/as no se dicen.

A su vez, podemos interpretar que el *otro* (el público) no llega a escuchar lo recitado por varias razones —inherente a todo proceso de comunicación-: la lectura o recitado es muy rápido, no es clara la dicción, la oratoria, no funcionan los dispositivos de sonido, las personas conversan entre sí, ríen, están prestando atención a otras cuestiones. Sin embargo, no se dejan de hacer-saber porque logran reactualizar modos de significar distintos procesos que están valorados positivamente en la escuela, como el deber de saber “de memoria”.

ACTO 25 DE MAYO DE 2013, ESCUELA A, POSADAS

MC: ¿Escucharon a Lautaro? ¡Vamos! ¡Recuerden lo que trabajamos hoy! [mucho ruido, murmullo] ¡Allá los alumnos de quinto y de séptimo, silencio! Ahora sí volvé a leer, a ver.

Alumno: El 25 de mayo... podría ser un día más... el amor a su tierra... libertad... responsabilidad... gran proyecto... tan grande... una bella palabra: libertad... ¿qué sucedió en aquel tiempo?... vale la pena luchar por los ideales que... vale la pena... vale la pena cada día... una patria... vale la pena... que sus hijos crecieran... justicia... que cada día... ¡Viva la Patria! ¡Viva la Nación!

Desde el público *se escucha la voz de un adulto que grita: ¡Viva!*

MC: Felicitaciones que leyó hermoso. Dijo 203 años de poder elegir lo que es bueno y lo que es malo ¿escucharon ustedes eso?

Alumnos: ¡Síiiii!

En la lectura del niño se destacan algunas palabras que son enunciadas de modo más claro y con tono más fuerte. En este caso lo transcrito corresponde a la repetición de la lectura por pedido de la docente encargada de la dirección del acto. Sin embargo, desde el lugar donde nos ubicamos para realizar nuestras observaciones no se llega a entender la totalidad del texto. Esta situación se repite casi en la totalidad de las lecturas y recitados que se realizan. Nos preguntamos: ¿acaso es relevante que no lleguemos a comprender la totalidad del texto? ¿Acaso lo que importa es que la práctica se vuelva a reactualizar año tras año, acto tras acto para que se fije en la memoria?

Asimismo, la docente destaca al modo de lectura del niño como “hermoso”. Interpretamos que la actuación fue estéticamente correcta desde la visión de la docente. Luego, retoma una frase leída por el estudiante: el acto que se realiza en el marco de determinados años nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la elección de *lo que es bueno* (lo que actualmente somos gracias a esos procesos de 1810) y *lo que es malo* (lo que habíamos sido antes y que se encuentra amenazado si no cumplimentamos determinadas prácticas). A su vez, la docente interpela la atención del público estudiante interrogando si escucharon (¿y comprendieron?) la lectura del compañero. Las y los niños responden con fuerza ¡Síiiii! No sabemos si por compromiso o como afirmación de una comprensión de la pregunta. Los actos escolares son espacios donde también se muestra a la comunidad —y a los padres en particular— los saberes que han ido aprehendiendo sus hijos/as en la escuela. Pasan al frente los que se destacan en la lectura mostrando cómo pueden memorizar algunas líneas y cómo han aprehendido a manejar el cuerpo, cómo entonan

con “respeto” y claridad, fuerza y “compromiso” las canciones patrióticas.

Con respecto al momento de despedida y agradecimientos, este es realizado por la máxima autoridad de la organización escolar. En estos momentos, la docente encargada de la dirección del acto da la palabra a la directiva. Compartimos uno de estos momentos:

ACTO 25 DE MAYO, 2013. ESCUELA A, POSADAS

Directora: Gracias a los papás por la presencia, por acompañar a sus hijos. Y yo creo que no hay nada más lindo que verlos a todos sentados, viendo el quehacer de cada chiquito. Es muy importante para ellos y para nosotros. Yo creo que es la mejor manera de hacer patria, acompañar a sus hijos en los actos escolares y resaltar ese patriotismo. Para todos, un feliz día de la Patria. Gracias.

La directora hace uso de la voz de autoridad como cierre final del formato. En el mismo, pone en escena nuevamente uno de los objetivos de la realización de los actos escolares: el quehacer de los estudiantes para la patria. Señala que este es un momento de ofrenda y destaca la importancia de la presencia de los padres.

Consideramos importante señalar que para la realización del formato se destacan el uso de distintas tecnologías como micrófonos, equipos de sonidos, iluminación. El funcionamiento de las mismas está a cargo de un personal docente. Cada organización escolar designa estas tareas a un docente quien se desempeñará en este mismo rol durante todos los actos escolares del año. Asimismo, observamos durante toda la puesta el uso de dispositivos para el registro fotográfico. Los

que realizan esta práctica son en su mayoría adultos varones y mujeres que acompañan a las y los estudiantes, personal docente, reporteros de medios de comunicación, así como también, estudiantes de distintas edades. En este caso, hay representaciones más fotografiadas que otras, destacándose el registro de las performances de los primeros grados que disminuye en las actuaciones de los estudiantes de años más avanzados.

Asimismo, durante estas representaciones hay objetos que son utilizados como soportes para abordar las performances. Por ejemplo, una “torta” realizada con cajas forradas en celeste y blanco que simulaba un pastel de cumpleaños dedicado a la patria. Al finalizar el acto escolar del 25 de mayo, en la Escuela A se entonó la canción “Feliz Cumpleaños”, y una docente encendió una vela ubicada en la torta de cartón. La canción tiene como destinatario a “la patria”, con motivo de festejar los 203 años de la Revolución de Mayo.

La comida también es un elemento que aparece en las celebraciones: “tortas de cumpleaños”, empanadas, verduras, pastelitos, que llevan las vendedoras y vendedores ambulantes. La mayoría de estos personajes traen consigo distintos alimentos. Como también luego del acto en ambas escuelas los 25 de mayo la organización escolar ofrece una chocolatada con facturas a las y los niños que asistieron al acto escolar. El sentido de lo festivo culmina con el momento de compartir alimentos. Así, el/la docente encargado/a del acto toma por última vez el micrófono y anuncia que en breve se servirá un desayuno, o que ha “finalizado este humilde acto”. Sin embargo, nos queda un momento más en el diseño de esta arquitectura comunicativa: el archivo.

CUARTO MOMENTO: DE ARCHIVO

¿Qué es el olvido? Nada, quizá. Nada, ya que pareciese vivir en el límite de lo inexistente. Pero es algo, también, y tal vez mucho. Pues el olvido vive paralelo a la memoria. Constituyen ambos fuerza y poder. Poder del recuerdo, fuerza del olvido. (...) La memoria también nos dirige. Nos guía por huellas que recordamos, por rutas de los sentidos, olores, sabores, miradas, sueños, residuos corporales que nos llaman y atienden. La memoria que viene de lejos nos anuncia (...) Nos brinda momentos, instantes, historias y relatos.

ARMANDO SILVA

Como primer movimiento de análisis semiótico-comunicativo, el último momento que hemos construido para la arquitectura del formato semiótico-comunicativo es el de archivo. Advertimos que este momento no señala el fin del formato, su estancamiento, sino que posibilita colocarlos nuevamente al inicio de esta práctica comunicativa en constante movimiento, reactualización.

Como toda clasificación, selección, el archivo es una construcción social: “los documentos, restos y los artefactos que entran en el archivo han pasado por un proceso de identificación, selección, clasificación, etc., (...) son, de hecho, el producto de un sistema de selección” (Taylor, 2009, p. 106). Sin embargo, el archivo no se mantiene estático, mediante su práctica permite cambios, modificaciones regularmente.

Dentro de las organizaciones escolares se reconoce un documento denominado “libro histórico” o “libro de efemérides”. Este posee como soporte un cuaderno de entre 100 a 300 folios que puede tener distintos tamaños y modos de utilizar las páginas, pero que rondan las dimensiones de una hoja tamaño oficio. En el mismo se documentan las actividades consideradas más trascendentales de la vida en la escuela. Las organizaciones escolares resguardan estos documentos junto

a las actas que se escriben en los PEI u otras reuniones, las circulares donde se releva la información del cotidiano de la escuela, etc. En la primera página de cada “libro histórico” se observa una nota aclaratoria firmada y sellada por la directora en ese momento a cargo donde se da cuenta con la fecha de inicio del libro y cuántas hojas posee.

El “libro histórico” circula durante la puesta del formato, es colocado en el acceso a la escuela o acercado durante el transcurso del acto por un alumno designado para llevar a cada adulto que se encuentre presente para que firme el libro. El/la estudiante elegido/a por el/la docente para realizar esta tarea es un/a estudiante que se “destaca” por cumplimentar con las normas escolares.

Estos documentos para la *memoria* de la escuela contienen, por ejemplo, escritos destinados a: materiales que se compraron en la escuela, cambios y/o remodelaciones del edificio escolar, inauguraciones, visitas relevantes como ser la de alguna autoridad provincial. Otra de las instancias que se registra en este libro son los actos escolares: se confeccionan y pegan las tarjetas que contienen los programas de los actos, las firmas de las y los docentes, de madres y padres que participaron, fotografías de los actos, distintas ilustraciones.

Entendemos a estos documentos como *dispositivos de archivación*, “práctica de almacenamiento, acumulación, preservación; como principio de autoridad que sanciona el valor, eso es la significación, de lo que así se guarda” (García, 2004, p. 116). Estos dispositivos producen el acontecimiento y lo vuelven archivable. Mediante técnicas y soportes se almacenan y conservan contenidos, pero también se “condicionan la estructura del contenido, en su emergencia y su relación con el futuro” (García, 2004, p. 116). El momento de archi-

vo resguarda parte del trabajo realizado para la puesta *del formato*, y logra constituirse como la memoria institucional. Estos “libros históricos” o “libro de efemérides” producen los hechos memorables que luego quien pueda acceder a ellos, los vuelven a significar.

Asimismo, estos documentos no pueden ser vistos meramente como repositorios de informaciones sino como productores de identidades sociales (Caggiano, 2013, p. 4). En este sentido, cumplen el papel de artefactos culturales en la producción de hechos (“estados”, “comunidades nacionales”, “comunidades locales”, “identidades sociales”) y produce en el lector una sensación de aprehender la realidad por fin “como si, desplegando el archivo, se obtuviera el privilegio de tocar lo real” (Caggiano, 2013, p. 4).

Estos dispositivos de archivación fueron re-actualizándose a lo largo de los años incorporando nuevas técnicas (como ser la fotocopia a color, el bajar contenido e imágenes de la web), sin embargo, es notorio *lo residual* en sus páginas, ya que —al igual que los dispositivos del primer momento del formato— se continúan valorando determinado modo de hacer/saber: la letra manuscrita, la pintura, las imágenes símbolos.

La memoria es cuerpo, pero también es técnica y tecnología (Silva, 2006). Se observan aquí fotos, mapas, textos, recortes, dibujos a mano, pinturas, etc. En estas publicaciones se distinguen la manuscrita, la máquina de escribir y el tipeo en computadora, distintos estilos de marcos, apliques, diseños. Asimismo, en las guardas de las fotografías más antiguas se observan el uso del plateado o dorado, así como también, otras texturas en el papel. El archivo hace uso de la fotografía en tanto recuerdo, documento.

Por otra parte, se pueden observar distintos “personajes” relacionados con los medios de comunicación de la época. Estos últimos también entran en *diálogo* con los procesos que los atraviesan: las dictaduras cívico-militares, el neoliberalismo, la industria cultural, el mercado. De esta manera, estos libros que desde *otros* tiempos —pasados, presentes, futuros— escriben no solamente la historia de la escuela sino también lo que ocurre en determinado contexto sociopolítico.

Rockwell (2009) menciona que las escuelas y las prácticas docentes poseen historias complejas e inconclusas. En los casos observados, “la escasez de documentación de los cambios en las culturas escolares, por lo menos en el ámbito de los imponderables de la práctica cotidiana, no deben impedir el reconocimiento de su historicidad” (Rockwell, 2009, p. 32). La mayor parte de documentos de archivo son producto de la gestión escolar, es decir, son documentos generados desde y con motivos de la dirección “que suelen hablar de la práctica escolar desde la normatividad” (Rockwell, 2009, p. 167). En el caso de las escuelas que conformaron nuestro estudio, poseen importantes registros de las actividades escolares, entre ellas, los actos patrios escolares. Sin embargo, la mayoría no se encuentran organizadas, en algunos casos faltan páginas, o no poseen el material completo por distintos tipos de pérdida (mudanzas, deterioro de los materiales, etcétera).

Los “libros históricos” re-actualizan personajes de distintas épocas traídos a la *memoria a través del diálogo*, como también, materializan a partir de viejos y nuevos modos de contar, de re-encontrarnos, de mostrar el pasado de personajes e historias. Todos estos procesos son re-significados, re-apropiados, así como también, silenciados/olvidados en un viejo y húmedo ropero escolar. Mediante el análisis de estos documentos,

podemos reflexionar sobre la continuidad y semejanza de los dispositivos y soportes que observamos durante la puesta del formato. Nos ofrecen un importante material que nos permitió entrar en diálogo con la memoria institucional de los actos escolares de estas escuelas misioneras.

Este momento de archivo logra entablar una relación cíclica y permanente con los anteriores momentos. Aparece desde el inicio de la organización de los actos escolares, ya que se prepara en paralelo con las otras actividades de ornamentación. Luego, funciona dentro de la puesta del formato debido a que durante el segundo y tercer momento circula para que las y los adultos mediante su firma sellen su presencia a la posteridad. Finalmente, en el momento del archivo, este puede ser consultado siempre —y cuando— las autoridades de la organización escolar lo habiliten, quedando esta memoria a su resguardo. El registro se inicia en el momento de organización, pero culmina y se proyectó para la posteridad, para el futuro. Mediante la consulta o la incorporación de una nueva conmemoración celebrada, lo que propone recordar el documento, vuelve a re-activar los procesos de memoria.

Cabe señalar que los libros históricos colaboraron para que podamos *dialogar* y comprender los procesos que atravesaron estas organizaciones escolares a lo largo de su vida institucional. El archivo puede considerarse también como un aparato ideológico de la memoria que “selecciona ciertos elementos heredados del pasado para incluirlos en la categoría de los objetos patrimoniales” (Candau, 1996, p. 89). Estos archivos fueron uno de los modos en que pretendimos recuperar distintos aspectos de la *memoria* de cada organización escolar. No podemos dejar de lado que como todo proceso de *memoria* estos “libros históricos” también forman parte de procesos de

olvido, omisiones, silencios. Al recorrer las páginas de estos documentos, pudimos observar e interpretar *silencios* u *olvidos* de la memoria; así como también, *cronotopos* acentuados para que ese presente busque perpetuarse en la memoria colectiva. Ricoeur (1999) advierte que un *recuerdo archivado* adquiere el estatuto de resto documental, una huella que puede ser seguida y rastreada, una entidad pública, una dimensión institucional. Así estos libros históricos, impregnados de polvo y humedad —por los años de encierro, por las huellas en sus páginas—, cuentan y narran historias en lo dicho y lo no dicho de sus pliegues y sus líneas que construyen relatos sobre un nosotros, como nación, provincia, organización escolar.

CAPÍTULO III

UN ACTO PARA CONSTRUIR LA NACIÓN

A finales del siglo XX se anunciaba la muerte de los nacionalismos, sin embargo, Anderson (1983) advirtió que estos hechos no estaban ni remotamente cerca. Para comprender esos artefactos culturales —como denominó a la nación, el nacionalismo y la nacionalidad— era necesario considerar cómo habían llegado a ser historia, cómo habían cambiado sus significados a través del tiempo y porqué en la actualidad, tienen una legitimidad tan profunda: “la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo” (Anderson, 1983, p. 19). Funes (2006) destaca la complejidad de la historicidad de las naciones que pugnan por clausurar su temporalidad mediante estereotipos cristalizados por la educación, la historia y el sentido común. La ingeniería social que implica la creación (y mantenimiento) de las naciones reside en “la elaboración de rotundas e intemporales imágenes que permanezcan más o menos indemnes ante el vertiginoso cambio de las sociedades modernas” (Funes, 2006, p. 70).

Parte de esta ingeniería social la comprenden los actos escolares que ponen en la escena de la memoria social y

pública hechos y procesos desde un lugar legitimado (por el Estado, por determinados agentes sociales). Los sentidos y contenidos en circulación son valorados como prácticas lógicas, éticas y estéticas, dignas de ser conmemoradas. En el caso de la efeméride del 25 de mayo, se conmemoran los sucesos ocurridos en 1810 en el cual los cabildantes de la ciudad de Buenos Aires reconocieron la autoridad de una junta revolucionaria conformándose la Junta Provisoria Gubernativa del Río de la Plata, conocida como el “Primer Gobierno Patrio”. Como hemos mencionado anteriormente, la efeméride se comienza a celebrar a pocos días de lo sucedido, y se la incorpora oficialmente de manera prácticamente simultánea a la implementación de la educación formal en Argentina, estando entonces íntimamente ligados a los procesos de escolaridad. Actualmente, compone uno de los cuatro actos escolares considerados por la reglamentación vigente en la provincia de Misiones como Forma I, de mayor jerarquía con respecto a otras celebraciones en la escuela, que implica suspensión de clases y el acto celebratorio el mismo día de la efeméride.

Durante nuestra instancia de trabajo de campo, observamos que la celebración de esta efeméride se destaca con respecto a otras en su misma jerarquía debido a su gran despliegue organizativo. Lo que se denomina como “Semana de Mayo” comienzan una serie de actividades y recordatorios: inicia el Día de la Escarapela, recordado el 18 de mayo, y culmina con los festejos el día 25 de mayo. Asimismo, esta efeméride se celebra en simultáneo en todos los establecimientos y niveles educativos del país, destacándose como una fecha que logra “reunir” a la nación como comunidad en esta idea de simultaneidad en los festejos.

De esta manera continuamos con la construcción de la estructura de este formato comunicativo que posee una finalidad político-comunicacional, es decir, una función simbólica. Para ello, a continuación, desarrollaremos los sucesos más relevantes del Mayo de 1810. Luego, analizaremos al formato, siguiendo los objetivos de nuestra investigación, desde un segundo movimiento en función a los sentidos y relatos histórico-políticos en torno a la construcción y producción de la nación argentina: cómo co-existen, conviven, se superponen, se contradicen, se (re) significan en las celebraciones de las efemérides del “25 de mayo”. Este segundo movimiento se compone de tres entradas de análisis. La primera entrada se refiere a la puesta en escena de determinados cronotopos. La segunda aborda los roles, técnicas y tecnologías como estrategias comunicativas para organizar hábitos y creencias. Y finalmente, una tercera entrada de análisis reflexiona sobre la producción de argumentos lógicos, éticos y estéticos en relación con los valores que conforman los relatos en esta celebración.

ALGUNOS APUNTES SOBRE EL MAYO DE 1810

Lo que conocemos como la Revolución de Mayo gestó una serie de acontecimientos ocurridos en la ciudad de Buenos Aires en 1810. En aquel momento, la ciudad era capital del Virreinato del Río de la Plata, dependiente del Reino de España. A lo largo del siglo XVIII, las reformas en el Imperio Español llevadas adelante por la Casa de Borbón transformaron las colonias hispanoamericanas en Virreinos que dependían de decisiones tomadas en España para su beneficio. En 1776 se crea el Virreinato del Río de la Plata que reunió territorios

dependientes hasta entonces del muy extenso Virreinato del Perú, y dio una importancia principal a su capital que había tenido una significación secundaria hasta ese momento. En este apartado buscamos contextualizar los sucesos más relevantes de la semana de mayo de 1810 en relación con los relatos que se ponen en escena en los actos escolares observados. Consideramos necesario advertir que no pretendemos un ensayo exhaustivo de aquellos acontecimientos, sino realizar una acotada referencia al proceso histórico, político y cultural que representa la efeméride del 25 de mayo en función a los objetivos propuestos.

Los eventos de la Revolución de Mayo se sucedieron entre el 18 de mayo —fecha de la confirmación oficial de la caída de la Junta Suprema Central— y el 25 de mayo —asunción de la Primera Junta—. Sin embargo, fueron varios los acontecimientos previos que derivaron en aquella recordada revolución. Felipe Pigna (2004) indica que esta famosa semana estuvo muy lejos de ser un apacible tránsito de vendedores ambulantes, damas y caballeros antiguos, como se enseña en los actos patrios escolares, sino que “estaban en juego muchos intereses, nacionales y extranjeros, y las pasiones, en algunos casos legítimas y en otros unidas directamente a los bolsillos” (Pigna, 2004, p. 230).

En septiembre de 1808 habían llegado a Chuquisaca, actual territorio de Bolivia, las noticias sobre la prisión de los reyes españoles y la formación de la Junta Central y Suprema de Sevilla. En aquel momento, el pueblo se rebeló contra los abusos de las autoridades locales y formó la Junta de la Paz, exclusivamente integrada por americanos. “Esto preocupó sobremanera a las autoridades españolas, que quisieron evitar que el ejemplo de Alto Perú se propagara por América” (Pigna, 2004, p. 225).

Ya para principios de 1810 casi toda España se encontraba en manos de los franceses siendo un Consejo de Regencia el que gobernaba la península en nombre de Fernando VII que se encontraba prisionero.

Guerra (1992) asegura que “al desaparecer la legitimidad real y al rechazar la del intruso, no quedaba a la resistencia española y a la lealtad americana más camino para justificar su acción que apelar a la soberanía del reino, del pueblo o de la nación” (Guerra, 1992, p. 43). El historiador español advierte que “el rechazo práctico por parte de los peninsulares de la igualdad proclamada será la causa esencial de la Independencia de América” (Guerra, 1992, p. 45). Esta situación revolucionaria no se da solo en Buenos Aires, sino que —como hemos desarrollado anteriormente— se extiende en toda Iberoamérica con “extraordinarias semejanzas con el de la Revolución Francesa” (Guerra, 1992, p. 45). Funes (2006) destaca que el problema de la construcción de la nación en América Latina se plantea en el momento de la ruptura colonial. “El primitivo y elemental gesto identitario del “Nuestra América” reflejaba menos una adscripción nacional que un sentimiento de oposición respecto a la metrópolis y el pasado colonial” (Funes, 2006, p. 72).

El Virreinato del Río de la Plata poseía un comercio exterior que era monopolio de España y legalmente no se permitía el comercio con otras potencias, como Francia o Inglaterra. En el caso de esta última, traía los beneficios de una extensa producción manufacturera de una en plena revolución industrial. Esta situación encarecía los intercambios comerciales y sofocaba el crecimiento de las colonias americanas. Para Buenos Aires era altamente desventajosa, ya que la Corona Española minimizaba el envío de barcos rumbo a dicha ciudad.

Por su parte, los grupos económicos de la época se dividían en comerciantes monopolistas españoles y ganaderos exportadores americanos. Los primeros querían continuar con el privilegio de ser los únicos autorizados en introducir y vender productos extranjeros venidos de España. Mientras que los segundos pretendían “comercializar directa y libremente con Inglaterra y otros países, que eran los más importantes clientes y proveedores de los productos de esta región. España se había transformado en un caro, ineficiente y, por lo tanto, innecesario intermediario” (Pigna, 2004, p. 227).

Estos fueron uno de los mayores problemas que tuvo que enfrentar el virrey Baltazar Hidalgo de Cisneros, quien fue designado en ese puesto por la Junta Central de Sevilla en 1809. “El comercio con España estaba prácticamente paralizado, aumentaba el contrabando y crecía la demanda de exportadores de cueros de comerciar directamente con Inglaterra” (Pigna, 2004, p. 224). Como los productos que llegaban eran escasos, caros e insuficientes, tuvo un gran desarrollo el contrabando liderado por élites locales.

Otra de las situaciones que comenzaba a molestar a los porteños es que, desde la fundación del Virreinato, su organización política se encontraba liderada en su mayoría por españoles provenientes de las metrópolis que tenían desvinculación con los problemas e intereses de los americanos. A los criollos se los dejaba afuera de casi todos los cargos públicos, o sin lugar en los más importantes. Anderson (1983) describe a los criollos como una comunidad colonial de clase privilegiada que “disponían en principio de los medios políticos, culturales y militares necesarios para hacerse valer por sí mismos” (Anderson, 1983, p. 93).

Por otra parte, la expulsión en dos oportunidades de los ingleses, en 1806 y 1807, fue un suceso reconocido en toda Hispanoamérica. En ambas habían actuado milicias criollas lideradas por Cornelio Saavedra, quien luego fue electo como presidente de la Primera Junta. De esta manera, las restricciones al libre comercio, la escasez y legitimidad de las autoridades españolas, y las convulsiones que se vivían en Europa tras el avance de Napoleón, llevaron a que un grupo de criollos impulsaran un movimiento revolucionario.

El 13 de mayo de 1810 llegó al puerto de Montevideo la fragata inglesa *John Paris* trayendo al Río de la Plata la noticia de que el 13 de enero se había disuelto la Junta Suprema Central de Sevilla, tomada por Napoleón, que dominaba ya casi toda la Península. Sevilla era uno de los últimos bastiones del poder de la Corona Española, y había caído ante el imperio francés, que ya había alejado con anterioridad al rey Fernando VII. A los pocos días las noticias llegaron a Buenos Aires. Al inicio, Cisneros trató de ocultar las novedades, incautándose todos los periódicos. Sin embargo, la noticia llegó a manos de Belgrano y Castelli, según narra Pigna (2004), quienes se encargaron de difundir la noticia que ponía en entredicho la legitimidad del virrey, nombrado por la Junta caída. De esta manera, el virrey “no tuvo más remedio que dar a conocer la información, que cuestionaba hasta el tuétano su legitimidad, en una proclama emitida el día 18 de mayo, para tratar de calmar los ánimos” (Pigna, 2004, p. 228).

El 18 de mayo Cisneros habló de la delicada situación en la Península, pero no confirmó en forma explícita que la Junta había caído, si bien era consciente de ello. Reafirmó en aquel momento que gobernaba en nombre de Fernando VII. Esa misma noche, se le exigió la convocatoria a un Cabildo

Abierto. Días después Cisneros resignado debió ceder a las presiones de las milicias criollas y de un grupo de jóvenes revolucionarios y convocó a un Cabildo Abierto para el 22 de mayo de 1810. Según cuenta Martín Rodríguez en sus *Memorias póstumas* (en Pigna, 2004) las palabras de Cisneros fueron: “Señores, cuanto siento los males que van a venir sobre este pueblo de resultar de este paso; pero puesto que el pueblo no me quiere y el ejército me abandona, hagan ustedes lo que quieran”.

El día 21 el Cabildo de Buenos Aires inicia sus actividades de rutina que fueron interrumpidas por unos seiscientos hombres armados agrupados bajo el nombre de “Legión Infernal” entre los que se destacaron las figuras de Domingo French y Antonio Beruti. Estos ocuparon la Plaza de la Victoria (actual Plaza de Mayo) exigiendo la convocatoria al Cabildo Abierto y la destitución de Cisneros. Desconfiaban de la palabra del virrey sobre la convocatoria para el día siguiente. Ese mismo día se repartieron cuatrocientos cincuenta invitaciones entre los principales vecinos y autoridades de la capital. La lista de invitados fue elaborada por el Cabildo teniendo en cuenta a los vecinos más prominentes de la ciudad, que se agruparon en: “94 comerciantes, vecinos y hacendados; 93 empleados y funcionarios; 60 jefes y oficiales de mar y tierra; 27 profesionales liberales; 25 clérigos y frailes”. (Pigna, 2004, p. 233). El encargado de su impresión, Agustín Donado, compañero de French y Beruti, imprimió muchas más de las necesarias y las repartió entre los criollos. Sin embargo, de los 450 invitados solo pudieron llegar 251. Pigna (2004) indica que “los muchachos de la Legión Infernal usaron para la tarea, más que las míticas cintitas de color incierto, convincentes cuchillos, trabucos y fusiles” (Pigna, 2004, p. 233).

El 22 de mayo el debate en el Cabildo tuvo como tema principal la legitimidad o no del gobierno y de la autoridad del virrey. Hubo dos posiciones principales enfrentadas: los que consideraban que la situación debía mantenerse sin cambios, respaldando a Cisneros en su cargo de virrey, y los que sostenían que debía formarse una junta de gobierno en su reemplazo, al igual que en España. Estos últimos, no reconocían la autoridad del Consejo de Regencia de España y de Indias argumentando que las colonias en América no habían sido consultadas para su formación. En esta Junta se notó la ausencia de varios vecinos distinguidos de procedencia europea. Sí fue mayor la concurrencia de los patricios, “entre ellos un considerable número de este cuerpo e hijos de familia que aún no tenían la calidad de vecinos” (Pigna, 2004, pp. 233-234).

Aunque la mayoría de los asistentes aprobaron la destitución del virrey, no se ponían de acuerdo sobre quién debía asumir el poder y por qué medios. Luego de una extensa discusión se procedió a votar por la continuidad del virrey, solo o asociado, o por su destitución. La votación duró hasta la medianoche y se decidió por amplia mayoría destituirlo: ciento cincuenta y cinco votos contra sesenta y nueve. La postura más votada fue ideada por el Jefe de los Patricios, Cornelio Saavedra: “el virrey sería depuesto, pero el reducto conservador instalado en el Cabildo designaría una Junta de Gobierno” (Pigna, 2004, pp. 237-238). De manera que “basados en la normativa vigente, la mayoría de los participantes del Cabildo Abierto del 22 de mayo invocó el concepto que remite a la doctrina del pacto de sujeción de la tradición hispánica por el cual, una vez caducada la autoridad del monarca, el poder retrovierte a sus depositarios originarios: ‘los pueblos’” (Goldman, 1998, p. 41).

El día 24 el Cabildo, a propuesta del síndico Leyva, conformó la nueva Junta, que debía mantenerse hasta la llegada de los diputados del resto del Virreinato. La misma, burlando la voluntad popular, mantenía al virrey en el poder con algunos asociados o adjuntos, a pesar de que en el Cabildo Abierto hubiera votado en contra de esta propuesta. Cuando la noticia fue dada a conocer, tanto el pueblo como las milicias volvieron a agitarse, y la plaza fue invadida por una multitud comandada por French y Beruti. Esa misma noche, una delegación encabezada por Castelli y Saavedra se presentó en la residencia de Cisneros informando el estado de agitación popular y sublevación de las tropas, y demandaron su renuncia. Lograron conseguir en forma verbal su dimisión:

La junta quedó disuelta y se convocó nuevamente al Cabildo para la mañana siguiente. La mañana del 25, grupo de vecinos —algunos con paraguas y otros sin paraguas, porque si bien los había, eran un artículo de lujo—, se congregaron en la plaza frente al Cabildo, con el apoyo activo de los milicianos encabezados por French y Beruti. Expresaron su rechazo a la maniobra y exigieron el derrocamiento definitivo del virrey y la formación de una nueva Junta. (Pigna, 2004, p. 240)

Durante la mañana del 25 de mayo, una gran multitud comenzó a reunirse en la Plaza Mayor. Se reclamaba la anulación de la resolución del día anterior, la renuncia definitiva del virrey Cisneros y la formación de otra Junta de gobierno. Cisneros seguía resistiéndose a renunciar, y tras mucho esfuerzo los capitulares lograron que ratificase y formalizase los términos de su renuncia, abandonando pretensiones de mantenerse en el gobierno. Esto, sin embargo, resultó insu-

ficiente, y representantes de la multitud reunida en la plaza reclamaron que el pueblo reasumiera la autoridad delegada en el Cabildo Abierto del día 22, exigiendo la formación de una Junta. Pronto llegó a la sala capitular la renuncia de Cisneros y finalmente se impuso la voluntad del pueblo al Cabildo creando la Junta Provisoria Gubernativa del Río de la Plata integrada por: Cornelio Saavedra, presidente; Juan José Castelli, Manuel Belgrano, Miguel de Azcuénaga, Manuel Alberti, Domingo Matheu, Juan Larrea, vocales; y Juan José Paso y Mariano Moreno, secretarios.

La Junta declaró que gobernaba en nombre de Fernando VII: “el acto firmado ese día dice: ‘Se depuso al virrey en nombre del rey’” (Pigna, 2004, p. 241). Sin embargo, al romper el vínculo con España, también lo hacía con el rey y su legitimidad. Por eso, asegura Guerra (1992), “no quedaba entonces más vía para legitimar el poder que la moderna soberanía del pueblo (...) toda instauración de una Monarquía fracasará en América, aun cuando una buena parte de las élites estuviese tentada en algunas épocas por esta solución” (Guerra, 1992, p. 51).

La historiadora argentina, Noemí Goldman advierte que con frecuencia se analizó el periodo previo a la Primera Junta en clave independentista, es decir, “como etapa de germinación de los ideales y planes de emancipación que habrían de desembocar en el primer gobierno criollo” (Goldman, 2009, p. 15). Asegura que si bien este ideal —que tuvo significados multifacéticos— empezó a circular en varios escritos previos al acontecimiento, independencia “no siempre significó separación, segregación o secesión de un pueblo o de una nación tal como la entendemos hoy, sino una posibilidad defensiva o de mayor autonomía dentro de un contexto cambiante y

de grave crisis que afectaba al conjunto del Imperio español” (Goldman, 2009, p. 15).

La circular de la Primera Junta de gobierno convocó a las ciudades interiores, pero encargó a sus Cabildos la elección de los diputados (Goldman, 1998, p. 42). Sin embargo, cuando la noticia del derrocamiento del virrey y la creación de la Junta en Buenos Aires llegaron a las otras provincias del Virreinato, hubo repercusiones dispares. En Córdoba se armó una contrarrevolución liderada por Santiago de Liniers, mientras que en Mendoza y Salta hubo discusiones y reticencias en aceptar a la nueva Junta. En el caso de Misiones, el coronel Tomás de Rocamora, gobernador interino recibe la comunicación de la Junta Provisional Gubernativa de las Provincias del Río de la Plata el día 16 de junio. El 18 responde a la Junta:

me parece que las Corporaciones y Jefes de esa capital, no han hecho en reconocerlo solemnemente, más de lo que deben en calidad de buenos patriotas... yo llevado del mismo celo, solemnizo en cuanto a mí dependa, a propagar y mantener la uniformidad de los mismos sentimientos, que como sostén, actualmente es preciso para la grande obra de la soberanía, a que se dirige y medita. VE. (Cambas, 2010, p. 49)

Varios años después, en el contexto de las celebraciones por el Bicentenario de la Revolución de Mayo el ex gobernador de Misiones Maurice Closs (periodo 2007-2015) afirma en el prólogo de una publicación del gobierno con motivo de dicha celebración que “Misiones puede señalar, orgullosa, haber sido la primera Provincia en adherir a la Revolución de Mayo y haber reconocido a la Primera Junta como autoridad autónoma. Lo hizo pese a ser una de las más alejadas del centro

del poder que, desde la etapa colonial, se asentaba a orillas del Río de la Plata”, palabras que se enmarca en reivindicaciones provincialistas y que abordaremos en el próximo capítulo. De esta manera, los escritores de la “historia oficial” argentina narran los sucesos ocurridos el 25 de mayo de 1810. Estos fueron y son (re)presentados e interpretados como un acontecimiento crucial: el “inicio” de la nación argentina. Mediante la puesta en escena de su efeméride en el ámbito escolar la misma logra instalarse en la memoria social y pública a partir de determinados sentidos, significados, hábitos, creencias, valores, prácticas, y argumentos.

PRIMERA ENTRADA: LA CUALIDAD DE UN CRONOTOPO FIJADO

El modo de ordenar un acontecimiento histórico implica un *modo de inteligibilidad* (*interpretación, explicación, comprensión*) “pues esos acontecimientos cobran sentido como secuencias de una trama narrativa, cuyos tramos, pasajes, momentos, constituyen marcos interpretativos de lo que se narra” (García, 2012, p. 111). La trama narrativa propuesta en los actos escolares del 25 de mayo nos permite una primera entrada que nos ubica en un tiempo y espacio fijado. Representa una categoría de espacio-tiempo (cronotopo) que busca ubicar, situar, contextualizar, fijar (creencia).

En este sentido, el tiempo “pasado” —o las “vistas de pasado”, siguiendo a Sarlo (2012)— forma parte de una construcción que depende de los modos de organizar los procedimientos de su narración, “de una ideología que ponga de manifiesto un *continuum* significativo e interpretable de tiempo” (Sarlo, 2012, p. 13). Cuando nos referimos al

pasado entablamos un diálogo indiscutible con el presente y el futuro:

Se recuerda, se narra, o se remite al pasado a través de un tipo de relato, de personajes, de relaciones entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes; los personajes articulan grupos que pueden presentarse como más o menos favorables a la independencia respecto de factores externos a su dominio. Estas modalidades del discurso implican una concepción de lo social y eventualmente también de la naturaleza. Introducen una tonalidad dominante en las “vistas de pasado”. (Sarlo, 2012, p. 13)

Rodríguez-Amat (2010) menciona que es el Estado, mediante distintos dispositivos, el que organiza los tiempos y espacios de la narración de la nación. Sin estos dispositivos, la nación como forma coherente y compleja no podría existir. De esta manera funciona como “un solo *pattern* discursivo que sirve para todas las naciones distintas” (Rodríguez-Amat, 2010, p. 124).

“El pueblo quiere saber de qué se trata” dicta una de las frases más resonantes en torno a los sucesos de mayo de 1810. Blázquez (2012) considera a esta frase como un *enunciado patriótico nacional* que se ubica en sus “orígenes” y “se proyecta hacia el presente e incluso marca el futuro indicando el rumbo a seguir, y asimismo se constituye imaginariamente en una imagen identitaria del sujeto en términos nacionales” (Blázquez, 2012, p. 189). Nos preguntamos: ¿quiénes conformaban “el pueblo”, en qué tiempos y en qué espacios? ¿Cómo se reactualiza esta trama histórica en los actos patrios escolares?

Los relatos que propone el formato (re) construye una *cronotopía* que funda y se fundamenta en “la configuración imaginaria de la comunidad nacional, la inclusión de todos en un nosotros reconocidos (intersubjetivamente re-conocidos y agradecidos por pertenecer a ella y ser depositarios de un legado tal)” (García, 2012, p. 135). Este autor propone un *programa de lectura* para comprender la composición de estos relatos: “para entender de qué se trata hay que saber cómo se lo trata” (García, 2012, p. 112). Y es en este contexto en el que la categoría de cronotopo nos ofrece “el terreno esencial para mostrar y representar los hechos” (Bajtín en Pampa Arán y otros, 1996, p. 65).

Asimismo, Rodríguez-Amat (2010) señala que la nación se encuentra atravesada por dos instrumentos de poder: el temporal y el espacial: “analizar las organizaciones temporales y espaciales de las sociedades es un recurso fundamental para comprender sus estructuras de poder, las intenciones profundas de su organización, sus lógicas reproductivas” (Rodríguez-Amat, 2010, p. 128). Referirnos a la composición de esta categoría como un instrumento de poder nos ayuda a entender cómo se traman los sentidos de la memoria (y del olvido) en el marco de determinadas organizaciones. Nos proponemos poder identificar cómo y de qué modos los sentidos y relatos construyen un determinado cronotopo sobre la efeméride del 25 de mayo; identificar el programa de lectura para leer (y comprender) los sucesos que se ponen en escena.

Consideramos necesario señalar que los contenidos que circulan en torno a la efeméride poseen un enorme número de documentos que lo acreditan. La historia, como disciplina científica, tiene gran trayectoria en su investigación. Anderson (1983) menciona que construir la *biografía de las naciones* es

posible mediante la acumulación de registros y documentos, que luego posibilitaron su narración. Como hemos desarrollado anteriormente, se podría construir una “línea del tiempo” para diagramar los sucesos ocurridos. En este sentido, hemos observado que existen varias fuentes y estudios que se pueden consultar para confeccionar un relato de lo que sucedió en aquel tiempo. Estas narrativas históricas son construcciones que responden a intereses históricos-políticos de determinados cronotopos. Por ejemplo, en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo se actualizaron varios de los debates con respecto a este hecho histórico desde distintos espacios, no solamente académicos. En el espacio escolar, existe extensa bibliografía para los distintos niveles. En este caso, los docentes entrevistados coincidieron en los dispositivos de consulta: manuales escolares, imágenes, sitios en internet, revistas especializadas, documentos institucionales y registros de experiencias de años anteriores.

Una cita con la memoria

La marca temporal en el discurso nacional logra actualizar “el tiempo incierto del mito en un flujo temporal reconocible” (Rodríguez-Amat, 2010, p. 125). Son hechos del pasado que no han sido atravesados por los sujetos que hoy lo celebran, pero que, sin embargo, lograron mediante este y otros tantos dispositivos, reconocerlos en un tiempo y lugar determinados. Este autor menciona que no solamente forman parte de un tiempo lineal, homogéneo, autónomo y remoto del escenario temporal de la nación, sino que también proyectan nostalgias y futuros. En este sentido, identifica “un tiempo invaria-

ble que permanece estático detrás del tiempo histórico. Este toma forma de cuentos y leyendas que se cuentan como propios, actuales pero remotos a la vez” (Rodríguez-Amat, 2010, p. 12). De esta manera, los hechos que se relatan en esta efeméride transcurren en lugares y tiempos fijados que sucedieron durante lo que se denominó “Semana de Mayo”. Aquí se ubica la categoría tiempo de esta cronotopía. Además, por sus características, pensar en una efeméride ya corresponde a situar a un hecho, personaje, objeto en un tiempo determinado.

Con respecto al espacio, conforma una estructura semiótica con un papel fundamental en la cultura, un instrumento simbólico (Finol, 2006). A través de la organización del espacio “se da sentido a una organización jerárquica de orden social pero también a una serie de valores culturales que soportan ese orden social” (Finol, 2006, p. 38). En este sentido, son dos escenarios los que aparecen representados en los actos del 25 de mayo donde el paisaje y la locación también disputan sentidos. Como primer espacio, toma protagonismo como signo “el Cabildo” de la ciudad de Buenos Aires. Compartimos un fragmento de las glosas de la maestra de ceremonias en la cual podemos comenzar a dilucidar su centralidad:

ACTO 25 DE MAYO, ESCUELA A, 2013

25 de mayo, una fecha para no olvidar. Un momento histórico que nos permitirá construir un país, Argentina, habitado por personas libres. Hoy a 203 de esos hechos tan importantes todos vamos a festejar como aquellos vecinos en 1810 frente al Cabildo y a celebrar la noticia.

El Cabildo de la ciudad de Buenos Aires ocupa un lugar central. Es dentro de esta dependencia de gobierno en el cual

los cabildantes discutieron qué destino tomaría el Virreinato, “la patria”. Gracias a la reproducción de las imágenes a partir del siglo XX, la representación de este sitio histórico ha logrado instalarse en la memoria de prácticamente todos los argentinos escolarizados. La imagen del “Cabildo” es recortada, coloreada, dibujada, fotografiada e instalada de distintos modos a lo largo de la puesta en escena de esta efeméride. Su imagen logra ser reproducible, reconocible, visible e instalarse en la memoria pública, convirtiéndose en un hacer y un saber dentro del espacio educativo.

A partir de ello, determinados puntos geográficos se cargan de sentidos y significación. En este caso “El Cabildo” — como también “La casita de Tucumán”, etcétera— lograron transformarse en centros de referencia simbólica y material de “la Patria” (Blázquez, 2012, p. 44). El “Cabildo” como un lugar privilegiado por excelencia —y recurrencia— de la memoria, se constituye mediante la delimitación de un espacio territorial (original y originario de la nación). Este cronotopo forma parte de la escritura de la biografía de la nación como su certificado de nacimiento indiscutible en los relatos escolares.

Anexado a la centralidad del Cabildo, aparece otro espacio público de referencia: la Plaza Mayor. Lo que hoy es la Plaza de Mayo —denominada posteriormente así por estos acontecimientos— en 1810 se conocía como Plaza Victoria. El espacio público aquí es utilizado por los vecinos de la época para enterarse de lo que sucedía puertas adentro del Cabildo. En las escenas escolares observadas, “la plaza” se ocupa para distintas actividades: el paseo de las damas y caballeros, personas que venden productos. Consideramos que aquí se hace uso de una estrategia para que los asistentes, especialmente

los niños, imaginen a partir de algo que conocen “la plaza”, el hecho histórico. Por ejemplo, las “plazas”, espacios modernos de recreación infantil por excelencia, no son solamente para jugar, sino que también suceden hechos importantes.

Sin embargo, en el relato escolar se excluye la idea de un espacio público como sitio de manifestación, de reclamos, confrontaciones. En ninguno de los casos observados se ha mencionado la ocupación y la presión ejercida por la “Legión Infernal”, pero sí la presencia de dos de sus más importantes integrantes, French y Beruti. En la construcción de las memorias y de los olvidos, no se habla de presiones, armas, caballos, cuchillos, amenazas; pero sí de cintas —supuestamente celestes y blancas— que eran repartidas por estos dos personajes.

Finalmente, como escenario secundario —y en diálogo constante— con el escenario principal, aparece la localización denominada “España”. En este caso, se menciona al país europeo —que en 1810 aún se encontraba en plenas luchas por sus límites geográficos— sin mencionar una localización específica dentro de aquel territorio. “España” es representada como un lugar lejano al “nuestro”, a la “Argentina”; el lugar donde se ubica un “otro” que está en contra de los intereses de un “nosotros”.

Asimismo, el cronotopo que se activa en un lugar determinado y pretérito de la nación vuelve a significarse en un tiempo actual. Compartimos un fragmento registrado en nuestra instancia de campo.

Discurso Docente, acto 25 de mayo de 2013. Escuela N. A.

Hoy conmemoramos un aniversario más de la fecha más importante de nuestra historia, el 25 de mayo de 1810. Nos sumamos a

la imagen de que en todas las plazas y en las escuelas de nuestro país se está celebrando como nosotros el cumpleaños de la Patria.

No solamente ponemos en escena un tiempo y espacio pretérito, sino que vuelve a la escena del presente mediante esta memoria enseñada, aprendida y “digna” de ser celebrada. Asimismo, no es una práctica que realiza solamente una organización escolar, sino que evoca la idea de un recordar juntos en distintos puntos de la extensa nación que celebra un año más de vida: su “cumpleaños”. Consideramos que el uso de la idea del festejo de un cumpleaños, al igual que el espacio “plaza”, colabora en los procesos de incorporación del sentido de la efeméride. Interpretamos que “la patria”, al igual que los niños, cumple años y en ese marco requiere un festejo. El acto y el relato conmemorativos de la patria reactualizan precisamente la “patria” como cronotopo mayor y central presentado como ícono-índice-símbolo en la Plaza y el Cabildo, fácilmente identificados y reconocidos como imágenes visuales materiales y metáforas; huellas, señales, vestigios, monumentos, patrimonio, existentes reales a los que dirigir la atención; significados transmitidos y revalorizados en y por cada uno de estos “actos patrios”. Asimismo, estas conmemoraciones, festividades no se oponen a las actividades escolares patrióticas cotidianas, sino que “renueva su sentido, como si la cotidianidad lo desgastara y periódicamente la fiesta viniera a recargarlo renovando el sentido de pertenencia a la comunidad” (Martín-Barbero, 1987, p. 99).

La categoría espacio/tiempo también determina, de modo significativo, la imagen del individuo que es fundamentalmente cronotópica (Bajtín, en García, 2004, p. 155). En nuestro caso, determina (narra, trama) a los sujetos involucrados en la representación de la gesta histórica. Si nuevamente recurrimos a nuestra memoria en relación con momentos similares de nuestro paso por la educación primaria —sumado a otras tantas experiencias “patrióticas”— podremos recordar a distintos personajes. Organizamos en dos grupos los sujetos que aparecen representados en estos actos escolares: los que poseen “nombre y apellido”, y los “anónimos”.

En el primer grupo se ubican los integrantes de la Junta, el rey Fernando VII, el virrey Baltazar Hidalgo de Cisneros, Napoleón Bonaparte, son algunos de los personajes destacados por sus roles. Estos no aparecen solamente en escena, sino en otros dispositivos para la memoria, como ser la cartelera principal, el libro de efemérides, carteles confeccionados por los estudiantes, etc. Asimismo, haciendo uso de un relato de ficción melodramático, estos personajes son clasificados en “buenos” y “malos”: los héroes y gestores de la nación y los antihéroes o villanos.

En la construcción de estos relatos, existen personajes que en el reparto de roles les correspondió hacer de protagonistas asentados en un “sustrato moral basado en la idea del bien que emerge de la vida y decisiones de sus personajes” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010, p. 47). Al mismo tiempo, estos relatos contienen una orientación política-ideológica sobre la memoria que se quiere representar: co-existe una organización retórica del recuerdo y del olvido que legitima qué aspectos

y sujetos son válidos y dignos de reconocimiento, y cuáles quedan en el olvido.

Durante nuestra instancia de campo, uno de los personajes más renombrados fue el de Mariano Moreno. Compartimos uno de estos momentos en el fragmento del discurso de una docente durante el momento “ceremonial” del formato:

ACTO 25 DE MAYO DE 2013, ESCUELA A

Docente encargada del discurso: La revolución iniciada en 1810 que se dan una cadena de transformaciones lentas, con pausa y otras más apresuradas. Y sus principales propulsores fueron los actores sociales de la época. Uno de ellos fue Mariano Moreno que sus ideas hoy recobran actualidad. En el prólogo que él escribió decía: “la gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Aires ha producido tan feliz revolución en las ideas, que agitados los ánimos de un entusiasmo capaz de las mayores empresas, aspiran a una constitución juiciosa y duradera que restituya al pueblo sus derechos poniéndolo al abrigo de nuestras, ehh, nuevas usurpaciones”. Convencido de que todo el pueblo debía saber lo que pasaba fundó un periódico la *Gazeta de Buenos Aires* donde publicaba sus ideas y los acontecimientos que iban sucediendo.

En su alocución la docente posiciona como una de las figuras centrales de la gesta histórica a Mariano Moreno. El rol de este personaje, quien fue uno de los secretarios de la Primera Junta, es destacado en función a ser el gestor de lo que se considera el primer periódico “patrio”, es decir, oficial. *La Gazeta* fue un periódico escrito en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1810 y 1821 con el objetivo inicial de publicitar los actos de gobierno de la Primera Junta. La docente realiza una

lectura de una cita textual de un prólogo sin mencionar a qué publicación se refiere. En este sentido, efectúa una selección, un recorte que se transforma —por su rol y participación en ese momento— en una cita de autoridad. Asimismo, interpretamos que presenta al periódico *La Gazeta* como un medio de comunicación “objetivo”: logra responder a los reclamos del “pueblo” construido en su discurso como una figura homogénea, con los mismos intereses y sin contradicciones. Finalmente, destaca que la figura de Mariano Moreno hoy recobra actualidad sin mencionar en qué sentidos y contextos.

Como segundo grupo de personajes identificamos los sujetos que, aunque “anónimos”, son presentados ocupando distintos roles. Primero, “los vecinos de Buenos Aires” están compuestos por la clase acomodada de la época en la que se destacan “los caballeros”, “las damas”, como también, un “grupo de patriotas”. Como dicta la presentación de la docente encargada de la dirección de uno de los actos observados: “los vecinos de Buenos Aires iniciaron un proceso histórico irreversible que sería el más importante de nuestra historia, la Revolución de Mayo” (Acto 25 de mayo, Escuela A, 2013). Dicho fragmento logra condensar los sentidos que se les otorga a estos personajes que, sin ser identificados con nombre y apellido, son presentados como los responsables del “inicio” de esta nación. Segundo, en un orden de similar importancia, los “héroes anónimos” son aquellos sujetos que “han dejado la vida” por la causa patriótica. El maestro mayor de ceremonias pronuncia: “El gen revolucionario de 1810 ha llegado hasta nuestros días donde hombres y mujeres han forjado y hasta dado su vida por nuestra libertad. Porque aquellos que han muerto de forma leal haremos a continuación un minuto de silencio” (Acto 25 de mayo, Escuela B, 2014). Y tercero,

los “vendedores ambulantes” en el cual “desfilan” un *variété* de personajes enmarcados en la época colonial, así como también, insertados con rasgos emergentes de los tiempos actuales.

Mediante estas prácticas de comunicación se logran reconocer qué cronotopo, escenografías de un tiempo y lugar, se requieren para recordar esta efeméride. La misma no se presenta como un suceso aislado, ya que podemos hacerlos dialogar con acontecimientos previos y posteriores. Estos relatos poseen una jerarquía que —¿sutilmente?— propone fronteras entre unos y otros (lugares, tiempos, sujetos), logran convivir, no sin tensiones, una idea para representar al “nosotros”. Consideramos que estos espacios son unos de los que se comienza a aprehender determinadas fronteras: no solamente entre “los buenos y los malos” de esta “película” histórica escolar, sino de los espacios que cada sector social (debe) ocupar. ¿Hay lugares más importantes que otros para significar la nación? ¿Qué tiempos representan nuestros “orígenes”? ¿Qué papel nos toca desempeñar?

SEGUNDA ENTRADA: OFICIOS, TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS ¿DE AYER Y HOY?

Entendemos al formato comunicativo como una trama compleja, productor de semiosis y de memoria que dispone y reproduce hábitos y creencias. Peirce (1988) hace referencia a que nuestras creencias guían nuestros deseos y conforman nuestras acciones. El acto de narrar, de contar una “historia”, re-define el entramado de relaciones sociales, establece “criterios normativos; consagra valores; habilita y privilegia deter-

minadas voces; traza itinerarios a seguir en la vida; fija metas y límites a la “aventura” (García, 2004, p. 222); es decir, organiza hábitos y creencias. Los hábitos son disposiciones para la acción, no solamente por su probabilidad sino por su posibilidad (Romé, 2008, p. 57). Para que un signo llegue a ser símbolo es necesario que un hábito haga que cada aparición suya signifique eso que se pretende que signifique. Destacamos una cita de Romé (2008) refiriéndose al hábito en el cual señala que en este radica:

el misterio de aquello que aprehendido en un tiempo y espacio remoto se vuelve cotidiano, adelgaza toda densidad de su génesis y su vaguedad, para ofrecerse como componente de un sistema *ya dado* que conforma las condiciones de existencia y garantiza su eficacia. (Romé, 2008, p. 67)

En esta segunda entrada abordaremos a los oficios, roles, técnicas y tecnologías trabajadas en los actos patrios escolares del 25 de mayo, las cuales consideramos que aparecen como organizadoras de hábitos y creencias en función a la construcción de una idea de nación, de comunidad. Pretendemos analizar cómo los relatos y las performances colaboran en la producción de determinadas regularidades. De esta manera, avanzamos sobre uno de los tantos objetivos de la educación formal: aprender/hacer. Durante esta efeméride, las y los estudiantes no solamente empiezan a identificar cronotopo, sino que también comienzan a reconocer e identificar (actuar) determinados roles y oficios que ocuparon y ocupan los integrantes de la nación; además de hacer referencia al uso de determinadas técnicas y tecnologías. Consideramos que la reactualización del formato comunicativo, además de desarrollar contenidos con

respecto a los sucesos históricos ocurridos en 1810, busca “habituarse” a sus participantes a determinados modos de pensar/actuar roles, oficios, técnicas y tecnologías. Las propuestas de las representaciones que observamos durante nuestra instancia de campo promueven un diálogo entre matrices de distintos momentos históricos del desarrollo de técnicas y tecnologías. Los despliegues escénicos también intervienen y colaboran en la producción de determinados hábitos y creencias.

Inicia el desfile

Aprendemos a recordar con otros/as, ya que recordar comprende un acto social. Las conmemoraciones públicas, como son los actos patrios escolares, generan marcos de referencias no solamente para aprender a recordar determinados hechos y personajes, sino que son espacios donde se aprenden su significado y valor como acciones sociales. *Creemos* en estos sucesos porque hemos desarrollado cierto hábito a partir del hacer/saber en cada puesta en escena del formato. Los sucesos que pasaron vuelven a la memoria porque pueden ser “representados” “por nosotros/as” tomando determinadas formas. Profundizaremos esta cuestión a partir de algunos fragmentos de la obra “Una ciudad distinta” presentada por alumnos de primero y segundo grado de la Escuela B.

Docente: ¿Ustedes saben lo que ocurrió el 25 de mayo de 1810?
¿Saben?

Estudiantes: Sííí.

Docente: Sí, seguro un poquito. Chicos, este día los criollos tuvieron una idea por la que decidieron luchar: formar un primer

gobierno criollo que sería el primer gobierno patrio. Los chicos de primer y segundo grado A y B quieren mostrar cómo vivían la gente en 1810 porque de aquellos días pasó mucho, mucho tiempo. En aquellos años las damas paseaban por los patios, tenían abanicos, peinados muy bonitos, y ellas siempre paseaban por la plaza. ¡A ver como paseaban las damas por la plaza! Y también estaban los elegantes caballeros que las acompañaban a las damas a dar sus paseos por la plaza. En esa época no había radio, ni cine, ni computadora porque en esa época todavía no se habían inventado. Pero no se aburrían porque las plazas eran muy grandes y como eran muy grandes los chicos salían a jugar. ¿Y saben a qué jugaban? A lo mismo que ustedes, a la pelota. ¡A ver cómo jugaban a la pelota los chicos! (...) ¿Pero saben una cosa? ¡También había otros personajes! Como no había confiterías ni panaderías entonces había personas que salían a la calle a vender sus productos. Eran los vendedores ambulantes. ¿A ver dónde están las señoras que vendían empanaditas muy ricas? Les vendían a las señoras que estaban en la plaza, a los caballeros. ¡Muy bien! Pero también había señores que vendían velas porque no existía la electricidad. Y vendían las velitas para encender luces en todas las noches de 1810. Y si querían tomar agua, no podían sacarla de la canilla porque no existían las canillas. Entonces tenían que comprar agua a los señores que vestían así [entra un nene con dos tachos de agua hechos con goma espuma] (...) Y para las señoras que tenían la ropa sucia, llegaban las lavanderas ¡y también bailaban así! ¿A ver como bailaban y limpiaban la ropita? Estaba sucia la ropa, vamos a levantar arriba la ropa, a lavar la ropa, ¡muy bien! A ver las damas miran como las lavanderas van lavando sus ropas. Y así, cuando todo estaba limpio, volvían a sus casas. ¡Muy bien! (...) ¿Y saben una cosa? En esa época no había relojes Cuando marcaba las doce todas las personas que

andaban por la plaza entendían lo que venían a decir los serenos y se iban a dormir. Y entonces colorín, colorado, ¿este cuento? Se ha terminado.

Este número teatral fue el central de la jornada debido a que contó con la organización de dos grados, y en el cual participaron la mayoría de los estudiantes presentes. El escenario estaba compuesto de un banco cubierto por una mantilla blanca, un arco de flores confeccionadas en papel y un pañuelo celeste en el suelo que simbolizaría un río. La obra consistió en la lectura de la docente de una serie de personajes y sus acciones. En algunas oportunidades la docente antes de continuar la lectura preguntaba si se encontraba algún personaje: “¿están los lecheros?”. Si la respuesta era negativa, rápidamente llamaba a los siguientes en su lista. En algunos casos, niñas y niños disfrazadas/os recitaban “de memoria” alguna frase sobre el rol que representaban, pero mayormente caminaban por el espacio del escenario. Cuando los distintos personajes desfilan por el escenario se escucha la canción “La Farolera”.

En primer lugar, pasaron las “damas antiguas” quienes luego de su “desfile” se sentaron en el banco ubicado en el centro del escenario. Después desfilaron los “caballeros antiguos” que se ubicaron de pie detrás de las damas. Luego fueron desfilando distintos “vendedores ambulantes”, que luego se sentaron en el suelo detrás de los caballeros. Dicta la docente para ubicar a las y los niños al final de su presentación: “A ver chicos cómo se divertían, hacían una ronda, jugaban, bailaban, cantaban. Y cuando se cansaban se sentaban al costadito para descansar un ratito”. Asimismo, este número incorpora personajes actuales mediante la

representación de jugadores de fútbol. Los niños-futbolistas vestían zapatillas, shorts y camisetas deportivas (uno con la camiseta de la selección argentina y dos con el equipo River Plate). No podemos negar el rol del fútbol como uno de los productores de los sentidos de la nación. Alabarces (2002) analiza cómo este deporte, que nació contemporáneo a la educación formal argentina, posee —aunque no con sus mismos objetivos— la eficacia de constituir ciudadanos nacionales. La docente señala: “¿Y saben a qué jugaban? A lo mismo que ustedes, a la pelota”. Como estrategia en su relato, el fútbol es incorporado en su lista de roles y oficios como un modo de poder entablar un diálogo con una práctica que moviliza sentidos y sentimientos “patrióticos”, nacionales, una práctica que es reconocida porque está entre los juegos habituales de los niños, en los medios de comunicación, y ahora también, en el acto del 25 de mayo.

Otra de las escenas que se destacan es la de las “lavanderas”. Aquí ingresan un grupo de tres niñas, vestidas con ropas claras (camisas, polleras largas y pañuelo en la cabeza) y se ponen de rodillas frente al pañuelo azul que simbolizaba un río. La docente mediante el uso de sus manos señala a las niñas cómo debían lavar la ropa de las damas. Mediante determinada creencia —sobre el desempeño de las lavanderas— se asienta un hábito: niñas-lavanderas *deben* realizar determinado que-hacer que se realiza mediante una práctica-hábito que funciona como fuerza reguladora que “se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir —demarcar, circunscribir, diferenciar— los cuerpos que controla” (Butler, 2002, p. 18). Asimismo, consideramos que, como instancia de incorporar una escena lúdica a la escena, la docente señala que las lavanderas bailaban mientras lavaban la ropa. Estos

espacios parecieran ser “buenas” maneras de adquirir hábitos o fijar creencias.

La obra se presenta como “cuento”. En este sentido, forma parte de una narración basada en hechos ficticios (aunque presentados como reales, históricos). La acción central es la presentación y desfile de los personajes. La historia transcurre en un encadenamiento de una única sucesión de hechos. Como objetivo busca recrear situaciones de “una ciudad distinta” ubicada en 1810. Aquí la docente se desempeña como narradora en la cual no se identifican conflictos, y el desenlace se observa cuando la docente menciona que se hace de noche y los personajes “se van a dormir”. Consideramos que el uso de este género forma parte de una estrategia debido a que este seguramente será reconocido por la mayoría de los niños presentes. Asimismo, el uso de “este cuento se ha terminado” indica el momento final de la presentación donde los niños y las niñas dejarán de representar a determinados personajes para volver a formarse en fila y ser espectadores de los próximos números.

Consideramos que estas presentaciones se ponen en escena intentando consolidarse como un juego de roles en los que los personajes son interpretados (y aprehendidos) por las y los estudiantes. Podemos reflexionar que este tipo de práctica colabora con los conocimientos acerca de la realidad debido a que el juego se presenta como una importante esfera de interacción entre la conducta práctica y la conducta ritual cumpliendo una función para la memoria (Lotman, 2000). En este sentido, el juego ocupa un lugar relevante en la vida y la educación del individuo, más allá del descanso y del ocio. El sujeto que juega tiene presente, “recuerda que no se halla en la realidad, sino en un mundo lúdico (...) simultáneamente,

experimenta las emociones correspondientes a una autenticidad de las circunstancias imaginadas” (Lotman, 2000, p. 60). El juego ofrece al sujeto un mundo de posibilidades en varios planos, es uno de los mecanismos para producir, para crear orientado “en un continuum de posibilidades complejo” (Lotman, 2000, p. 62). De esta manera, el cuerpo cree aquello a lo que juega, “no representa aquello a lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulado así en cuanto tal, lo revive. Lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es” (Bourdieu, 2007, p. 119).

Por otra parte, los momentos de humor y comicidad para el público pareciera que se encuentran reservados a determinados personajes. Compartimos parte de una representación que se desarrolló en la Escuela A.

Docente: También como acuérdense que era el Virreinato del Río de la Plata, estaban los españoles, los criollos, los mestizos ¿y los? NE-GRI-TOS.

Alumno “negrito”: La decisión está tomada, una junta se ha formado, el primer gobierno patrio hoy ha sido declarada.

Docente: ¡Que desfile y baile el negrito! Este es un negrito criollo porque dice que la junta se ha declarado [aplausos y risas del público].

Además de los disfraces, los niños y las niñas que representan a la comunidad afrodescendiente, denominados en los actos escolares como “negritos”, deben —al igual que las “damas antiguas”— pasar por otro proceso de transformación: el maquillaje. En su caso para lograr el “efecto” deben cubrir todo su rostro con pintura de color negra. El alumno usa una

peluca de color negro, viste pantalón negro, camisa blanca y chaleco color negro. Mientras que el “alumno-negrito” desfila mostrando su traje y realiza algunos pasos de baile, el público presente aplaude y ríe. Como parte de su disfraz el niño lleva guantes negros que simularían el color de sus manos. Bajtín (1990) se refiere a la risa como:

una de las formas fundamentales a través de las cuales se expresa el mundo, la historia y el hombre; es un punto de vista particular y universal sobre el mundo, que percibe a este en forma diferente, pero no menos importante (tal vez más) que el punto de vista *serio*: solo la risa, en efecto, puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo. (Bajtín, 1990, p. 65)

Ubicado en el Renacimiento, Bajtín menciona que lo que representa lo esencial e importante (los reyes, jefes militares y héroes) no pueden ser cómicos. La risa y lo cómico aparece entonces en un rango inferior, aquí representados por lo que denominados “personajes anónimos”. La docente menciona que es un “negrito criollo” por las frases que pronuncia que involucraría sus intereses como sujeto. No era un “extranjero” sino que era criollo, nacido en estas tierras y por eso —pese a determinada condición que le otorgaría el color de su piel— está interesado e involucrado en aquellas causas de 1810. Cuando el niño hace su presentación, genera risa en el público, acentuado por las palabras y gestos de la docente.

Continuando con nuestro despliegue de escenas, otra de las temáticas que aparece es la problemática de la inseguridad. Esta se entrelaza con sentidos actuales y busca entablar un diálogo con 1810.

Docente: Muy bien. Ahora un velero, había un velero por ahí. Porque antes no había luz, había un velero.

Alumno velero: ...a su casa...

Docente: Muy bien, él dijo “Si no quiere que esta noche haya oscuridad y que le asalten, ¿le doy a su casa mucha luz en las nochecitas?”

Mediante el rol del “velero”, ubicado en un cronotopo colonial, la docente incorpora una problemática que se encuentra en la agenda política y de los medios de comunicación actuales. Aunque no se llega a escuchar lo que el niño “velero” dice por el micrófono, la docente —consciente de ello— repite las líneas del estudiante. Interpretamos que pretende entablar un diálogo sobre el rol de este personaje de 1810 que desempeñaba sus tareas en tiempos sin electricidad, con el del “sereno”, o del personal de “seguridad”, oficios de tiempos más actuales. Asimismo, destaca el valor de la iluminación para evitar hechos delictivos.

Observamos que estos roles y oficios adquieren determinado valor y jerarquía para asentarse como hábito mediante la puesta en escena de determinados relatos. Compartimos dos ejemplos que ilustran esta jerarquización.

EJEMPLO A. ESCUELA N.º 1, 2013

Estudiante-presentador de TV: Cerramos nuestra nota de 1810 mostrando los festejos del pueblo en la Plaza Mayor. Y de la gente más adinerada en los salones.

EJEMPLO B. ESCUELA N.º 2, 2014

Docente: ¿Tenemos un caballero y una dama? ¡Antes también había gente que era ree caté! ¡Fíjense!

En el primer ejemplo, los festejos “del pueblo” estuvieron representados por los “vendedores ambulantes” que bailaron una chacarera. Luego llegó el momento del segundo baile que lo realizaron los niños disfrazados de damas y caballeros antiguos. En este caso, se bailó un minué. Pigna (2004) menciona una anécdota ocurrida poco tiempo después de 1810: “Un asiduo concurrente a las tertulias, el inglés John Parish Robertson, se asombraba de la buena conversación de las porteñas y de la precocidad de las niñas que, a los 7 años, ya bailaban el minué a la perfección” (Pigna, 2004, p. 222). La docente incorpora una expresión que proviene del guaraní *caté* que significa “lujoso”, “distinguido”. En la separación de los festejos podemos comenzar a entrever una jerarquización de determinados roles; asimismo, los espacios también poseen distinciones. La plaza es ocupada por el pueblo, mientras que los salones por los sectores más adinerados, que poseen más lujos. La jerarquización y distinción de sectores sociales, roles y oficios está presentado como una característica habitual en la escuela, de esta manera se encuentra naturalizado. Nos preguntamos ¿es acaso la escuela donde se comienzan a aprehender no solamente oficios y roles de distintos tiempos históricos, sino también la que le designa (acentúa) determinado valor y jerarquía?

Las escenas compartidas corresponden a las dos organizaciones que formaron parte de nuestro estudio. En ambas se utilizó el “desfile” de personajes para contar “cómo era 1810”. Observamos que, en sus relatos, las docentes presentadoras de estas obras destacaron la producción de las comidas, la realización de las tareas domésticas, algunos oficios y profesiones en relación con determinadas tecnologías: la electricidad, el agua corriente, etc. Ambas postulan una

voz de autoridad para narrar las acciones de cada personaje. Senlle Seif (2011) advierte que los elementos simbólicos que *representan* la nación no son objetos inamovibles que *reflejen* el “espíritu de pueblo”, o en nuestro caso, sus oficios y quehaceres. Estos elementos se corresponden con “diferentes estrategias de construcción simbólica, como modo de plasmar un supuesto sentido congelado en el tiempo, a-conflictivo, que funcione como aglutinador de las heterogeneidades existentes bajo el manto de la uniformidad” (Senlle Seif, 2011, p. 77). Los mismos se encuentran íntimamente relacionados con las disputas en torno a las políticas de memoria. En este sentido, observamos que se fuerzan roles y épocas para que logren entablar un diálogo con el presente, y en otros casos, se habitúen jerarquías en los que se recurre a preconceptos, determinado hacer/saber puestos en escena mediante reglas de conducta.

Las tecnologías de la comunicación “en vivo y en directo”

La invención, construcción y producción de las naciones fue posible mediante las transformaciones de las tecnologías. Hobsbawm (1991) asegura que las naciones no solamente existen por un territorio o aspiración de serlo, sino también gracias al contexto de determinada etapa de desarrollo tecnológico y económico. Los medios y las tecnologías de la comunicación y las lógicas del mercado constituyen espacios decisivos de visibilidad y reconocimiento social (Martín-Barbero, 2008). Han logrado constituirse como una escena fundamental de la vida pública, la trama de los discursos y de la acción política.

En cuanto a la reflexión en torno a la relación entre la cultura escolar y la cultura mediática ha sido reducida generalmente a algunas perspectivas poniendo especial atención “al rol formativo de sujetos que ha sido asumido por la escuela y otras instituciones educativas” (Huergo, 2001, p. 90). Resulta insuficiente, acotado, reducido entender los procesos entre lo escolar y lo mediático en torno a manipulaciones, procesos de reproducción, o autonomía absoluta de uno respecto al otro. El autor plantea que el problema no se observa solamente en la puesta en escena de aparatos técnicos (viejos o nuevos), ni tampoco es una cuestión solamente de estrategias educativas y/o comunicacionales. Huergo plantea que el problema central “para describir los conflictos entre cultura mediática y cultura escolar es el de las pugnas culturales por el sentido” (Huergo, 2001, p. 92). Como respuesta a estos interrogantes propone comenzar a comprender que los procesos comunicacionales mediados por dispositivos técnicos y tecnológicos están insertos “en un dinamismo permanente que responde a exigencias y procesos sociales, produciendo modos de comunicación, reestructuraciones en las formas de percepción y evoluciones de las acciones, las creencias y la imaginación colectiva” (Huergo, 2001, p. 91).

Las escenas que compartiremos a continuación corresponden a la participación de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de la Escuela A. La misma se denominó “Ayer y hoy un día para festejar” y estuvo fragmentada en dos momentos. El primero se ubica en 1810 con la transmisión de un canal de televisión denominado “Canal Colonial”. El segundo momento se ubica en el presente (en 2013) en el cual también se realiza una transmisión televisiva.

PRIMERA ESCENA, 1810

Alumna: Hoy 25 de mayo de 1810 damos inicio desde estudios centrales del canal colonial.

Alumno: Atención, atención nos están llegando noticias desde exteriores. Adelante Mariana.

Alumna: Aquí este 25 de mayo de 1810 estamos transmitiendo en vivo y directo ¿Señora qué pasa?

Alumna “dama antigua”: (...) no me importa que la lluvia moje mi lindo peinado.

Alumna reportera: Atención, ahí sale alguien del Cabildo ¿tiene algo que decir?

Alumno: La reunión ha terminado, ya podemos festejar. A partir de este momento, nos podemos gobernar.

Alumna reportera: Y ustedes ¿qué opinan? [se dirige a los vendedores ambulantes en la plaza].

Alumno “velero”: (...) la patria ha nacido (...) con orgullo.

Alumno periodista: Agradecemos a Mariana por la nota realizada en la plaza. Desde hoy este día pasará a la historia ¡nacido nuestra Patria! (...) Cerramos nuestra nota de 1810.

Dicha representación implicó un trabajo intercurso, ya que participaron varios grados y divisiones. La composición del escenario consistió en la puesta en escena de un “Canal colonial” representado por un cartel con este nombre, un pupitre y dos sillas al pie del escenario. En el escenario transcurren las escenas que involucran al “Cabildo”, la “Plaza”, y a “España”, según el momento de la obra; así como también es la ubicación del “móvil de exteriores”. En la primera escena de esta obra se instala el uso de la televisión para transmitir los sucesos de 1810. Se señala que este medio de comunicación no existía, así como otras técnicas y tecnologías: los micrófonos,

las cámaras, la profesión de periodista de exteriores, etcétera, pero igualmente es un medio reconocido por el público presente y las y los niños que interpretan la obra y la observan. Mediante su uso se pretende tender un puente (más o menos familiarizado) con el pasado, hacer más “visible” y actual —presente para las y los alumnas/os lo que sucedió—, para producir de alguna manera un “sentido histórico” y cierta “comprensión”.

Asimismo, la televisión es uno de los espacios en los cuales se pueden transmitir “en vivo y en directo” y observar lo que sucede. Anderson (1983) destaca el rol de los medios de comunicación como bases de la conciencia nacional. Primero, fue el capitalismo impreso el que dio la posibilidad de dar forma al pasado (ahora escrito), “esa imagen de antigüedad tan fundamental para la idea subjetiva de la nación” (p. 73). Aunque menciona a las publicaciones impresas (libros, periódicos), podemos trasladar estos sentidos a la radio, la televisión, Internet. Mediante estos medios nos damos cuenta del otro (lectores, televidentes, radioescuchas) que logran ser visibles, imaginables. Continuamos con el segundo momento de esta obra.

SEGUNDA ESCENA, ACTUAL (2013)

Docente: Ahora vamos a empezar con la función del canal actual.

Alumna: Hoy 25 de mayo de 18... de 2013 vamos a comenzar con la transmisión desde nuestros estudios centrales (...) Atención, atención, están llamando desde exteriores para una nota [se escucha shhh, mucho murmullo]

Alumno: Aquí en el 2013 en vivo y en directo desde la Escuela n.º 1 (...) estamos transmitiendo con gran respeto al cumpleaños de la Patria (...)

Alumno: Mi patria está de fiesta, su cumpleaños festejamos con todos los argentino a celebrar nos vamos.

Alumna: Hicimos una torta con receta nacional (...) en una ocasión especial

Alumno: Miren están llegando todos invitados especiales. Ha llegado el Himno, la Bandera y el Escudo

Alumno Himno: Soy la marcha nacional de todos los patriotas (...) me optó para siempre como su propia canción.

Alumna Bandera: En los campos de batalla por primera vez me izaron (...) hoy sigo flameando en los cielos de toda la nación.

Alumno Escudo: (...) con un Sol que la ilumina, soy la protección a la querida Argentina.

Alumno Reportero: Nos despedimos desde el móvil de exteriores con una canción ¡Feliz cumpleaños de la Patria, Feliz cumpleaños a la nación!

Al igual que en 1810, los festejos actuales se transmiten por el montaje de un canal de televisión en el centro del patio escolar. Los medios de comunicación aparecen como “reflejos” de lo que sucede en la plaza, “ser testigos de lo que pasó”. Mediante la pantalla —en este caso imaginada— podemos acceder a los hechos tal cual ocurrieron en 1810 y en 2013. Asimismo, acceder a las voces de los presentes que se encuentran en los festejos.

En este segundo momento se destaca la presencia de “invitados especiales”. Los símbolos patrios, reglamentados por el Poder Ejecutivo nacional pueden desempeñar un papel *mne-motécnico* gracias a su función *simbólica*. Los denominados “invitados especiales” aparecen como signos transformados en símbolos que actúan como un “mecanismo de la memoria colectiva” (Lotman, 1996, p. 155); llevan información sobre

los contextos y los sentidos. Lotman destaca que para que esa información “se despierte”, el símbolo “debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su significado” (Lotman, 1998, p. 157). Con el fin de fundar una nueva identidad específica y separada del rey de España, se crearon principios y símbolos que colaboren a subrayar una especificidad. De esta manera, se adoptaron “rápidamente el lenguaje, los símbolos y la iconografía, las fiestas y ceremonias, las sociabilidades y las instituciones” (Guerra, 1992, p. 49). Es por ello que poco tiempo después de 1810 se crearon toda una batería de simbología para representar a la nación. Sin embargo, los símbolos —que no son solamente los institucionalmente creados— no son inalterables al paso del tiempo, “supone marchas y contramarchas, luchas diarias por definir qué es lo que debe recordarse y cómo es preciso hacerlo, de acuerdo al proyecto político de quienes tienen en sus manos los resortes más efectivos para hacerlo” (Senlle Seif, 2011, p. 78).

Como culminación de la obra, los estudiantes que actuaron en las dos escenas se ubican en el escenario, acompañados por el público, cantan el ¡Feliz cumpleaños! La dedicatoria de un nuevo aniversario es hacia “Patria”, como nombre de pila. El cántico, aprehendido desde momentos “inmemoriales”, logra resumir y consagrar el motivo de este encuentro. En este caso, también la “torta” de cumpleaños es de utilería, confeccionada con cajas de cartón intervenidas con papeles celestes y blancos.

Asimismo, se incorporan las nuevas tecnologías de la comunicación y el uso de las redes sociales como medios para relatar los hechos históricos. El siguiente fragmento pone en

juego lo “arcaico”, lo “dominante” y lo “emergente” en estos relatos en escena.

Alumna: Hace mucho tiempo este lugar estaba gobernado por un rey que se llamaba Fernando VII. Él vivía en España. En la época que sucedió no había ni teléfonos ni computadoras.

Alumna 2: Estos gobernantes vivían muy lejos de aquí, en España. Tan lejos que para comunicarse había que hacerlo por carta que iban en barcos y tardaban muchos días. ¡Qué difícil sería para nosotros hoy (...) un día (...) que lo tomaran prisionero!

Alumno rey de España: ¡Esperen! ¡Pará! Tengo que hacer un llamado. ¿Aló, aló, aló? ¿Baltazar? [se escucha que la maestra le dicta lo que tiene que decir] Hola ¿Baltazar? Hola, hola ¿Baltazar? Holaaaaaa, aloooooo [se ríe] ¿Baltazar?

Alumno Baltazar: Hola si soy Baltazar, te hablo por Cisneros y de la Torre, el virrey del Río de la Plata

Alumno rey de España: Yo soy el rey Fernando VII. Te hablo desde España. Estoy medio complicado... Acá estoy muy complicado. No te preocupes (...) el Virreinato (...) Acá te paso con Bonaparte [se escucha que la maestra dice: no le des la espalda al público].

Alumno Napoleón: ...Olvidate, flaco, del rey de España...

Alumno Baltazar: Ok, Ok, Ok [alumno se acerca a una notebook de juguete color rosado y tipea]. Bla, bla, bla, en nombre de la colonia española, bla, bla, bla. A partir del día de la fecha se declarará (...) ¡no, no puede ser! ¡no, no puede mandaaar! ¡Nooo!

Alumno: Esto lo tiene que saber todo el pueblo.

Alumno: No, no, no, no digas nada.

Alumno: Sí, Manuel esto se tiene que poner en el Facebook, colgando en la red.

Este fragmento narra la “situación” de 1810 incorporando nuevos medios de comunicación. Se pueden observar el uso y las menciones sobre el teléfono, email, redes sociales, impresoras, computadoras. En escena, estas tecnologías se incorporan a los sucesos ocurridos en 1810. Aquí, lo “arcaico” es representado por la “carta”, en contraste con un llamado telefónico o un email, esta tardaba mucho tiempo en llegar a destino. La alumna que oficia de narradora de la historia propone que los presentes traten de imaginar cómo sería esta situación en los tiempos actuales, y las dificultades que traería. Sin embargo, pese a los avances tecnológicos que se muestran en escena, estos no escapan a determinados “desperfectos” técnicos, problemas de comunicación: la interferencia de una comunicación telefónica, la imposibilidad de enviar un email, etc. Estas situaciones son presentadas como relato humorístico en la obra.

La incorporación de estas técnicas y tecnologías inexistentes en aquellos tiempos coloniales poseen un justificativo. Las y los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que este recurso es utilizado para que las y los estudiantes puedan “imaginarse” la situación con elementos que usen todos los días. “La idea es que ellos conozcan que antes no existía ni la electricidad, ni la computadora y cómo vivían y se comunicaban las personas en aquella época”, nos relata una docente de tercer grado de la Escuela B.

Asimismo, con respecto a los objetivos y contenidos que se trabajan para la efeméride las y los docentes diferencian dos tramos en la profundización de los contenidos. En un primer nivel, podríamos denominar “introductorio”, que abarca a las y los estudiantes de primero a cuarto, se usan los roles, personajes, técnicas y tecnologías para que puedan imaginar

aquel tiempo utilizando especialmente los disfraces y la idea de lo viejo y lo nuevo. Las y los docentes relataron “como ellos aún no pueden recordar la historia, todavía no está en los contenidos, comienzan aprendiendo estas diferencias, cómo era antes, qué personajes había, cómo vivían”, cuenta Héctor docente de la Escuela A. Esto no sucede con el segundo nivel, más avanzado, estudiantes de cuarto a séptimo. En este caso, los contenidos que deben desarrollar sí incluyen la “Historia Argentina”, que puede abordarse en cualquier momento del año y donde se puede profundizar y comprender estos procesos. Igualmente, las estrategias en escena van desde la lectura de un texto o recitado de memoria al disfraz y el baile. Las y los docentes mencionan que aquí aparece otro obstáculo: cuanto más avanzada es la edad de las y los estudiantes más vergüenza o timidez tienen para ponerse a actuar frente a sus pares. Observamos esta situación en el siguiente discurso, en el cual a modo de incentivo la docente destaca el valor que tiene la actuación para el grado en el que se encuentran.

Docente-presentadora: Bueno, vale doble porque son los alumnos de séptimo y son los que están en pleno cambio y a los que le cuesta un montón la maestra para que participen. Así que me vamos a pedirle que pase, que no el nombre porque ustedes le conocen a todos ¿no es cierto?

Alumno-público: ¡Síiiiiii!

Mediante el uso de estas tecnologías y medios se pretende representar el “aquí y ahora” de un pasado. Se traen a escena aquellas tecnologías o aplicaciones de “moda”, que se encuentran en la agenda de consumos, y que los asistentes utilizan. Por nuestro amplio registro y estudios de estos ritua-

les (Rodríguez, 2011, 2015, 2016), corroboramos que se van “actualizando” —al igual que los avances tecnológicos— al paso de los años, pero que, sin embargo, siempre entran a dialogar con lo arcaico del pasado en el cual se instalan. El relato sobre un tiempo histórico lejano o cercano (en el cual nos encontramos) reactualiza determinado sentido que se le otorga a las tecnologías en la actualidad.

A partir de los ejemplos que hemos desarrollado pudimos observar que se pretende “fundir lo múltiple, lo complejo, lo plural, en una unicidad cerrada y aconflictiva” (Senlle Seif, 2011, p. 92). Si bien se puede presentar a la nación como un artefacto, parte de una ingeniería que tiende a “neutralizar y eliminar por vía de la homogeneización las contingencias históricas en la composición de la comunidad, consolidando y dotando así del aura de lo de siempre y de lo cuasi natural a los límites que a esa comunidad le acontece contingentemente tener” (Habermas, 1998, p. 188). En los actos escolares del 25 de mayo que formaron parte de nuestro trabajo de campo no se observan mayores conflictos que la representación de problemas técnicos de comunicación, y la distinción de determinados personajes “buenos” de los “malos”. De esta manera, se ponen en juego imágenes, sentidos aparentemente inamovibles en los cuales creemos y por los cuales estamos dispuestos a actuar, a asistir, a cantar, bailar, a pintarnos la cara con pintura negra, etc. No tenemos ninguna capacidad de pensar —y por ende, de creer— sin signos. El sentimiento de creer es un indicativo más o menos seguro de que en nuestra naturaleza se ha establecido un cierto hábito que determinará nuestras acciones (Peirce, 1988).

En este sentido, los estudiantes en esta efeméride refuerzan los conocimientos como en un juego de roles, como también

de distancias geográficas que no solamente corresponden a las que nos alejan en el tiempo de aquellos sucesos de 1810, sino también con las de otros países, aparentemente desvirtuadas con el uso de las nuevas tecnologías. Asimismo, mediante estas representaciones entran en tensión lo distinto con lo conocido, lo cercano con lo lejano, el ayer y el hoy. Es un espacio entonces donde aprender técnicas y oficios.

A modo de cierre de esta segunda entrada, consideramos necesario señalar que en la mayoría de los diálogos de las representaciones observadas no se llega a escuchar todo lo que dicen las y los actores, aunque nuestra ubicación como observadores fue privilegiada. Logramos acceder a pocos metros del escenario donde se desarrollaban las performances, pero sin embargo no llegamos a escuchar la totalidad de los diálogos. Algunas de las palabras se escuchan con más fuerza mientras que otras son inaudibles. La mayoría de las y los niños dicen sus líneas muy rápido, o con un tono de voz muy bajo, mientras que otros se olvidan algunas frases. Asimismo, el murmullo del público, los aplausos anticipados o la música de fondo dificultan que se escuche a los niños. Para nuestro registro de campo, no utilizamos los guiones suministrados por el personal docente mediante los cuales podríamos acceder a la totalidad de lo enunciado. Esto se debe a que nuestro objetivo buscaba trabajar con los relatos y sentidos que se ponen en escena y pueden ser percibidos por el público presente, es decir, lo que llegamos a observar, escuchar y percibir desde ese lugar. Destacamos también que las y los estudiantes tuvieron una preparación previa: en la escuela y con sus padres, hermanos, etcétera, o individualmente. La misma también se compone de la producción de un disfraz para la obra de la función. Todos estos espacios

y prácticas de comunicación logran generar significados, y proponen determinados relatos para “memorizar” y luego representar en el acto escolar. Poseen determinada acentuación ideológica. Consideramos que, aunque no son “captados” en su totalidad, no pierden su eficacia, logran instaurar creencias por las cuales estamos dispuestos a actuar, producen determinados resultados sensibles, asientan determinados hábitos. Es decir, logran activar procesos de semiosis complejos. En este contexto, nos seguimos interrogando ¿Qué de todo lo que se dice, se escucha, se observa queda en nuestra memoria? ¿Qué nos quieren decir estas recurrentes palabras que no se llegan a escuchar en su totalidad, pero que, sin embargo, son significativas, y se siguen diciendo, son aplaudidas, reconocidas?

TERCERA ENTRADA: ARGUMENTOS PARA LA NACIÓN

Consideramos que los relatos y sentidos que se producen en los actos del 25 de mayo tienden a producir un discurso veridictivo, creíble, correcto, eficaz. Los argumentos, siguiendo a Peirce, se proponen cambiar algo (sentimientos, formas de actuar) y producir efectos (hábitos, creencias). En esta tercera entrada buscamos poder sistematizar y analizar algunos de los argumentos que conforman los relatos durante los actos patrios escolares del 25 de mayo. Advertimos que cada ejemplo presentado, no se cierra sobre sí mismo, sino que pueden crecer, complejizarse, virar en la propuesta de análisis. Nos preguntamos, ¿qué tipo de argumentos se ponen en escena en los actos patrios escolares? ¿Qué se propone cambiar estos argumentos? ¿Con qué finalidad?

Relatos que tienden a la verdad

Los argumentos lógicos se presentan como la doctrina de lo debemos pensar, lo que estamos preparados para hacer/saber/poder. De esta manera, se refieren a la “mejor” manera de qué y cómo debemos pensar; contemplan “el carácter público y provisorio de lo verdadero” (Romé, 2008, p. 64). Podemos considerar que en la totalidad de los relatos de los actos escolares —solamente por ponerse en escena— tienden a oficiar una doctrina de lo que los sujetos que participan *deben* pensar (recordar). En esta oportunidad compartimos uno de esos momentos: la alocución de un docente durante el momento ceremonial del formato:

DISCURSO DOCENTE, ACTO 25 DE MAYO DE 2013. ESCUELA N. A.

Hubo cambios en la formación del orden político, social, económico, cultural, de la formación étnica. (...) se marcó un antes y un después en nuestra historia, hasta el lenguaje cotidiano había cambiado al operarle cambios en las palabras que se usaban. El término súbdito fue reemplazado por el de ciudadano. El de monarquía o reino por el de República. El de soberano o rey por el de soberanía del pueblo como fuente de autoridad. Crearon el concepto de Patria. Celebremos hoy dando gracias a Dios por esta Patria que nos dieron nuestros próceres, y a nosotros por todo nuestro esfuerzo diario para una patria más justa y soberana para el bienestar y la felicidad de sus habitantes. Feliz día de la Patria. Gracias.

La producción de esta presentación implica una previa búsqueda, investigación, y escritura de un discurso que estará dirigido a las y los presentes: directivos, docentes,

estudiantes, madres, padres. En el mismo podemos interpretar que la docente encargada de esta tarea enuncia y destaca determinadas circunstancias y características que *deben* ser recordados por su condición de “verdaderas”. En el discurso, las palabras “nosotros” y “nuestros/as” aparecen en varias oportunidades. Por su parte, los sucesos de mayo se argumentan como un hito que “marcó un antes y un después en nuestra historia” (O’Donell, 2004). Este autor entiende a la nación como una construcción política e ideológica que postula una existencia de un “nosotros” que fue históricamente constituido y que es interpretado usualmente evocando expectativas de lealtad que valen por encima y más allá de otras identidades e intereses (O’Donell, 2004, p. 18). De esta manera, una idea de nación “propia” se encuentra siempre en relación y tensión con “otras” naciones. El autor se alinea en una posición constructivista sobre el tema —a la que adherimos— en la cual las naciones se componen “de historias, memorias, mitos y, al menos en algunos períodos, de esfuerzos movilizadores políticos” (O’Donell, 2004, p. 20); así como también, de ritos y rituales. Esta visión se encuentra en contraposición con versiones de un nacionalismo “etnocultural” basado en un “tipo de existencia sustantiva, transhistórica y prepolítica de la nación” (O’Donell, 2004, p. 20). Consideramos que en el discurso de la docente prevalece una construcción de los hechos sobre el 25 de mayo transhistóricos, inmemoriales. Ubicada en un presente donde redacta, lee y proyecta, la docente involucra (interpela) a los asistentes al ritual a continuar, a responsabilizarse con los destinos de “la patria”, como lo ha sido “siempre”, sin presentar discusión posible. En este sentido, prevalece una idea de simultaneidad y de unidad desde “aquellos tiempos”

hasta la actualidad que “compartimos” por un argumento lógico: debemos/creer.

Asimismo, menciona que a partir de esta revolución se han transformado algunas de las palabras que identificó como parte del “lenguaje cotidiano” de la época: “El término súbdito fue reemplazado por el de ciudadano. El de monarquía o reino por el de República. El de soberano o rey por el de soberanía del pueblo como fuente de autoridad”. Observamos aquí un uso de la memoria ejercida y manipulada, ya que, mediante un ejercicio de memoria, la docente trae a escena distintos términos que, menciona, se han transformado. El cambio de estos conceptos se presenta como un traspaso de significado simple, rápido. Los que han sido “súbditos” pasarán a ser “ciudadanos”, la fuente de autoridad dejará de ser del “soberano”, de la “monarquía” por el de una “República” con “soberanía del pueblo”. La docente interviene la memoria mediante su uso, su *deber* es representar determinados intereses y valores postulados como verdaderos. Para ello organiza retóricamente la memoria: justifica, explica los sucesos para legitimar determinada memoria. La verdad de sus enunciados no está cuestionada, ya que su lugar de autoridad se presenta como una forma de validez y reconocimiento.

Otro de los conceptos “creados” en 1810 es el de “patria”, según el relato de la docente. Pareciera que nuevamente marcará en una “línea de tiempo” imaginaria un momento *índice*. Podemos pensar al “amor” o “lealtad” a la “patria” como parte del discurso nacionalizante entendido como una forma de amor por sí mismo, de expresar el amor, un tipo de lealtad diferente y superior a cualquier otro tipo de compromiso, “como una forma de constitución de un tipo determinado de comunidad política” (Blázquez, 2012, p. 199). La creación del

concepto “patria” marca el inicio de lo que hoy recordamos y es digno de celebrar y agradecer a “Dios” y a “nosotros mismos” por el plebiscito de todos los días (y en cada celebración de la efeméride). En este sentido, patriotismo se relaciona con la identificación con la nación propia presentada como “comunidad trascendente, transhistórica, que tiene un destino prefijado y que amerita luchas y sacrificios para mantenerse, transformarse o cualificarse” (Balibar, 2005 en Arias, 2014, p. 29). De esta manera, la patria y su (a)puesta en acción —el patriotismo— ofrece un “paisaje” institucional o de procedimiento que es diferente de cualquier otro paisaje de estos y constituye el marco de su vida, que determina en gran parte” (Hobsbawm, 1991, p. 95). Los procesos de identificación pueden definirse como punto de encuentro, de enlaces temporarios, de sutura entre los discursos y las prácticas. Estas intentan interpelarnos como sujetos sociales de discursos, aunque pareciera que los integrantes de la nación se encuentran enlazados “naturalmente” sin posibilidad de elección: reflexionar sobre los procesos de identificación es una tarea compleja. No se cierran ni terminan en la propuesta de estos formatos comunicativos, sino que se reactualizan, nacen y mueren en otros tantos dispositivos.

El valor de la tarea realizada

La preparación y el trabajo en distintos ámbitos (previos, posteriores) para la puesta en escena de los actos escolares aparecen como una práctica valorada, positiva, correcta. Desarrollamos dos ejemplos en el cual se observa el entramado de este tipo de argumentos.

EJEMPLO 1, ESCUELA B

Docente presentadora: ¿Escucharon a Lautaro? ¡Vamos! ¡Recuerden lo que trabajamos hoy! [ruido, murmullo] ¡Allá los alumnos de quinto y de séptimo! Ahora sí, a ver.

Alumno: El 25 de mayo (...) podría ser un día más. (...) el amor a su tierra (...) libertad (...) responsabilidad (...) gran proyecto (...) tan grande (...) una bella palabra: libertad (...) ¿qué sucedió en aquel tiempo? (...) vale la pena luchar por los ideales que (...) vale la pena (...) vale la pena cada día (...) una patria (...) vale la pena (...) que sus hijos crecieran (...) justicia (...) que cada día (...) ¡Viva la Patria! ¡Viva la Nación!

Docente presentadora: Felicitaciones que leyó hermoso. Dijo 203 años de poder elegir lo que es bueno y lo que es malo ¿escucharon ustedes eso?

Alumnos: ¡Síííííí!

EJEMPLO 2, ESCUELA A

Docente presentadora: Bueno, antes que se retiren esperen un cachito... Bueno, como todo trabajo de los niños, ustedes escuchan a los que están acá en frente, si lo dicen apuraditos porque están nerviosos ni ustedes entienden lo que dicen ¿sí? ¿Entienden o no?

Alumnos público: ¡Noooo!

Docente presentadora: Porque hay un trabajo ahí, porque ese chico se fue a casa, estuvo estudiando, le ayudó la mamá, le ayudó el papá, el tío, la abuela, alguien le ayudó, alguien le acompañó y además se vistieron con la ropa que ustedes están viendo. Por lo tanto, le vamos a pedir a que vuelvan a pasar por acá para que todos los vean ¿están de acuerdo?

En ambos ejemplos se destaca el trabajo que se realizó para la puesta en escena del formato: “recuerden lo que trabajamos hoy”, “leyó hermoso”, “porque hay un trabajo ahí”. Estos enunciados se presentan como una acción realizada de modo correcto con el objetivo de poder mostrarlo “a la nación”, a la comunidad (escolar, familiar, vecinal, etc.). En el primer ejemplo, cuando la docente menciona que el estudiante “leyó hermoso”, se interpreta que no se equivocó durante la lectura. Desde el público no se llegó a escuchar la totalidad de la lectura, sin embargo, esta no pierde su eficacia, es válida, es digna de admirar. La tarea fue realizada y demostrada satisfactoriamente, como destaca la docente.

Podemos identificar que, en este tipo de argumento, de lo que resolvemos hacer, admirar, adoptar aparece la idea del trabajo —individual pero también colectivo— como una instancia importante de aprobación del otro, integrante de la una gran comunidad (que nos observa, que nos aprueba o no). El fin para dedicar el esfuerzo es realizar una ofrenda hacia la “patria”, demostrar compromiso mediante la presencia, y a través de una correcta performance. Asimismo, si nos referimos a la preparación del estudiante, en varias oportunidades se destaca la participación de madres y padres. Compartimos dos fragmentos en donde podemos observar esta situación.

ESCUELA A

Maestra presentadora: “Bueno, pero hay papás acá que yo conozco algunas caritas, entonces no los voy a nombrar, pero pasen chicos, los que bailaron la cueca: el caballero y la dama [aplausos], el velero con velas, los guitarristas [aplausos]. ¿Se dan cuenta cómo la escuela es mágica? Nos trae la historia, nos trae la música, nos trae la ropa y, además, nos trae también un

poquito de protagonistas y de héroes. Hoy dijimos a la entrada que en la semana de mayo hubieron personas que lucharon por sus ideales. Nosotros, todos los días en nuestras casas, tenemos personas que luchan por nosotros que son nuestros padres. Ellos son nuestros héroes”.

ESCUELA B

Directora: Gracias a los papás por la presencia, por acompañar a sus hijos. Y yo creo que no hay nada más lindo que verlos a todos sentados, viendo el quehacer de cada chiquito. Es muy importante para ellos y para nosotros. Yo creo que es la mejor manera de hacer patria, acompañar a sus hijos en los actos escolares y resaltar ese patriotismo. Para todos, un feliz día de la Patria. Gracias.

En ambos fragmentos sobresale el acto de aprobación de las autoridades y de las y los docentes hacia la presencia y acompañamiento de los padres. Toma la forma de agradecimiento, pero también como un llamado de atención para los que no desempeñan la tarea del modo correcto. Esto se traduce no solamente en el día a día escolar, sino también se destaca el acompañamiento en estos momentos festivos. En el primer fragmento, la docente presentadora señala que — por la presencia recurrente de estos adultos— reconoce sus rostros, los identifica, aprueba su accionar. Demuestra a las y los estudiantes que, en un ambiente cotidiano, familiar, ellos también cuentan con héroes como los de 1810. Este “papel” es desempeñado por madres y padres “que son nuestros héroes”. En su relato los “héroes de la nación” también son los “héroes de la casa” generando marcos de referencia para poder recordar, valorar, accionar en el futuro: recordar juntos, recordar

en familia, identificar a nuestros héroes actuales, dotarles de valor y significado.

En el caso del segundo ejemplo, la directora, al momento del cierre y despedida del acto escolar, utiliza la oportunidad para agradecer públicamente la presencia de madres y padres. Realiza también una aprobación moral, de admiración sobre el acompañamiento a sus hijos/as-estudiantes en estas celebraciones. El “hacer patria” se traduce en esta acción: el acompañamiento a lo largo de todas las actividades escolares: el día a día, las festividades, etc.

Nos parece interesante cerrar esta entrada con una frase “la escuela es mágica”, pronunciada por la docente presentadora. El trabajo de nuestros héroes pasados, presentes y futuros, ya que nos podremos transformar en uno de ellos algún día siguiendo estas indicaciones de valor. La “magia” escolar vuelve a escena en cada ocasión, año tras año cuando la comunidad se reúne a recordar juntos. En los momentos de trabajo previo, en el acompañamiento, con la presencia y participaciones. Los momentos de “traducción”, aprendizaje, asentamientos de un hábito y creencia se observan en los roles, oficios, técnicas y tecnologías, como también en lo que admiramos, en lo que es “mágico”: nuestros héroes históricos, nuestros héroes padres, en la colaboración, el trabajo y la participación.

Admirar *nuestra* libertad

ESCUELA A, ACTO 25 DE MAYO

Docente de cuarto año: “Bueno, gracias. Hoy comenzamos celebrando el día de la patria. También tenemos que tener muy

presente a los primeros pobladores de este continente americano. Todos sabemos, como hemos estudiado con las maestras, la historia de nuestra patria y la historia de nuestro continente comienza con los eeh... Con los originarios, con los pueblos originarios, que son los primeros pobladores de este continente, verdad. Entonces, simplemente quiero pedirle a todos los chicos que sé que son muy respetuosos de los valores, y esta escena tiene que ver mucho con eso, con la identidad americana. En especial en el día de hoy queremos dedicar una canción a todos los pueblos, que nosotros le llamamos indios ¿verdad? Que son los nativos de acá de América. En especial porque ellos llevan una lucha muy larga, la lucha sobre sus tierras ¿sí? Sobre recuperar sus tierras y más sus derechos que ellos consideran esteee... su justo reclamo. El respeto de la memoria de todos, nuestros indios digamos, ayer en una lucha en el Chaco murió un qom que ya van doce en estos últimos años por este reclamo. Entonces por honor y por respeto a ellos que son los primeros dueños de esta tierra queremos dedicarle una canción”. Luego de la presentación docente, los estudiantes entonan la canción “Cinco siglos igual” del intérprete León Gieco.

La docente utiliza varias palabras y frases para referirse a los pueblos originarios, específicamente a la comunidad qom: “los originarios”, “la identidad americana”, “indios”, “nativos de acá de América”, “dueños de la tierra”. En su discurso podemos entrever un relato que pretende ser políticamente correcto y, por ende, admirable. Señala además que todo lo enunciado fue enseñado en el espacio áulico. Interpela a las y los estudiantes al referirse a ellos como “muy respetuosos de los valores”. Asimismo, la docente logra entablar un diálogo y discusión con la agenda mediática y política del momento. No

solamente recordamos los hechos del 25 de mayo, pretéritos para todos los presentes, sino que hablar de “patria” implica también un anclaje en el presente. En este caso, el argumento toma la forma de reconocimiento —mediante la entonación de una canción— de las comunidades originarias. Trae a escena el fallecimiento en 2013 de un integrante de la comunidad qom, Florentín Díaz, ocurrido días previos antes de este acto⁶.

García-Canclini (1999) menciona que “dentro de los países latinoamericanos, la homogeneidad decretada por los Estados nación sirve poco para contener los nuevos reclamos étnicos y regionales” (García Canclini, 1999, p. 122). La nación como categoría estética suprema puede convivir con espacios de reivindicación, de inclusión, de nuevas luchas y lecturas (constantes y permanentes). La docente destaca que el reclamo de estas comunidades originarias “es justo” y para que no queden en el olvido dedica un espacio de “nuestro” acto por motivo de la patria, a recordarlos. Los incluye, pero de alguna manera, aún continúan por “fuera” de la nación. “El respeto de la memoria de todos” se puede interpretar como resumen de este argumento estético de inclusión porque también es válida y admirable la memoria de “nuestros indios”, su lucha se traduce en la justicia. Como parte de ese juego que tiene la memoria en su relación con el olvido, la docente no menciona las luchas —igualmente “justas”— que tienen (en el presente) las comunidades guaraníes dentro del territorio de la provincia de Misiones.

6. Un artículo sobre el caso fue publicado el 23 de mayo de 2013 en *Página 12* bajo el título “Versiones cruzadas tras una nueva represión contra la comunidad qom”.

Por otra parte, vemos cómo opera la idea de libertad⁷ como representante de un argumento estético que aparece con mayor referencia en los actos del 25 de mayo. Podríamos considerarlo como el núcleo más importante de los procesos de semiosis que se pretenden poner en escena en este formato. Como hemos desarrollado anteriormente, son varios los Estados que durante el siglo XIX han atravesado distintos movimientos independentistas, que ahora son objeto de celebraciones, rituales, etc. En este sentido, Blázquez (2012) señala que “cada Estado construye una historia para dar cuenta de aquel mítico acontecimiento que, por lo general, es resumido en un enunciado patriótico al cual se considera un “grito de libertad” (Blázquez, 2012, p. 188). Compartimos algunos de los fragmentos más destacados:

ESCUELA B

Docente presentador: “Somos argentinos porque vivimos en esta tierra, ese gusto de ser parte de este pueblo, pero principalmente

7. La libertad “como posibilidad de autodeterminación; como posibilidad de elección; como acto voluntario; como espontaneidad; como margen de indeterminación; como ausencia de interferencia; como liberación frente a algo; como liberación para algo; como realización de una necesidad” (Farrater-Mora, 1964, p. 1103). El autor conceptualiza desde una definición griega en la cual concibe a la libertad como autonomía o independencia. En el marco de una sociedad “consiste en la posibilidad de regir sus propios destinos, sin interferencia de otras comunidades. En los individuos dentro de una comunidad, dicha autonomía o independencia consiste primariamente no en evadir la ley, sino en obrar de acuerdo con las propias leyes, es decir, las leyes del propio estado” (Farrater-Mora, 1964, p. 1104).

porque vivimos en un país libre gracias a esos hombres y mujeres de mayo de 1810”.

Escuela B

Alumnos en presentación: “Es nuestra patria, es nuestra nación, libertad para todos ¡que viva nuestra nación!”.

ESCUELA A

Directora: “Una recomendación para todos: cuiden la libertad. No todos los países del mundo son libres como nosotros. Entonces ¿qué hacemos para cuidar la libertad? Cada uno lo que nos toca hacer lo hacemos bien. Los nenitos estudiando. Las maestras enseñando. Y los papás acompañando. Así cuidamos nuestra libertad y establecemos nuestro compromiso”.

ESCUELA A

Docente presentadora: Para despedirnos los invito a reflexionar. Ser libres implica elegir libremente lo que hacemos y ser responsables ciudadanos y ser respetuosos con los que comparten con nosotros (...) estudio, lo que hacemos todos los días. Que este acto entonces nos permita reflejar y reflexionar lo que hacemos diariamente en nuestras obligaciones y haciendo acciones correctas y siendo responsables de las mismas para poder vivir en paz y disfrutar de nuestra libertad”.

De esta manera, los sentidos de la libertad en estos enunciados poseen varias aristas que coinciden y se encadenan:

- Libertad significa lo bello de vivir en “Argentina” que se resume en ser un país libre gracias a los hombres y mujeres de mayo de 1810. “Nuestra” libertad es atribuida (gracias) a este grupo de personas.

- El valor de “lo nuestro” es sinónimo al valor de la libertad.
- La libertad corresponde a una cualidad que tenemos como país y debe ser cuidada, para ello se debe accionar correctamente (ética).
- Las acciones para su cuidado son el estudio (los niños), la enseñanza (los docentes) y el acompañamiento (los padres). Cada agente posee un rol y su tarea es igualmente importante.
- El cuidado de la libertad implica un compromiso inmemorial y que se proyecta en el presente y en el futuro.
- No todos tienen libertad como “nosotros”.

Los sentidos en torno a la libertad son puestos en escena como el argumento estético por excelencia: por “ella” hemos luchado, somos “esto” que somos, estamos “acá” y podemos seguir siendo si la “cuidamos”. Consideramos que la reflexión sobre la libertad es el nudo de los procesos de semiosis que llevan los sentidos y relatos de esta efeméride. El acto tiene como objetivo “reflejar” estos sentidos de “libertad”, y ser un momento para la reflexión sobre tareas, obligaciones, sobre lo correcto, la responsabilidad para disfrutarla. Debemos recordarla en cada nueva fecha para no olvidar los hechos y personajes que llevaron a que poseamos este “valor”. La libertad es el ideal, el rumbo a seguir, se ubica en un origen que nos *indica* donde nace la libertad, se proyecta (se trabaja) en el presente, y de esta manera, nos señala una conducta admirable por la cual todo vuelve a iniciarse. Así, el formato deberá volver a activarse, a ponerse en escena.

Como “despedida” de este capítulo consideramos —por nuestra trayectoria en campo y nuestra reflexión teórica-metodológica— que los actos del 25 de mayo cumplen un

lugar fundamental para pensar y construir “la nación”, una comunidad, una memoria común, social y pública. Es “el” acto escolar que ocupa mayor espacio en la agenda de las y los docentes, madres, padres y estudiantes, siendo el primero de una batería que se desarrollarán a lo largo del año, y volverán a suceder en el próximo. Por el gran bagaje de personajes contruidos para la ocasión, es un espacio en el cual gran número de estudiantes pueden participar, “poner el cuerpo”. Es el acto que cuenta con mayor presencia de público, inclusive posee un espacio en la agenda de los medios locales. Aunque las “formas” de “hacer patria” no se agotan en los actos del 25 de mayo, no podemos negar la centralidad que ocupan estos relatos. Inclusive logran generar una idea de simultaneidad: nos encontramos todos/as juntos/as a festejar el mismo día un acontecimiento índice de “nuestra” nación. Aunque obligatorios, consideramos que la presencia y la participación de gran cantidad de sujetos parte de la organización escolar, logra descontracturar lo rígido del deber/hacer. De esta manera, los actos del 25 de mayo logran ser actos de memoria, lugares que “apuntan a la confirmación (celebración, conmemoración) entusiasta de lo que ya se sabe y se cree” (García, 2012, p. 135). Al finalizar, la comunidad educativa invita al próximo encuentro, que ya se comienza a proyectar. Nos volveremos a encontrar porque tenemos un pasado común por recordar: el presente es la celebración del pasado por el futuro.

CAPÍTULO IV

UN ACTO ESCOLAR PARA CONSTRUIR LA MISIONERIDAD

Los actos patrios escolares sobre/vividos como colectivos, son necesariamente actos políticos contruidos en una complejidad de sentidos. En nuestro caso, la provincia de Misiones — de modo institucional— transita hace varios años una re-actualización de las memorias colectivas/públicas e identidades, continúa un itinerario para la construcción de una historia provincial “propia”. El 30 de noviembre se recuerda en todas las escuelas de la provincia de Misiones a su figura heroica, declarado por Ley Provincial como “prócer misionero” a Andrés Guacurarí y Artigas. Asimismo, en esta efeméride también se celebra la Bandera de la Provincia de Misiones, instituida en la década de 1990.

Sin embargo, estos procesos de construcción de la historia local poseen larga data. Se fueron gestando previos a la provincialización de Misiones en la década del 50 en el cual distintos sectores intelectuales y políticos de la época procuraban acceder a los derechos que implicaba (“volver a”) ser una Provincia Argentina. Logrado el objetivo en 1953 mediante la Ley 14294 sancionada durante el gobierno de Juan Domingo Perón, se comienzan a transitar otros períodos y contextos

donde se localizan algunos de los sentidos que merodean la idea de “ser misionero”. En el marco de los 60 años de su provincialización, se relacionó con una política específica del gobierno provincial, es decir, con el Partido Renovador de Misiones. Estos movimientos y disputas por el sentido están repensando y reordenando lo político en términos culturales, debido a que “hacen el descubrimiento de las dimensiones culturales de la política, de lo político, como ámbito de producción del sentido de lo social y del reconocimiento de los diversos intereses que articulan sus conflictos y sus negociaciones” (Martín-Barbero, 2002, p. 151). En este contexto, podemos decir que los relatos históricos-políticos no están escritos de una vez para siempre, son producto de una sociedad y de su tiempo, las preguntas que se hacen están sujetas “a revisiones y refleja las tensiones políticas, culturales y sociales del momento en que se lo formula. Sin embargo, no es solamente el acuerdo sobre la efeméride histórica, sino la historia posterior la que también influye sobre esta definición” (Gutman, 2012, p. 43).

En la efeméride del 30 de noviembre se conmemora al personaje histórico que se construyó como la figura más importante de la historia de la provincia de Misiones. De su gesta con José Artigas surge el estandarte misionero, que se fundamenta con los colores que Andresito habría enarbolado como una de sus primeras gestiones como Comandante General de Misiones. A diferencia del 25 de mayo, esta efeméride se incorpora al calendario escolar desde mediados de la década de 1990. Como la efeméride analizada en el capítulo anterior, compone una de las cuatro efemérides Forma I, siendo obligatoria la suspensión de actividades áulicas para el acto celebratorio que invita a toda la organización escolar a participar.

Durante nuestra instancia de trabajo de campo logramos observar la realización de esta efeméride. La misma coincide con el cierre de actividades anual y fin del calendario de las organizaciones escolares. En este contexto, el acto pasa a un “segundo plano” debido a la acumulación de actividades y el “desgaste”, “cansancio” —como nos comentaron las y los docentes— por tratarse de un “fin de año”. Esto puede corroborarse en su despliegue organizativo, ya que no se realizan grandes inversiones en decoración, solamente se produce la cartelera principal y se arregla un telón para el día del acto. Esta efeméride se recuerda solamente en la provincia de Misiones. En este sentido, logra “reunir” a todas las organizaciones escolares misioneras para la celebración.

Advertimos que es necesario delinear algunos de los sentidos que envuelven la idea de “región” o lo “local” en nuestro texto, conceptos también polisémicos y aún fruto de debates y discusiones. La “región” constituye una organización espacio-tiempo vivido, “se presenta como un espacio menos extendido que la nación y más vasto que el que corresponde al espacio social de un grupo y, por consiguiente, de un lugar” (Areces, 2008, p. 248). Reflexionar sobre la categoría “región” obliga a pensar la trama de relaciones sociales presentes en cronotopos determinados que se modifican, que se encuentran en movimiento. En este contexto, los procesos de identificación con una región son el resultado de “la relación entre el “nosotros” y el contraste de oposición con el “otro”, la referencia a los proyectos políticos y a las conformaciones, la elaboración de contenidos culturales y la vinculación con el contexto histórico” (Areces, 2008, p. 255). Asimismo, cuando nos proponemos (re)construir los sentidos sobre una semios-

fera “misionera”, entendemos que el sentido sobre lo local no es unívoco, ya que

“resulta de la fragmentación, producida por la des-localización que impone lo global (...) es el lugar que introduce ruido en las redes, distorsiones en el discurso de lo global, a través de las cuales emerge la palabra de otros, de muchos otros”. (Martín-Barbero, 2002, p. 268)

En tiempos de globalización y del vaciamiento integral de los recursos, economías y culturas soberanas de los países periféricos, en especial de los latinoamericanos, Carretero (2007) señala que existen dos opciones para hacerle frente a estos procesos. Por un lado, “aferrarse a la identidad común, por medio de la ritualización e incluso la reificación de los relatos y los símbolos (...) La segunda opción imprime un compromiso y un riesgo mayores, porque consiste en reconstruir la identidad en una clave que se oponga radicalmente (pero no reactivamente) a la del oficialismo y sus tradiciones, de acuerdo con nuevos objetivos y desde una perspectiva de otros sujetos históricos” (Carretero, 2007, p. 166).

La puesta en escena de la efeméride del 30 de noviembre navegaría entre estas dos opciones, procurando una reactualización de lo que implicaría la “misioneridad”: un imaginario basado en la supuesta existencia de valores y virtudes del “ser misionero”, que fue construido desde un discurso histórico centrado en la figura de Andrés Guacurarí como “prócer” o “héroe” local, en el contexto de reivindicación provincialista de la década de 1950 (Jaquet, 2005). Nuevamente surgen (y advertimos, en la coyuntura de estos procesos) los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los mecanismos por los cuales los

debates sobre la *misioneridad* entran en la escuela, se van haciendo cuerpo en los rituales escolares y re-actualizan viejas y nuevas discusiones y contenidos en torno al Nos-Otros como Nación y como provincia? ¿Qué historia(s) se cuentan y cuáles siguen aún sin poder ser contadas?

Ahora bien, para continuar nuestro despliegue de la estructura de este formato comunicativo pretendemos analizar los relatos y sentidos histórico-políticos atribuidos a la representación del pasado común en relación con la “misioneridad” presente en la efeméride del 30 de noviembre. Asimismo, poder describir los mecanismos de memoria que re-actualizan determinada versión de los sentidos atribuidos a la provincia de Misiones puestos en escena. Para ello, en un primer momento compartimos una suerte de revisión por los procesos históricos más relevantes que atravesó lo que hoy conforma la provincia de Misiones; asimismo, destacamos los momentos más significativos en la producción de una historia local. Luego, realizamos una breve lectura de medios de comunicación señalando los principales hechos noticiosos durante nuestra instancia de investigación sobre la temática de este capítulo. Finalmente, analizaremos al formato proponiendo un tercer movimiento. En una primera entrada proponemos reflexionar sobre las canciones como íconos para imaginar determinados sentidos sobre Misiones. En una segunda entrada analizamos el itinerario que propone la presencia de la Bandera de la provincia de Misiones y el ritual de traspaso de sus abanderados y escoltas. Y en una tercera entrada de análisis continuaremos la confección del entramado de la semiosfera que propone la trama de esta efeméride, mediante el uso de distintos procedimientos y recursos.

ALGUNOS RECORRIDOS PARA PENSAR LOS PROCESOS DE CONFORMACIÓN DE MISIONES

Con el simple hecho de observar un mapa los misioneros podían ver que Misiones era un pedacito de tierra, que como la historia lo había demostrado, podía desprenderse de la Argentina en cualquier momento y diluirse en otros territorios, o desaparecer subsumida en las fronteras de una provincia vecina.

HÉCTOR JAQUET

El proceso de conformación de lo que actualmente se conoce como provincia de Misiones (su historia, sus límites, etc.) se traduce en un proceso lento en el cual aparecen en escena luchas, batallas, expulsiones, movilidades, etc. debido a “la diversidad de los grupos intervinientes y por la complejidad de las interrelaciones que desarrollaron a lo largo del tiempo” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 13). Fue largo el recorrido para la conformación de este territorio tal como se lo conoce actualmente.

Con respecto a la producción y construcción de una historia local, podemos identificar como uno de los momentos más intensos —como justificativo para alcanzar la categoría de Provincia Argentina— a los movimientos por la provincialización de Misiones que comienzan a gestarse en la década del 1920 integrada por parte de las élites locales. Situación que cobra mayor impulso e institucionalidad cuando se crea la “Junta de Estudios Históricos de Misiones” en 1939 (avalada por la Academia Nacional de Historia). En este contexto, distintos sectores “inventaron” una serie de justificativos para abandonar las limitaciones en término de derechos políticos y civiles que implicaba ser Territorio Nacional. La invención de “Misiones” como categoría identitaria “se convirtió en la expresión tautológica de su propia obra: la misioneridad”

(Jaquet, 2005, p. 506). Recién en 1953, durante la presidencia de Juan Domingo Perón, se logra la provincialización de Misiones. Desde este momento se comienzan a transitar otros períodos y contextos donde se instauran algunos de los sentidos sobre la idea de “ser misionero”, actualmente continúan en vigencia.

Este trabajo se inscribió en el marco de los 60 años de la provincialización de Misiones. Las prácticas y los discursos que tensionan, enfrentan y hacen dialogar los sentidos de la *nación*, y la *misioneridad* vuelven a estar hoy más que nunca en el centro de la escena (política, cultural, mediática, educativa) misionera, así como también —como veremos más adelante—, en el ámbito nacional. Nos interesa poder leer estos procesos en la puesta en escena de la efeméride del 30 de noviembre. En este contexto de discusiones y debates somos contemporáneos a la puesta en marcha del dispositivo que pretende, desde lo institucional, la (a) puesta en la memoria de una batería de objetos: un día para recordar una “canción”, una “bandera” y un “prócer” propio. Para ello, sin pretensiones nuevamente de ser exhaustivos, sino con el objetivo de ofrecer al lector/a algunos tramos (y tramas) del relato que involucra estos territorios y cómo se fueron gestando estas “baterías” de memoria, realizamos un recorrido por sus procesos históricos y políticos.

Desde las Misiones Jesuíticas a los tiempos de mayo

Se estima que el territorio misionero comenzó a poblarse hacia el año 10.000 A.C. por sociedades cazadoras y recolectoras. En el periodo considerado como prehispánico formó par-

te del área cultural guaraníca que estuvo poblada por los habitantes de la “macro familia Tupí-Guaraní” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 13). La llegada de los españoles a principios del siglo XVII inició una nueva etapa. Las tierras eran fértiles, poseía grandes recursos naturales y población para la explotación de su fuerza laboral.

La experiencia iniciada por la Compañía de Jesús (1606-1768) demarcó límites territoriales más o menos claros (aunque móviles, frágiles), “una homogeneidad étnica y lingüística y una singular organización político-administrativa que combinaba elementos hispanos con formas de autoridad tradicionales de los guaraníes” (Cantero, 2014, p. 13). Abarcó un área geográfica mucho mayor que los límites de la provincia actual, “las Misiones” se desplegaron por los territorios que hoy incluyen a cuatro países: Paraguay, Brasil, Argentina y Uruguay. Para el primer tercio del siglo XVIII los treinta pueblos guaraníes de las Misiones Jesuíticas “habían alcanzado el cenit de su población: 141.000 habitantes en 1732, con un promedio de 4.500 almas por pueblo” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 13).

Las Misiones Jesuíticas estaban estrechamente integradas al orden colonial y administrativamente se vinculaban a las gobernaciones vecinas: “los pueblos cercanos al Paraná dependían de Paraguay y los del Uruguay respondían a Buenos Aires” (Cantero, 2014, p. 13). En estos tiempos, las Misiones cumplían un rol importante al funcionar como una valla de contención que logró exitosamente detener el avance portugués:

Pero a mediados del siglo XVIII, cuando el realismo se abrió paso entre las cortes europeas, el rey de España buscó concentrar más poder en sus manos, por lo que el margen de auto-

mía jesuítico se consideró intolerable. El roce creciente entre la Corona y la Compañía de Jesús se resolvió con la expulsión de los padres dispuesta en 1767 y aplicada en Misiones en 1768. (Cantero, 2014, p. 14)

Con la expulsión de los jesuitas se inició la Provincia Guaranítica de Misiones, una provincia hispánica con un gobernador que dependía de Buenos Aires. Los pueblos de las Misiones “se disolvieron y sus territorios y recursos económicos, especialmente la yerba mate, ganados y maderas, fueron objeto de disputas de los nuevos Estados nacionales que empezaban a constituirse en la región platina” (Jaquet, 2005, p. 21). Se dio entonces un proceso de “migración de los aborígenes catequizados hacia áreas urbanas, se inició una etapa de decadencia y despoblamiento” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 39).

En 1776 se crea el Virreinato del Río de la Plata conformado por ocho intendencias y cuatro gobiernos militares, uno de estos últimos fue Misiones, que pasó a tener una compleja situación administrativa debido a la superposición de atribuciones entre las jurisdicciones. “La Real Ordenanza de Intendentes, aplicada en el Virreinato en 1784, si bien no modificó la división en departamentos de Misiones, hizo que la dependencia de los mismos se repartiera entre los gobernadores intendentes del Paraguay y Buenos Aires” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 16).

Una noción arraigada en los ámbitos académicos fue que a partir del marcado descenso demográfico iniciado en 1768 e incrementado a partir de 1817, y la progresiva desorganización de los pueblos, Misiones fue considerado como un espacio “vacío” (situación que solo se habría modificado con

la llegada de los inmigrantes a finales del siglo XIX). Machón y Cantero (2008) consideran que en todo caso esta decadencia de la población y pérdida de territorios fue gradual, “y que, aunque en 1830 Misiones dejó de ser una provincia nunca llegó a ser un espacio totalmente vacío, ya que había múltiples comunidades de guaraníes misioneros, quienes, aunque dispersos, buscaron repetidamente reorganizar sus pueblos” (Machón y Cantero, 2008, p. 13). Asimismo, continúan los historiadores, el desarrollo de actividades económicas en la región, específicamente la extracción de yerba mate, nunca se interrumpió totalmente.

Con respecto a la gobernación de Misiones en el periodo entre 1768 y 1810, Cantero (2014) identifica seis momentos diferentes entre la expulsión de los jesuitas y el estallido de la Revolución de Mayo marcados por los cambios en la organización de la gobernación colonial. Con respecto a la adscripción al proceso revolucionario iniciado en Buenos Aires en 1810, el autor trae a escena una afirmación que considera que de tan repetida pareciera que “forma parte de nuestro sentido común histórico” (Cantero, 2014, p. 11): *la provincia argentina de Misiones fue una protagonista fundamental del proceso revolucionario iniciado en 1810, que marcó el nacimiento de la Nación Argentina.*

Cuando llegan a Misiones las noticias de la Revolución de Mayo gestada en Buenos Aires, el gobernador interino, Tomás de Rocamora, reafirma su apoyo a la Junta solicitándole “por un lado, apoyo militar, y por otro, su desvinculación del gobierno del Paraguay” (Cantero, 2014, p. 21). Mientras esto sucedía en Misiones, “en el Paraguay Bernardo de Velasco rechazaba el reconocimiento y lo mismo que la Banda Oriental, reconocía al Consejo de Regencia” (Gallero y Dohmann, 2010,

p. 16). Como respuesta al pedido de protección y amparo de Rocamora, la Junta dispuso la expedición auxiliadora bajo las órdenes de Manuel Belgrano. La expedición fracasó por las derrotas en las Batallas de Paraguarí y Tacuarí dejando como saldo la jurisdicción de los departamentos de Candelaria y Santiago a Paraguay. Estos pueblos fueron temporalmente recuperados durante la gesta artiguista de Andrés Guacurarí y, definitivamente, luego de la Guerra de la Triple Alianza. Sin embargo, el fracaso en términos militares de Belgrano dejó un saldo positivo para estos territorios mediante la redacción del Reglamento para los Pueblos de Misiones que “planteaba la posibilidad de que los guaraníes tuvieran libre acceso a todos los cargos públicos, aboliendo así el régimen de castas hispano vigente hasta entonces, y que tendría una aplicación concreta años más tarde con la llegada de Andrés Artigas al poder” (Machón y Cantero, 2010, p. 68).

Cantero (2014) señala que aquella provincia guaraníca de Misiones poseía una de las identidades más definidas del Virreinato, que fue variando a través del tiempo. Su destino la marcó al no ser una “provincia criolla” ordenada a partir de un Cabildo-gobernador” sino ser una “provincia de indios”. Esta característica dentro de la lógica administrativa colonial “consideraba inviable su autonomía plena, por lo cual permanentemente se vio subordinada a otra (s) gobernación (es) o, a partir de 1784, de intendencia (s)” (Cantero, 2014, p. 29).

La entrada en escena de Andrés Guacurarí y la causa artiguista

Encarar el tema del primer federalismo en Misiones y particularmente la actuación de su representante político más des-

tacado, el Comandante General Andrés Artigas, no es una tarea sencilla. La entrada de la Liga de los Pueblos Libres de la mano de José Artigas significó una revitalización de la vida política misionera —considerado territorio “vacío” después de la expulsión de los jesuitas—. Es durante el ciclo artiguista que Misiones logra su autonomía total, experiencia extraordinaria no solamente por otorgarle la categoría de provincia autónoma sino también porque por primera y única vez se reconoció la legitimidad del acceso de los guaraníes al poder” (Cantero, 2014, p. 29). Belgrano había sentado estas bases en 1811 estableciendo la igualdad de los guaraníes con los españoles y criollos, pudiendo, por lo tanto, ocupar cualquier cargo público.

Los guaraníes que se destacaron ocupando cargos de comandantes generales fueron Andrés Guacurarí, Pantaleón Sotelo y Francisco Sití. Estos representantes guaraníes tenían una importante experiencia militar por haber formado parte del Regimiento de Blandengues, instruidos por el Jefe de los Orientales, José Artigas; además de ser de su absoluta confianza. De esta manera, “durante seis años Misiones fue gobernada por tres Comandantes Generales de origen local” (Machón y Cantero, 2008, p. 18).

En el caso de Andrés Artigas fue el ejecutor de las ideas de José Artigas en Misiones. Arribó a principios de 1815 a Santo Tomé como Comandante General de Misiones, pueblo elegido como sede de gobierno con una jurisdicción a cargo que comprendía los quince pueblos de Misiones entre el Paraguay y Uruguay. Este título implicó una reconfiguración del esquema administrativo provincial, ya que se eliminaban las figuras del teniente de Gobernador y de los subdelegados departamentales.

Implicaba de hecho una reivindicación de la independencia de la provincia respecto a Buenos Aires, a cuya jurisdicción se dependía en algunas ramas desde la Real Ordenanza de Intendentes, y significaba en este sentido una continuidad y una consecuencia de la Real Cédula de Aranjuez de 1803 y de la reafirmación de la soberanía misionera realizada por la Primera Junta en 1810. (Machón y Cantero, 2010, p. 74)

Andresito llegó acompañado por ochenta soldados y por Fray Leonardo Acevedo, su capellán y secretario. “Sus primeras disposiciones tuvieron un alto contenido simbólico: por un lado, retiró todos los escudos y símbolos reales (posiblemente también el retrato del rey); por otro, introdujo la flamante bandera artiguista roja, azul y blanca” (Machón y Cantero, 2010, p. 73). Estas acciones implicaban una ruptura definitiva con el poder español.

La figura de Andresito acarrea ventajas considerables a los ojos de los guaraníes de los pueblos misioneros: sólida formación militar, ser guaraní y, por otro lado, “poseer su apellido adoptivo en vista al amplio apoyo popular con el que contaba en Misiones en ese momento el Jefe de los Orientales” (Machón y Cantero, 2010, p. 74). En su discurso, Andresito, manifestaba el afán de recuperar la integridad perdida de estos pueblos, y continuar con el enfrentamiento del ancestral enemigo portugués. Machón y Cantero (2010) destacan que estos objetivos sirvieron para

cimentar una incipiente identidad provincial, que en ese momento no era tan sólida como se podría creer, ya que, al no haber un poder centralizado, eran mucho más fuertes los sentimientos

locales de cada pueblo que una idea de provincia. (Machón y Cantero, 2010, p. 74)

La caída de la Liga Federal significó la inviabilidad de Misiones como provincia autónoma, independiente, una “provincia de indios” sobre todo tras la desaparición de sus líderes más significativos: Andresito y Sotelo. Una provincia con estas características era impensable “por lo que se consideraba que debía estar sujeta a alguna de las jurisdicciones vecinas, en este caso, Corrientes” (Cantero, 2014, p. 25). Esta caída también significó un largo proceso de dependencia a otras provincias y luego del gobierno nacional, hasta llegar a su provincialización, más de un siglo después del ciclo artiguista.

¿Pero quién fue Andresito? Andrés Guacurarí y Artigas se ha transformado en el prócer misionero por su papel desempeñado como Comandante General de Misiones en el ciclo de la Liga Federal. Más conocido como “Andresito” denominado así a causa de su baja estatura (rasgo común entre la gran mayoría de los pueblos americanos). Su figura envuelve en parte misterio en relación con su nacimiento y muerte, sin lograr ser esclarecidos hasta la actualidad. Con respecto al año de nacimiento se discuten las fechas que van desde 1778 hasta 1790:

En cuanto a su origen, los conflictos fronterizos y la destrucción consiguiente de mucha documentación (incluyendo numerosos libros parroquiales de los pueblos) hace que no se pueda saber con precisión dónde y cuándo nació. Es probable que lo haya hecho en el pueblo de San Borga, aunque algunos historiadores sostienen que lo hizo en Santo Tomé. Tampoco se puede fijar la fecha; posiblemente vino al mundo un 30 de Noviembre, ya que,

por su nombre de pila, resulta probable que lo haya hecho en el día de San Andrés. (Machón y Cantero, 2010, p. 66)

La época que cuenta con mayor registro fue la que se considera más importante en relación con la historia de la provincia. De su gestión como Comandante General de Misiones (1815-1819) se tiene bastante documentación “constituyendo la ocupación guaraní de la ciudad de Corrientes el momento más controvertido pero también el mejor documentado de su actuación” (Machón y Cantero, 2010, p. 66). Con respecto a lo que fue de su vida luego del apresamiento por los portugueses en 1819, “se conocen numerosos detalles gracias a los avances que se pudieron realizar en los últimos años en archivos de Madrid y Río de Janeiro, pero igualmente no se conocen el momento y las circunstancias de su muerte” (Machón y Cantero, 2010, p. 66).

Tuvo una primera instrucción militar, aprendió a leer y escribir mediante un sacerdote de su pueblo natal. De adolescente abandonó su pueblo natal y se dirigió rumbo a los campos al sudeste del río Uruguay. Partía en búsqueda de mejores condiciones de vida dada la extrema pobreza que azotaba a aquellos pueblos. En estos campos en la frontera de las antiguas estancias misioneras con la Banda Oriental (actual Uruguay) y las posesiones portuguesas de Río Grande do Sul se dedicó al arreo del ganado, actividad prohibida por la Corona Española. En este tiempo conoció a José Artigas, quién lo tomó como hijo adoptivo, permitiéndole usar su apellido. “Cabe destacar que Andresito no fue el único indígena que tomó el apellido Artigas; también lo hicieron otros, entre los cuales el más conocido fue un charrúa llamado Manuel Artigas” (Machón y Cantero, 2010, p. 69-70).

Al momento de la producción y construcción de la figura del caudillo guaraní, se reconocen dos posturas extremas y contrapuestas: “desde la condena y la demonización en el caso de los historiadores de la ciudad de Corrientes o desde la apología y la heroización en el caso de los misioneros” (Machón y Cantero, 2010, p. 66). Estos autores consideran necesario un análisis *desapasionado* que, aunque no pretenda ser totalmente objetivo, por lo menos se sustente en evidencia lo más sólida posible. Advierten que Andresito no fue un “ángel” ni un “demonio”, sino que tuvo sus “defectos” y “virtudes”.

Fue un representante de los guaraníes misioneros, un sector social que durante siglos estuvo marginado del orden colonial y que contó con algunos líderes que en la década de 1810 creyeron que había llegado el momento de acceder al poder y generar un proyecto provincial autónomo. (Machón y Cantero, 2010, p. 66)

Un territorio bajo “tutela”

Después de la derrota de la Liga Federal, estos territorios vuelven a ser disputados y compartidos por paraguayos y correntinos. Luego de finalizar la Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) fue formalmente anexada a la órbita de la provincia de Corrientes, la cual ejerció el dominio y usufructo de sus riquezas naturales.

En la actualidad estamos habituados a representar al país cartográficamente como una jurisdicción totalmente definida. Sin embargo, esta se constituía territorialmente a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, por un grupo de provincias localizadas en la región central y una serie de

Territorios Nacionales dispersos en la región nordeste y la región patagónica (Oviedo y Alcaráz, 2014, p. 9). Uno de estos Territorios fue el de Misiones que en 1884 por Ley 1532 pasó a tener una estructura administrativa propia dependiente exclusivamente del Poder Ejecutivo nacional y de las decisiones del Congreso Nacional. “Cuando los organizadores de la Argentina fundaron el Estado nación y empezaron a gestar la matriz de la nacionalidad, el territorio de Misiones ingresó a la Nación Argentina como una pieza más de la férrea e intrincada burocracia estatal” (Jaquet, 2005, p. 23).

El proyecto de una nación moderna incorporó a Misiones como receptora de inmigrantes europeos que tuvo especial impulso luego de la Federalización de Misiones. A partir de entonces, y por casi cuatro décadas (1883-1919), el Estado propició la colonización. El clima bondadoso, vegetación exuberante y suelos fértiles fueron vistos como ideales para desarrollar proyectos colonizadores. Sin embargo, la venta de tierra realizada durante el dominio correntino dejó una impronta negativa en la estructura territorial, pues esta operación creó grandes latifundios y como consecuencia de ello la colonización oficial tuvo que avanzar a lo largo de la franja central del espacio misionero (Gallero y Dohmann, 2010, p. 39). En un primer momento, mediante la colonización oficial del estado, y luego, por colonización privada que tomó fuerza una vez terminada la Primera Guerra Mundial (Balestegui, 2006; Bartolomé, 2007). En ese tiempo llegaron a Misiones, especialmente inmigrantes ucranianos/as, polacos/as, alemanes/as, sumados a la inmigración espontánea de los países limítrofes (paraguayos/as y brasileños/as) y de numerosas provincias argentinas. Con respecto a la población de pueblos originarios en Misiones, fue durante la segunda mitad del

siglo XIX que ingresaron a Misiones las y los *Mbya* procedentes del Paraguay que son quienes actualmente pueblan la provincia. “Con el proceso de ocupación del espacio por parte de criollos e inmigrantes, algunos grupos entraron en contacto con estos, dando lugar a un acelerado proceso de aculturación, otros se replegaron a sitios más inaccesibles” (Gallero y Dohmann, 2010, p. 38).

Los movimientos por la provincialización

Fue el presidente Hipólito Yrigoyen quien presentó el primer proyecto provincialista para Misiones en 1919, iniciando así una sucesiva presentación de proyectos con el similar objetivo basado en los datos otorgados por el censo de las jurisdicciones policiales que revela que Misiones cuenta con 63.246 habitantes superando lo establecido por el artículo 4 de la Ley de Territorios Nacionales. Dicho proyecto fue archivado en la Cámara de Diputados (expediente n.º 53/1919). Fue a partir de la década de 1920 que comienzan a acontecer una serie de movilizaciones por parte de las élites locales interesadas en la provincialización de este Territorio Nacional. Quaranta de Errecaborde (1992) señala que en esta década se produjeron las primeras actividades en el marco de estas luchas y movilizaciones, donde se pueden identificar grupos militantes y adversarios de la provincialización. La motivación de este “movimiento provincialista” se caracterizó por “una sostenida posición de reivindicación histórica” (Quaranta de Errecaborde, 1992, p. 38). Asimismo, se fueron conformando juntas provincialistas en todo el territorio provincial. Los que estaban a favor de la provin-

cialización, tenían como base del reclamo el artículo 4 de la Ley de Territorios Nacionales, que Misiones cumplimentaba desde la década del 20: “Mientras la Pampa, Chaco y Río Negro exigían el cumplimiento de la Ley 1532, como reclamo para ser provincializadas, Misiones reclamaba la imposición de una restauración integral de sus derechos y se apelaba a la conciencia histórica para fundamentarlas” (Quaranta de Errecaborde, 1992, p. 28).

Coexistía también un argumento “antiprovincialista” que dictaba que era necesario “ir construyendo las condiciones para acceder a la nueva situación institucional gradualmente, posición que para entonces contó con muy buena adhesión de la población” (Quaranta de Errecaborde, 1992, p. 41). Otros de los argumentos era que el Territorio Nacional de Misiones no contaba con los recursos económicos, ni estaba política ni culturalmente preparada para dicha categoría (Rojas, 2013, p. 15). Los “antiprovincialistas” continuaron en la siguiente década con su postura, pero cada vez más los “provincialistas” ganaban espacio en el debate. En este sentido, estos argumentos opositores no frenaron los pedidos de los que sí querían la provincialización.

En la década de 1920 cuando se promovió la creación de Juntas de Estudios Históricos en el interior de las provincias, “las historias locales, regionales o provinciales representaban la versión del pasado del poder hegemónico local, y la tarea de elaborar la historia recayó en clérigos, políticos y profesionales del derecho, entre otros” (Alcaráz, 2014, p. 86). En este contexto, sumado al movimiento provincialista se crea en 1939 la Junta de Estudios Históricos de Misiones, cuyos objetivos fundamentales son la investigación y difusión de la historia, según lo establece el artículo 21 de sus estatutos:

propenderá a la investigación, estudio y difusión de los acontecimientos de la Historia Americana y Argentina, y en especial, los que se relacionan con Misiones, su patrimonio cultural y natural, organizando y auspiciando conferencias, publicaciones y exposiciones, conmemoraciones, homenajes, obras, iniciativas y actos que representan el cumplimiento de tal finalidad. (Amable; Dohmann y Rojas, 2008, p. 30)

La misma fue encabezada por Aníbal Cambas quien comenzaría a escribir ensayos sobre la historia de Misiones y a presentarlos a nivel nacional contando desde un principio con el aval de la Academia Nacional de la Historia.

Con respecto a otras provincias más antiguas, “tradicionales”, “cerradas”, Misiones no podría formar parte de “un estudio etnonacionalitario de tipo provincialista”. Los motivos son de distinta índole, según Jaquet (2005), como ser su constitución política y jurídica reciente como provincia, el no poseer un patriarcado criollo como clase dirigente y aristocrática, su condición más “permeable”, “heterogénea”, “abierta” dada su condición fronteriza, su influencia de inmigrantes formando un “mosaico cultural” (Bartolomé, 2007), sin grandes tradiciones religiosas (como sí tienen otras provincias) a pesar de la experiencia jesuítica, sin un ritmo musical característico, etc. (Jaquet, 2005, p. 23-24). Sin embargo, el autor señala que la falta de aquellas condiciones “fijadas” por los provincialismos no significa que “no existan procesos equiparables y agentes productores de discursos identitarios sobre la provincia de Misiones en los términos de reivindicaciones provincialistas” (Jaquet, 2005, p. 25). Otra particularidad que se da en el caso de Misiones es su posición como enclave fronterizo. Esta situación complejiza la tarea y agrega “un

eje más a la dinámica de esta contienda política y simbólica por la especificidad de la identidad provincial: el riesgo latente de una posible subsunción a otros Estados (Paraguay y Brasil) que haría perder esa continuidad territorial y cultural de Misiones como unidad homogénea y su contigüidad territorial a la nación argentina” (Jaquet, 2005, pp. 25-26). En este sentido, son interesantes los debates y discusiones que se dieron sobre el rol de la Junta en la construcción de un relato sobre la *misioneridad* constituyéndose este como el eje central de un dispositivo simbólico producido por la Junta durante la década de 1940 y 1950 quienes gestaron:

una prédica misionerista que operó con cierta eficacia en la sociedad local, inventó un héroe para encarnar el emblema de sus reivindicaciones, creó un repertorio de imágenes nativas al postular un lugar diferente para Misiones en el ámbito nacional, e impulsó a los intelectuales locales a la arena de enardecidas polémicas por una “verdad” histórica en el concierto de versiones entendidas como “antimisioneristas”. (Jaquet, 2005, p. 303)

Las representaciones sobre la misioneridad se fundaron en enfáticos actos sociales y culturales, cobrando formas y contenidos (Jaquet, 2005, p. 306). Los agentes nucleados en la Junta lograron actuar como productores identitarios cristalizando una identidad misionera en el campo del arte, la política, el folklore, la literatura y la historia. Supone, además, de un acuerdo tácito del contenido cultural “auténticamente” misionero, que puede ser comprendido y decodificado por los ciudadanos misioneros en virtud de una cualidad natural (Jaquet, 2005, p. 306). Este conjunto de representaciones ha operado como *puntos de referencia* para aglutinar las identi-

dades de la población misionera en torno a un foco: la provincia de Misiones. “Pero este foco identitario, representado por la población, estaba contemplado en el futuro; por lo que la expresión identitaria solo podía presentarse como un *anhelo* o como un *atributo a conquistar*” (Jaquet, 2005, p. 503). Los sentidos no venían a construirse luego de una revolución o reivindicación “provincialista”, sino que *debían* ser producidos para alcanzar este objetivo.

Con respecto al diálogo entre la nación y la provincia, estos nunca fueron completamente contradictorios, ya que se encontraban en un permanente juego de complementación y diferenciación:

cuando se planteaba lo nacional, se incorporaba la traducción local de la nacionalidad. El esfuerzo por justificarse dentro de la nación hacía que el sentido localista operara como un filtro de la nacionalidad, la incorporaba, pero inmediatamente la resignificaba. Esta resignificación de la nación en la perspectiva localista estaba determinada por la negociación que se estableció con los “vecinos” de la frontera. El posicionamiento en relación con los vecinos (“correntinos”, “paraguayos” y “brasileños”) determinaba la interpretación de la nación. (Jaquet, 2005, p. 505)

Estos historiadores también —al igual que en el proceso de construcción de una identidad argentina— han “inventado artefactos culturales (ferias, museos), movilizaron a amplios sectores de la población (maestros, escolares, autoridades, periodistas, empresarios), utilizaron a la historia para crear héroes o símbolos emblemáticos para producir consenso (“Andresito Guacurarí” y la bandera misionera)” (Jaquet, 2005, p. 510). La Junta, al igual que la historia oficial de la

Academia Nacional de la Historia, “seleccionó, ilustró, popularizó e institucionalizó” (Jaquet, 2005, p. 510) una historia oficial, institucional para Misiones.

La construcción de este dispositivo simbólico tuvo su mayor expresión en la necesidad por plasmar esas cualidades en la construcción de un “héroe” local, Andresito, “que representara todas las virtudes de los habitantes de Misiones y que, aunque provenientes de gestas del pasado, debían, sin embargo, ponerse en acción en aquella lucha provincialista. La Junta se empeñó en cristalizar y “corporizar” a la *misioneridad* en la figura de un “héroe civilizador” que encarna las más genuinas virtudes del *ser misionero* (Jaquet, 2005, p. 324). ¿Cuándo aparece en la escena social y política misionera? Machón y Cantero (2008, 2010) aseguran que

el estudio más profundo de la figura del caudillo guaraní se dio a mediados del siglo XX como parte de la justificación histórica de la provincialización, visualizada como una reparación histórica que reconocía un rico pasado en el que se destacó la figura heroica de Andrés Artigas. (Machón y Cantero, 2010, p. 65).

Recuperar una categoría

Luego de casi cuatro décadas de luchas y debates en Congresos de Territorios Nacionales, así como también, en la esfera mediática porteña y local, por la iniciativa del presidente Domingo Perón el 10 de diciembre de 1953 por Ley 14.294 se “devuelve” la categoría de provincia a Misiones. Compartimos fragmentos del discurso de Perón:

Acabo de promulgar la Ley que reconoce a Misiones el rango de Provincia Argentina, proclamando su mayoría de edad y sus derechos de Estado autónomo en el seno de la República. Y tengo la sensación neta y plena de haber satisfecho, en ese instante y con ese acto, una deuda casi centenaria que tenía el Estado con la nueva provincia y con el pueblo humilde que la sostiene con su esfuerzo, con su trabajo y con la lealtad a la Nación (...) Porque no solo hace ya tiempo que el pueblo de Misiones, con su esfuerzo laborioso, superó los límites exigidos para la provincialización del territorio, incorporándolo en plenitud de derechos a la totalidad de sus hermanas que conforman el patrimonio físico de la nacionalidad. Hay otro valor, que juega también en el proceso de provincialización y que Misiones puede exhibir con legítimo orgullo (...) Misiones fue una de las primeras provincias que se pronunció por la Libertad, marcando senderos de valor, de entereza y de confianza en el porvenir a la totalidad de las que serían de inmediato las Provincias Unidas del Sur. (...) La provincialización de Misiones, que acabo de promulgar, es pues, el triunfo del Pueblo Misionero. A él se lo dedico con toda mi admiración, mi cariño y mi gratitud.

El verbo *devolver* —y en el discurso de Perón, *reconocer*— juegan aquí un rol importante. La lucha de los provincialistas se basaba en una reivindicación histórica que hace referencia a que, en el momento de la Revolución de Mayo en 1810, el gobernador interino del Territorio Nacional, Tomás de Rocamora, declaró la adhesión de Misiones al movimiento independentista porteño. De este hecho histórico provienen la importancia de los verbos “devolver”, “reconocer” debido a que se considera que Misiones *ya* era una Provincia que adhirió a las causas de mayo de 1810 (y ya desde mucho

antes, de la época jesuítica). Este dato histórico es un argumento recurrente en los relatos provincialistas, que se reactualizan en cada ocasión de aniversario. El principal objetivo fundacional de la Junta fue lograr la provincialización de Misiones, y en este fragmento del discurso de Perón es claramente ilustrativo.

De esta manera, Misiones oficializa su “lugar” en la nación, mediante las luchas por la memoria por parte de la sociedad local, justificándose con el cumplimiento de un requisito legal (el artículo 4, Ley 1532 de los Territorios Nacionales) pero al mismo tiempo demostrando poseer una historia dentro de esta nación que le pertenece y a la cual pertenece. Observamos cómo “la nación” y sus procesos de identificación no son estados fijos, ni son algo nato con lo que “se nace”, son más bien procesos de subjetivación dinámicos, cambiantes “en el que se tensionan tradiciones políticas, demandas sociales y proyecciones de futuro” (Ruiz, 2007, en Arias-Gómez, 2014, p. 31). Dentro de estos procesos, las luchas en las que el pueblo “misionero” participó a principios del siglo XX nos hablan de estas tensiones y demandas. Sin embargo, las disputas no terminan con un reconocimiento oficial, aún continúan: Misiones inicia el camino de pujar por lograr un pasado propio en la Historia (con mayúscula) de la nación.

En este contexto, las identidades locales fueron posibles mediante su *autorreconocimiento* en dos niveles: a) la configuración de las identidades se dio por su oficialización o b) la construcción de estas identidades se gestó en la lucha por su reconocimiento, en un ambiente institucional que las desconocía (Arias-Gómez 2014, 28). En nuestro caso, podemos señalar como rasgo distintivo de los sentidos sobre la *misioneridad* se produce del segundo al primer nivel. Se trata de dos

escalas, pero también de categorías que se interconstituyen relacionadamente —y siempre con algún nivel de disputa y conflictividad— en la construcción de identidades históricas y políticas. En este contexto, Jaquet (2005) menciona que esto es una diferencia clara en el proceso de constitución de la nacionalidad y la *misioneridad*:

Mientras la nacionalidad argentina no pudo haberse formulado sin la previa existencia y protagonismo del Estado, tanto que puede considerarse como una creación deliberada del Estado (y de agentes productores asociados al proyecto estatal), se puede decir que en Misiones la *misioneridad* fue creada con anterioridad al Estado provincial en un intenso proceso de creación e invención cultural que estuvo en diálogo y confrontación plena con la entidad estatal nacional. (Jaquet, 2005, p. 511)

Consideramos que en un primer momento Misiones se sitúa en un segundo nivel de su autorreconocimiento (Kriger y Rodríguez, p. 2014): el de las luchas por “ser parte de la nación” que se gesta fuertemente desde la década del 20 al 40, pero que tiene sus sedimentos desde finales del siglo XIX, cuando el aparato del Estado nación comenzó a desplegarse pretendiendo llegar hasta lo más profundo de la nación. Cuando se crea el estado provincial “nadie dudaba en la sociedad local que la provincia ya existía, y gracias a los Juntistas, desde tiempo muy inmemorial” (Jaquet, 2005, p. 511). Mientras que, en un segundo momento, se puede identificar desde mediados de la década de 1990 (en el marco del 50 aniversario de su provincialización) la puesta en escena de la producción de las identidades locales se da en un primer nivel de *autorreconocimiento*. Este —que ahora se dispone

desde el poder del Estado local— entra en tensión doblemente, con: a) lo nacional, debido a que continúa la lucha por la reivindicación de (o por un lugar en) las memorias en el Gran Relato de la Nación, y b) con lo local, ya que es necesario (volver a) instalar en la esfera pública misionera estos nuevos o renovados —según se vea— sentidos propios. En nuestro caso, se basan estos dispositivos propuestos por la nación para validarse, los que reinventa y pone en escena el estado provincial, para asegurarse un lugar, como es la efeméride del 30 de noviembre.

Misiones y Andresito en agenda

Podríamos pensar que la causa “provincialista” y de Andresito pasó a formar parte de la base del discurso político del Partido Renovador de Misiones para, entre otras estrategias, instalar a la provincia en los relatos nacionales. Este partido fue elegido en el ejecutivo provincial sucesivamente desde el 2003 hasta la actualidad. Sin embargo, esto se iniciaba en la década de 1990, en el marco del 50 Aniversario de la Provincialización de Misiones, cuando se oficializa y reglamenta su uso obligatorio en las escuelas y organizaciones gubernamentales la Bandera de Misiones; así como también la institucionalización de lo que en un primer momento se denominó Fiesta Cívica Provincial el día 30 de Noviembre que recuerda el natalicio del “Prócer misionero Don Andrés Guacurarí y Artigas” (Ley 3207/1995, hoy Ley VI 59). Destacamos el modo de nombrar a “Andresito” en esta reglamentación. Según el Diccionario de la Real Academia Española, el vocablo “don”, de origen hispano, se usa de modo

protocolar al nombrar una persona con una expresión de respeto, cortesía y/o distinción social. Fue durante el gobierno de Ramón Puerta (1991-1999) —hoy opositor al gobierno provincial— que su figura se incluyó de modo institucional.

Otro de los mecanismos aplicados para la construcción de la identidad local es la canción oficial de la provincia, una galopa escrita por el compositor Lucas Braulio Areco que aparece en el año 2000, cuando se impone primero como decreto (n.º 813/2000) del gobernador Carlos Rovira, y luego como Ley (3910/2002, en la actualidad LEY VI n.º 97 del Digesto Jurídico). Desde entonces es obligatoria su entonación en todos los actos oficiales del estado provincial y los actos de las escuelas públicas y privadas, a continuación del Himno Nacional Argentino.

En el marco de los festejos por el Bicentenario Argentino en el 2010, el gobierno de la Provincia de Misiones en conjunto con la Junta de Estudios Históricos de Misiones publicó *Miradas históricas sobre Misiones en el Bicentenario* (2010), que cuenta con artículos de investigadores/as de reconocimiento local, sobre temáticas referidas a la historia de Misiones. De esta manera, los festejos del Bicentenario de la “nación” coinciden como un encuentro, un diálogo con lo que los “misioneros/as” tienen para decir en este aniversario.

Sin embargo, por esas luchas/disputas que tiene (n) la (s) memoria (s), en 2012 se vuelve a declarar prócer a Andresito su figura se (re) inventa con un rótulo de mayor jerarquía. Por Ley VI 155, la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones, lo declara (nuevamente) prócer en el rótulo de “Comandante General”. El Frente Renovador lleva la “causa Andresito” como propia, como una bandera política. En este

marco, lo vuelve a declarar prócer misionero —olvidando quizá *sutilmente* una anterior declaración del mismo corte. Esta legislación incorpora otros mecanismos fundamentales para la producción de una identidad local: la incorporación del “prócer misionero” en los libros de textos oficiales y no oficiales, programas educativos y museos, y —quizá la más importante— la construcción de un monumento en la costanera capitalina misionera realizado por el artista Gerónimo Rodríguez. Sin lugar a duda, el levantamiento del monumento al prócer local logró instalar de una manera singular, imponente, al “héroe” en uno de los centros de la vida urbana de la ciudad⁸.

8. La figura de Andresito logró aparecer en distintas oportunidades en la escena nacional de la mano de la expresidenta de la Nación Argentina, ambas en junio de 2013. Esta reivindicación en la escena nacional responde a las luchas por la memoria local que se viene gestando desde las ligas provincialistas. Señalamos dos casos que envuelven la causa “Andresito”, hechos cubiertos por los medios de comunicación y ampliamente difundidos por las redes sociales. El primer ejemplo es el debate sobre los fondos del Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales (INCAA) y su contribución para la producción filmica durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Sucedió en una conversación pública entre la entonces presidenta de la nación y el correntino Camilo Gómez Montero, realizador de *Buscando al comandante Andresito*, documental ganador del Concurso Federal del INCAA y adjudicatario de financiación. El otro caso es la revuelta ocasionada por una noticia de repercusión nacional que involucraba el cambio de nombre del Estadio del Club deportivo misionero Crucero del Norte que lleva el nombre de Andrés Guacurarí por el de la expresidenta. Todas estas discusiones se dieron no solamente en el ámbito de los medios de comunicación, sino que surgieron en las redes sociales oficiales de la presidenta de la Nación: página web, Facebook y Twitter

Otro de los mecanismos que aparece en el centro de la “nación” es la inauguración del Monumento a las Cataratas del Iguazú y a Andresito en la Plaza de Misiones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en plena Avenida 9 de Julio. Como dato curioso, dicho emplazamiento debería haberse realizado casi cuarenta años atrás debido a que en 1975 por Decreto 1646 provincial se autoriza un contrato de obra con encargo para la realización de un busto de bronce con la figura del Comandante Andrés Guacurarí con el objetivo de ser exhibidos en el Paseo “Provincias Argentinas” en la avenida 9 de Julio de Capital Federal. “Andresito” fue considerado en esta legislación como un “destacado personaje dentro de la Historia Misionera”. Dicho emplazamiento nunca se llegó a concretar. Más tarde, en 1986 se retoma el tema y por Ley 23.420/1986 durante el gobierno de Raúl Alfonsín se dispone la erección de un monumento a la memoria del comandante Andrés Guacurarí en dicha plaza porteña. En el artículo 3b, se propone que el Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, difunda la vida y obra del comandante Andrés Guacurarí. Sin embargo, todas estas legislaciones habían quedado trucas hasta el año 2013, que con un fuerte impulso del exgobernador Maurice Closs al turismo, recrean una réplica de las Cataratas del Iguazú en pleno centro porteño. ¿Pero dónde quedó el monumento a Andresito? Varios medios de comunicación locales se hicieron eco de este olvido y luego de acalorados debates en la escena

oficial. Finalmente, en 2014, la expresidenta Cristina Fernández (2007-2015) por Decreto 463/2014 lo promueve “al grado de General post mortem al Coronel D. Andrés Guacurarí y Artigas” (art. 1).

mediática y política local, se dispuso a realizar dicho homenaje al indio guaraní en la plaza lindera. Así, en diciembre de 2013 con la presencia del por aquel entonces jefe de Gobierno Porteño Mauricio Macri y el exgobernador de Misiones, se inauguran dichos monumentos⁹.

Anteriormente hemos señalado que el 2 de julio es la efeméride en la cual se recuerda a Andresito a nivel nacional, no el 30 de noviembre como es la efeméride que aquí nos reúne. El 2 de julio se recuerda la Batalla de Apóstoles liderada por Andrés Guacurarí y Artigas en 1817, como el “Día de la Conmemoración y recuerdo de Don Andrés Guacurarí”. Mediante esta efeméride Andresito es declarado héroe nacional, como “tributo y reparación histórica por su contribución a la epopeya de la emancipación del continente americano”, incorporándose al Calendario de efemérides nacional en 2014.

Finalmente, podemos mencionar al dispositivo denominado “la lanza de Andresito” que fue confeccionada por el

9. En 2013, cuando Misiones cumplió el 60 Aniversario de su Provincialización se realizaron distintas conferencias, muestras, encuentros, charlas, actos en toda la provincia. Entre estas actividades destacamos la serie de conferencias de los historiadores Pacho O’Donnel y Felipe Pigna durante el 2012 en la cual reivindican el lugar de la provincia en la “Historia Argentina”. Desde agosto a diciembre de 2013 se realizó una Muestra sobre la Provincialización en el Centro del Conocimiento de la ciudad de Posadas. También en el marco de este nuevo aniversario se lanza el “Portal Andresito. El portal educativo de la provincia de Misiones”, auspiciado por la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones, declarado de Interés provincial. Posee para consulta y descarga de materiales (actividades, contenidos y juegos) para nivel inicial, primario, secundario y para estudiantes de Institutos de Formación Docente con respecto a la temática “Andresito”.

reconocido orfebre Carlos Daniel Pallarols. El artista señala que “esta lanza recuerda la fuerza con la que él luchó por su tierra y con la que defendió sus ideales y su identidad. Símbolo de rectitud, justicia y heroísmo”. El denominado *bastón de mando* “representa la voluntad de lucha de Andresito y sus indios, y fue realizada en homenaje al pensador y creador del Centro del Conocimiento, Ing. Carlos Rovira” según expresó el artista. La pieza está construida en plata 921 Argentina, el escudo de Misiones en oro 18 y la madera es *anyico* colorado, nativa de Misiones. De esta manera, el pasado 10 de diciembre de 2015, cuando el gobernador de la provincia de Misiones, Hugo Passalacqua asume el mando, se realizó por primera vez el paso simbólico mediante “la lanza de Andresito” que consistió en que el gobernador saliente transfiere la titularidad del cargo ejecutivo provincial al gobernador entrante. Con la “lanza de Andresito”, Passalacqua juró como gobernador de Misiones. Un medio local describe que “alzó la lanza que simboliza el bastón de mando del cacique convertido en prócer, como símbolo de la defensa de los intereses misioneros”. En su primer discurso, el gobernador destacó que en los despachos oficiales ya no habrá más la foto del gobernador, sino una imagen de Andresito, porque “nosotros somos pájaros de paso (...) El poder está en la gente y eso nos llena. Soñando con una sociedad más unida y en el marco de respeto. Viva Misiones, viva la Patria”.

PRELIMINARES SOBRE NUESTRAS ENTRADAS DE ANÁLISIS

En el capítulo anterior hemos podido construir entradas de análisis que avanzan sobre la trama narrativa de la historia

nacional argentina escolarizada. El acto del 30 de noviembre también podría abordarse de este modo: reflexionar sobre su cronotopía, los hábitos, creencias y sus argumentos. Como hemos mencionado, la nación propone un modo de organizar dos categorías que se encuentran imbricadas: el *espacio* —tanto en términos de territorio como de adentro/afuera— y el *tiempo* —simultáneamente el pasado y porvenir, así como también “actualidad”—. La construcción de la Nación requiere *espacializar el tiempo histórico* (Grimson, 2002, p. 22). A lo largo de este capítulo podremos observar cómo también la misioneridad representada e interpretada en clave simbólica, se complementa y promueve determinados cronotopos para su organización. Las entradas de análisis de este capítulo buscan reflexionar y analizar distintos mecanismos semióticos que operan dentro del formato comunicativo y que persiguen el cumplimiento de los objetivos de lo que la efeméride propone recordar: la Bandera de Misiones y al prócer local Andrés Guacururí y Artigas.

PRIMERA ENTRADA: LA CUALIDAD HECHA CANCIÓN

En los actos escolares del 30 de noviembre en las escuelas donde realizamos el trabajo de campo se decidió que la entonación de canciones fuera una de las estrategias para recordar al acto celebratorio. En esta primera entrada abordaremos canciones llevadas a escena en los actos del 30 de noviembre. Nos preguntamos ¿qué agentes proponen estas metáforas? ¿Cuáles son sus objetivos y desafíos con la memoria? ¿Qué tipo de relación establecen con la “fidelidad” al relato que se narra?

Las canciones patrióticas ocuparon un rol importante para el asentamiento de un hábito en la conformación nacional de la ciudadanía por parte del Estado y la educación. Las letras de las canciones que se estudiaban en la escuela entraban en los hogares mediante los niños y las niñas escolarizados. Fue así que, en un primer momento, a principios del siglo XX, las canciones patrióticas sirvieron como un dispositivo importante para “argentinizar”:

Es como si las músicas y danzas funcionaran metonímicamente, haciendo presente un mundo más amplio de sentimientos y significaciones con el que se fueron ligando a través de sus ejecuciones. Lo peculiar es que no solo re-presentan o evocan esas significaciones y sentimientos, sino que tienen un particular poder para hacerlas presentes, activarlas en los sujetos, permitir re-vivirlas. (Citro, 2009, p. 227)

En el caso de la efeméride del 30 de noviembre, las canciones no funcionan solamente como espacios para (de) mostrar lo que se ensayó y aprendió en el área de Expresión Artística, sino como signos complejos que pueden instaurar hábitos y creencias mediante su (a) puesta como íconos-metáforas. A continuación, compartimos la letra completa de la canción entonada en la Escuela B:

BANDERITA DE MISIONES¹⁰

Bandera de Misiones
que bellos colores tienes hoy
Hermosa banderita
adorna mi escuelita tu esplendor
La señorita dijo que siempre defendiste mi nación
La tierra colorada protege tus colores con honor
Bandera de Misiones
roja azul y blanca que bella sos
Hermosa Banderita
quiere saludarte mi corazón.

Las canciones proponen una composición/estructura que representan un diagrama en la organización de sus estrofas. Esta cualidad logra ordenar la lectura y estructurar el texto.

10. La canción es interpretada por Fausto Rizzani, cantautor y músico nacido en el sur del país pero que hace más de treinta años está radicado en la provincia. Rizzani “lleva grabadas más de 160 canciones, la mayoría dedicadas a los niños y a la naturaleza, actuó en 1200 escuelas misioneras”. En la provincia de Misiones es un artista reconocido en el ámbito del folclore y de la educación por sus canciones en ritmo de chotis (como lo es la expuesta anteriormente) y sus letras dedicadas a temas relacionados con Misiones, como ser la fauna, la flora, sus símbolos, etc. En Puerto Iguazú, ciudad donde se encontraba la escuela en la cual se entonó esta canción, fue reconocido como Embajador Artístico en el año 1993. Fausto Rizzani es su nombre artístico, siendo su apellido Stéfani, hijo del artista misionero Daniel Stéfani, también músico y compositor, quien ha escrito gran parte de las canciones de Fausto. Una de ellas es “Banderita de Misiones” del álbum “Fausto en mi escuela 2” editado en 2009 que está compuesto por quince canciones sobre efemérides patrias argentinas, Andrés Guacurari, la Bandera de Misiones, entre otros temas.

Propone un inicio, un desarrollo, marca las pausas, los ritmos de la composición musical. Al momento de la presentación las y los estudiantes se ubicaron al frente del escenario. Algunos leen la letra de la canción desde una hoja de papel. Las voces de las y los estudiantes no se llegaban a percibir debido a que el sonido de la reproducción por los parlantes era muy alto. Los estudiantes ubicados en hileras conformaban también una suerte de diagrama que los organizó en el espacio, de menor a mayor estatura.

El objeto de la canción —bandera o *banderita* de Misiones— es representada mediante una serie de metáforas, aunque el objeto está presente como imagen-material. Durante su actuación las y los estudiantes mediante el uso de las metáforas se propone determinado modo de imaginar su cualidad, posibilidad. La canción instala (y reitera) los colores que componen la Bandera; al mismo tiempo, personifica al objeto al incorporar la práctica del saludo: “quiere saludarte mi corazón”. En este sentido, la canción (mediante el autor y luego su intérprete) posee una intencionalidad: pretende imaginar al objeto mediante determinados enunciados, propone una posibilidad, una cualidad (sus colores, su belleza, su “valentía”, “honor”). Incorpora la figura de determinados sujetos reconocibles por los estudiantes: “la seño”, en femenino y utilizando una expresión coloquial representa a la docente del grado. Asimismo, el uso del diminutivo quizá busca una suerte de empatía con las y los niños, ya que las canciones del álbum están destinadas a la escuela primaria. “Banderita de Misiones” destaca al objeto como “defensora de *mi* nación”, incorporando a sus intérpretes un sentimiento de pertenencia al objeto.

Desde sus primeros acordes, como posibilidad de ícono-imagen, la canción se instala como un sonido, una melodía que

representaría un ritmo “regional”, “propio”, “local”, como es en este caso el *chotis*. Su melodía podría ser reconocida por los presentes o bien pretender ser situada en la memoria colectiva como “regional”, “propia”. Si nos referimos a la “música regional” nuevamente se podría iniciar un extenso debate sobre sus significados, disputas, producciones. Aunque dicha discusión no nos llevaría a un puerto seguro ni tampoco es la intención de nuestro texto, consideramos necesario ofrecer algunas referencias.

La música regional puede ser definida como “una variedad de expresiones musicales que se generan, nutren, seleccionan, decantan, crean, difunden y hallan eco en la sensibilidad de la población de un área geográfica interrelacionada histórica y etnoculturalmente” (Perié, 1983, p. 5). En este sentido, conforma uno de los elementos para dar respuesta a la producción de una identidad común. Perié (1983) advierte que la realidad de la provincia de Misiones nos permite observar el predominio de algunos ritmos sobre otros, pero que sin embargo es imposible determinar puntualmente un ritmo “local”, “autóctono”. No sin disputas, en la provincia de Misiones se destacan distintos ritmos: la galopa, el *chotis*, la polca, el *gualambao*, el *chamamé*, entre otros. No es nuestro objetivo aquí seleccionar alguna de estas variantes sino colocarlas en escena como mecanismos semióticos que proponen un tipo de memoria en relación con la música como un bien simbólico. Estos ritmos son reconocibles e identificables por la población que con sus similitudes de estructura y sus diferencias configuran la “música regional”.

El segundo ejemplo que compartimos fue observado en la Escuela A. El mismo consistió en la entonación de una canción y la representación de la Bandera de Misiones al

final de la performance. A continuación, compartimos la letra completa de la canción “Andresito”:

ANDRESITO

Recitado

Para la historia oficial
fuieste siempre un bandolero,
General improvisado
de un ejército harapiento;
profanador de costumbres,
de apellidos y abolengos;
usurpador de la tierra,
vengador de tus abuelos...
Para nosotros, en cambio,
tu nombre seguirá siendo
La sagrada Rebeldía
de una dignidad sin precio,
que se aguanta la pobreza
y sobrevive al saqueo...
Hijo fiel de tus mayores,
peleando por tus derechos...!

Primera Parte

Aquí donde no hace mucho
vivíamos compartiendo
la comida y la plegaria,
la música y el festejo...
ahora estamos enfrentados
entre hermanos, casi en cueros;
una vez más invadidos
y apenas sobreviviendo...

General Guacururí,
que llegás montado en pelo,
tu sombra pasa y nos libra
de las coyundas del miedo...
Con solo decir tu nombre
vuelve a soñar nuestro pueblo,
resucita la esperanza
y nos juntamos de nuevo...!

Estribillo

Che Comandante Andresito,
montonero guaraní,
según sea el invasor,
sos aguará o jabalí...
Sos tábano bajo el sol
y a la sombra, mbarigüí...
¡Centinela de la Patria,
de Iguazú a Mandisoví!
Sos la memoria viviente
de Oberá y Mbororé...
que lo diga el español,
que lo diga el portugués...
¡Sos Dignidad, sos Justicia,
sos Patria Grande de pie!
Una vez más, por nosotros:
¡volvé, Andresito, volvé!

Recitado

¡Pueblos libres! ¡Pueblos libres!
Se oye el grito y se oye el eco
que descende por los ríos

y va trepando los cerros...
Y ese grito libertario,
como una bandera al viento,
va delante de Andresito
y está en la boca del pueblo...!

Segunda parte

De San Borja a Porto Alegre,
maniatado en cuero fresco,
te llevaron caminando
como antaño a tus abuelos...
Te engrillaron los tobillos,
pero no tu viejo sueño
que, según se rumorea,
logró escapar y anda suelto...!
Paisano de San Martín,
hijo de Artigas sabemos
que tu lanza montonera
marca el rumbo verdadero...
Y en las fronteras del alma,
junto al río de los sueños,
tu sombra sigue de guardia
igual que un tigre en acecho...!

La imagen-diagrama de la canción se estructura en un primer recitado, primera parte, estribillo, segundo recitado, segunda parte y repetición del estribillo. Advertimos la mayor extensión de este en comparación con el primero que compartimos. Asimismo, a diferencia del primer ejemplo, la canción tiene como objeto a Andrés Guacurarí y Artigas, no a la Bandera de Misiones. En este sentido, la canción propone,

a partir de determinadas características, cualidades y relatos, poner en escena la figura del héroe misionero.

Este tema musical es interpretado por un cantautor correntino dedicado al chamamé y la música litoraleña de gran popularidad en el noreste argentino. Mario Bofill nació en 1948, ha compuesto más de 200 canciones que han sido interpretadas por los principales cantantes folklóricos del país. En 2001 su obra musical y artística fue declarada de interés provincial en Misiones por la Cámara de Representantes (C.R./D.283-2.001/2), este fue uno de los reconocimientos más importantes del artista en la provincia que lo posiciona como un personaje de la cultura local. La canción seleccionada por la docente para esta representación, “Andresito”, pertenece al género musical del chamamé. La letra es de Julián Zini, la música de Mario Bofill, y el recitado es interpretado por Juan Carlos Jensen. Pertenece al disco *Desde el fondo del baúl* (2001) producido por Abraham Helu en la ciudad de Corrientes.

No es un dato menor que un correntino le cante al héroe local, ya que para la “historia oficial” de la provincia de Corrientes, Andresito fue mucho tiempo representado como un “enemigo”, “bandolero”, como inicia la canción de Bofill. Asimismo, otra discusión se instala mediante la elección del género musical. Como mencionamos anteriormente, en el ámbito de la Cultura de Misiones, más específicamente de sus cantautores y músicos, no hay unanimidad sobre qué papel ocupa el chamamé como música “local”. Interpretamos que en este caso este tema musical podría ser elegido por varios motivos: su género, su intérprete, pero consideramos fundamentalmente, por su letra debido a que propone determinada imagen sobre la figura de Andresito.

En este contexto, debido a la extensión y posibilidades de análisis que nos ofrece la letra de esta canción, hemos considerado oportuno seleccionar algunos fragmentos más significativos. En el primer recitado, el autor instala la diferencia que divide una conceptualización sobre Andresito. Por un lado, la historia oficial (correntina, aristocrática, de elite) lo presenta como un “bandolero”, “profanador de costumbres”, “de apellidos”, “usurpador de tierras”. Por otro lado, el “nosotros” —pronombre mediante el cual el autor toma posición y se distancia con la otra versión— Andresito es representado como rebelde, digno, pobre (como su pueblo), luchador por los derechos.

En la primera parte de la canción, el autor comienza a narrar una historia, la cual podría entrar en diálogo con los cuentos que se relatan en los actos del 25 de mayo, haciendo uso de una similar estrategia: “aquí donde no hace mucho”. Propone un cronotopo compartido por los intérpretes de la canción, que coinciden en un mismo tiempo y lugar. Asimismo, destaca como elementos “nuestros” a la “comida”, “música”, “plegaria”, “festejo”. En este sentido, no solamente se representan las cualidades para pensar una fiesta/celebración, sino también espacios fuertemente ligados a la liturgia religiosa. Se agregan más sentidos a la idea de comunidad cuando se canta “Con solo decir tu nombre / vuelve a soñar nuestro pueblo, / resucita la esperanza / y nos juntamos de nuevo...!” El nombre “Andresito” despierta una complejidad de sentidos que la canción propone imaginar: mediante su nombre puede hacer “soñar” al pueblo y volver a reunirlo. Es interesante esta metáfora debido a que como hemos mencionado anteriormente, los restos de Andrés Guacurarí nunca han sido encontrados, esto sumado a los pocos documentos que hacen

referencia a su nacimiento. En este sentido, solamente con su nombre logra la fuerza para “juntar” al pueblo, sin necesidad de un espacio físico donde poder recordarlo, sí de un acto celebratorio.

En el estribillo (que se repite al final de la canción) el autor genera una proximidad con el personaje al llamarlo “Che”, aunque lo posiciona con un rango mayor al referirse a su figura como “comandante”. En la canción también se hace mención de la toponimia de la región, su flora y la fauna, como por ejemplo al aguará (del guaraní, zorro), tábano (insecto hematófago), mbarigüí (jején, insecto de la familia de los mosquitos). Con la frase, “Sos tábano bajo el sol y a la sombra, mbarigüí...” hace referencia a la idea de un personaje que “molesta” y —aunque pequeño (de estatura, de ahí el uso del diminutivo en su nombre de pila)— hace notar su presencia. Asimismo, posiciona la figura de Andresito y su causa a una “Patria Grande” considerándolo también como “Centinela de la Patria”. Aquí lo ubica con un rol protagónico en los discursos nacionales, hijo de José Artigas, “paisano” de San Martín. Andresito es “memoria viviente”, ya que su lucha continúa vigente aún en el “pueblo” que hoy le canta y se reúne a recordarlo. Aunque la Bandera (sus formas, sus colores, sus cualidades) no son mencionadas en la canción, el autor menciona que “el grito libertario” es la bandera que lleva Andresito. En la canción se hace referencia también a su “lanza montonera”, como objeto con el cual marca “el rumbo verdadero”. Como hemos mencionado anteriormente, la “lanza de Andresito” se incorpora como dispositivo simbólico de la mano del Estado provincial, en la figura del gobernador quien marcaría “el rumbo” de la provincia. Finalmente, al igual que la figura representada por los estudiantes durante la performance, la canción culmina

con la frase: “Una vez más, por nosotros: ¡volvé, Andresito, volvé”. A partir de los movimientos que toma la semiosis, consideramos que estas palabras parecerían estar íntimamente relacionadas con un discurso de redención cristiano, en el cual el salvador “Jesucristo” volvería por sus fieles a salvarlos. Aquí, Andresito, como héroe, ocuparía esta misma función.

Además del análisis de la canción, podemos mencionar el despliegue escénico que acompañó el canto. Durante esta performance los estudiantes recitaron y cantaron sin ninguna “ayuda memoria”. Esta situación nos llamó la atención por la extensión del texto, y por el modo de “poner el cuerpo” y la voz durante la puesta en escena. Se escuchaba claro y fuerte el recitado y el canto de los niños. Cuando finalizó, un adulto del público grita “¡Bravo!”, a lo que continúan fuertes aplausos. Pudimos observar (sentir, percibir, interpretar) un sentimiento de emoción en la voz de las y los niños y del público presente. La docente, luego de los aplausos finales, destaca la participación de las y los estudiantes de séptimo año, quienes culminan sus estudios en el presente ciclo lectivo, señala: “estos niños merecen más aplausos [continuaron los aplausos con más fuerza] no solamente porque son de séptimo y se van, sino porque ayer estuvieron con su despedida de séptimo y a pesar de ello estuvieron todos hoy aquí presentes para acompañar a la maestra que prepararon el número. Muchísimas gracias [continúan los aplausos]”.

La metáfora “oficial”

Además de las canciones que las y los docentes seleccionan para recordar a determinado símbolo (héroe, bandera, mo-

mento histórico) coexisten otras que se instalan en la escena de los actos patrios escolares como “obligatorias”, “oficiales”. Consideramos que estas se encuentran enfocadas a instalar y convertirse en hábitos desde la implementación y aplicación de una creencia. Este es el caso de la Canción Oficial de la provincia de Misiones, denominada “Misionerita”, que se entona en todos los actos escolares (exceptuando el 20 de junio, Día de la Bandera Nacional Argentina) durante el momento ceremonial del formato.

La misma se reglamenta primero por Decreto en el año 2000, tomando fuerza de Ley en 2002 (Ley VI N.97, antes Ley N.3910/2002). El artículo 2 dicta que “será entonada obligatoriamente después del Himno Nacional en todos los actos oficiales y escolares que se realicen en establecimientos dependientes del Gobierno de la Provincia”. Asimismo, en el artículo 3 menciona que “será obligatorio su aprendizaje y difusión en toda la comunidad educativa de la provincia, a la que se proveerá de la letra, grabaciones y partituras musicales pertinentes”. Por otra parte, cuando se entona esta canción — al igual que el Himno Nacional— los asistentes se mantienen de pie como signo que representaría “respeto”, “solemnidad”, jerarquía, aunque no se encuentre reglamentada en algún documento oficial; y cuando finaliza, se realizan aplausos sin un pedido explícito del docente presentador.

Consideramos que su institucionalización como “canción oficial” forma parte de una estrategia por parte del Estado provincial para la conformación de una serie de dispositivos identitarios provinciales, en los que también se destacan la figura de Andrés Guacurará y Artigas y la Bandera de Misiones. Como menciona el proyecto de Ley que lo impulsa:

con la incorporación de la canción “Misionerita” como canción oficial de la provincia de Misiones se completa la trilogía de símbolos (a los que se suma el escudo y bandera, agregamos) que identifican muy especialmente a la provincia en el contexto de las provincias argentinas y además en toda esta región de América del Sur.

De esta manera, desde el Estado provincial se pretende la producción de una batería de símbolos que buscan representar a la provincia. En este sentido, el proyecto continúa y destaca que “no cabe dudas que cada vez que se entonen las estrofas de ‘Misionerita’ en los actos escolares o en los actos oficiales cada ciudadano misionero manifestará con orgullo su identidad y la proyectará más allá de los tiempos”. Compartimos a continuación la letra de la canción “Misionerita”.

MISIONERITA

Bajo un hermoso y dulce cielo guaraní,
reluce eterna la aurora feliz,
en la esmeralda de tu selva como el mar,
hay cien caminos de mágico rubí.
Bajan las aguas del gran Río elemental,
sobre tu flanco, maduro al sol,
carne vibrante el corazón de la espesura
es un misterio impenetrable,
en la noche azul.

Estrillo

Misionerita,
un corazón canta
endecha tierna de rendido amor,

en el homenaje a tu heroica tierra
dejo el acento de mi corazón;
tiembla en el pecho
de tu voz el canto,
con voz de guitarra, la dulce ilusión,
es hechizo que regalas a los vientos
que te arrullan con ternura,
en tu esplendor.

El autor de la canción es Lucas Braulio Areco, quien nació el 26 de marzo de 1915 en Santo Tomé (Corrientes) y en 1994 falleció en la ciudad de Posadas. Fue artista plástico (pintura, dibujo, grabado, talla, escultura, etc.), escritor (poemas, cuentos breves, textos historiográficos), y músico. También se desempeñó en la función pública de la Provincia de Misiones durante las décadas de 1960 y 1970. Se estima que “Misionerita” fue compuesta entre 1943 y 1958, siendo seleccionada en el año 2000 mediante un concurso “cuyas bases y condiciones excluyeron deliberadamente la participación de composiciones rotuladas como chamamé”, dicta el sitio web que reúne la obra de Areco. Dicha *memoria* ejercida no fue ajena a las discusiones en torno a selección de determinado ritmo, artista, canción por sobre otros también destacados en la provincia. En este sentido, el ritmo seleccionado para la canción oficial es la *galopa misionera*, género musical y de danza.

La composición de la letra se destaca por la riqueza de su prosa se puede contemplar un complejo entramado de metáforas que hablan de su objeto “Misionerita”. La rica trama de la poesía de Areco recurre constantemente a imaginar mediante la posibilidad a un ser que busca existir. “Misionerita” es el título de la canción oficial de la provincia que se presenta en

femenino y en diminutivo. Abundan los adjetivos calificativos para nombrar el paisaje, la tierra, el río, el cielo: hermoso, dulce, eterno, feliz, mágico, de color esmeralda. Se destaca la idea de “misterio”, como un espacio/tiempo que no puede ser del todo comprendido, explicado, abarcado: “carne vibrante el corazón de la espesura // es un misterio impenetrable, // en la noche azul”. Asimismo, su composición geográfica es resaltada. Otra de las metáforas que se construye es la idea sobre lo “heroico”: tierra heroica, esplendorosa, conjuga un espacio/tiempo “relevante”, “destacable” en donde han sucedido hechos “importantes”. En este contexto, interpretamos que “Misionerita” representa la tierra (el suelo, el territorio) que posee determinadas características (dulzura, ilusión, amor) y que es correspondido por quién lo canta, quien “ofrece su corazón” que puede evocar una serenata, si se repara en el adjetivo femenino: diminutivo de Misiones y femenino como provincia (objeto de devoción —amor— respeto).

Además de la composición del tema musical son interesantes las presentaciones que los docentes realizan de la canción mediante las denominadas “glosas”. Compartimos a continuación algunas de ellas:

ACTO DEL 25 DE MAYO, ESCUELA A

Docente presentadora: Por esta tierra colorada también pasaron esos hombres que lucharon por la libertad del pueblo. Entonemos la canción oficial que representa a los misioneros.

ACTO DEL 30 DE NOVIEMBRE, ESCUELA B

Docente presentador: La dulce ilusión que se extiende bajo un manto guaraní también es canción. No con menos entusiasmo entonamos Misionerita, nuestra canción oficial.

ACTO DEL 30 DE NOVIEMBRE, ESCUELA A

Docente presentadora: Con igual emoción cantamos las estrofas de nuestra canción oficial de la provincia de Misiones, “Misionerita”.

“Misionerita” es presentada como la canción que simboliza la totalidad del pueblo misionero. Asimismo, mediante el uso del adverbio “también”, o con las frases “no con menos entusiasmo” o “con igual emoción”, se sienta posición de que esta canción *debe* ser interpretada, “querida”, “valorada”, de la misma manera que el Himno Nacional Argentino. Ambas canciones patrióticas, aunque distantes entre sí en los tiempos de su aplicación, se presentan como ahistóricas, baluartes de lo que somos como comunidad (argentina, misionera). Al mismo tiempo estas frases se pueden leer en clave de disputa, como un llamado de atención a los “Grandes Relatos de la Nación” que pareciera nuclear en un puñado de dispositivos y símbolos la totalidad de los sentidos de lo nacional. La Canción Oficial de la Provincia de Misiones aparece hoy como *emergente*, pero sin embargo se instala como dominante. De esta manera, en el discurso “oficial” (escolar) la canción “Misionerita” se posiciona como una canción que *también ha estado siempre*.

Uno de los momentos que llamó nuestra atención durante la entonación de la canción “Misionerita” fue la orden de una docente, justo antes del inicio de la pieza musical. La docente grita “A ver se quedan bien quietos, nada de ponerse a bailar, todos bien quietos y cantan fuerte”. En palabras de Anderson “por triviales que sean las palabras y mediocres las tonadas, hay en esta canción una experiencia de simultaneidad. Precisamente en tales momentos, personas del todo desconocidas

entre sí pronuncian los mismos versos con la misma melodía” (Anderson, 1983, p. 204), y hasta se bailan —agregamos— las mismas danzas. Durante nuestra estancia en campo fue notable cómo se entona con mayor fuerza (en clave prosódica, kinésica) la canción “Misionerita” que el “Himno Nacional”, y cómo en varias oportunidades es necesario la advertencia de las y los docentes para que las y los estudiantes demuestren “respeto” mediante determinada postura del cuerpo.

Mediante la puesta en escena de las canciones (obligatorias, seleccionadas) se logra representar determinadas cualidades del objeto. Podemos imaginar y reconocer (icónico-indicialmente) tamaños, paisajes, diseños, colores, personajes. Aunque no se encuentren materializados en escena, pueden instalarse en la memoria mediante el recitado, el canto. Asimismo, estas canciones poseen un orden, una estructura representada en un diagrama e imagen del texto.

Como hemos podido observar, los autores y sus intérpretes toman posición y seleccionan determinadas cualidades sobre el objeto al que cantan. Su puesta en la escena de la memoria no se da sin disputas, revisiones, construcciones, producciones, debates. Hasta los ritmos que se seleccionan para representar al objeto se encuentra en tensión con otros ritmos que pujan por un lugar en la memoria. ¿Qué buscan los sentidos que propone la canción *Misionerita*? ¿Acaso diferenciarse de su antecesor, el Himno Nacional Argentino? Consideramos que, aunque logren convivir ambos, cada uno con sus tiempos pautados, “Misionerita” pretende instalarse en la memoria pública, social de las y los misioneros.

SEGUNDA ENTRADA: EL ITINERARIO DE LA BANDERA PROVINCIAL

Otra de las puestas en escena que podemos observar son los sentidos que propone la incorporación de la Bandera de Misiones en los formatos de los actos escolares. En mayo de 1994 la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones por Ley N. 3102 sanciona como Bandera Oficial de la Provincia de Misiones la que fuera instituida por decreto 326/92 del Poder Ejecutivo. En las “Normas de aplicación” del Calendario Escolar Permanente del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones antes mencionado, dicta que

durante el homenaje patriótico estarán presentes la Bandera de Ceremonias y la Bandera Oficial de la Provincia de Misiones (excepto el 20 de junio en el cual no participará la Bandera de Misiones), de acuerdo con lo establecido en las normas sobre las características, tratamientos, usos de los símbolos nacionales y se cantará el Himno Nacional, la canción oficial de la Provincia de Misiones “Misionerita” y la canción correspondiente a dicha fecha.

En esta oportunidad, para el análisis abordaremos dos escenas: un discurso docente y el protocolo del traspaso de la bandera entre los alumnos. Nos preguntamos ¿Qué itinerarios proponen recorrer estas escenas? ¿Qué sentidos traman sobre la producción de una memoria colectiva, pública?

El primer ejemplo que traemos comienza a ilustrar algunas de las disputas y discusiones en torno a los colores que busca “significar” la provincia, la *misioneridad*. El mismo hace referencia al discurso por parte de una docente en el acto del 30 de noviembre de la Escuela B que estuvo organizado por las

“Áreas Especiales”, denominación utilizada por los propios docentes entrevistados. “Como es el último acto antes del de fin de año, nos toca a los de las áreas especiales que no estamos solo con un curso, sino con todos”, nos relata la docente de Expresión Artística. Las materias comprendidas en esta área son “Informática”, “Educación Física” y la antes mencionada, “Expresión Artística”. La encargada del discurso fue la docente de Educación Física. Compartimos un fragmento.

Docente: Durante mucho tiempo se dijo que la bandera misionera constaba de tres franjas horizontales con los siguientes colores: blanco, verde y rojo. E incluso se ha llegado a decir que los colores de tal bandera eran blanco, verde y negro. (...) De modo que el azul y celeste había variado a un color verdoso y el rojo había tenido que quedar oscurecido. Sin embargo, también se dice que el verde sería local, al entrar Andresito Artigas a Corrientes con sus tropas se resaltan los colores como blanco, verde y rojo. Lo que llevaría a pensar que el azul de la bandera no era demasiado oscuro, o lo que tal vez su color original haya sido cercano al celeste claro y el verde, dicho sea, su oscurecimiento de ese color. El 12 de febrero de 1992 es firmado un decreto por el Gobernador de la Provincia de Misiones, en ese entonces Federico Ramón Puerta, en el que daba un carácter oficial a la bandera. En el que decía: 12 de febrero de 1992, téngase por Bandera oficial de la provincia de Misiones al pabellón azul, rojo y blanco. El orden de los colores mencionados será respetando la tradición y uso que ya se hace emblema. El rojo en la parte superior, el azul en el medio, y el blanco en la banda inferior. La ubicación será transversal. (...) También será obligatorio su uso en todos los establecimientos y de la misma manera que el alumno de más alto promedio tiene el orgullo de llevar la bandera nacional argenti-

na, el alumno que sea nominado por sus condiscípulos como el mejor compañero será honrado como portador de la histórica de Misiones por el mandato y el sentido de solidaridad que simboliza. Nada más.

Mediante su discurso, la docente indica lo que considera relevante poner en la escena de la memoria. De esta manera, cuando menciona determinado color lo hace en referencia a un objeto real, que existe. Es relevante la fuerza indicial que posee el objeto. Además, la Bandera nos ayuda a “ubicarnos”, nos señala que nos encontramos en un acto escolar, en la provincia de Misiones, y que ese objeto representaría en este caso a la efeméride. Se pueden identificar dos momentos en el fragmento que hemos compartido. Por un lado, la docente realiza un señalamiento del itinerario que ha atravesado la conformación de un pabellón propio “durante mucho tiempo”, sin hacer referencia a qué lapso de tiempo se refiere. En este contexto, recurre a determinadas cualidades: sus colores, el cambio y la elección del pabellón actual. Los tonos de la bandera han sido sometidos a distintas consideraciones en relación con cuáles eran los que corresponderían (representarían) utilizar: el blanco, verde, rojo; el blanco, verde, negro; o derivaciones. Asimismo, ofrece algunas posibilidades para entender por qué se eligió o derivó en determinado color. “El verde sería local, al entrar Andresito Artigas a Corrientes”, con esta frase la docente ancla su discurso en una noción recurrente —como hemos podido observar en el apartado anterior—. Un color logra transformarse en un signo representativo de su objeto: el verde podría ser interpretado como un índice de su vegetación. En un segundo momento, la docente, al incorporar fragmentos de la reglamentación vigente que instituye a la Bandera de Misiones, pretende darle fuerza a

lo antes expuesto. Menciona una cita que se corresponde con determinado orden y disposición de sus colores: “El rojo en la parte superior, el azul en el medio, y el blanco en la banda inferior”. Cada posición que toma el objeto opera como un índice, así como también, la referencia al decreto, a determinada figura política (el nombre del exgobernador que impulsa su creación mediante un decreto). Culmina su discurso con una frase también seleccionada de esta reglamentación:

de la misma manera que el alumno de más alto promedio tiene el orgullo de llevar la bandera nacional argentina, el alumno que sea nominado por sus condiscípulos como el mejor compañero será honrado como portador de la histórica de Misiones por el mandato y el sentido de solidaridad que simboliza.

Con la elección de este fragmento por un lado busca posicionar la bandera como un emblema *histórico*. La misma —aunque reciente, debatida, transformada— posee *también* el mismo “peso” histórico que el pabellón nacional; aunque podría ser contradictorio con la primera parte de su discurso, en el cual despliega parte de las discusiones sobre el color del pabellón provincial. Asimismo, la docente postula el *honor* que implica ser su abanderado y cómo son elegidos mediante el recurso de argumentos lógicos, éticos y estéticos. Basados en la “solidaridad”, aquí el honor no se “mide” por las más altas calificaciones, sino por una elección realizada entre los propios compañeros.

Otra de las prácticas observadas durante el momento ceremonial en el marco de la efeméride del 30 de noviembre fue el traspaso de abanderados del emblema provincial. Este se registró solamente en la Escuela A, mientras que en la Escuela

B se nos notificó que el traspaso se realiza en el Acto de Fin de año, cuando también se lleva a cabo el de los abanderados del pabellón nacional. En este sentido, la elección del día para realizar este ritual depende de la directiva de las autoridades de la organización escolar, pueden elegir el 30 de noviembre que es el Día de la Bandera de Misiones, o efectuarlo en el marco del acto del cierre del ciclo lectivo.

Pensamos lo que en las organizaciones escolares se denomina “traspaso” como uno de los momentos importantes del formato. Toma la forma de una práctica comunicativa ritualizada que reviste el carácter protocolar y ceremonial que permite “configurar instancias del tiempo-espacio del flujo de signos alterados ante tales o cuales circunstancias, a la vez simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito y de movimientos hacia lo otro” (Camblong, 2014, p. 26). En estos umbrales —de cambio, traspaso, transformaciones— convive “un efecto semiótico que no acontece una vez y cierra, sino una irregularidad emergencia de múltiples trepidaciones, remezones y réplicas que se multiplican de manera despereja, intempestiva y con efectos en cadena” (Camblong, 2014, p. 26).

El traspaso se llevó a cabo luego de la entonación del Himno Nacional Argentino y la Canción Oficial de la provincia de Misiones. En ese momento la docente encargada de la dirección del acto solicitó que se retire el pabellón nacional, ya que durante esta ceremonia se encuentra presente solamente la Bandera de Misiones. A continuación, comenzaremos a reconstruir el momento del traspaso de abanderados.

Docente encargada de la dirección del acto: Se ubica la bandera de Misiones, Aldana... Tomen asiento, por favor. En cada cam-

pañá, en lo alto de una tacuara, una bandera tricolor sobresalía de la tierra colorada, colores de piel y vegetación. Esta bandera representaba a estos valientes y se definía de la siguiente manera. Colorada por la sangre derramada por los hombres y mujeres para sostener la libertad de la ciudadanía. Azul, la decisión de la república por conservar el federalismo entre los ríos Paraná y Uruguay. El blanco, distinción de grandeza, de lealtad, que nos deja de esos hombres que solo querían vivir en paz. Llamamos a todos los alumnos que durante el ciclo 2013 portaron la bandera de Misiones con honor representado a la Escuela n.º 1. (...) A todos esos alumnos que nombre suban al escenario... [los estudiantes suben al escenario, la docente continua]. Detrás de la bandera de Misiones, por favor.

Para la ejecución de esta práctica, de alto contenido simbólico, indicial —y emotivo— se presenta un itinerario determinado estrictamente que se *debe hacer* cumplir. En un primer momento, la docente solicita a los involucrados en esta práctica comunicativa ritualizada ubicarse en el espacio: pide la ubicación de la Bandera, indica a las y los abanderados y escoltas que tomen determinada posición en el espacio, señala que las y los asistentes/espectadores pueden tomar asiento. En este caso, la docente es la encargada de direccionar las acciones y organizar el espacio para que los participantes sepan cómo proseguir. Otro de los momentos con fuerza indicial se observa en el ingreso y egreso de las Banderas de Ceremonias. Aquí estos objetos son una suerte de guía de los escoltas y directivos que los continúan en su recorrido.

En la organización espacial, podemos observar que en el centro del escenario se ubica el objeto junto a la directora — máxima autoridad de la organización escolar y encargada del

acto de promesa— abanderados y escoltas entrantes (ubicados a la derecha) y salientes (ubicados a la izquierda). Observamos que en su glosa la docente incorpora otros sentidos sobre el color de la Bandera provincial. Señala que es “colorada por la sangre derramada por los hombres y mujeres para sostener la libertad de la ciudadanía; azul, la decisión de la república por conservar el federalismo entre los ríos Paraná y Uruguay; y blanco por la distinción de grandeza, de lealtad, que nos dejan de esos hombres que solo querían vivir en paz”. A diferencia del caso antes mencionado, en este relato se puede entrever otros sentidos (y metáforas) que rodean a determinado color. Incorpora escenarios de lucha por la libertad, la causa Federalista que encabezó Andrés Guacurarí y Artigas en la región y la referencia de los hombres —grandes, leales— que lucharon por una “vida en paz”. Podemos observar cómo a partir del manejo de distintas metáforas se les otorga un significado social, cultural, histórico y político a determinados colores (cualidades) que pretenden entrar en relación con determinados sentidos sobre “ser misionero”, representados en esta insignia.

Luego la directora toma el micrófono y vuelve a reiterar el decreto del año 1992, en el cual se establece como Bandera provincial “esta bandera tricolor que será portada por aquel alumno que fuera elegido mejor compañero y que cargara en sí todos los honores que corresponden a los valores”. La misma indica a la abanderada saliente que gire su bandera hacia la abanderada entrante. Aquí, la directora le entrega el micrófono a la abanderada saliente y se inicia formalmente el traspaso:

ACTO 30 DE NOVIEMBRE. ESCUELA A (2013)

Abanderada saliente: Yo [nombre y apellido de la alumna] te entrego esta bandera símbolo de amistad, responsabilidad y de

todos los valores que ella implica. Yo la porté durante el 2013, y ahora te la entrego para que representes a la Escuela durante todo el 2014.

Abanderada entrante: Yo [nombre y apellido de la alumna] recibo con honor la bandera de la provincia de Misiones. La portaré con honor durante el ciclo lectivo 2014.

Directora: Ahora sí un fuerte aplauso para los que llevaron la bandera durante el 2013. Y esperamos que los nuevos abanderados sepan portar la bandera de la misma forma que lo hicieron los que la entregan este día. No es fácil ser mejor compañero, es mucho más difícil que ser mejor alumno porque depende de la mirada de todo un grupo de alumnos. Entonces mis felicitaciones para los que fueron mejores compañeros y para los que inician el día de hoy.

Luego de las palabras de la abanderada saliente, esta se retira el tahalí y lo entrega a la directora quien se lo coloca a la abanderada entrante. Las y los asistentes aplauden efusivamente y logramos percibir un momento de alta emotividad para todos los presentes. Siguiendo normas de protocolo, el cambio de abanderados se realiza en un marco de gran solemnidad en el cual directivos y estudiantes interpretan sus líneas correspondientes para dicha práctica ritual. En el objeto-imagen “Bandera” logran condensarse determinados valores: la amistad (en la figura del “mejor compañero”, la responsabilidad (en la representación de la organización escolar). Estos valores son traducidos nuevamente en una idea de *honor* que aparece como matriz dominante en estas prácticas comunicativas. De esta manera, en el caso de las y los estudiantes, asumen al mismo tiempo un compromiso con el símbolo provincial.

El aplauso, que es reconocimiento, es solicitado nuevamente por la directora por la tarea desempeñada por los abanderados y escoltas salientes. Señala que tiene la misma expectativa por los nuevos abanderados. La directora subraya sobre el escenario junto a los estudiantes que esperan el emotivo momento y frente al público presente, varios con cámaras fotográficas atentos esperando capturar el ritual, que “ser abanderado de Misiones, es más difícil que ser abanderado de la bandera nacional, ya que implica ser elegido por el otro, por sus propios compañeros de curso, destacado por sus valores y compromiso”. Este “honor” no fue asignado por ser “mejor promedio” como lo es en el caso de los portadores de la bandera nacional, sino por “mejor compañero” elegido por sus pares. En este caso realiza una distinción entre “mejor” alumno y compañero. El primero implica una relación con el otro, el compromiso, la amistad, la solidaridad, los valores antes mencionados. Mientras que el segundo pareciera ser resultado de un trabajo más “individual”.

Mediante el traspaso se continúa la configuración de una fundación y contexto social de la memoria individual debido a que aprendemos a recordar con otros, ya que es un acto social. Al repetirse año tras año estas conmemoraciones públicas colaboran como índices para fijar y ritualizar distintos mecanismos nuestra memoria (individual pero también colectiva y social): son marcos de referencia importantes para aprender a recordar, a otorgarle un valor (lógico, ético y estético). Estas conmemoraciones cumplen una función comunicativa, generadora de textos, de memoria. En este sentido, la Provincia de Misiones mediante sus políticas de memoria (escolar) logra la instalación de una compleja trama de signos (ritualizada, protocolar), representaciones e interpretaciones, codificación/

significación en la cual se negocian, se transforman, se impugnan los significados. En estos momentos, en las escuelas de Misiones se comienza a (a)sentar algunas de las bases de los sentidos sobre la *misioneridad*. La incorporación de la Bandera de Misiones desde 1994, la elección de sus abanderados y escoltas es uno de los momentos estratégicos que ocupa un lugar central y reglamentado.

TERCERA ENTRADA: ANDRESITO Y LA DELIMITACIÓN DE UNA SEMIOSFERA

En esta entrada de análisis nos abocaremos a distintos mecanismos semióticos que se traman alrededor de otro de los tópicos que propone recordar la efeméride del 30 de noviembre: al “prócer misionero Don Andrés Guacurarí y Artigas”. Destacamos que varios de estos mecanismos hemos comenzado a desarrollar en las anteriores entradas de análisis: cómo operan dentro de la arquitectura compleja del formato comunicativo en relación con la producción de una idea de *misioneridad*. Como puesta en escena de una trama sígnica en el orden de la terceridad —completando la tríada peirceana— en esta oportunidad nos centraremos en la definición de una semiosfera alrededor de la figura de Andresito. Podemos pensar distintos entramados de esta semiosfera: el acto escolar, la provincia de Misiones, la escuela. La semiosfera en relación con los sentidos sobre la misioneridad remite constantemente a estos, los reactualiza, los pone en funcionamiento, los refuerza.

Como *continuum semiótico* estos dispositivos operan dentro de un espacio compuesto por distintos mecanismos

de memoria. En este sentido, proponemos en esta tercera entrada comenzar a delinear la trama de una semiosfera en relación con la figura de Andrés Guacurarí y Artigas. La producción simbólica en escena transporta —traduce textos, contextos, esquemas y formaciones semióticas como un engranaje semiótico que demuestra un movimiento permanente e infinito. Mediante la semiosfera se trazan fronteras, se instituyen memorias y olvidos, se deja ingresar, se traduce o se limita el acceso al “otro”; se da lugar “a la formación de nuevas identidades, a la reconstitución del sentido de lo nacional y lo local”. (Martín-Barbero, 2002, p. 151). La semiosfera en torno a la figura de Andresito posee una posición funcional y estructural en la configuración de los sentidos de la misioneridad donde “Andresito” se instituye como el mayor exponente dentro del relato oficial dominante dentro de este universo semiótico.

En esta tercera entrada nos preguntamos ¿Qué condensan los relatos en torno a Andresito? ¿Qué semiosfera opera en la memoria mediante este formato? ¿Qué espacio/tiempo ocupa la figura de Andrés Guacurarí y Artigas en la configuración de la memoria histórica, política, escolar de la provincia de Misiones? ¿Qué disputas entabla con los espacios simbólicos de los relatos nacionales?

Glosas y discursos en la re-producción de un espacio semiótico

La memoria (histórica, política, institucional, escolar) conforma un espacio de ejercicio del poder, “la arena donde se miden las fuerzas por trazar el camino que conduce a la inscripción (del poder, y por efectos de poder) de aquello que

debe permanecer en el imaginario histórico-social” (García, 2004, p. 250). En el caso de la memoria propuesta en los actos escolares, la semiosfera se compone de los relatos dominantes puestos en (para la) escena. Traza un mapa semiótico para leer qué es digno de recordar, cómo, de qué manera y con qué sentidos (herramientas, dispositivos). El entramado simbólico propuesto se compone de textos, contextos, lenguajes, imágenes, etc. La efeméride del 30 de noviembre aparece como un núcleo dominante, es decir, legitimado para la producción de los sentidos de esta semiosfera: la provincia de Misiones y la misioneridad.

La narración como obra y ejecución arquitectónico-orquestal ejerce autoridad y reafirma en cada acto legitimidad. Mediante estos procesos de producción simbólica ordena la vida social y cultural, se “ordena los hilos de la malla semiótica (epistémicos, prácticos, estéticos); “puntuá” y “modula” la experiencia; establece y re-significa los vínculos sociales, y re-actualiza la memoria (en general)” (García, 2004, p. 222). Hemos destacado en este trabajo la importancia de las denominadas “glosas” para construir y comunicar los universos que se proponen estos formatos comunicativos. En este sentido, son uno de los géneros que más protagonismo tienen: dan inicio y final al acto escolar. Mediante su puesta en escena se acentúan determinados signos y se traman las historias que nos reúnen en un tiempo/espacio. Compartimos algunos fragmentos de las glosas durante los actos del 30 de noviembre.

ESCUELA A

Docente presentadora: “Reza un dicho popular que dice que el pueblo que no conozca sus raíces está destinado al fracaso. Por

eso debemos conocer nuestra historia, indagar y vivir la hazaña de nuestro más grande héroe misionero, Andrés Guacurarí. Sus ideales se resumen en cuatro palabras solidaridad, fuerza, libertad, justicia”.

ESCUELA A

Docente presentadora 1: “Para la historia oficial fuiste siempre un bandolero, un general improvisado de un ejército de harapientos”.

Docente presentadora 2: “Para nosotros en cambio tu nombre será siendo la sagrada rebeldía, de valentía sin precio, centinela de la patria, con dignidad, con justicia. Sos patria grande de pie”.

ESCUELA B

Docente presentador: “Recordar a Andresito como un héroe es recordar a todas las personas que de alguna forma aportaron a la igualdad en este país y esta provincia. Y como en memoria de todos los que ya no están haremos un minuto de silencio”.

Mediante el uso de metáforas, cualidades, imágenes, las glosas indican pasos a seguir, y al mismo tiempo construyen universos semióticos complejos. En el primer fragmento, los límites de la semiosfera son trazados en el conocimiento de “nuestra” historia. Si esto no se cumple traerá consecuencias: el “fracaso”. Aunque no se despliegan los sentidos que involucraría este “destino”, la docente lo posiciona en un lugar negativo en contraposición de la figura de Andresito que, en el relato dominante, legitimado, oficia como su estandarte.

Asimismo, mediante el acto de narrar instituye sentidos, más allá del contenido de sus palabras. Los “ideales” se suman a una extensa lista de símbolos que se destacan en

esta efeméride, y que no necesariamente discuten con los sentidos de otras fechas. Entre los “ideales” que se destacan nuevamente aparece como símbolo la idea de “solidaridad” que representa Andresito y que se materializa —como observamos en el apartado anterior— en la Bandera de Misiones. Asimismo, aparece la “fuerza” como símbolo necesario en la composición de la figura del héroe local. La “libertad” como la búsqueda encarada por Andresito para estos territorios y la “justicia”, quizá como la recurrente discusión de los relatos por reivindicación de las historias locales, provinciales, en relación con los relatos “oficiales” nacionales. Mediante sus glosas la docente reactualiza entramados, logra establecer “criterios normativos, consagrar valores; habilita y privilegia determinadas voces; traza itinerarios a seguir en la vida; fija metas y límites a la “aventura” (García, 2004, p. 223).

En el segundo ejemplo, se retoma como una cita directa a las metáforas de la canción que hemos desarrollado en la primera entrada de este capítulo. Se toma posición en el discurso y se traza una frontera que distingue la historia “oficial” y la historia de “nosotros”, como también lo hace el autor de la canción. Continúa con el despliegue de símbolos en la construcción de la figura del prócer: digno, justo, sagrado, “valentía sin precio”. Estos “ideales” o “valores” se reiteran y se agregan a esta suerte de listado. Su figura es presentada como un símbolo de la semiosfera, de lo que debemos/querer ser, ya que la historia que en esta oportunidad se narra es “nuestra”. Con estas glosas se indica el itinerario para lograr el triunfo, una historia propia, un lugar en los grandes relatos. La semiosfera se amplía al mencionar “sos patria grande de pie” estableciendo un diálogo con otra semiosfera, Latinoamérica. Lo que se construye y se produce

en este acto escolar logra tomar la forma de “grandeza” con la figura del Andresito.

Finalmente, en el último fragmento se construye la figura de Andresito en relación con la igualdad. El protagonista posee nombre propio pero esta situación no opaca a “todos los que ya no están” sino que ocupa el lugar de su representación que también es significativa, como destaca el docente, no solamente en el orden de lo provincial, sino de lo nacional. Catanzano (2004) menciona que “para poder morir en sus guerras históricas, el hombre debe haber olvidado que él también fue un combatiente en esa otra lucha ausente del campo de la memoria histórica y *en relación necesaria* con él” (Catanzano, 2004, p. 61). Las muertes que importan, que se recuerdan

esas miríadas de acontecimientos anónimos que, acumulados y dispuestos en tasas seculares de mortalidad, le permiten seguir las condiciones de vida (en lento cambio) de millones de seres humanos anónimos, a quienes lo último que se les pregunta es su nacionalidad. (Anderson, 1983, p. 286)

La comunidad recuerda a sus caídos y el nombre que logra quedar en la memoria es el de Andresito, electo como su mayor representante.

Observamos cómo mediante la utilización estratégica de las glosas se continúan trazando los sentidos para la reproducción y eficacia de una semiosfera en formación. Como un listado de “valores”, signos complejos sobre un deber/ser estético, que corresponderían con un “nosotros” de los cuales se debe admirar y seguir, se mencionan cualidades, indicaciones y significaciones. Los objetivos del formato se echan

a andar y logran poner en escena determinados mecanismos para instaurar hábitos y creencias.

Otro de los modos importantes para producir y poner en circulación estos relatos son las intervenciones de los docentes. Sus discursos aparecen como la referencia autorizada de lo que se recuerda (el docente posee la voz de autoridad) y mediante el cual se toma posición, se incorporan debates, se reactualizan los sentidos de la efeméride. Compartimos fragmentos del discurso de una docente durante el acto del 30 de noviembre en la Escuela A.

Docente: Señora directora, vicedirectora, docentes, padres y alumnos. Nos encontramos hoy, 30 de noviembre para rendirle homenaje al prócer misionero, Andrés Guacurarí, más conocido como Andresito. Un caudillo guaraní que nació un 30 de noviembre en 1778 y que en 1811 se sumó al ejército de Artigas. Desde su niñez padeció la explotación y el maltrato que le ocasionaban españoles y portugueses. Pero a pesar de todo sabía leer y escribir perfectamente en guaraní, español y portugués. De a poco, se fue ganando la confianza de Artigas quien lo adoptó como hijo y lo nombró Comandante General de Misiones, poniéndolo al frente de este territorio. A Andresito, una persona con principios y valores, se le encomendó la incorporación de los pueblos misioneros que habían caído en mano de los paraguayos y portugueses. (...) Así transcurrió la vida de quien fuera el más grande defensor de nuestra tierra colorada, Andresito Guacurarí, un gran artiguista que junto Artigas luchó por la unión nacional respetando las autonomías provinciales. Por todo lo narrado, y por lograr una bandera que lo identificara, por su valentía, por sus actos de justicia y por su actitud solidaria demostrada en cada uno de sus actos, nuestra provincia

lo ha considerado un prócer y como homenaje se dispuso como símbolo provincial la bandera tricolor: roja, azul y blanca, que simboliza nuestro origen guaraní, sus campañas, la defensa, los valores y el cooperativismo, compañerismo y solidaridad. Es por eso que, en cada institución educativa, es portada por el mejor compañero, honor que le brindan sus pares a aquel que es capaz de postergar sus intereses y bienestar por el bien de otros. Muchas gracias.

El conocimiento y el manejo del tiempo y el espacio son instrumentos de poder que organizan los sentidos que se ponen en escena. Se utilizan para instalar creencias y asentar hábitos mediante distintas prácticas y relatos. Los cronotopos son recursos para entender las estructuras de poder de las organizaciones. Como hemos comenzado a desarrollar en la primera parte de este capítulo, las discusiones en torno a los hechos índices de la vida de Andresito están aún siendo eje de investigaciones en el orden científico. Si comparamos la documentación historiográfica de la vida de Andresito con los hechos (y contenidos) sobre mayo de 1810 notamos una considerable diferencia. Los hechos que corresponden a la vida del prócer misionero aún están siendo investigados y hasta la fecha no se ha encontrado documentación sobre gran parte de su vida. Hasta la misma fecha del 30 de noviembre forma parte de una construcción política-institucional— académica sobre un posible día del nacimiento de Guacurari. A pesar de estos debates y discusiones la efeméride se pone en marcha y pretende instalarse en la memoria sin mayores discusiones, como parte de una creencia, sin ser puesta en duda. De esta manera, los relatos se presentan como “verdaderos”, certeros, “lógicos” mediante la utilización de distintos argumentos.

La docente menciona día, mes y año del nacimiento. En una obra escolar un estudiante lee: “Los historiadores cuentan que nació el 30 de noviembre de 1778 en Santo Tomé, otros opinan que en San Borja”. Como parte de este *cronotopo en crisis* que la investigadora Ana Camblong (2014) utiliza para construir los procesos fronterizos y móviles de la provincia de Misiones, en estos umbrales los actos semióticos (sobre) viven a datos móviles, en tránsito, en tensión y emergencia. No afecta el poder de la semiosfera, su estructura y contenido, que los datos no sean totalmente “verdaderos” sino que forma parte de su dinámica. Recuperamos la glosa que el docente presentador de la Escuela B lee al finalizar el acto del 30 de noviembre: “De esta manera damos finalizado este humilde acto en honor a la muerte del comandante Andrés Guacurarí y Artigas. En orden pasan a las aulas”. Recordar la vida o la muerte puede ser un tópico móvil, pero recordar la figura y una batería de “valores” forma parte de la organización retórica del recuerdo y del olvido institucional. Los datos se contradicen, conviven, se superponen, se discuten, pero no pierden su efecto para la realización del formato. “La comunidad, y la comunicación, vive de la memoria, que procura, y se reafirma en, su permanencia” (García, 2004, p. 204). En este sentido puede reactualizar incansablemente el recuerdo del nacimiento (o de una muerte) según el momento, “erige monumentos (en homenaje al soldado desconocido, los caídos por la patria) para ver sin (creer) recordar” (García, 2004, p. 204). Los hechos pueden ser recordados, memorables debido a que son narrados, contados, relatados. Mediante la trama narrativa para la producción de una idea de comunidad imaginada algunos detalles de olvidos pueden surgir en circunstancias históricas específicas.

Los umbrales como *cronotopos de crisis* en los que los actores semióticos enfrentan los límites de sus posibles desempeños semióticos. Una lectura posible en la confrontación de estos relatos es la semiosis que entra en juego en relación con los países limítrofes. En los relatos de los actos escolares del 30 de noviembre los paraguayos y portugueses aparecen como “enemigos”. Brasil y Paraguay son agentes externos de esta semiosfera, representan al “otro”. Sin embargo, ambos países junto a Argentina y otros integrantes forman parte del Mercosur. En distintos relatos (políticos, mediáticos) la provincia de Misiones aparece imaginada con la metáfora de ser el “corazón del Mercosur”, o en algunos casos, Misiones como “abrazada” por estos dos países.

En el espacio escolar de esta efeméride estos países son varias veces presentados como enemigos: Andresito fue víctima de su maltrato y explotación cuando era niño y luchó contra ellos en su juventud. Mediante estos relatos se busca que la frontera política y legal del Estado coincida narrativamente con la frontera nacional: “hacen que la capital del propio país parezca más cercana que otra ciudad, más próxima, del país vecino” (Rodríguez-Amat, 2010, p. 127). La negación del otro —en un primer momento relacionado con el sometimiento de las comunidades originarias de la mano de las normas “civilizatorias”, “blanca”, europea— se transfiere a un “otro” extranjero, que está fuera (pero también dentro, próximo) de las fronteras nacionales.

La “frontera” tiende a concebirse como “una línea demarcatoria antes que una región o área; una línea que permite separar y distinguir dos estados y dos sociedades, y administrar adecuadamente sus intercambios” (Romero, 2004, p. 102). En esta vorágine de la producción de los discursos en torno al

“borramiento de las fronteras” y los procesos de integración que llegarían de la mano del Mercosur, algunos pretenden reemplazar, aunque dificultosamente la categoría de “enemigos” por la de “socios” o “hermanos”. Sin embargo, en la sociedad esos reemplazos trabajan sobre la sedimentación de distinciones construidas históricamente” (Grimson, 2002, p. 187). Las fronteras permiten dilucidar dos procesos relativamente contradictorios: “la construcción de distinciones identitarias y la construcción de elementos o rasgos compartidos por sus habitantes más allá de la frontera política existente” (Grimson, 2002, p. 20). Dentro de una dimensión simbólica habrá que considerar el discurso de la hermandad y de la presencia de la frontera como un modo de vincularse con, en y a través de ella. Nos preguntamos ¿cómo se leen en la actualidad estos relatos cuando se continúa en plena búsqueda de la “integración regional” mediante el Mercosur?

Una posible respuesta es que estos umbrales entre nosotros y estos tantos “otros”, no acontecen de una vez para siempre, cerrando sus posibilidades, sino que proponen irregularidades, emergencias, agitaciones desparejas, intempestivas con distintos efectos y consecuencias. La figura del “bueno”, “malo”, “amigo” o “enemigo” también entran en tensión y son móviles. Ya desde los inicios de la conformación de la provincia de Misiones fue necesario la “apertura y flexibilidad dinámica en las articulaciones éticas y políticas de un proyecto nacional” (Camblong, 2014, p. 41).

El “nosotros” del credo patriótico/nacionalista significa gente *como nosotros*; “ellos” significa gente *diferente de nosotros*. No es que ‘seamos idénticos’ en todos los aspectos; existen diferencias entre “nosotros” a pesar de los rasgos comunes,

pero las semejanzas tornan minúsculo, disuelven y neutralizan el impacto que podría ejercer. (Bauman, 2009, p. 187)

Al mismo tiempo, entender a la nación como un grupo de inclusión —que integra inmigrantes, comunidades originarias, etcétera— también implica necesariamente concebirla como un grupo de exclusión: “se excluye lo que se considera externo, no solo en términos territoriales sino también en condiciones de marcado predominio cultural” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010, p. 33). Aunque “hermanados” los objetivos del Mercosur, los brasileros y paraguayos son los “otros” en esta semiosfera misionera.

Siguiendo a Uranga, (2012), en el campo de la comunicación, esta lógica binaria de “amigo-enemigo”, de “bueno-malo” conspira contra el derecho a la comunicación porque convierte en inaudible la polifonía de voces que surgen del escenario complejo de lo real. Esta situación no permite advertir los procesos complejos, dinámicos “porque simplifica a tal punto los análisis que inevitablemente conduce a caminos equivocados, a tomar decisiones erradas. Esa misma polarización tiende a hacer desaparecer la diversidad que es una riqueza invaluable de la comunidad humana” (Uranga, 2012, p. 4). Compartimos con este autor que pensar la comunicación para la transformación de la sociedad

incluye la construcción de mecanismos y procesos que garantizan las manifestaciones comunicativas de esta diversidad. Porque la garantía de que lo diverso y lo plural se manifiesten en el escenario de la sociedad y la cultura es también parte esencial de la vigencia del derecho a la comunicación. (Uranga, 2012, p. 4)

Advertimos que con estas palabras no queremos decir que tales opuestos no existen, están y forman parte de los escenarios sociales (del pasado, actuales, y de los que vendrán). Asimismo, estas categorías “cohabita inevitablemente en el interior de cada sujeto, de cada colectivo, de cada situación” (Uranga, 2012, p. 5).

Asimismo, se continúan incorporando símbolos alrededor de la figura de Andresito. La docente destaca que a pesar de las carencias de su niñez pudo aprender a leer y escribir en español, portugués y guaraní. La semiotización narrativa nos traslada al sentido de superación personal del héroe local a pesar de las adversidades atravesadas y su condición de “guaraní”. En el caso de la Bandera provincial, agregando más justificativos al emblema local, esta simbolizaría el origen guaraní de Misiones, las campañas de Andresito. Se suman otros símbolos a la figura del prócer: el cooperativismo, el interés por los demás por sobre el interés propio.

Asimismo, podemos identificar el uso de distintas formas comunicativas que persiguen el fin de (re) presentar el cronotopo en relación con esta efeméride. Una de ellas puede ser la representación teatral que estuvo a cargo de estudiantes de cuarto y séptimo año de la Escuela N.º 1. Como presentación de la obra la docente a cargo lee: “Hoy vamos a recordar a un héroe de nuestra provincia. Presten mucha atención porque a través del recorrido de esta breve historia podemos conocer y resaltar a este personaje que vivía en esta tierra”. De esta manera, la obra plantea un recorrido “histórico” sobre la vida de Andresito, desde su infancia hasta su vida adulta. Compar-timos la primera parte de la presentación:

Alumna: Andresito pertenecía a los pueblos originarios. Los invitamos a que conozcan un poco más sobre la música, la danza y las costumbres de su pueblo.

Docente: Alrededor del 1500 gran parte de esta región estuvo habitada por los guaraníes. Habitaban las aldeas donde vivían las personas unidas por vínculos familiares. El jefe era el padre. Su casa era llamada maloca. Eran casas muy grandes construidas de tronco y paja.

Docente: Entre los guaraníes existía la división del trabajo, entre los hombres y las mujeres. Los hombres se dedicaban a la caza y la pesca y a la confección de sus armas, arcos, flechas y demás. Mientras que las mujeres recolectaban frutos, tejían canastos y cuidaban a los bebés. Antes de la llegada de los hombres. Ellos no se sentían dueños de la selva, sino parte de ella. Tenían una especial manera de ver y concebir el mundo. Y también tenían dioses e ídolos, eran un pueblo profundamente religioso.

Al escenario comienzan a ingresar niños y niñas que representan a las comunidades guaraníes, como menciona en su relato la docente. Algunos niños tienen el torso desnudo y en la parte inferior visten pantalones cortos cubiertos por retazos de telas en color marrón. Las niñas usan remeras en la misma confección que dejan ver su abdomen. Los varones llevan arcos y flechas, mientras que las niñas traen canastos con frutas y verduras de plástico. En un primer momento, niños por un lado y niñas por otro se ubican y comienzan a caminar y bailar en círculos. Luego, de acuerdo a lo que va relatando la docente, las niñas recolectan las frutas de plástico que fueron esparcidas por el suelo en sus canastas tejidas y los varones realizan movimientos que indican la práctica de cacería.

Lotman (1996) menciona que los textos mitológicos y los procesos de su narración estaban estructurados en el tiempo y el espacio mediante ritualizaciones en el marco de la vida práctica de una colectividad. Mediante estos textos se narraban el orden original del mundo, las leyes de su origen y existencia y se repetían una y otra vez hasta que se fijaban en la memoria de la colectividad con la ayuda del ritual en los cuales “probablemente, una parte considerable de la narración no se realizaba con los medios empleados para contar verbalmente, sino por la vía de la demostración gestual, las representaciones ceremoniales y las danzas temáticas acompañadas de canto ritual” (Lotman, 1996, p. 195). En su forma inicial, continúa el autor, el mito no se contaba, sino que “se ejecutaba en la forma de una compleja representación dramática ritual en la que la narración verbal era más que un componente particular” (Lotman, 1996, p. 195).

En los tiempos de las Reducciones Jesuíticas los pueblos se conformaron con grupos de aborígenes solo lejanamente emparentados con los *mbya* —quienes habitan actualmente la provincia de Misiones. Los guaraníes misioneros “eran cristianos, sedentarios y poseían un notable talento para las artesanías, la escultura y la música. Poseían, además, una particular aptitud para las actividades militares” (Machón y Cantero, 2010, p. 67). Como hemos desarrollado al inicio de este capítulo, mediante un relato científico-académico se conocen pocos datos de la infancia de Andresito. Sin embargo, mediante estas escenas se recurre a la producción de determinada memoria sobre Andresito. Los umbrales en los *cronotopos en crisis* simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito, de movimientos hacia lo otro, en este caso, hacia una similitud o conjetura: lo que se conoce (se representa)

de la vida de los guaraníes. Nos preguntamos ¿qué lugares ocupan en estos relatos los pueblos *mbya* guaraní en los relatos actuales de la semiosfera misionera? La voz de las comunidades originarias posee determinado lugar en la semiosfera de la memoria de la provincia de Misiones, que cobra mayor protagonismo mediante la figura de Andresito. Consideramos que no logran escapar de determinados *resúmenes de memoria* debido a que es uno de los únicos espacios que los colocan en centro de la escena pero que, sin embargo, los confunde, los entrevera dentro de un gran grupo aparentemente homogéneo en sus formas, reclamos y urgencias, sin indagar sobre su verdadero rol en el pasado (y en el presente).

Las comunidades guaraníes —como también los inmigrantes venidos “de lejos”, pero también del otro lado de la frontera a plena vista— entran a ocupar un lugar en la composición poblacional compleja, heterogénea, “dinámica, fragmentaria, movediza, generadora de contactos, mixturas y entrecruzamientos varios” (Camblong, 2009, p. 128). La emergencia de la reivindicación de sus voces “suele ser vista desde el nuevo imaginario social global deslocalizado como fenómeno curioso, ‘interesante’, esto es, bajo la lente de un culturalismo superficial, un exotismo *light* que impide tomarse en serio toda exigencia de reconocimiento proveniente de dichos grupos” operando un proceso de despolitización de su voz y reivindicaciones de quienes “marchan siempre por fuera de los centros de poder y las esferas de decisión política, en los bordes de la sociedad”. (Ruiz Silva, 2012, p. 17)

¿Cómo podemos leer estos procesos dentro del ámbito educativo? El habitante de este espacio intercultural “lleva consigo un infarto semiótico que delata su inadecuada ini-

ciación escolar” (Camblong, 2014, p. 41) que aparece en los reclamos de la vida cotidiana local, en los ensayos operativizados desde los discursos nacionales. Son sujetos protagonistas de la diversidad, el cosmopolitismo global y una “integración ya cumplida, sobre los que pesa una política educativa, que no solo desconoce sus diferencias, sino que además los reprime, acosa y los violenta con anacrónicos mandatos de la máquina nacional” (Camblong, 2014, p. 41).

Luego de la representación de una posible infancia de Andresito, el relato se salta a su juventud, en el tiempo en que conoció a José Artigas y este lo adoptó como hijo.

Alumno José Artigas: Andrés he encontrado en ti la lucha y la guerra, un verdadero guerrero, por ser noble y valeroso serás mi hijo predilecto”.

Alumna: “Así, Gervasio Artigas adopta a Andrés y por esa razón se conoce a Andrés como Andrés Guacurarí y Artigas.

Sentados en el suelo las comunidades originarias contemplan el momento en que José Artigas, niño disfrazado de traje azul, destaca las virtudes de Andresito para luego apadrinarlo, adoptarlo como hijo “predilecto”. Aquí el relato se torna denso de significados, ya que, como hemos señalado, hubo varios guaraníes apadrinados por Artigas, pero en el relato escolar en escena, Andresito fue el predilecto por sus cualidades que se siguen incorporando al listado. La representación culmina con la danza de Andresito y los niños y niñas guaraníes de la canción oficial de la provincia de Misiones, “Misionerita”. Camblong (2014) señala que las memorias (colectivas e individuales) de los bordes guardan un arsenal de sentidos: chistes, parodias, apelativos, “narrativas históricas, episódicas

y legendarias producto de las fricciones propias de la frontera” (Camblong, 2014, p. 98). Andresito en la escena escolar baila la canción “oficial” que lleva la melodía “oficial”, como una suerte de jugada a las argumentaciones en pugna y a las narrativas ubicadas en un tiempo y espacio.

Las fechas de los momentos históricos relevantes no son meros hitos del calendario, sino que aparecen en la escena de las comunidades para significar su pasado, presente y futuro, y “en ciertos momentos de cambio acelerado, dotarles e imprimirles de sentido y contenido social” (Carrión, 2012, p. 57). Este padrinazgo, el reiterado listado de valores y cualidades del héroe, la reivindicación de los colores de una emblema propio, las canciones “patrióticas” logran ir “más allá” del formato en su obligatoriedad protocolar, sino que logran instalarse en la memoria, generar hábitos mediante distintos modos de poner en escena prácticas de comunicación, porque detrás de todos estos mecanismos “existen sujetos y actores que los encarnan y reivindican como memorias de proyectos de futuro confrontados, en tanto son y representan espacios de disputa de los tiempos” (Carrión, 2012, p. 57).

Narrar los acontecimientos considerados “históricos” son una forma de “con/trans-formar, ordenar, estructurar, el acontecer histórico —por medio del desencadenamiento de los diversos tipos de procesos relacionales triádicos en que consiste una textualización histórica” (García, 2004, p. 256). Aquí hemos comenzado a trazar una semiosfera a partir de algunos de los relatos de la *misioneridad* que operan mediante la puesta en escena de una efeméride “propia”, “local”, pero también “obligatoria”, “jerarquizada”. Estas tramas complejas ofrecen determinadas explicaciones, descripciones, conte-

nidos, interpretaciones sobre (“nuestro”) pasado, presente y futuro.

La trama narrativa propone un programa de lectura (pública) sobre

un modelo de inteligibilidad de la historia (una teoría y una metodología), lo que viene a (de) mostrar el gesto arbitrario, aunque debidamente autorizado por las instancias involucradas de quienes inventan una historia, la re-crean, difunden, promocionan, así como de quienes la escuchan, leen, o la comparten de alguna u otra manera (los que enseñan y los que aprenden). (García, 2004, p. 256)

Pudimos comenzar a conformar un mapa de la cartografía de sentidos y significaciones que propone esta efeméride, una suerte de guía sobre los usos de los sentidos, mecanismos y soportes que conforman esta semiosfera, y que no escapan con “novedades” (ni mucho menos con demasiadas controversias) sobre otras instancias de producción de sentidos sobre lo nacional.

Advertimos nuevamente que las posibilidades y los diálogos entre los sujetos de esa comunicación permanecen abiertos, en movimiento, como la semiosis. Inclusive al cierre de este texto estas producciones se continúan creando y encadenando. “La cartografía de la región —antiguo territorio misional— incluye la movilidad continua de las gentes y las lenguas” (Camblong, 2009, p. 129). De esta manera, en este capítulo nos preguntamos e intentamos comprender (dilucidar, armar) los dispositivos por los cuales estos debates entran en la escuela y se van haciendo cuerpo/hábito y creencias en su quehacer educativo-comunicativo. Asimismo, pretendimos

indagar sobre qué viejas y nuevas discusiones y contenidos en torno a la “nación” y, ahora, a la “misioneridad” se buscan poner en escena; así como también, sobre qué historia(s) se sigue(n) contando, callando, naturalizando y construyendo en torno a esta efeméride.

CAPÍTULO V

“DAMOS POR FINALIZADO ESTE HUMILDE ACTO”

La efeméride es el Gran Formato, comprende una trama compleja de momentos, formas (géneros), técnicas, soportes y mecanismos semióticos que en esta oportunidad hemos analizado en relación con la puesta en escena de los actos patrios escolares. El tejido semiótico-comunicacional ordena la vida social, ya que cada cultura es productora de “un mundo” de signos que actúan sobre la realidad produciendo significados y efectos. En el formato se escenifica la repetición de determinado orden, jerarquía, pero también se despliegan otros sentidos que logran poner en escena lazos de pertenencia, crear universos de sentidos sobre un nosotros, renovando su eficacia en cada nueva puesta en escena. En la semiosfera configurada y reactualizada logran co-existir, convivir, contradecir los propios (y ajenos) sentidos y relatos. El análisis del universo sígnico nos permitió una lectura del formato como práctica comunicativa ritualizada-performativa.

Los actos escolares proponen un proceso de mnemosemiosis determinado. Consideramos que los actos escolares que conformaron nuestro estudio logran ser actos de memoria, ya que proponen, proyectan, construyen lugares que

“apuntan a la confirmación (celebración, conmemoración) entusiasta de lo que ya se sabe y se cree” (García, 2012, p. 135). Los actos escolares son actos de memoria (colectiva, social y pública), ya que proponen un modo de ponerla en escena para producir un efecto. Implican procesos en constante movimiento, una memoria en acción hecha cuerpo; una memoria puesta a andar, re-actualizada. Recurren a modos de aprehender un saber/hacer, un saber/crear pero también un saber/emocionar. Estos actos de memoria siempre tienen en cuenta al otro, un otro que es directivo, supervisor, colega, padre, madre, vecino, alumno, lector, un otro que nos observa desde el pasado, un otro a quien proyectamos, que construimos día a día en la escuela con lo que decimos, callamos, hacemos, pretendemos hacer, esperamos hacer, esperamos decir.

Con respecto a las dos efemérides que comprendieron nuestro estudio, pudimos observar diferencias entre ambas. En primer lugar, sobre la documentación que se cuenta con respecto a los hechos históricos que se narran. Las discusiones en torno a los hechos índices de la vida de Andresito están aún siendo eje de investigaciones en el orden académico. Si comparamos la documentación historiográfica de la vida de Andresito con los hechos (y contenidos) sobre mayo de 1810 notamos una considerable diferencia. Los hechos que corresponden a la vida del prócer misionero aún están siendo investigados y hasta la fecha no se ha encontrado documentación sobre gran parte de su vida. Hasta la misma fecha del 30 de noviembre forma parte de una construcción política-institucional-académica sobre una posible fecha de nacimiento de Guacurarí. A pesar de estos debates y discusiones la efeméride se pone en marcha y pretende instalarse en la

memoria sin mayores discusiones, como parte de una creencia sin ser puesta en duda.

En segundo lugar, la apuesta organizativa de cada formato. En este caso, el 25 de mayo es el acto escolar que ocupa mayor espacio en la agenda de los docentes, padres y estudiantes, siendo el primero de una batería que se desarrollarán a lo largo del año, y volverán a suceder en el próximo. Por el gran bagaje de personajes contruidos para la ocasión, es un espacio en el cual gran número de estudiantes pueden participar, “poner el cuerpo”. Es el acto que cuenta con mayor presencia de público, inclusive es el que cuenta con un espacio en la agenda de los medios locales. En cambio, el 30 de noviembre coincide con el cierre de actividades anual de las organizaciones escolares. En este contexto, el acto es pasado a un “segundo plano” debido a la acumulación de actividades y el “desgaste”, “cansancio” —como nos comentaron los docentes— por tratarse de un “fin de año”. Esto lo pudimos corroborar en su despliegue organizativo, ya que para esta efeméride no se realizan grandes inversiones de tiempo o materiales.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo pudimos observar diálogos, similitudes, ya que proponen un modo de reflexionar sobre su cronotopía, los hábitos, creencias y argumentos lógicos, éticos y estéticos puestos en escena. En el formato se busca significar una complejidad de signos: unión, comunidad, valores, experiencias, tiempo/espacio, compartir creencias, hábitos, argumentar lo verdadero, lo correcto, lo bello. Nos preguntamos ¿por qué habría fronteras entre ambas efemérides si persiguen los mismos objetivos?

Como hemos mencionado, la nación propone un modo de organizar dos categorías que se encuentran imbricadas: el espacio —tanto en términos de territorio como de adentro/

afuera— y el tiempo —simultáneamente el pasado y porvenir, así como también “actualidad”—. Observamos cómo también en los actos y relatos sobre la misioneridad como dispositivo simbólico se complementan y promueven determinados cronotopos. Asimismo, en cada una de las representaciones entra en juego una disputa sobre los modos de representación e interpretación de otro: ¿quién representa a quién?

Los actos escolares continúan siendo uno de los espacios que proponen encontrar a la comunidad (argentina, misionera). Estos logran generar una idea de simultaneidad: nos encontramos todos juntos festejando el mismo día un acontecimiento índice de “nuestra” nación, de nuestra provincia. Nos congregamos a recordar no solamente para cumplir con las reglas formales, sino porque son motivo de celebración, de emoción, de mostrar y seguir saberes y poderes. Estos actos cumplen aún un lugar relevante para continuar pensando y una comunidad, una memoria común, social y pública.

De esta manera, pretendimos comprender (dilucidar, armar) los mecanismos semióticos por los cuales estos debates entran en la escuela y se van haciendo cuerpo/hábito en este formato comunicativo. Asimismo, pretendimos indagar sobre qué viejas y nuevas discusiones y contenidos en torno a la “nación”, y ahora, a la “misioneridad” se buscan poner en escena; así como también, sobre qué historia(s) se sigue(n) contando, callando, naturalizando, y construyendo en torno a estas efemérides. Algunos estudiosos sobre estos procesos se preguntan “¿Es posible seguir pensando la nación?”. Consideramos que en el espacio del formato estos debates —aunque atravesados por los escenarios de la globalización— se presentan como cristalizados: la nación (y ahora la provincia) es ahistórico, ha existido desde siempre, no posee

modificaciones. Sin embargo, logramos observar cómo las voces de los relatos locales no quedan inmóviles, pretenden ganar más espacio en los grandes relatos. Podría estar en discusión los contenidos referidos a los sucesos históricos, emblemas y personajes sobre los cuales se trabaja en las efemérides abordadas. Se podría poner en tensión la “veracidad” de las fechas, personajes involucrados o modos de abordar. Sin embargo, podemos decir que los relatos que se narran se presentan como un discurso veridictorio y prescriptivo que involucra un bagaje complejo de hacer/saber: roles, jerarquías, distancias, técnicas, tecnologías, distancias tempo-espaciales, lo nuestro, lo suyo, lo mío.

Sin pretender agotar el análisis pretendimos trazar un mapa de lectura semiótico-comunicativo. Advertimos que las posibilidades y los diálogos entre los sujetos de esta comunicación permanecen abiertos, en movimiento, como la propia semiosis. Inclusive al cierre de este texto estas producciones se continúan creando y encadenando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerre, N. (2015). *La performance como comunicación estratégica en las ceremonias anuales del espacio jesuítico-guaraní* [tesis de doctorado no publicada], Universidad Nacional de La Plata]. Servicio de Difusión de la Creación Intelectual, repositorio institucional UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45448>.
- Alabarces, P. (2001). *Fútbol y Patria: deporte, narrativas nacionales e identidades en Argentina 1920-1998* [tesis de doctorado]. University of Brighton.
- Alonso, M. (1958). *Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (Siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano* (t. 2). Aguilar.
- Amigo, R. (2011). La imagen didáctica: iconografía de los héroes y los hechos gloriosos 1810-1910-2010 en G. Batticuore y S. Gayol (comps.), *Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010*. Prometeo.
- Anderson, B. (1983/1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Aranciaga, I. (2004). Representaciones de la nación en la Patagonia. ¿Qué es ser miembro de una nación en crisis? en E. Vernik (comp.), *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisada* (pp. 97-111). Prometeo.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.

- Arias Gómez, D. H. (2014). Identificación con la nación propia en los jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa.
- Bajtín, M. (1982/1999). *Estética de la creación verbal*. (10ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las Cuarenta.
- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Paidós.
- Baltar, R. (2011). Palabras, impresos y públicos. Autores y auditorios en los sermones patrios. En Graciela Batticuore y Sandra Gayol (comps.) (2011). *Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010*. Prometeo.
- Barrena, S. (2008). El "Argumento Olvidado" de C. S. Peirce cien años después: Dios, juego y símbolo. Revista *Methodus*, (3), 22-45. Sociedad Chilena de Filosofía Moderna.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Bartolomé, L. (2007). *Los colonos de Apóstoles*. Edunam.
- Batticuore, G. y Gayol, S. (2011). Miradas a la cultura argentina: 1810-1910-2010. En Graciela Batticuore y Sandra Gayol (comps.), *Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010* (pp. 9-24). Prometeo.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, M. (2010). Las noticias van al mercado: etapas de la historia de los medios de la Argentina en Gustavo Lugones y Jorge Flores (comp.). *Intérpretes e interpretaciones de la Argentina en el bicentenario* (pp. 139-165). Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Belastegui, H. (2006). *Los colonos en Misiones*. Edunam.
- Bertoni, L. A. (2001/2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económico.

- Blázquez, G. (1997). “Yo, lo que siempre quiero es hacer un acto lindo”. Análisis de la construcción de una categoría estética en los actos escolares. en VVAA, *Arte y Recepción* (167-176). Centro Argentino de Investigadores de Artes.
- Blázquez, G. (2011a). Las fiestas mayas una y otra vez. Performances patrióticas y performatividad de estado en Argentina en *Nación y diferencia. Procesos de identificación y producciones de alteridad en contextos poscoloniales*. Itaca.
- Blázquez, G. (2011b). *Los actos escolares. La invención de la patria en la escuela*. Miño y Dávila.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila.
- Bolaño, C.; Crovi-Druetta, D. y Cimadevilla, G. (coords.) (2015). *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Ediciones.
- Bourdieu, P.; Chamboredon J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (1990/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabral, S. (2012). *Andresito Artigas en la emancipación americana*. Tercera edición. Corregidor.
- Caggiano, S. (2007). Racismos y nación ante la inmigración. La percepción del “otro”, la cultura y los derechos en la producción de las fronteras. *Oficios Terrestres*, (19), 10-23. Universidad Nacional de La Plata.
- Caggiano, S. (2013). El ordenamiento y la diseminación. Imágenes y categorías en el Archivo General de la Nación. *Oficios Terrestres*, (29), 1-29.
- Cambas, A. (2010). La provincia de Misiones y la Causa de Mayo en *Miradas históricas sobre Misiones en el Bicentenario* (46-61). Gobierno de la provincia de Misiones y la Junta de Estudios Históricos de Misiones.

- Camblong, A. (2009). Habitar la frontera en T. Velázquez (coord.). *Revista DeSignis*, (13), 125-133. La Crujía.
- Camblong, A. (2014). *Habitar las fronteras*. Edunam.
- Camblong, A.; Alarcón, R. y Di Módica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen II. Estrategias, juegos y vida cotidiana*. Edunam.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Edunam.
- Candau, J. (1996/2006). *Antropología de la memoria*. (1ª Ed.). Nueva Visión.
- Candau, J. (2011). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Cardoso de Olivera, R. (2004). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista AVÁ*, (5), pp. 55-68. Postgrado en Antropología Social, SINVyP, FHyCS, Universidad Nacional de Misiones.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente en M. Carretero y J. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global en M. Carretero y J. Voss: *Aprender y enseñar la historia*. Amorrortu.
- Carretero, M y Kriger, M. (2007). Enseñanza escolar de la Historia e identidad nacional: un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes en J. Deher, S. Figueroa, A. Navarro, R. Suautu, y H. G. Soeffner. (comps.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Lumiere.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Capítulo 2. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares en M. Carretero y J. Castorina (comps). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (1ª Ed). Paidós.

- Carretero, M y Kriger, M. (2010a). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares en M. Carretero y J. A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2010b). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación en M. Carretero y J. A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad, XXV*, (3), 29-52, Universidad Alberto Hurtado.
- Carretero, M; Rosa, A; González, M. F. (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carrión, F. (2012). Conmemoraciones, construcciones, disputas en M. Gutman y R. Molinos (eds.), *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización* (pp. 57-70). Infinito.
- Catanzano, G. (2004). Nación, imaginación y materia: para una crítica de las comillas en E. Vernik (comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisada* (pp. 55-64). Prometeo.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Colón-Zayas, E. (2015). Claves y tiempos del análisis del discurso y la semiótica en América Latina en C. Bolaño; D. Crovi-Druetta y G. Cimadevilla (coords.), *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación* (pp. 85-99). Prometeo.
- Corominas, J. (1976). Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana. Volumen II. Tercera reimpresión. Editorial Gredos.
- Delfino, S. (2009). Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y Cultura*, (66). Servicio de Difusión de la Creación Intelectual, repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36012>

- De Haro, G. (2005). *La educación de Misiones, un conflicto abierto entre las pedagogías impuestas, adaptadas y las autónomas-críticas*. *Revista Estudios Regionales*, 12(31). Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
- Desgoutte, J. P. (2003). Palabras e imágenes en M. Rector (coord.). *Revista DeSignis*, (3), 119-128. *Sentidos y Prácticas*. Gedisa.
- Díaz, R. (1916). Álbum Escolar de Misiones. Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina. 1816-9 de Julio-1916. Maucci Hnos. e Hijos.
- Díaz, R. (2009). Los actos escolares. Entre la representación y la identidad. *Revista El monitor de la educación*, 5(21), 38-40. Ministerio de Educación de la Nación.
- Domenech, E. (2003). *El multiculturalismo en Argentina: ausencia, ambigüedades y acusaciones*. Centro de estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba en Estudios, 41, 33-47.
- Domínguez, N.; Valdés, R. y Zanduetta, L. (coords.) (2013). *Aportes teórico-metodológicos para la investigación en Comunicación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Douglas, M. (1973/1988). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Alianza Editorial.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). El guardapolvo blanco. *Revista El Monitor*. (12), 42-44. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/museo.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva. En *Revista El monitor de la educación*. Número 21, Quinta temporada. Junio 2009. Ministerio de Educación de la Nación. CABA.
- Echeverría, M. y Vestfrid, P. (coords.) (2012). *Aprender a Investigar. Recorridos iniciales en comunicación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Eco, U. (1976/2000). *Tratado de Semiótica General*. Traducción Carlos Manzano. España: Lumen.

- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Instituto Torcuato Di Tella/Conicet. Editorial Tesis.
- Farrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía. Tomo I. A-K*. Quinta edición. Sudamericana.
- Ferreira, J. (2010). Hipótesis sobre la abducción en el enredo de las argumentaciones. *Trama de la Comunicación*, 14, 31-40. UNR Editora.
- Finol, J. (2002). Cuerpo y rito: la estructura del gesto en ceremonias públicas. *DeSignis, Los gestos. Sentidos y Prácticas*, 3, 81-90.
- Finol, J. (2006). Rito, espacio y poder en la vida cotidiana. *DeSignis. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas*, 9, 33-43.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fuentes-Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural: acercamientos y provocaciones 1997-2007*. ITESO.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Prometeo.
- García, M. (1999). *La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.
- García, M. (2004). *Narración. Semiosis/Memoria*. Edunam.
- García, M. (2006a). Contar (nuestra) Mision(es). Massmediación, memoria, comunidad, identidad. *Unirevista*, 1(3), 1-13.
<http://www.unirevista.unisinos.br/>
- García, M. (2006b). De los medios, su estudio, sus fines. *Estudios Regionales*, 14(32), 49-70. Secretaría de Investigación y Postgrado (FHyCS-UNaM).
- García, M. (2012). *Exploraciones discursivas*. Posadas: Ediciones del autor. ISBN 978-987-33-2337.
- García, M. (2015). *Metamorfosis del contar*. Edunam.
- García-Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Goldman, N. (dir.) (1998). *Nueva Historia Argentina. Tomo 3. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Sudamericana.
- Goldman, N. (2009). ¡El pueblo quiere saber de qué se trata! Historia oculta de la Revolución de Mayo. Sudamericana.
- Grimson, A. (2002). *El otro lado del río. Periodistas, Nación y Mercosur en la frontera*. Eudeba.
- Guber, R. (1999/2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2012). El registro de campo en ciencias sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica en Curso Proyectos en Acción: técnicas, métodos y claves para la investigación y gestión en Ciencias Sociales. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblios.
- Guerra, F. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Mapfre.
- Gutman, M. (2012). Planes y expectativas de conmemoración (2000-2009) en Margarita Gutman y Rita Molinos, *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización*, 37-56. Infinito.
- Habermas, J. (1998). *Más allá del Estado Nacional*. Fondo de Cultura Económico.
- Halbwachs, M. (1950/2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.
- Hall, S. (1996). Introducción. ¿Quién necesita *identidad*? (traducción Natalia Fortuny) en Hall, Stuart y du Gay, Paul (edit) *Questions of cultural identity*. Sage Publications.
- Hobsbawm, E. (1990/1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780* (3ª ed.). Crítica.
- Huergo, J. (2006). Comunicación y Educación. Un campo de posibilidades. Trampas de la Comunicación y la Cultura. Investigar desde la Comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual, 44, 33-36.
- Huergo, J. (2007). “Documento de Cátedra: Una primera aproximación al campo de Comunicación/Educación”. <http://comeduc.blogspot.com/>

- Huergo, J. (2011). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Revista Nómadas*, 15, 88-100. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.
- Huergo, J. (2013). Conferencia inicial del Comedu. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 75, 19-30.
- Ivanov, V.; Lotman, I.; Piatigorski, A.; Toporov, V.; Uspenski, B. (2006). Tesis para el estudio semiótico de las culturas (aplicadas a los textos eslavos). *Entretextos. Revista Electrónica semestral de Estudios Semióticos de la cultura*, (7). ISBN 1696-7356.
- Jaquet, H. (1998). Los historiadores y la producción de fronteras: el caso de la provincia de Misiones (Argentina) en Programa. *Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST) Documentos de debate*, 29. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114633so.pdf>.
- Jaquet, H. (2005). *Combates por la invención de Misiones*. Edunam.
- Jaume, F. (Dir.) (2005). Proyecto *Las políticas educativas para el nivel medio en Misiones (1958-1988)* (Res. 16H112) Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
- Jelin, E. (2002) (comp.) *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Siglo XXI.
- Kruger, M. (2010). Jóvenes de escarapelas tomar. *Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Primera Edición. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios.
- Kruger, M. (2012). "La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección". En *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI, comp.* Miriam Kruger, 124-152. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.
- Kruger, M. (2013). "Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado Nacional". Dossier: *Juventudes políticas*.

Universidad de Buenos Aires, Colección Sociales en Debate (6),
Facultad de Ciencias Sociales.

- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Kruger, M. y Rodríguez, M.I. (2015). “Tendencias y contratendencias en la producción de las identidades nacionales y locales. Pistas para trazar mapas de sentidos” en María Belén Carpiop (comp.). *Actas del XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional*, 169-178. Instituto de Investigaciones Geohistóricas. ISBN 978-987-28041-4-5.
- Lacarrière, M. (2012). Bicentenarios latinoamericanos: ¿nuevos contextos de interpelación conmemorativa? En Margarita Gutman y Rita Molinos (eds.) (2012). *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización*. Infinito (pp. 91-100).
- Leach, E. (1978/1989). Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social. Siglo XXI.
- Le Gall, L.; Piriz, M. y Nelli, L. (2012). Escuelas de Frontera de Jornada Completa. Misiones-Argentina. Edunam.
- Lotman, I. (1982). *Estructura del Texto Artístico*. Istmo.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto*. Disiderio Navarro.
- Lotman, I. (1998). *La Semiosfera II Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Disiderio Navarro.
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera III Semiótica de las artes y de la cultura*. Disiderio Navarro.
- Machón, J. (1996). *La batalla de Apóstoles y otros trabajos*. Junta de Estudios Históricos, Sociales y Literarios de Jardín América.
- Machón, J. y Cantero, D. (2008). *1815-1821. Misiones Provincia Federal*. Edunam.
- Machón, J. y Cantero, D. (2010). Andrés Artigas y la Provincia Federal de Misiones. En *Miradas históricas sobre Misiones en el Bicentenario*, Gobierno de la provincia de Misiones y la Junta de Estudios Históricos de Misiones. Posadas: Junta de Estudios Históricos de Misiones.

- Magli, P. (2002). "Para una semiótica del lenguaje gestual". En M. Rector (coord.) *DeSignis 3. Los gestos. Sentidos y Prácticas*. Octubre 2002. Barcelona: Gedisa. (pp. 37-51).
- Mangieri, R. (2010). "Continuo y discontinuo: elementos para una semiótica de la danza y el movimiento." En M. E. Olavarría (coord.) *DeSignis 16. Cuerpo (s): sexos, sentidos, semiosis*. Buenos Aires: La Crujía. (pp. 15-21).
- Martín-Barbero, J. (1987/1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (2002b). Ensanchando territorios: comunicación/cultura/Educación. *Revista Nodos de Comunicación/Educación*. n.º 1. La Plata, septiembre. <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>
- Martín-Barbero, J. (2008). "Nuevas visibilidades de lo cultural y nuevos regímenes de lo estético". *La Puerta*. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. (pp. 106-119).
- Marty, C. y Marty, R. (1995). *La semiótica: 99 respuestas*. Edicial.
- Mata, M. C. (2002). "Comunicación, Ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación". *Diálogos de la Comunicación* (pp. 64-75).
- Mata, M. C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Revista Fronteiras. Estudos midiáticos VIII* (1), (pp. 5-15).
- Mauro, K. (2010). La concepción del cuerpo en la Actuación entendida como 'interpretación'. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N.º 4. Año 2. Arte y Parte: del cuerpo imagen a los cuerpos en conflictos. Diciembre de 2010. ISSN 18528759.
- Middleton, D y Derek, E. (comps.) (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Paidós.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Miño y Dávila.
- Monaghan, J. y Just, M (2006). *Una brevisima introducción a la antropología social y cultural*. Océano.

- Morabes, P. (2006). Algunas articulaciones posibles desde la ‘mirada comunicacional’. La investigación en el territorio de Comunicación/Educación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*. Comunicación y Estudios del Lenguaje. Una mirada interdisciplinaria de los objetos comunicacionales, 48, (pp. 37-45).
- Morabes, P. (2014). Problemáticas emergentes en Comunicación/Educación. Aportes desde los Estudios Culturales. *Oficios Terrestres*, 20, 30, (pp. 198-212).
- Munilla-Lacasa, M. (2013). “Mayo en Buenos Aires. Fiestas cívicas y discurso simbólico en el periodo revolucionario, 1810-1816”. En P. Ortemberg (dir.) (2013). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. Rosario: Prohistoria. (pp. 43-64).
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Traducción por Laura Masello. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Ocoró Loango, A. (2009). La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. *Revista El monitor de la educación*. Número 21, Quinta temporada. Junio 2009. Ministerio de Educación de la Nación. CABA. (36-37).
- O’Donell, G. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. 2a ed. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Orozco Gómez, G. (1996). *La investigación en Comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ortemberg, P. (dir.) (2013). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. Prohistoria.
- Ortemberg, P. (2013). Sentidos e historia de las fiestas patrias: una introducción en P. Ortemberg (dir.) (2013). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. Prohistoria.
- Oto, A. (2004). “Tiempo, historiografía y nación. Notas liminares” en E. Vernik (comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisada*. Prometeo. (pp. 39-54).
- Pampa Arán, S.; Barei, M.; Cagnolo, M.; Flores, A.; Marengo, M. (1996). *Diccionario Léxico de la Teoría de Mijail M. Bajtin*. Primera edición.

- Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Peirce, C. (1896/2001). “Lecciones de la historia de la ciencia”. Traducción Fernando Vevia. <http://www.unav.es/gep/LessonsHistoryScience.html>.
- Peirce, C. (1903/2003). “Lección I: Pragmatismo: Las Ciencias Normativas”. Traducción de Uxia Rivas. <http://www.unav.es/gep/HarvardLecturesPragmatism/HarvardLecturesPragmatism1.html>.
- Peirce, C. (1903/1978). Lección VII: “Pragmatismo y abducción”. Traducción Dalmacio de Negro Pavón. <http://www.unav.es/gep/HarvardLecturesPragmatism/HarvardLecturesPragmatism7.html>.
- Peirce, C. (1908/1999). “Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios”. Traducción Sara Barrena. <http://www.unav.es/gep/Argument.html>
- Peirce, C. (1988). “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades”. Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. <http://www.unav.es/gep/AlgunasConsecuencias.html>
- Peirce, C. (1988). “Cómo esclarecer nuestras ideas”. Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>
- Peirce, C. (1988). “La base del Pragmatismo en las Ciencias Normativas”. Traducción castellana de Sara Barrena, 2004. <http://www.unav.es/gep/BasePragmaticismoCienciasNormativas.html>.
- Peirce, C. (1988). “La fijación de la creencia”. Traducción castellana y notas de José Vericat. <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>.
- Peirce, C. (1988). “¿Por qué estudiar lógica?”. Traducción castellana y notas de José Vericat. <http://www.unav.es/gep/WhyStudyLogic.html>.
- Peirce, C. (1996). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Pérez, G. (2004/2007). “Capítulo 9. Entre el poder del discurso y el discurso del poder: aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio del discurso político” en A. L. Kornblit (coord.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Pigna, F. (2004). *Los Mitos de la Historia Argentina*. La construcción de un pasado como justificación del presente. Del “descubrimiento” de América a la “independencia”. Norma.
- Prieto-Castillo, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. La Crujía.

- Puiggrós, A. (2003a). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Primera edición. Galerna.
- Puiggrós, A. (2003b). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna.
- Reguillo, R. (1996/2005). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Universidad Iberoamericana.
- Renán, E. (2000). “¿Qué es una Nación?” en Álvaro Fernández Bravo (comp.) *La invención de la Nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Manantial. (pp 53-66).
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Primera reimpresión. Arrecife.
- Ricoeur, P. (2000/2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económico.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- 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*. Edunam.
- Rodríguez, M.I. y Barrios, R. (2015). El formato del acto patrio escolar: una mirada desde la semiótica y el género. *Revista Continuidades*. Proyecto de Investigación Metamorfosis del Contar. Semiosis/Memoria. Programa de Semiótica, Secretaría de Postgrado, FHycS-UNaM. <http://rvta-continuidades.com.ar/?p=342>.
- Romé, N. (2008). *Semiosis y subjetividad. Preguntas a Charles S. Peirce y Jacques Lacan desde las ciencias sociales*. Prometeo.
- Romero, L. A. (coord.), Privitellio, L., Quintero, S., Sabato, H. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores.
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Nueva Visión.
- Ruiz Silva, A. y Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional en M. Carretero y J. Castorina (comp). *La*

- construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades.* Paidós.
- Santaella, L. (2007): La estética semiótica de C.S. Peirce. *Estética y Semiótica: bordes de la representación. DeSignis, (11)*, pp. 43-54.
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Siglo XXI.
- Sarmiento, D. F. (1845/2007). *Facundo. Civilización y barbarie en las pampas argentinas.* Gradifco.
- Sautu, R. (2003/2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* (Primera Edición). Lumiere.
- Senlle-Seif, S. (2011). Nacional(iz)arte: la querella nacional y el arte como artillería en E. Rinesi (comp.) *Museos. Arte e identidad. Artesanías en la idea de nación.* Gorla.
- Silva, A. (2006). Álbum de fotos: arqueología de familia con voces de mujer. *DeSignis. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas, (9)*, pp. 57-65.
- Souza, M.; Giordano, C. y Migliorati, M. (ed.). (2012). *Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación.* Universidad Nacional de La Plata.
- Taylor, D. (2009). Performance e Historia. *Apuntes de Teatro, (131)*, pp. 105-123. Escuela de Teatro Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
<https://doi.org/10.7764/apuntesdeteatro.131.56685.2009>
- Tenti-Fanfani, Em. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre Sociología de la Educación.* Siglo XXI Editores.
- Torres, S. (2004). La Patagonia en el proceso de construcción de la nación argentina en E. Vernik (comp.). *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisada* (pp. 83-96). Prometeo.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso.* Prometeo.
- Turner, V. (1967/1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu.* (4ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Turner, V. (1987/2002). La antropología de la performance en I. Geist (comp.), *Antropología del ritual* (pp. 103-144). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura.* Taurus Alfaguara.

- Uranga, W. (2007). Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales. Washington Uranga. Comunicación. http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf.
- Uranga, W. (2012). *Comunicación para la transformación. Un itinerario para la acción*. Washington Uranga. Comunicación. http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/02_transformacion.pdf.
- Uranga, W. y Vargas, T. (2004). *Lo público: lugar de la comunicación. Hacia la redefinición de procesos y estrategias comunicacionales*. Washington Uranga. Comunicación. http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/13_lo_publico.pdf.
- Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Edunam.
- Valdata, M. (2009). Memoria en M. Szurmuk y R. M. Irwin (coord.). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp. 173-177). Siglo XXI Editores.
- Vasilaches de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Velázquez, T. (2009). Presentación y bibliografía. Diálogo disciplinar e interacciones teóricas: las fronteras y sus permeabilidades en T. Velázquez (coord.), *DeSignis, Fronteras* (13), pp. 9-17. La Crujía.
- Verón, E. (ed.) (1971). *El proceso dialógico*. Tiempo Contemporáneo.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Tatiana Bubnova, trad.). Ediciones Godot.
- Wenceslao Castañares, B. (2006). La semiótica de Peirce. *Revista Anthropos*, (212), *Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista*, pp. 132-139. <http://www.unav.es/gep/Casta%FlaresAnthropos.html>.
- Williams, R. (1977/1980). *Marxismo y literatura*. (Primera Edición) Barcelona: Península.
- Zapiola, M. (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 G. Batticuore y S. Gayol (comp.). *Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010*. Prometeo.
- Zárate Toscano, V. (2013). Fiestas cívicas para la nueva patria en la ciudad de México (1823-1829) en P. Ortemberg (dir.). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*, (pp. 11-26). Prohistoria.

- Zecchetto, V. (2010). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. La Crujía.
- Zelis, O. (10 de septiembre 2004). *La semiosis y la lógica abductiva en su relación con la subjetividad puesta en juego en la experiencia psicoanalítica* [ponencia]. I Jornada Grupo de Estudios Peircianos.

PALABRAS
CLAVE



Los actos de memoria aborda, desde una perspectiva interdisciplinar, el complejo y paradójico proceso de construcción de la identidad nacional a partir del análisis de los actos escolares como prácticas comunicativas centrales para la memoria comunitaria.

A través de un recorrido sostenido en un riguroso trabajo de investigación, María Itatí Rodríguez propone un análisis de estas prácticas comunicativas (los actos escolares y sus efemérides) en Misiones, en calidad de acontecimiento que pone en circulación un complejo sistema de sentidos que se refieren a una memoria común y a un pasado fundacional de la nación. ¿Qué sentidos acerca de la figura metafísica del “ser nacional” tensionan las propias formas de vida de nuestro territorio intercultural? ¿De qué manera se construye una memoria nacional anclada en la singularidad de una región fronteriza como Misiones?, son algunos de los interrogantes que guían esta lectura imprescindible para reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro comunitario.



Libro
Universitario
Argentino

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MISIONES

www.editorial.unam.edu.ar

