



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**Trabajo de tesis para optar por el título de
DOCTORA EN COMUNICACIÓN SOCIAL**

“Los actos de memoria: un estudio sobre efemérides y actos patrios en escuelas de la provincia de Misiones (Argentina)”

**Doctoranda:
Lic. María Itatí Rodríguez
(IESyH-CONICET-UNaM)**

**Director: Dr. Marcelino García (FHyCS-UNaM)
Co-directora: Prof. Silvia Delfino (FPyCS-UNLP)**



**DOCTORADO
EN COMUNICACIÓN**

**- Cohorte 2012-
Julio de 2016**

Índice

PRIMERA PARTE

Presentación	6
Capítulo 1. Materiales de estudio: objetivos, lineamientos teóricos y operaciones metodológicas	12
1. Objetivos	15
2. Lineamientos teóricos	15
2. a. Comunicación: aproximaciones a sus sentidos	15
2. b. Aportes de la Semiótica a los Estudios de Comunicación	18
2. b. i. Performance, dispositivo ritual y formato comunicativo	23
2. b. ii. Los aportes de Mijail Bajtín y Valentín Voloshivov	26
2. c. Los actos de memoria	29
2. c. i. La memoria colectiva, social y pública	30
2. c. ii. Continuidades de nuestra trama semiótica: fronteras, umbrales	38
2. d. Diálogos entre la noción de nación y la misioneridad	41
2. d. i. Identidades locales en las naciones contemporáneas: aproximaciones a la misioneridad	45
3. Operaciones metodológicas	48
3. a. La formulación de nuestro objeto comunicacional	53
3. b. Algunas reflexiones sobre nuestra experiencia como investigadora	59
Capítulo 2. Sentidos y contextos de las efemérides en la escuela	62
1. Efemérides: ¿celebraciones de un solo día?	62
1. a. Itinerarios precedentes	64
1. b. Celebraciones para la memoria	68
2. “Celebrar la nación”: inicios y sentidos de las efemérides patrias en la escuela	72
2. a. Principios de siglo XIX: punto de partida para la celebración de las efemérides patrióticas en Iberoamérica	73
2. b. La apertura de la educación primaria obligatoria y otros tantos objetivos	76
2. c. Primeros actos en la escuela	80
2. d. Misión/es en el Territorio Nacional	84
3. Legislaciones para la memoria	87
3. a. La mirada desde la nación	88
3. b. La provincia de Misiones y la cuestión “efemérides”	93

3. c. Las efemérides en jerarquías	95
------------------------------------	----

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3. Primer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: La forma arquitectónica del acto patrio escolar

3. a. Primer momento: preparativos y organización del formato	103
3. a. i. Preparativos a cargos de docentes	104
3. a. ii. Decorar para recordar	107
3. a. iii. Los participantes del formato	123
3. b. Segundo momento: ceremonial	131
3. b. i. Saludo inicial	131
3. b. ii. La presencia de las Banderas de Ceremonias	135
3. b. ii. a. Entonación de Himno Nacional Argentino y de “Misionerita”	139
3. b. iii. Alocuciones a cargo de docentes y estudiantes	143
3. b. iii. a. Minuto de silencio	147
3. b. iiiii. Despedida de Banderas	148
3. c. Tercer momento: ofrenda institucional	149
3. c. i. Las presentaciones	151
3. c. ii. Los disfraces a escena	153
3. c. iii. Las teatralizaciones	158
3. c. iiiii. Cantar, danzar y bailar a la memoria	163
3. c. iiiiii. Los recitados: el deber de hacer/saber “de memoria”	167
3. d. Cuarto momento: de archivo	172

Capítulo 4. Segundo movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del “25 de Mayo”

4. a. Algunos apuntes sobre Mayo de 1810	182
4. b. Primera entrada de análisis: la cualidad de un cronotopos fijado	188
4. b. i. Una cita con la memoria	191
4. b. ii. Los invitados a la celebración	195
4. c. Segunda entrada de análisis: oficios, técnicas y tecnologías ¿de ayer y hoy?	197
4. c. i. Inicia el desfile	199
4. c. ii. Las tecnologías de la comunicación “en vivo y en directo”	207
4. d. Tercera entrada de análisis: argumentos para la nación	214
4. d. i. Relatos que tienden a la verdad	216

4. d. ii. El valor de la tarea realizada	219
4. d. iii. Admirar el relato de <i>nuestra</i> libertad	222
Capítulo 5. Tercer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del “30 de Noviembre”	229
5. a. Algunos recorridos para pensar los procesos de conformación de Misiones	232
5. a. i. Desde las Misiones Jesuíticas a los tiempos de Mayo	234
5. a. ii. La entrada en escena de Andrés Guacurarí y la causa artiguista	236
5. a. iii. Un territorio bajo “tutela”	240
5. a. iii. a. Los movimientos por la provincialización	241
5. a. iiiii. Recuperar una categoría	246
5. a. iiiiii. Misiones y Andresito en agenda	248
5. b. Preliminares sobre nuestras entradas de análisis	253
5. c. Primera entrada de análisis: la cualidad hecha canción	254
5. c. i. Dos canciones a escena	255
5. c. ii. La metáfora “oficial”	265
5. d. Segunda entrada de análisis: el itinerario de la bandera provincial	269
5. d. i. Recorridos por los discursos docentes	270
5. d. ii. Traspasar el estandarte provincial	272
5. e. Tercera entrada de análisis. Andresito y la delimitación de una semiosfera	276
5. e. i. Glosas y discursos en la re-producción de un espacio semiótico	278
5. e. ii. Relatos de su vida en el escenario	286
5. e. iii. Proyecto institucional para la memoria	290
Consideraciones finales de nuestro estudio	298
Bibliografía	317

Anexos CD:

Versión PDF Tesis, galería fotográfica, canciones, PDF “Cuestionario de preguntas y respuestas: Andresito, su tierra y su historia”.

Agradecimientos

Cuando uno se pone al frente de un proyecto tan grande como lo es una tesis doctoral, al presentarse como un trabajo individual pareciera que acallara otras voces y presencias. Como todo acto de comunicación, uno hace/sabe/puede por otros y con otros. Entonces, me gustaría reconocer semejante colaboración para que este trabajo hoy pueda ser presentado.

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 esta beca; espacio de formación donde he cosechado grandes amigos, profesores y compañeros.

A mi director de tesis, el Dr. Marcelino García, quien me ha acompañado desde mi formación de grado y ahora de postgrado. Su rol como docente e investigador me ha inspirado a investigar en Comunicación con las herramientas apasionantes de la Semiótica.

A mi co-directora, la Prof. Silvia Delfino, quien además del apoyo durante la etapa de escritura de este trabajo, siempre ha oficiado como un nexo para tantas gestiones.

A los espacios de trabajo que he tenido durante mi instancia de beca. En un primer momento, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y a la Dra. Miriam Kriger quienes acompañaron este trabajo durante sus primeros años y mediante quienes accedí y conocí otros espacios de trabajo. En un segundo momento, al Instituto de Estudios Humanos y Sociales (UNaM-CONICET), mi actual lugar de trabajo, proyecto prometedor para nuestra disciplina y del cual tengo el placer de pertenecer desde sus primeros pasos.

A los integrantes de las escuelas de Posadas y Puerto Iguazú que sin su predisposición y colaboración este trabajo no podría haberse realizado.

A mi familia, pilar fundamental de la vida. A mi mamá por haberme enseñado a ser una persona incansable por sus sueños. A mi papá por darme alas. A mi hermana quien me hizo volver por los caminos escolares y creció junto a este trabajo. A mis sobrinos, Miguelito, Amaia y Muriel, quienes vinieron a dar color a nuestros días. A Marcos, mi incondicional compañero, quien ha compartido y acompañado tantas horas de trabajo y desvelo.

A los amigos que tanto bien hacen al corazón. A Rocha y Luz, cómplices de trayectorias de todo tipo y con quienes hemos soñado tantas proyecciones. A Sara, quien me ha albergado en Puerto Iguazú durante la instancia de campo y me ha pasado siempre su buena energía. A Gonzalo, Andrea y Carolina, que a pesar de la distancia geográfica logran ser parte de estas andanzas.

Al Proyecto político, social y educativo que posibilitó que una estudiante -que no solamente fue primera generación con un título de grado, sino primera generación egresada del secundario (y no por falta de sueños y ganas, claro está) - ahora aspire a la culminación de sus estudios de postgrado. Y me reconforta que desde aquel momento, no la última.

**Dedico este trabajo a la Universidad Pública,
de la cual me considero militante desde mis primeros pasos por sus pasillos y sus textos.**

Presentación

“¿La conmemoración es, a veces, un olvido disfrazado? <...> Olvidar ¿no es también la pérdida del otro?” (Candau, 2006: 78-79).

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/creer 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*. En la actualidad, como es el objeto de nuestro estudio, observamos que en la provincia de Misiones se implementaron estrategias similares para la construcción de una identidad propia, la *misioneridad*, mediante la institución oficial de una efeméride.

La presente tesis de doctorado indaga sobre los procesos actuales de construcción y producción de identidades colectivas histórico-políticas (nacionales y locales) en relación a 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 semiótico -comunicativo, abordaremos **el acto como formato, esto es un complejo mnemosemiótico y comunicativo, entendido como dispositivo ritual performativo**, que nos permite la profundización desde la mirada comunicacional.

De esta manera, uno de los principales escenarios donde la “Historia de la nación” se funda, se recuerda (se hace cuerpo), se re-actualiza es a partir de la celebración de las efemérides en la escuela. 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 que recordar que otras que 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 éstas 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 Guacurarí y Artigas”. Estas prácticas que re-actualizan determinadas memorias (y olvidos) son nudos interesantes para la investigación en comunicación. Consideramos relevante continuar con los aportes del estudio de estas prácticas comunicativas desde estos nuevos escenarios. En este contexto, re-conocer de qué modo co-existen los relatos de lo nacional y lo local para pensar los lugares del Estado-nación en escuelas ubicadas en sus bordes geográficos.

Nuestro trabajo de campo se realizó en escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones en el periodo 2013-2015. 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 la ciudad 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, de disputas sobre la construcción de otros relatos en tensión.

Nuestro estudio pone especial énfasis en la construcción y reactualización de los relatos y sentidos ligados a la “nación” y a la “misioneridad”, y 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 éstos se (re) significan y re-actualizan. Finalmente, indagamos sobre qué agentes, mediante qué prácticas y ámbitos se propician la construcción de los sentidos atribuidos a la “nación” y la “misioneridad” en actos patrios escolares realizados en la provincia de Misiones.

Los procesos de *semiosis* permiten la memoria, y desde esta óptica, el sentido es inagotable e infinitamente renovable. Hemos decidido que este estudio en Comunicación tuviera una mirada desde la Semiótica por las posibilidades y herramientas que este espacio disciplinar nos ofrece a los investigadores en comunicación. Las contribuciones de la semiótica al campo de la comunicación son de larga data y nos permite un diálogo enriquecedor con otros espacios de estudio que se hacen referencia en este trabajo, como lo es la Educación.

El primer y el segundo capítulo corresponden a la primera parte de nuestro trabajo. En el Capítulo 1 avanzamos en el diseño de los lineamientos teóricos y operaciones metodológicas. Mediante nuestros materiales de estudio construimos un edificio (semiótico-comunicativo) que se fundamenta en nuestros objetivos, que ofician de estructura de nuestro trabajo. En el Capítulo 2 trabajamos sobre los contextos en los cuales aparecen estos dispositivos rituales y compartimos un breve estado del arte sobre estudios relacionados a esta temática.

La segunda parte de este trabajo corresponde a los tres últimos capítulos de nuestro programa de trabajo semiótico-comunicativo. Para ello hemos diseñado tres movimientos de análisis en diálogo con las propuestas del edificio semiótico de Peirce. Mediante estas herramientas nuestro trabajo posee múltiples entradas y lecturas. Advertimos que no están cerradas, se presentan como una posibilidad del diseño de la estructura de este formato basado en los objetivos que nos hemos propuesto.

De esta manera, el “Capítulo 3. Primer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: La forma arquitectónica del acto patrio escolar” se compone de cuatro apartados donde desplegamos el diseño arquitectónico del formato comunicativo. En el “Capítulo 4. Segundo movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del 25 de Mayo” indagamos sobre la producción de un cronotopos, la (re) presentación de oficios, técnicas y tecnologías y la puesta en escena de argumentos en relación a los sentidos sobre la *nación*. En el “Capítulo 5. Tercer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del

30 de Noviembre” pretendemos reconstruir los relatos y sentidos en torno a una *semiosfera* provincial y la *misioneridad* basada en la efeméride que pone en escena a la Bandera provincial y al héroe local -Andresito. 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.

Consideramos que presentar a quién investiga nos permite poder continuar profundizando nuestro objeto y nuestra práctica científica. Para hacerlo debimos hacer hincapié en las condiciones de producción específicas de nuestro tema/problema. Nos preguntamos ¿Cuáles son los saberes sobre la comunicación que manejamos? ¿En qué trama política/intelectual nos posicionamos? ¿En qué instancias hemos transformado en problemas a nuestros temas de investigación?

De esta manera, esta presentación también entabla una relación con nuestra trayectoria personal, con los caminos que hemos atravesado para llegar hasta este “aquí y ahora”, tan movedizo, tan dinámico y en constante transformación. Es por ello que este apartado se escribe en primera persona, pero sin dejar de poner en escena a “otros” (personajes, personas, espacios, procesos).

Muchas veces a la hora de escribir un texto académico el autor (que escribe siempre con otros y pensando en esos otros) 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 estamos completamente convencidos que estas altas presunciones no son posibles. Y es por ello que podemos decir que este trabajo tiene tanto de su autora, su trayectoria, su memoria, sus lugares, que consideramos sería una falta grave no enunciar estos recorridos que parecieran también pedir un lugar en la memoria, materializada al fin en este texto -académico, de postgrado- 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?

Para intentar comenzar a responder estas preguntas hago memoria y me olvido (la memoria y el olvido, de los principales materiales de mis recorridos): y es para no olvidar que suelo escribir. Así es que me reencontré con un cuaderno de apuntes del año 2008 cuando aún cursaba la Licenciatura en Comunicación Social de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. En uno de esos cuadernos recordé haber escrito una frase, no sé por qué tenía la idea de que era una “buena”: **“los símbolos patrios ¿qué comunican?”** Quizá haya sido esta inicial pregunta la que me echó a andar por esta travesía. Desde ese momento los interrogantes en mis propuestas de trabajo en las cátedras de la Facultad comenzaron a girar en torno a la problematización sobre lo escolar, esta batería de símbolos, y su puesta en escena mediante los dispositivos de los actos escolares. La cátedra de Semiótica dictada por el Dr. Marcelino García, director de este trabajo, fue uno de los espacios donde pude dar una vuelta de tuerca a mi idea. Una beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la provincia de Misiones me permitió desarrollar mi tesis de grado: *“Todo está guardado en la memoria. El ritual del acto escolar como formato comunicativo que re-actualiza la memoria colectiva nacional”*, dirigida por la Lic. Ernestina Morales (integrante del mismo proyecto de investigación en el que actualmente participo). Luego de las devoluciones del jurado y las primeras conclusiones alcanzadas –que más que conclusiones eran empujones para seguir indagando- me trajeron hasta estos tiempos y espacios. Asimismo, una versión revisada de mi tesis de grado toma forma de libro en 2015 mediante su publicación de la Editorial de la Universidad Nacional de Misiones en la serie “Los Tesistas”. Finalmente, llegar a cursar este Doctorado, y desarrollar este trabajo de investigación me lo permitió una Beca Doctoral del CONICET. Admito, me “quedé enganchada”.

Sin embargo, mis recuerdos me permiten ir un poco más atrás, y pienso que este trabajo puede tener un inicio anterior. Antes de relatar estos recuerdos, invito al lector de este texto a activar también sus mecanismos de memoria. Si ha atravesado la educación primaria, o ha asistido a una plaza de su ciudad o pueblo a “celebrar” algún hecho histórico, este trabajo también pretende que usted logre revivir las profundidades de su memoria, reactualice aquellos momentos, que vuelva a hacerse cuerpo, o acaso, emoción.

Puedo decir que cada ida a campo ha logrado movilizar recuerdos sobre mi paso por la escuela primaria, y quizá en estas idas y vueltas haya encontrado también uno de los motivos que me llevó a trabajar este tema. Me crié en un pueblo de la costa del

Paraná en la provincia de Misiones. Aunque de familia de escasos recursos, concurrí a una escuela pública de gestión privada, siempre becada (o con cuotas atrasadas). Desde chica siempre me interesó participar de las actividades escolares, y aún más de las artísticas que involucraran actuaciones, danzas, etc. Como era una alumna con calificaciones altas, buena lectura, siempre me tocaba leer poesías o memorizar algunas frases en los actos. Recuerdo que deseaba siempre que me tocara disfrazarme de dama antigua para estar en una obra. Durante todo mi paso por la escuela, no tengo ningún registro (fotográfico o de memoria) de haber podido cumplir aquel deseo de niña y siempre me había preguntado por qué. Reflexionándolo desde el hoy, siempre esos papeles lo representaban determinado grupo de compañeros cuyos padres tenían las condiciones económicas para alquilar un vestido y sus accesorios, o mandarlo a confeccionar. Otra de las situaciones que vienen a mi memoria es haber sido una de las primeras abanderadas del emblema provincial en el año 1999. Recuerdo que cuando nos tocaba armar la bandera de ceremonias provincial junto con mis compañeros escoltas y nunca recordábamos el orden de los colores de la bandera “¿el rojo iba arriba o abajo?”.

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, incluirlas en nuestros debates, en los caminos que optamos recorrer, como he intentado hacer en esta presentación.

CAPITULO 1

Materiales de estudio: objetivos, lineamientos teóricos y operaciones metodológicas

"El espíritu científico exige a un hombre que sea pronto en cualquier instante a vaciar toda su carga de creencias, en el momento en el que la experiencia esté en contra de ellas. El deseo de aprender le prohíbe estar absolutamente seguro de que sabe todo." (Charles S. Peirce, 1896)

Consideramos a la investigación como un proceso articulado donde se traman las perspectivas teóricas y metodológicas, ocupando ambas un papel fundamental para la construcción de nuestros objetos. Las perspectivas que adoptemos en nuestra investigación dialogan con los contextos sociales, políticos, culturales en los cuales se insertan, así como también con los recorridos y trayectorias del investigador. Estas perspectivas de trabajo no están cerradas sino que se encuentran en constante tensión y construcción. En este capítulo ofrecemos nuestros principales mapas teóricos y herramientas metodológicas que guiarán al lector por los recorridos de nuestro estudio. De esta manera, reconocemos que estos materiales de estudio que construimos son tramas densas que no pueden realizarse sin entrar en diálogo, entablar discusiones (con los autores, con nosotros mismos), sin tomar posición. Nuestros saberes son comprensivos-dialógicos debido a que siempre tienen presente a un *otro* (sujeto-objeto, institucional, político, ideológico).

Según Sautu "toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica" (Sautu, 2003: 9). De esta manera, nos parece necesaria la reflexión teórica-metodológica crítica durante todo el proceso de investigación. La "teoría-objetivos-metodología" deben estar articulados entre sí ya que "las teorías tienen implicaciones metodológicas; por lo tanto, resulta imprescindible tenerlas en cuenta en el momento de evaluar nuestro objetivo de investigación" (Sautu, 2003: 16). Optamos, para una mejor comunicación de nuestra propuesta, presentarlos en

apartados diferentes, pero sin desatender que son pensados (y revisados) en un diálogo permanente que abarca todo el proceso de investigación.

Asimismo, este trabajo concibe y construye su objeto desde una mirada comunicacional. Los estudios en comunicación hacen referencia a “complejos entramados históricos, institucionales e intersubjetivos que subyacen en la producción social de sentido, y no simplemente a los mecanismos, mediáticos o no, de producción, circulación y apropiación de ‘mensajes’” (Fuentes-Navarro, 2008: 154). Investigar en comunicación implica desafíos que incumben a otras ciencias sociales, pero también específicos del campo:

“el estudio de la comunicación es una especialidad académica construida desde ciertas intersecciones de las ciencias sociales y las humanidades, pero irreductible a una organización disciplinaria. Visto, e impulsado, desde otras perspectivas, el estudio universitario y el ejercicio científico y profesional de la comunicación responde a otros proyectos sociales, con cuyos agentes es necesario debatir, buscar la interlocución, para clarificar las diferencias implicadas y determinar las acciones consecuentes, pues la comunicación y su estudio son “un medio semiótico para un fin social” (Fuentes-Navarro, 2008: 10).

Ubicándonos en una línea de pensamiento latinoamericano de investigadores de la comunicación, estos estudios apuntaron a “trascender el aspecto estrictamente técnico y del desarrollo de habilidades tanto de elementos discursivos como de los medios, para ubicarlo sobre todo en el espacio de las relaciones entre sujetos, enmarcados en contextos sociales y culturales” (Uranga, 2007: 4). En esta ubicación política, histórica, geográfica, los estudios de comunicación latinoamericanos se traducen en un nuevo modo de relación *con* y *desde* las disciplinas sociales. Martín-Barbero (2002) advierte que estos procesos no escapan de celos y malentendidos. Los estudios en comunicación se definen “más que por recurrencias temáticas o préstamos metodológicos por apropiaciones: trabajan procesos y dimensiones que incorporan preguntas y saberes históricos, antropológicos, estéticos” (Martín-Barbero, 2002: 216). De esta manera, incorpora las posibilidades del trabajo desde la *transdisciplinaridad*, que no implica la disolución de sus objetos en las de otras disciplinas sociales, sino la “construcción de las articulaciones —mediaciones e intertextualidades— que hacen su especificidad” (Martín-Barbero, 2002: 217)¹.

¹ “El análisis de la inserción de la comunicación en las prácticas sociales cotidianas se halla aún fuertemente condicionado por la diferenciación y especialización que la modernidad introdujo en la organización de lo social: diferenciación de las esferas y discursos de la ciencia, la moral y el arte, especialización de los espacios y las instituciones de lo político, lo económico, lo cultural” (Martín-Barbero, 2002: 221).

Con respecto a sus métodos, Martín-Barbero (2002) advierte que no hay unos más eficaces que otros, y que deben ser considerados como herramientas para abordar un objeto-problema pero también como un punto de vista sobre el objeto que posibilita o impide que sea considerado como tal. En este sentido, se pregunta: “eficaz ¿para qué y para quién? ¿Qué es lo objetivable desde ese método, qué instancias, qué dimensiones de lo real pueden convertirse en "objetos" de conocimiento, en problemas?” (Martín-Barbero, 2002: 64). El autor destaca que los diferentes métodos nos permiten delimitar campos de objetos que sirve como mediación de determinadas condiciones sociales, “y es con esas condiciones con las que es necesario confrontar el valor y el alcance de una investigación” (Martín-Barbero, 2002: 65).

Ya hace casi 30 años atrás que Martín-Barbero reconocía que no existía un “objeto” llamado comunicación que pudiese deslindarse con una precisión verificable, sino que debíamos construirlo reflexionando sobre los múltiples y complejos intercambios y sentidos propios de los procesos sociales, así como también, reconociendo la validez de la convergencia disciplinar para construir ese objeto. Esto no era obra de sistemáticos planes académicos sino fruto del encuentro de miradas y preocupaciones que se negaban a escindir la cultura y la política para entender nuestras realidades (Martín-Barbero, 1987: 220-224). De esta manera a lo largo de esta investigación nos hemos encontrado (y discutido) con distintos esfuerzos para revisar las trayectorias del campo (por ejemplo Bolaño, Crovi-Druetta & Cimadevilla, 2015), así como también aportes desde el nivel de grado y postgrado para trazar algunos itinerarios teóricos-metodológicos para realizar una investigación en comunicación (Domínguez, Valdés & Zandueta, 2013; Echeverría & Vestfrid, 2012; Souza, Giordano & Migliorati, 2012, para citar algunos ejemplos). En este contexto, observamos que continúan vigentes las reflexiones, debates y análisis en torno a esta problemática, y que este trabajo pretende también entablar estas discusiones.

1. Objetivos

Objetivo general:

Comprender los procesos de construcción identitaria, mecanismos de memoria/olvido y escolaridad en relación a la nación e identidades locales, puestas en escena a través de actos patrios escolares en escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones (período 2013-2014)

Objetivos específicos:

- a- Analizar cómo los procesos actuales de construcción y producción de identidades colectivas histórico-políticas (nacionales, locales) co-existen, conviven, se superponen, se contradicen, se (re) significan en las efemérides y actos patrios en escuelas primarias públicas misioneras.
- b- Analizar los sentidos histórico-políticos atribuidos a la representación del pasado común en relación a la *nación* y a la *misioneridad* presentes en las efemérides y rituales escolares.
- c- Describir los mecanismos de *memoria* que re-actualizan determinada versión de los sentidos atribuidos a la *nación* y a la provincia de Misiones en las efemérides y actos patrios escolares.

2. Lineamientos teóricos

El paradigma donde nos posicionamos es “la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo” (Sautu, 2003: 24). Desde el paradigma interaccionista-interpretativo buscamos “la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte o suceda de determinada manera” (Orozco Gómez, 1996: 34) y entendemos a las prácticas sociales como productoras de “significados que son utilizados por sus miembros mediante procesos interpretativos” (Vasilaches de Gialdino, 1992: 23).

2. a. Comunicación: aproximaciones a sus sentidos

Los estudios de comunicación se ubican en el campo de la cultura desde sus matrices históricas, sus temporalidades sociales y sus especificidades políticas (Martín-Barbero, 2002: 225), e involucran no solamente el funcionamiento cultural “sino

también la constitución de distintos modos de organización como conflicto, consenso o resistencia respecto de los reclamos de orden y normalización”² (Delfino, 2009: 47). Esto implicó un movimiento denominado por Martín-Barbero (2002) como *des-territorialización conceptual*, que permitió abrir el campo a una pluralidad de actores sociales y sus dinámicas.

Entendemos a la comunicación como un “proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva” (Uranga, 2007: 3). El autor agrega que la comunicación se define por la acción porque es mediante nuestras acciones (que) vamos configurando modos de comunicación. En este sentido, Fuentes-Navarro (2008) entiende a los procesos de comunicación en una doble tensión. Por un lado, reconoce a la comunicación como “un factor constitutivo de la estructuración social y sus usos instrumentales” (Fuentes-Navarro, 2008: 154); y por otro lado, los estudios de comunicación como una especialidad legítima y estratégica de las sociedades actuales. Los procesos de comunicación construyen tramas de sentidos que involucran a todos los actores sociales (individuales y colectivos) que generar claves de lectura comunes, es decir, memoria. Los sujetos se constituyen ellos mismos en el espacio discursivo (una configuración espacio temporal de sentido) que posee “un soporte material (texto lingüístico, imagen, producción sonora, sistema cuyo soporte es el cuerpo, etc.) que son fragmentos de semiosis” (Uranga, 2007: 6). Mediante el lenguaje que utilizamos se constituye sentido y contenido a nuestra acción.

La comunicación implica una lucha específica por el poder que forma parte de sus condiciones de producción y circulación. Martín-Barbero (2002) advierte del poder de los discursos como “parte constitutiva de esa trama de violencia, de control y de lucha que constituye la práctica del poder <...> es una de las claves de la organización y del ‘equilibrio’ de las sociedades” (Martín-Barbero, 2002: 70) y poseen una carga histórica. En los discursos, la historia “se hace y se deshace, avanza o retrocede. Pero el discurso se entreteje con la historia sobre todo haciéndola aceptable” (Martín-Barbero, 2002: 71).

² Delfino (2007) plantea un primer problema en torno a los debates de las teorías de la comunicación y la cultura: “el análisis de lo simbólico en relación con las condiciones materiales de producción plantea una diferencia analítica entre lo simbólico y lo material, entre cultura y economía, que requiere replantear la concepción del lenguaje como problema de la relación entre materiales simbólicos y condiciones de producción a partir del proceso de formación de valor” (Delfino, 2009: 47). En este sentido la discusión gira en torno a “cómo se sitúan las formas de organización respecto de estas formas de producción de hegemonía” (Delfino, 2009: 47).

Este estudio, al trabajar en una organización escolar y teniendo como parte de sus objetivos comprender determinados procesos de escolaridad, comprende que el “hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros” (Prieto-Castillo, 2004: 40). Desde esta mirada la comunicación es entendida como productora social de sentidos y la educación como proceso de formación de sujetos (Huergo, 2007).

Como punto de partida (metodológico y político) los aportes de la comunicación/educación reconoce la cultura no sólo como un conjunto de estrategias para vivir sino también como el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. De esta manera, Huergo (2006, 2007) plantea como arbitrario metodológico reconocer, analizar e intervenir en procesos de formación de sujetos y producción de sentidos en estos lugares y señala que es posible distinguir tres tipos de ámbitos de comunicación/educación donde podría desarrollarse la investigación: los espacios institucionales educativos, los espacios sociocomunitarios y los espacios mediático-tecnológicos. Nuestra propuesta se ubica en el primer ámbito.³

El campo de la comunicación/educación conecta “la transformación de los modos de estar juntos con los nuevos modos de comunicar” (Martín-Barbero, 2002b). Este autor señala que estos procesos no pueden ser comprendidos sin que la escuela aspire a un movimiento de creatividad comprendido como la capacidad de innovar en el conocimiento o en el arte, en la ciencia o la tecnología y a la participación sin potenciar la sensibilidad, sin ensanchar los modos de percibir, sin articular la intuición y la lógica, la imaginación científica y la estética, artística (Martín-Barbero, 2002b). De esta manera, los espacios donde se vinculan “lo comunicacional” y “lo educativo” ponen en juego distintos procesos: identitarios, institucionales, políticos. Morabes (2014) señala

³ Asimismo, Huergo (2006) identifica cuatro categorías transversales que dan cuenta del campo de las mediaciones culturales, parte del estatuto de la comunicación/educación. En primer lugar la institucionalidad como “dimensión que da cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual. Como tal, es una construcción de la experiencia social concretada bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas, etc. Estas formas culturales operan sobre los sujetos al modo de marcos dentro de los cuales ellos manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada” (Huergo, 2006: 34). En segundo lugar, la gramaticalidad cultural se refiere al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas, los modos de hacer/pensar aprehendidos en la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos que permiten realizar acciones específicas en las organización, “produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo; pero también las formas de resistencia que burlan ciertos dispositivos y regulaciones.” (Huergo, 2006: 35). La tercera categoría es la tecnicidad como “organizador perceptivo que representa la dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad <...> articulador de los procesos de apropiación cultural.” (Huergo, 2006: 35). Y finalmente, la subjetividad, “alude a un proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria)” (Huergo, 2006: 35).

que estas tensiones nos permiten volver a pensar en términos de lo transdisciplinar y de una articulación fundada en la necesidad de “tomar distancia” y desnaturalizar nuestro propio espacio de investigación. Asimismo, menciona que trabajar estas tensiones nos permite recorrer permanentemente el campo y reclamar una “redefinición de elementos claves de las miradas comunicacionales” (Morabes, 2014: 199).

2. b. Aportes de la Semiótica a los estudios de Comunicación

Trabajamos dentro del Programa teórico-metodológico de la Semiótica, entendida como paradigma, teoría y método que reside “en la senda (peirceana) hacia la apertura de mundos (posibles)” (García, 2004: 61). La semiótica tal como la define Peirce es un *programa* de estudio de **toda semiosis posible**.⁴ La semiótica es “la ciencia que estudia la producción y consumo de significaciones” (Verón, 1971: 262), la disciplina “que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico” (Lotman, 1996; 78). En este sentido, la semiótica de la cultura estudia la correlación funcional de los diferentes sistemas de signos, no existiendo un mecanismo que le garantice un funcionamiento aislado (Ivanov, Lotman, Piatigorski, Toporov & Uspenski, 2006: 4).

En América Latina, los estudios semióticos también marcaron trayectorias, proyectos y aportes a los estudios en comunicación. En este sentido, la mirada desde la semiótica nos ofrece una “multiplicidad de espacios teóricos que convergen y dialogan entre sí” (Colón-Zayas, 2015: 95). Mediante el estudio de distintos procesos de construcciones y producciones simbólicas se pueden rastrear antecedentes en tanto estudios sobre “mitos culturales, las imágenes de todo tipo, los textos, las reglas, etc. donde el estudio del signo tomo importancia en el campo de la comunicación. Estas construcciones simbólicas son las que devienen tema de estudio del campo de la comunicación” (Colón-Zayas, 2015: 88).

De esta manera, la semiótica se encuentra relacionada con los procesos de comunicación al estudiar los procesos culturales. La semiótica de la comunicación incumbe a la teoría de la producción de los signos (Eco, 1976: 18) debido a que

⁴ El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria VI. Medios, publicidad y propaganda" (2015-2017) del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, dirigido por el Dr. Marcelino García.

cualquier proceso de comunicación entre seres humanos “presupone un sistema de significación como condición propia necesaria” (Eco, 1976: 25).

Este programa representa un modo de entender el mundo, de comprender la realidad (semiótica). De esta manera, la semiótica está relacionada con el problema (y las preguntas) sobre el conocimiento y “con el modo mediante el cual podemos llegar a él a través del vehículo ineludible de los signos” (Zecchetto, 2010: 19). Aprendemos los signos cuando comunicamos, es lo que hace que tengamos *cosas en común*. En este contexto es en el cual entendemos a nuestro objeto, desde la mirada del modelo socio-semiótico de comunicación que nos permite construir y de-construir los diferentes universos simbólicos que entran en contacto (se traducen, se interpretan) por procesos de interacción, mediante trabajos y tránsitos fronterizos (Velázquez, 2009: 15).

El tejido semiótico-comunicacional ordena la vida social ya que cada cultura es productora de “un mundo” de signos. El edificio semiótico propuesto por Peirce, nos permite construir y diseñar herramientas para analizar y comprender distintos procesos comunicativos. A partir de ello, podemos comenzar a dilucidar algunas de nuestras categorías claves de análisis para pensar nuestro estudio.

La semiosis es el objeto que estudia la semiótica. Peirce entiende a la *semiosis* como “una acción, una influencia que sea, o involucre, una operación de tres elementos, como por ejemplo un signo, su objeto y su interpretante, una relación tri-relativa. (Peirce, 1998 en Zelis, 2004: 4). La semiosis es la acción (social) de los signos que comprende estos tres elementos relacionados y que permite la producción y circulación social del sentido. Esto implica que se encuentre en movimiento permanente. Es un fenómeno histórico, cultural, político y social, y un proceso que supone temporalidad.

Umberto Eco (explica que la *semiosis* es “el proceso por el que los individuos empíricos comunican y los sistemas de significación hacen posibles los procesos de comunicación” (Eco, 1976: 25). En este sentido, la *semiosis* es el objeto específico de estudio del campo de la semiótica que estudia cualquier/toda semiosis posible. Los procesos de semiosis como prácticas producen sentidos y significados, son las prácticas de comunicación las que ponen a funcionar la semiosis. Desde la mirada semiótica, ambos procesos son inseparables y se encuentran en un *diálogo* infinito.

Un signo (o representamen) es algo para/dirigido a alguien que representa o se refiere a algún aspecto o carácter. “El signo está en lugar de algo, su objeto” (Peirce, 1996: 22). Asimismo, el signo peirceano puede ser entendido como un medio de comunicación, un tercero que “difiere de un primero en un aspecto y de un segundo en

otro aspecto” (Peirce, 1988). Los signos actúan y poseen una acción triádica: “primero, es signo *para* algún pensamiento que lo interpreta; segundo, es signo *por* [en lugar de] un cierto objeto del que es equivalente en este pensamiento; tercero, es un signo *en* algún respecto o cualidad, que lo pone en conexión con su objeto” (Peirce, 1988). En este contexto, el análisis en clave semiótica entendería que la realidad está compuesta y producida por signos que generan –mediante su constante movimiento– significados, consecuencias, efectos. Asimismo, el significado del signo se encuentra en relación con “las condiciones de su producción y su interpretación, en definitiva, con el uso comunicativo que de él se hace” (Wenceslao Castañares, 2006).

Los signos son clasificados según sus tres tricotomías. Primero, el signo según su representamen corresponde al primer momento en el que se irrumpe en el mundo (semiótico), es el signo “en sí mismo sea una mera cualidad, un existente real o una ley general” (Peirce, 1996: 29). Segundo, el signo según su objeto en el cual “el signo tenga algún carácter en sí mismo, o en alguna relación existencial con ese objeto o en su relación con un interpretante” (ídem). Y tercero, el signo en relación con su interpretante como un signo de posibilidad. Dentro de esta clasificación de los signos de Peirce, trabajamos con el *signo* en su relación con el *objeto* y el *interpretante*. Consideramos que éstas nos servirán como herramientas teóricas-metodológicas para comprender las prácticas de significación estudiadas.

En la relación del signo con su objeto surge la tricotomía del ícono, el índice y el símbolo. Primero, el **ícono** como “un signo en virtud de su propia cualidad y es un signo de cualquier otra cosa que participe de esa cualidad” (Peirce, 1996). Este se refiere a su objeto, al que denota, “cualquier cosa, sea lo que fuere, cualidad, individuo existente o ley, es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella”. (Peirce, 1996: 30). Segundo, el **índice** es un signo en reacción o relación con su objeto al que se refiere. El índice implica alguna relación con el ícono, pero como advierte Peirce, “no es el mero parecido con su Objeto, aun en aquellos aspectos que lo convierten en signo, sino que se trata de la efectiva modificación del signo por el Objeto” (Peirce, 1996: 30). Un índice y su objeto tienen que ser individuos existentes (sean cosas o hechos), y “su interpretante inmediato tiene que tener el mismo carácter” (García, 2004: 50). Tercero, el **símbolo** (mediación) es un signo interpretado como signo de otro signo. De esta manera, “se refiere al Objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el símbolo se interprete como referido a dicho

Objeto” (Peirce, 1996: 30). Desde esta perspectiva, Lotman (1998) advierte que los símbolos llevan información sobre los contextos y los lenguajes. Por otra parte, para que la información “se despierte” “debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su significado” (Lotman, 1998; 157) estando éste en un juego permanente con el pasado, el presente y el futuro.

En la relación del signo con su *interpretante* haremos uso del signo denominado *argumento*. Este signo nos permitirá completar un análisis más profundo del proceso de semiosis. El argumento “es cualquier proceso de pensamiento que tienda razonablemente a producir una creencia definida <...> que como un todo tiende a la verdad” (Peirce, 1908). El argumento es un signo que “para su Interpretante, es un Signo de ley” (Peirce, 1996: 31) que siempre tenderá a la verdad. Es a esta ley a la que el argumento insta. La llamada “conclusión” es requerida para completar el argumento, representa al interpretante. El argumento debe ser un símbolo o un signo cuyo objeto es una ley (Peirce, 1996: 32).

El argumento se encuentra en relación con otras nociones claves para entender estos procesos desde los aportes peircianos: el *hábito*⁵ y la *creencia*. El hábito es producido por la semiosis, es una regla de conducta entre los signos, una regularidad (nos *habitamos* a pensar/actuar de determinada manera). Mientras que la *creencia*, son reglas de conductas por la cual el sujeto está dispuesto a actuar. Ambos se refieren a la cultura y a la sociedad en la cual se insertan.

La *creencia* y el *hábito* actúan y operan conjuntamente: “nuestro hábito tiene la misma relación que nuestra acción, nuestra creencia la misma que nuestro hábito, nuestra concepción la misma que nuestra creencia” (Peirce, 1988). La esencia de la *creencia* es el establecimiento del *hábito*, que depende de *cuándo* y *cómo* nos mueve a actuar: “lo que respecta al *cuándo*, todo estímulo a la acción se deriva de la percepción; por lo que respecta al *cómo*, todo propósito de la acción es el de producir un cierto resultado sensible” (Peirce, 1988).

⁵ Consideramos que la concepción del “hábito” peirceano puede entablar una suerte de diálogo con la categoría de “habitus” elaborada por Pierre Bourdieu. El sociólogo francés define al *habitus* como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007: 94). Sin embargo, advertimos que optamos en la elaboración de nuestro edificio semiótico de análisis la propuesta de Peirce.

La *creencia* posee tres propiedades: 1) es algo de lo que no nos percatamos; 2) apacigua la irritación de la duda; 3) involucra el asentamiento de una regla de acción, es decir, de un *hábito*. De esta manera, la esencia de la *creencia* según Peirce es el asentamiento de un *hábito*. Las diferentes creencias se distinguen por los diferentes modos de la acción a la que dan lugar” (Peirce, 1988). En este sentido, la *creencia* tiene como objeto establecer el *hábito*:

“Nuestras creencias guían nuestros deseos y conforman nuestras acciones <...> 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 <...> La creencia no nos hace actuar automáticamente, sino que nos sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada cierta ocasión” (Peirce, 1988).

Otra de las herramientas del edificio propuesto por Peirce que tomaremos son los aportes relacionados con las que llama *ciencias normativas* en sus tres movimientos:

“La ética se pregunta hacia que fin hay que dirigir todo esfuerzo <...> La ética tiene que depender de esta cuestión, exactamente igual a como la lógica tiene que depender de la ética. La estética <...> aparece como posiblemente la primera propedéutica indispensable hacia la lógica, y la lógica de la estética como una parte distinta de la ciencia de la lógica que no debe omitirse” (Peirce, 1988).

De esta manera, la lógica -lo verdadero- se refiere a la “mejor” manera de qué y cómo debemos pensar. La ética -lo correcto- es lo que resolvemos hacer, lo “que estamos dispuestos a admirar”, a adoptar, a hacer. La estética⁶ -lo bello, el ideal- nos “permite concebir a la semiosis como una trama (totalidad compleja) de razones y pasiones”, un ideal de conducta admirable (García, 2004: 24), que rige nuestra forma de ser y vivir, y pensar (en la arquitectura de Peirce, se lee de manera ascendente, desde la estética, sobre la que se apoya la ética, que sustenta la lógica). Lo estético es lo que admiramos y perseguimos como admirable. En base a la Estética -fundamentos- opera la Ética (nuestro modo de actuar) y esa acción sostiene nuestro pensamiento (lógico).

⁶ Advertimos que la Estética en el pensamiento peirciano, a la cual hacemos referencia a lo largo de todo este trabajo, se concibe como una disciplina filosófica, que compone una de las *ciencias normativas*, junto con la Ética y la Lógica. Consideramos que estos aportes nos ofrecen más herramientas para la construcción de nuestros lineamientos teóricos -metodológicos. No debe entenderse en este sentido la Estética como una disciplina que aborda la teoría fundamental y filosófica del arte. En este sentido, consideramos esclarecedor los aportes de Santaella (2007) cuando menciona que la semiótica peirceana “no es otra cosa que una teoría sémica del conocimiento, original y suficiente para incorporar promiscuamente al conocimiento todos los elementos del sentir, de la percepción, afección, emoción, acción, sorpresa, duda, y transformación” (Santaella, 2007: 52). En este sentido, “la semiótica puede ayudarnos a pensar la construcción de una estética en base a una teoría de los signos” (Santaella, 2007: 44).

2. b. i. Performance, dispositivo ritual y formato comunicativo

Si nos referimos a las prácticas rituales podemos destacar en primer lugar distintos aportes desde la antropología. A mediados de 1960 Víctor Turner publica dos de sus más grandes obras, *El proceso ritual* (1969) y *La selva de los símbolos* (1976). Aquí, Turner define al ritual como un sistema de significados, destacando la relación del símbolo como “la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas en un contexto ritual” (Turner, 1967: 21). Incorpora la importancia de la secuencia temporal para el estudio del proceso ritual debido a que los símbolos están esencialmente implicados en el proceso social, siendo multireferenciales (Turner, 1967: 33). Asimismo, destaca el estudio de la totalidad del contexto del ritual para que el investigador pueda comprenderlo, como también, la debida atención a la perspectiva de cada participante – regidas por intereses, sentimientos, propósitos, situados- que pueden llegar a ser posiciones conflictivas.

“Cada tipo de ritual es un proceso pautado en el tiempo, cuyas unidades son objetos simbólicos y aspectos serializados de la conducta simbólica. Los constituyentes simbólicos en sí mismos pueden clasificarse en elementos estructurales o “símbolos dominantes”, que tienden a ser fines en sí mismos, y elementos variables o “símbolos instrumentales”, que se usan como medios para los fines explícitos o implícitos de cada ritual determinado” (Turner, 1967: 50).

Según Turner, esta mirada compleja y holística ofrecerá las herramientas para que el investigador pueda comprender adecuadamente qué significan para los sujetos las acciones desarrolladas en estos rituales, “lo que ellos mismos sienten y piensan acerca de su ritual” (Turner, 1988: 23).

Asimismo, Turner define a la performance como “presentación del sí mismo en la vida cotidiana en el drama escénico o en el drama social” (Turner, 1987: 110) que mediante una secuencia compleja de actos simbólicos hacen posible la comunicación⁷. Identifica varios tipos de performance social y varios géneros de performance cultural, cada uno con su estilo propio, meta, entelequia, retórica, tramas y roles característicos.

⁷ Aguerre (2015), siguiendo a Turner y Schechner, entiende el término performance como categoría de análisis que permite explicar fenómenos sociales que se manifiestan a través de puestas en escena que involucran al arte y que pueden abordarse desde la articulación del drama social y los dramas estéticos. Destaca que “lo interesante del concepto radica en el estudio de los efectos que este entrecruzamiento produce: eficacia -drama social-, entretenimiento - drama estético-.” (Aguerre, 2015: 9). Para la autora, la performance se establece como un tipo de conducta comunicativa que “privilegia la acción socio/simbólica de la comunicación” (Schechner 2000: 14), pero también su dimensión estratégica, en tanto práctica que crea y promueve canales de sensibilización y participación para el cambio cultural (Massoni-Pérez 2009)” (Aguerre, 2015: 9).

Estos tipos y géneros difieren según contextos culturales, el alcance y la complejidad de los campos socioculturales⁸ en los cuales se generan y sostienen" (Turner, 1987: 117).

En diálogo, Mary Douglas, Clifford Geertz y Edmund Leach incorporan y destacan el valor de la comunicación en relación a los procesos rituales. La primera definió al ritual esencialmente como una forma, como un medio de comunicación, es decir, "trasmisores de cultura que se engendran en las relaciones sociales y que, a través de un proceso de selección, ejercen un efecto restrictivo sobre la conducta social" (Douglas, 1988: 38). Las formas rituales se componen por lo verbal y lo no verbal, y al realizarse en comunidad, permiten la comunicación con otros mediante "la utilización de símbolos que pueden clasificarse de varios modos, desde los más precisos a los más vagos, desde los símbolos de referencia única a los de referencia múltiple" (Douglas, 1973: 38). En segundo lugar, en *La interpretación de las culturas* (1973) Geertz define a los ritos como conductas consagradas que proponen (y logran) transformar la realidad de los hombres mediante la puesta en forma (simbólicas) que proponen un orden general de la existencia (Geertz, 1973: 107). Finalmente, Leach, incorporó una interpretación orquestal como metáfora de la secuencia ritual:

"En la celebración ritual ordinaria definida por la cultura no hay otro "compositor" que los antepasados mitológicos. Las ceremonias siguen una pauta ordenada que se ha establecido por tradición: "ésta es nuestra costumbre". Normalmente, *hay* un "director", un maestro de ceremonias, un sacerdote principal, un protagonista central cuyas acciones proporcionan los marcadores temporales para todos los demás. Pero no hay un auditorio separado de oyentes. Los que actúan y los que escuchan son las mismas personas. Participamos en rituales para transmitirnos a nosotros mismos mensajes colectivos" (Leach, 1978: 62).

Asimismo, las performances son profundamente históricas, poseen "una cualidad interactiva y recurrente funciona a través de repeticiones, aunque las quiebre – está siempre viva, ocurre siempre ahora" (Taylor, 2009: 122). En este sentido, con respecto a las performances y la relación con el pasado, Taylor (2009) señala que "las prácticas performadas y encarnadas logran que el "pasado" esté disponible en el presente como un recurso político que posibilita la ocurrencia simultánea de varios procesos complejos y organizados en capas sucesivas" (Taylor, 2009: 105). La realización de una performance puede ayudar a entender el pasado y reactivar cuestiones o escenarios del pasado al ponerlos en escena en el presente. Asimismo,

⁸ Desde esta mirada, las performances tratan por un lado de "lenguajes estéticos que representan o incluso pueden servir para legitimar un cierto orden sociocultural previo del cual emergieron; por otro, durante el mismo transcurrir de sus actos, los *performers* pueden modificar o crear nuevas prácticas y significados culturales compartidos, utilizarlos con fines contrahegemónicos, o ser ellos constituidos y/o transformados por sus propias praxis" (Citro, 2009:36).

“también puede mantener vivo un *know-how*, una práctica o una infraestructura organizacional, una episteme y una política que va más allá del tópico explícito” (Taylor, 2009: 105). El rol de los portadores de la performance, quienes la encarnan y se comprometen con ella, actúan como “los portadores de la historia que une las capas pasado-presente-futuro a través de la práctica” (Taylor, 2009: 122).

Las *performances* operan como “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria⁹, y sentido de identidad <...> reproducen y transforman los códigos heredados, extrayendo o transformando imágenes culturales comunes de un <colectivo>” (Citro, 2009:35). Asimismo, logran intervenir en la construcción de posiciones identitarias, así como también, en las relaciones y disputas que se establecen en clave política y cultural (Citro, 2009). Las performances pueden convertirse “en un medio para producir exclusiones e inclusiones sociales, actualizar y legitimar ciertas narrativas míticas o historias fundacionales y deslegitimar o suprimir otras, para imaginar o crear otras experiencias posibles” (Citro, 2009: 35). Asimismo, el estudio de las *performances* culturales y los usos del cuerpo nos permite completar datos aportados por los sujetos de la investigación debido a que “muchas veces aquello que las ‘palabras’ de nuestros interlocutores olvidan o estratégicamente invisibilizan o reconfiguran puede ser inferido por los modos peculiares en que sus gestos, imagen corporal, movimientos y danzas han sido expresados” (Citro, 2003: 2009).

En este contexto, consideramos a estas prácticas comunicativas como *dispositivos rituales performativos* es decir, como “la puesta por obra de un dispositivo con la finalidad simbólica que construye las identidades relativas a través de identidades mediadoras” (Augé, 1995: 88) que funcionan y se sitúan en un contexto (político, económico, social) que condiciona su eficacia. Los actos escolares como *dispositivos rituales performativos* activan el resorte de re-actualización simbólica, de recreación del “mito”, son actos de re-fundación, y (re) fundantes de la memoria colectiva (en cada ocasión), despejan cada vez el camino hacia la introducción de nuevos significados compartidos en torno de esos espacios y símbolos (García, 2004, 2015).

De estos recorridos teóricos, destacamos el estudio de las formas y procesos rituales y de los estudios sobre performances en clave simbólica y comunicativa. Entendemos a los actos patrios escolares como prácticas comunicativas institucionales

⁹ En relación con estos procesos, Taylor sostiene que los “repertorios de memorias corporizadas” – expresadas en gestos, palabras, movimientos, danzas, cantos- son medios de acumular y transmitir conocimiento” (Taylor en Citro, 2009: 35).

(escolares) ritualizadas contemporáneas. En este sentido, poseen un carácter ritualizado, entendida desde una mirada semiótica-comunicativa. Como mencionamos anteriormente, son las prácticas de comunicación las que ponen a funcionar la semiosis, como productora de sentidos.

Finalmente, desde una mirada semiótica-comunicativa entendemos a esta práctica comunicativa ritualizada como un *formato*, es decir, como unidad temático-composicional-estilística que constituye la totalidad del enunciado y que se realiza en una forma genérica compleja (géneros secundarios) más o menos típica y relativamente estable (García, 2004). El formato como categoría de análisis es concebida como una herramienta que nos posibilita analizar a la práctica comunicativa en dos direcciones: en su forma arquitectónica, axiológicamente orientada hacia su contenido; y como un todo composicional y material de la obra (García, 2004: 98). Son estas dos direcciones las que atraviesan la propuesta de nuestro estudio y análisis.¹⁰

El formato como una trama compleja en la cual “ciertas matrices semióticas-culturales, siguen ciertos y determinados principios directrices, postulan unas máximas de acción dadas” (García, 2015: 61). El formato¹¹ es un productor de semiosis y de memoria, un dispositivo que dispone los hábitos y creencias que “re/producen, confrontan, negocian, disputan, trans-forman, saberes y poderes, normas, valores, gustos, razones y pasiones; y se modula, puntúa, pauta, modeliza (y modaliza) la propia inter-acción, se re-define el curso del proceso comunicativo” (García, 2015: 91).

2. b. ii. Los aportes de Mijail Bajtín y Valentín Voloshinov

En *diálogo* con el Edificio Semiótico Peirceano podemos trabajar con el programa de estudios de Bajtín y Voloshinov, que complementa el abordaje de la práctica social ritualizada analizada. Pensamos al *diálogo* y a la *memoria* como procesos inseparables. Bajtín (1982, 2011) entiende que un enunciado está repleto de *matices dialógicos*: “nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se

¹⁰ García (2004) aclara que resulta útil y conveniente introducir el concepto más abarcador de *formato* “para evitar las confusiones con el de género en el sentido lato (el sentido en que se toma formato se acercaría al de género complejo de Bajtín, pero no se limita a la materia semiótica de la lengua ni a la semiosis discursiva)” (García, 2004: 98).

¹¹ En diálogo con esta categoría, podemos pensar a la trama narrativa como un principio arquitectónico-orquestal fundamental que opera en la elaboración de los formatos. La narración posee un “*obrar arquitectónico* y una *ejecución orquestal* complejos” (García, 2004: 222) que opera como una forma de mediación y modelación de la experiencia. La práctica narrativa “delinea modelos de “competencia” y “aplicación” en todos los órdenes de la vida social y cultural, y ordena los hilos de la malla semiótica (epistémicos, prácticos, estéticos); “puntúa” y “modula” la experiencia; establece y re-significa los vínculos sociales, y re-actualiza la memoria (en general)” (Ídem.)

origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos” (Bajtín, 1982: 282). Refiriéndose a la complejidad y el dinamismo de estos procesos dice:

“Un enunciado nunca es sólo reflejo o expresión de algo ya existente, dado y concluido. Un enunciado siempre crea algo que nunca había existido, algo absolutamente nuevo e irreplicable, algo que siempre tiene que ver con los valores (con la verdad, con el bien, con la belleza, etc.). Pero lo creado siempre se crea de lo dado (la lengua, un fenómeno observado, un sentimiento vivido, el sujeto hablante mismo, lo concluido en su visión del mundo, etc.) Todo lo dado se transforma en lo creado” (Bajtín, 1982: 312).

En este contexto, entendemos a los procesos de comunicación y memoria siempre destinados a *otros*: a quien habla, responde, interroga, reclama, etc. Bajtín advierte que no hay un primer hablante quien haya interrumpido por primera vez el silencio del universo. Cualquier enunciado cuenta con la presencia de enunciados anteriores (propios, ajenos) con los que se establecen relaciones, “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (Bajtín, 1982: 258). En este contexto, estos enunciados como unidades de comunicación poseen rasgos estructurales comunes, poseen *fronteras* definidas, y al mismo tiempo, nunca son mero reflejo de algo dado y concluido.

“Un enunciado siempre crea algo que nunca había existido, algo absolutamente nuevo e irreplicable, algo que siempre tiene que ver con los valores (con la verdad, con el bien, con la belleza, etc.). Pero lo creado siempre se crea de lo dado (la lengua, un fenómeno observado, un sentimiento vivido, el sujeto hablante mismo, lo concluido en su visión del mundo, etc.) Todo lo dado se transforma en lo creado” (Bajtín, 1982: 312).

El enunciado posee tres momentos relacionados entre sí: “1) el sentido del objeto del enunciado, agotado; 2) el enunciado se determina por la intencionalidad discursiva, o la voluntad discursiva del hablante; 3) el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales, de conclusión” (Bajtín, 1982: 266). Como eslabón de la cadena comunicativa, el enunciado comprende la postura del sujeto dentro de una esfera de objetos y sentidos, posee un compromiso o intención dentro de ese contexto. Asimismo, todo enunciado se construye en vista de la respuesta, está orientado y destinado hacia alguien. Por eso nos parece fundamental pensar a la comunicación y a la *memoria* como procesos inseparables. El *diálogo* siempre se orienta hacia la respuesta de otro (de otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede tomar formas diversas y además da cuenta de la presencia de ciertos enunciados anteriores (suyos, ajenos) con las cuales un enunciado establece toda una suerte de relaciones (Bajtín, 1982).

Dentro de los procesos de *semiosis/diálogo/memoria*, el *género* es una forma de enunciado relativamente estable. Según Bajtín, los géneros son “tipos temáticos,

composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (Bajtín, 1982: 252). En este sentido, los *géneros* “median nuestro pensamiento y comprensión y la forma tipificada de la totalidad del enunciado <...> cada género “es un complejo sistema de recursos y modos de dominación conceptual y de conclusión forjadora de la realidad” (García, 2004: 93). El género¹² entendido en su doble orientación “hacia los sujetos y condiciones de la comunicación (los receptores, las condiciones de percepción y ejecución); y hacia la vida, mediante su contenido temático” (Bajtín, 1982: 92). Los géneros operan como matrices de interpretación, de mediación del pensamiento, del conocimiento, de la realidad, de la experiencia entre Nos-Otros y el mundo, teniendo una importancia política, social, cultural, etc.

Sumamos la noción de *cronotopo* de Bajtín debido que entendemos que todo *proceso dialógico* es *cronotópico*, y que como categoría espacio/tiempo será otra herramienta teórica para analizar prácticas comunicativas. El cronotopo ofrece el terreno para mostrar y representar los hechos mediante la “condensación y concreción de los rasgos de tiempo –el tiempo de la vida humana, del tiempo histórico– en determinados sectores del espacio. Esto crea también la posibilidad de construir la representación de los hechos en el cronotopo (alrededor de él)” (Pampa Arán & otros, 1996: 65).

Por su parte, Voloshinov entiende que “todo producto ideológico posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo” (Voloshinov, 2009: 26). No puede existir el *signo* sin ideología ya que todo lo ideológico posee una *significación signica*. Para el autor, todo signo posee una *acentuación ideológica* porque se encuentra en la arena de lo social. En este contexto, “sólo aquello que posea un valor social puede entrar en el mundo de la ideología, constituirse y consolidarse en él” (Voloshinov, 2009: 45).

¹² Silvia Citro, siguiendo a Bajtín, Bauman y Briggs construye la noción de *géneros performáticos*: “tipo más o menos estables de actuaciones que pueden deducirse de los comportamientos individuales y que combinan, en diferentes proporciones, recursos kinésicos, musicales y discursivos, pero también visuales e incluso gustativos u olfativos, según los casos. Estos tipos se caracterizarían por poseer un conjunto de rasgos estilísticos identificables, una estructuración más o menos definida y una serie de inscripciones sensorio-emotivas y significaciones prototípicas asociadas <...> se enfatiza que este conjunto de elementos nucleares o prototípicos difícilmente permanezcan fijos, pues suelen ser utilizados por los actores de diversas maneras” (Citro, 2009: 112). Asimismo, menciona que en estos *géneros performáticos* es posible encontrar ciertas marcas que evidencian conexiones con otros géneros y prácticas socio-históricas debido a que es en estas formas que los sujetos se apropian de ellas las (des) contextualizan, (re) significan, negocian, etc. “Dentro de un mismo ritual, habitualmente los actores sociales participan sólo en algunos géneros y no en otros, y desde esas prácticas específicas les otorgan sentidos tanto a sus actuaciones como a la de los otros participantes” (Citro, 2009: 111).

El carácter *multiacentuado* del signo lo vuelve vivo, móvil, capaz de evolucionar. Las formas del signo están determinadas por los acentos y modos de organización de los hombres: cuando cambian las formas, cambian los signos. Aquí, advierte Voloshinov, es necesario cumplir una serie de pautas metodológicas para su estudio:

“1) No se debe disociar la ideología de la realidad material del signo (por ubicarla en la “conciencia” o en otros dominios difusos e imperceptibles); 2) No se puede separar el signo de las formas concretas de la comunicación social (ya que el signo es parte de la comunicación social organizada y no puede existir sino en ésta, convirtiéndose de lo contrario en un simple objeto físico); 3) No se puede separar las formas de la comunicación de sus bases materiales” (Voloshinov, 2009: 44).

El programa de estudio semiótico que hemos planteado y desarrollado no se cierra aquí, sino que entabla un diálogo en los próximos apartados que corresponden a nuestros lineamientos teóricos, posible gracias a los procesos de *semiosis/memoria*, herramientas claves para un estudio en comunicación en clave semiótica.

2. c. Los actos de memoria

Consideramos que reflexionar sobre la producción del formato comunicativo es entablar un diálogo indiscutible sobre la construcción de la (s) memoria (s): sus agentes, sus marcos organizacionales, sus contextos de producción. Como señala Paolo Rossi (2003) el discurso sobre la memoria es muy antiguo y ningún individuo podría memorizar todos los títulos que desde la antigüedad hasta hoy hacen referencia a la memoria (Rossi, 2003: 26). Es por ello que nuestro trabajo también forma parte de estos desafíos.¹³

Desde la herencia griega hasta los estudios contemporáneos se pueden rastrear debates sobre la memoria. *Mnemósine*, divinidad de la memoria, ocupaba un lugar central en el pensamiento filosófico de la antigüedad griega. En esta tradición filosófica logran convivir dos nociones radicalmente distintas de olvido y de memoria/recuerdo. Según Ricoeur (2000) los griegos tenían dos palabras para designar al recuerdo y al olvido, la *mneme* (del orden del ¿qué?) y la *anamnesis* (del orden del ¿cómo?). En la primera, el recuerdo emerge como algo que aparece de modo pasivo; y en la segunda, el recuerdo es objeto de una búsqueda de rememoración, de recolección (Ricoeur, 2000:

¹³ Advertimos que no entraremos aquí en los debates en torno a la relación de la memoria con la historia debido a que nos evocaremos a cómo los procesos de memoria operan en la construcción del *formato*. Sobre estas discusiones se puede leer Halbwachs, 1950; Nora, 2008; Ricoeur, 2000, entre otros.

20). La *anamnesis* tiene como contrapartida el olvido del tiempo presente (Candau, 1996: 22). En Platón la memoria se vuelve la facultad del conocimiento, todo el conocimiento es una forma de recuerdo (Rossi, 2003: 22). Mientras que en el pensamiento aristotélico, la memoria es caracterizada como afección (*phatos*) distinguida de la rememoración: “la memoria es del pasado”. En esta última, la memoria precede cronológicamente a la reminiscencia y conforma la misma parte del alma a la que pertenece la imaginación: “es una colección o una antología de imágenes con el agregado de una referencia al tiempo” (Rossi, 2003: 21).

2. c. i. La memoria colectiva, social y pública

En *La memoria colectiva* Maurice Halbwachs confronta las nociones sobre memoria colectiva con la memoria individual; así como también, la aparente oposición entre la memoria colectiva y la memoria histórica. Para el autor, la memoria colectiva envuelve a las memorias individuales pero no se confunden, logran desenvolverse en sus propias leyes ya que “ciertos recuerdos individuales penetran a veces en ella, cambian de aspectos desde el momento en que se vuelven a colocar en un conjunto que ya no es una conciencia personal” (Halbwachs, 1950: 100). En este sentido, señala que la mayoría de las veces se considera a la memoria como una facultad individual, es decir, reducida solamente a los propios recuerdos, aislada de otras, y sólo capaz de evocar “otros” recuerdos de “otros” por casualidad o voluntariamente. Sin embargo, Halbwachs asegura que “no puede negarse que situamos nuestros recuerdos en un espacio y en un tiempo en cuyas divisiones estamos de acuerdo con otros, y que los disponemos también en fechas que sólo tienen sentido en relación con grupos de los que formamos parte” (Halbwachs, 1950: 103-104). El autor hace referencia a que nunca estamos solos porque nuestros recuerdos son colectivos incluso si son acontecimientos que sólo nosotros hemos visto o participado porque “siempre llevamos con nosotros y en nosotros una cantidad de personas diferentes” (Halbwachs, 1950: 68). Explica que los hechos y las nociones que recordamos con mayor facilidad son del dominio común, al menos para uno o algunos medios. En este sentido, estos recuerdos pertenecen “a todo el mundo” y somos capaces de recordarlos en todo momento, y cuando queremos,

gracias a que podemos apoyarnos en la memoria de los demás” (Halbwachs, 1950: 92)¹⁴.

Los aportes de Paul Ricoeur otorgaron un dinamismo a los debates sobre la memoria. Por ejemplo, a la noción de *memoria colectiva* de Halbwachs, Ricoeur realiza una dura crítica: este concepto implicaría “las mismas funciones de conservación, de organización y rememoración o de evocación que las atribuidas a la memoria individual” (Ricoeur, 1999: 18). Considera al concepto como reduccionista y para salvar estas cuestiones, Ricoeur elabora su fenomenología de la memoria estructurada en torno a dos preguntas *¿de qué hay recuerdo?* y *¿de quién es la memoria?* El autor señala el cuidado sobre lo que en el discurso ordinario se considera como memoria: su fidelidad al pasado. Resalta la crítica a la escasa fiabilidad de la memoria, cuestión que posee un gran consenso: “no tenemos nada mejor que la memoria para significar algo que tuvo lugar, sucedió, ocurrió *antes* de que declaremos que nos acordamos de ello” (Ricoeur, 2000: 41). Plantea un problema epistemológico que surge por el anhelo de la veracidad de la memoria, que es un problema moral -e incluso político- en términos de conminación a no olvidar. Ricoeur anuncia *no debemos olvidar* para resistir al arruinamiento universal que amenaza los acontecimientos con el fin de “conservar las raíces de la identidad y mantener la dialéctica de la tradición y de la innovación” (Ricoeur, 1999: 40).

El filósofo y antropólogo francés considera necesario prestar atención a la polisemia del término e ir en contra de ello pretendiendo ordenar el campo semántico designado por el término “memoria”. Esta observación pone en juego la coherencia mínima de la aserción que el autor toma de Aristóteles: “la memoria es del pasado”, porque ser del pasado se puede decir/explicar/comprender de múltiples formas (aquí uno de los desafíos de su fenomenología).

¹⁴ Esta es una de las bases de su argumento más criticada por otros estudiosos que entraron en la arena de estos debates. Según Valdata (2009) la definición sociológica de la noción de memoria colectiva surge como explicativo de ciertos fenómenos sociales que va adquiriendo un carácter práctico, el cual remite a ciertas formas del pasado (conscientes e inconscientes) compartidas por un colectivo o conjunto de individuos) (Valdata, 2009: 175). Mientras que para Ricoeur (2000) explica que siguiendo a la escuela durkheimiana, Halbwachs propone un holismo metodológico donde la memoria colectiva no se cuestiona. En cambio, sí forma parte de la problemática de la sociología de mediados de siglo XX la memoria individual “en cuanto instancia supuestamente originaria, se convierte en algo que es necesario explicar” (Ricoeur, 2000: 127). Esta situación altamente polémica entre ambas nociones, continua siendo parte de los debates sobre la (s) memoria (s) que discrepan y la entienden dependiendo de los contextos sociales y académicos de los cuales provienen sus estudiosos. Candau (1996) señala sobre el trabajo de Halbwachs, la noción de memoria colectiva es tan discutible como todas las retóricas comunitarias.

Asimismo, Ricoeur se pregunta ¿qué mecanismos de memoria y olvido posibilitan la instrumentalización, la manipulación de sus usos (y abusos)? Argumenta que es el carácter selectivo de la memoria y el uso deliberativo del olvido. El olvido se presenta como una estrategia del relato¹⁵ que en “sus operaciones de configuración, mezcla olvido con memoria” (Ricoeur, 1999: 39). En el caso de la instrumentalización de la memoria sucede esencialmente por la selección del recuerdo: su manipulación se adscribe al “uso perverso de la propia selección, puesta al servicio del desvío de la conminación dirigido contra el olvido.” (Ricoeur, 1999: 40).

Otra de las nociones claves para pensar a nuestra práctica comunicativa es el de memoria ejercida y manipulada. En el primer caso, “el ejercicio de la memoria es su uso; pero el uso implica la posibilidad del abuso” (Ricoeur, 2000: 82). Al referirse a la memoria manipulada: “se deben a la intervención de un factor inquietante y multiforme que se intercala entre la reivindicación de identidad y las expresiones públicas de la memoria” (Ricoeur, 2000: 111). De esta manera, hablar de abusos de la memoria, es hablar también de abusos de olvido. Esto entra en tensión también con otra noción clave, la del *deber de la memoria*.

Por su parte, para nuestro estudio, señalamos la importancia de tres nociones desarrolladas por el autor: *rememoración*, *memorización* y *conmemoración*. La primera constituye la marca temporal del antes que conforma su rasgo distintivo “bajo la doble forma de la evocación simple y del reconocimiento que concluye el proceso de recordación” (Ricoeur, 2000: 83). Mientras que la memorización consiste en “maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer, de tal modo que éstos sean estables” (ídem), es decir, aparecen fáciles, espontáneos, naturales, manipulables. Por otro lado, la *conmemoración* son actos celebratorios que se desarrollan dentro del espacio público y del tiempo social: “siempre que pronunciamos “en memoria de...”, inscribimos el nombre de aquellos de los que hacemos memoria en el gran libro del co-recuerdo, el cual se inscribe, a su vez, en el tiempo más largo” (Ricoeur, 2000: 66). El autor advierte sobre los peligros del abuso de la conmemoración en relación a la rememoración y memorización:

¹⁵ Una de las relaciones con el relato consiste en primer lugar en escucharlo “nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y *a fortiori* de la de contarnos a nosotros mismos” (Ricoeur, 1999: 20).

“la memoria impuesta está equipada por una historia “autorizada”, la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente. Una memoria ejercitada, en efecto, es, en el plano institucional, una memoria enseñada; la memorización forzada se halla así enrolada en beneficio de la rememoración de las peripecias de la historia común consideradas como acontecimientos fundadores de la identidad común. De este modo, se pone en cierre del relato al servicio del cierre identitario de la comunidad. Historia enseñada, historia aprendida, pero también historia celebrada. A la memorización forzada se añaden conmemoraciones convenidas. Un pacto temible se entabla así entre rememoración, memorización y conmemoración” (Ricoeur, 2000: 116).

En este contexto, con respecto a las celebraciones de las “grandes historias”, Ricoeur se refiere a que celebramos como acontecimientos fundadores, esencialmente a actos violentos legitimados por un Estado:

“La gloria de unos supuso la humillación de otros. La celebración de un lado corresponde a la execración del otro. De este modo, se acumula en los archivos de la memoria colectiva un conjunto de heridas que no siempre son simbólicas. La memoria puede ser estudiada desde el punto de vista de su uso, excesivo o insuficiente, relacionándola con estas numerosas fuentes de vulnerabilidad de la identidad personal o colectiva, y de un modo directo, con el olvido implicado en la instrumentalización de la memoria” (Ricoeur, 1999: 32).

De esta manera, reflexionar sobre el término “grandes historias” (de la *nación*, por ejemplo) plantea un nuevo problema pues, siguiendo al autor, logran reunir un gran número de acontecimientos en grandes unidades que a menudo se identifican mediante un nombre propio (La Revolución de Mayo, ejemplificamos). Éstas logran incitar una identificación forzada por el papel atribuido a los acontecimientos fundadores, “no sólo en la división en periodos de estas grandes unidades, sino en su denominación, que frecuentemente es laudatoria y reclama su conmemoración y ritualización” (Ricoeur, 1999: 47). Operan en estos procesos la *memoria oficial* que asume el papel social de *memoria enseñada*:

“Lo que está en juego en este punto es la identidad reivindicada por las colectividades o las comunidades, la identidad que trata de justificar la historia oficial. La guerra se sitúa de este modo dentro de la propia historia, entre la historia crítica y la oficial. Lo más difícil no es “contar de otra manera” o dejarse “contar por otros”, sino contar de otra manera los acontecimientos fundadores de nuestra propia identidad colectiva, principalmente nacional; dejar que lo cuenten los otros, lo cual resulta todavía más difícil” (Ricoeur, 1999: 48).

Otro de los aportes del autor, es su noción de *olvido inmemorial* como el olvido de las fundaciones, de los momentos originarios, “acontecimientos” que los sujetos no podremos recordar, que no podremos (re) conocer realmente nunca pero que sin embargo, nos hace lo que somos (argentinos, misioneros, etc.).

“El comienzo no es un principio superado, sino un inicio incesantemente continuado <...> todo *origen*, considerado en su poder originario irreductible a un comienzo fechado, depende del estatuto del olvido fundador <...> es posible *aprender* lo que, en cierto modo, nunca dejó de saberse. Contra el olvido destructor, se alza el olvido que preserva” (Ricoeur, 1999: 54-55).

De esta manera, los mecanismos de memoria logran ocupar un lugar central en la literatura, en nuestro lenguaje, en nuestra vida cotidiana, en los grandes relatos fundacionales, en la producción de las identidades. La memoria indudablemente tiene algo que ver no sólo con el pasado sino también con la identidad y por lo tanto, con la propia persistencia en el futuro. (Rossi, 2003: 27) Por su parte, Candau (1996) destaca el trabajo de los relatos (o memorias) de vida, el estudio de las tradiciones, costumbres y ritos, la transmisión social, los lugares de la memoria, de la memoria e identidad. En este sentido, la vida cotidiana constituye el primer marco social de la memoria. Solamente la memoria permite ligar lo que fuimos y lo que somos con lo que seremos, (Candau, 1996: 24) no existiendo verdadero acto de memoria que no esté anclado en el presente. No podemos comprender los procesos de memoria sino los vinculamos con las “las operaciones de pensamiento y con las nociones de simbolización, de experiencia subjetiva o fenoménica y, también, de intencionalidad, es decir, una cierta manera que tiene la memoria de “apuntar” al hecho pasado” (Candau, 1996: 14).

Para Pierre Nora la memoria es selectiva y caprichosa, todo el tiempo vuelve a emprender su obra (de recuerdo, de olvido). Estos lugares, son espacios en los que la memoria se encarna. La memoria logra instalar el recuerdo en lo sagrado, está enraizada en lo concreto, en el espacio, en el gesto, en la imagen, en los objetos. Para Nora, la memoria es vida siempre encarnada en grupos vivientes, en evolución, es “un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno <...> se nutre de recuerdos borrosos, empalmados, globales o flotantes, particulares o simbólicos; es sensible a todas las transferencias, pantallas, censuras o proyecciones” (Nora, 2008: 20). Pero al mismo tiempo, es víctima del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones (Nora, 2008: 21). Los *lugares de la memoria*¹⁶ son unidades significativas, de orden material o ideal, que los hombres en comunidad han otorgado su valor simbólico (Nora, 2008). Éstos tienen en común su significado simbólico y su contenido de memoria, no son espacios meramente físicos. La destrucción de un lugar de la memoria tiene como objetivo la muerte de una memoria, objetivo que no se alcanza mientras viva alguien que recuerde.

Continuando con los aportes teóricos sobre la noción de *memoria*, autores reunidos en *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*

¹⁶ Toma el concepto *lugares de la memoria* del francés A. Yates quien trabajó sobre el arte de la memoria en la Antigüedad y comienzos del siglo XVII.

entienden a la memoria como proceso social: “el recuerdo y el olvido como actividades inherentemente sociales” (Middleton & Derek, 1992: 17). Su interés se basa en porqué los actores históricos construyen sus recuerdos de cierta forma en un momento dado, cómo la tradición es ofrecida a un público y está diseñada a ese propósito social, o la importancia del mundo de los objetos y del medio ambiente en el que vivimos, como memoria colectiva (Middleton & Derek, 1992: 20). En este trabajo se destacan la naturaleza social de los procesos de recuerdo y olvido como “rasgos simbólicamente significativos, comunicables, convencionales, variables, manipulables y discutibles de una existencia culturalmente localizada” (García, 2004: 124). De esta manera, proponen seis herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de la memoria, temas que consideramos interesantes para re-pensar los mecanismos de memoria dentro del *formato* del acto escolar:

1. Recordar juntos: Mediante el proceso de evocar experiencias compartidas, los sujetos interpretan y descubren “rasgos del pasado que devienen de un contexto y contenido de lo que recordarán y conmemorarán juntos en ocasiones futuras” (Middleton & Derek, 1992: 23). Mediante este *recordar juntos* podemos reconstruir colectivamente algo que deviene de la cultura (sus artefactos y costumbres), según sus “prácticas, modalidad y formas del propio proceso de evocar en común, y el contexto” (García, 2004: 124).

2. Prácticas sociales de conmemoración: Son objetos de conmemoración el pasado, una persona o hecho social, a éstas se les adscribe cierto significado histórico: “la gente recuerda y celebra hechos y personajes que forman parte de una identidad y concepción cultural y generacional reconocida por todos” (Middleton & Derek, 1992: 24). Estas prácticas se encuentran en tensión, son transformables y manipulables; “propugnan el consenso en torno de la interpretación unánime del pasado, que acalla las contradicciones” (García, 2004: 124).

3. Fundación y contexto social de la memoria individual: Aprendemos a recordar, esto quiere decir, que aprendemos con otros, es un acto social. Aunque el proceso del recuerdo es abierto “las conmemoraciones públicas suelen tener características fijas, ritualizadas y catequéticas, que se repiten una y otra vez” (Middleton & Derek, 1992: 24). En este contexto, “los procesos y las prácticas de reconstrucción conjunta del pasado y la conmemoración pública generan marcos de referencias para aprender a recordar, así como su significado y valor como acción social” (García, 2004: 125).

4. Organización retórica del recuerdo y del olvido: La justificación, explicación o retórica que se organice y se produce pretende legitimar qué aspectos del pasado deben ser recordados y “olvidados”. Sin embargo, “la “verdad” del pasado siempre es, al menos potencialmente, cuestionable” (Middleton & Derek, 1992: 25). Estos modos de organización se construyen estratégicamente postulando una forma de validez y reconocimiento, es decir, “la verdad del pasado es construida, sometida a discusión, atacada y defendida” (García, 2004: 125).

5. Recuerdo y olvido social institucional: Se puede generar mediante documentos (actas, archivos, auditorías) que las organizaciones sociales crean, pero al mismo tiempo mediante la manipulación a gran escala de lo que se debe o puede ser recordado. El recuerdo y el olvido está socialmente organizado y su importancia reside “en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de una comunidad” (Middleton & Derek, 1992: 26). Asimismo, ofrece pistas “para reconstruir y analizar aquello que fue objeto de valoración o cuestionamiento; lo que fue objeto de registro y sanción, y también de manipulación” (García, 2004: 125).

6. Modalidades de prácticas sociales: El recuerdo y el olvido deben ser pensados como prácticas desde el seno de la vida social y la significación simbólica construida por el hombre (Middleton & Derek, 1992: 26). El mantenimiento de estas prácticas (e instituciones) logran la continuidad de la comunidad, la posibilidad de la comunicación, y la construcción de las identidades. “La relación con el pasado es la condición de posibilidad misma del mundo que hacemos e interpretamos en, y por medio de, cada uno de los encuentros, situaciones comunicativas en que participamos, y materializaciones de significados” (García, 2004: 125).

Finalmente, desde los aportes teóricos-metodológicos de la Semiótica, consideramos fundamentales los del lingüista y semiólogo ruso Iuri Lotman, impulsor de la semiótica de la cultura desde la Escuela de Tartu. Siendo procesos inseparables, la memoria no es para la cultura un depósito pasivo, sino que constituye su mecanismo formador de *textos*. Los *textos* poseen la capacidad de condensar información y *adquirir memoria* cumpliendo una función comunicativa y *generadora de sentidos* (Lotman, 1996: 87). Otra de las funciones del texto se encuentra ligada a la memoria de la cultura que tiene la capacidad de llegar “hasta nosotros de la profundidad del oscuro pasado cultural, de reconstruir capas enteras de cultura, de *restaurar el recuerdo*” (Lotman, 1996: 89).

El espacio de la cultura puede ser entendido como espacio de cierta memoria común: textos conservados o reactualizados, reinterpretados donde cada cultura define su paradigma de memoria/olvido, es decir, qué se debe recordar (esto es, conservar) y qué se debe olvidar. Sin embargo esto no significa que deje de existir, ya que puede cambiar el tiempo y cambiar estos paradigmas de memoria-olvido. De esta manera, las *leyes de la memoria* van a (re) volver: “lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que, sufriendo una selección y una compleja codificación, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse” (Lotman, 1998: 153)¹⁷ Puede pasar el tiempo y este paradigma de memoria/olvido puede variar, “lo que se declaraba verdaderamente existente puede resultar “como inexistente” y que ha de ser olvidado, y lo que existió puede volverse existente y significativo” (Lotman, 1996: 160). De esta manera, la memoria se actualiza, se transforma en el tiempo, ya que no está asegurada en una cultura.¹⁸

Desde la mirada de Lotman, la *cultura* es pensada desde la *comunicación*, como *memoria colectiva y social*. Prevalece un engranaje desde la comunicación, como productora de sentidos mediada por *signos*¹⁹.

“Todo funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad. Sin memoria común es imposible tener un lenguaje común. Sin embargo, diversos lenguajes suponen diverso carácter de memoria. Aquí se trata no solo de la diferencia del volumen sincrónico de la misma, sino también de su profundidad diacrónica” (Lotman, 1998; 155).

La *cultura de la memoria* se logra mediante el *signo* donde se negocia, se transforma, se impugna, se defiende, se critica. Para el autor, la cultura no es un

¹⁷ En diálogo, podemos volver a mencionar a Halbwachs y su noción de *memoria colectiva* que logran conservar durante un cierto lapso los recuerdos de los acontecimientos importantes para ellas. Cada grupo logra segmentarse, estrecharse en el tiempo y en el espacio. En este sentido, debido a que la memoria de la sociedad se debilita lentamente, mientras que sus miembros desaparecen, o se aíslan; ésta no deja de transformarse y cambiar permanentemente. El autor señala que “es difícil decir en qué momento un recuerdo colectivo ha desaparecido y si ha salido definitivamente de la conciencia del grupo, precisamente porque basta con que se conserve en una parte limitada del cuerpo social para que podamos volver a encontrarlo” (Halbwachs, 1950: 132).

¹⁸ Ricoeur (1999) menciona una paradoja: “el pasado –suele decirse– ya no puede ser cambiado; es, en este sentido, algo determinado. El futuro, por el contrario, se considera algo incierto, abierto y, por ello, indeterminado” (Ricoeur, 1999: 48). Al respecto, asegura que en esta paradoja aunque los hechos sean imborrables, no se puede deshacer lo que se ha hecho ni lograr que no suceda lo que sucedió, “el *sentido* de lo que pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas” (Ricoeur, 1999: 49).

¹⁹ Siguiendo al autor, el símbolo actúa como un mecanismo de memoria colectiva. Llama símbolos a “todos los signos que poseen la capacidad de concentrar en sí, conservar y reconstruir el *recuerdo* de sus contextos precedentes <...> los símbolos que se guardan en la cultura, llevan en sí información sobre los contextos (o también en los lenguajes), y, por otra, para que esa información “se despierte”, el símbolo debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su significado. Así pues, la información que se reconstruye se realiza siempre en el contexto del juego entre los lenguajes del pasado y del presente” (Lotman, 1998; 156-157).

depósito pasivo, sino que es (re) generadora de *textos*, de *memoria*. Lotman define “como función simbólica la capacidad mnemotécnica de un signo (más arriba, complejo símbolo-ritual), de “concentrar en sí, conservar y reconstruir el recuerdo de sus contextos precedentes”; pero el significado de un símbolo no es constante, algo que perdura inalterable” (Lotman en García, 2004: 168).

2. c. ii. Continuidades de nuestra trama semiótica: fronteras, umbrales

Continuamos con los aportes de Lotman, que define a la *semiosfera* como un *continuum semiótico*, un espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia de la semiosis que posee una profundidad diacrónica “puesto que está dotada de un complejo sistema de memoria y sin esa memoria no puede funcionar” (Lotman, 1996: 24). En este contexto, el autor plantea uno de los principales interrogantes de la semiótica de la cultura:

“Tanto la historia de la autodefinition cultural, la nominación y el trazado de las fronteras del sujeto de la comunicación, como el proceso de construcción de su contraparte —del «otro»—, son uno de los problemas fundamentales de la semiótica de la cultura” (Lotman, 1996: 49).

La *semiosfera* como un todo está compuesta de mecanismos de memoria y presenta una serie de rasgos: posee un carácter delimitado (una frontera semiótica); posee mecanismos bilingües que traducen los mensajes externos al interno de la semiosfera y a la inversa. Asimismo, está atravesada por fronteras internas que especializan los sectores de la misma desde el punto de vista semiótico. La semiosfera “encara una semiosis en su infinitud y movimiento perpetuo” (Camblong, 2014: 18).

La frontera semiótica posee un carácter semióticamente delimitado, “mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa” (Lotman, 1996: 13). La función de toda frontera se reduce a “limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente” (Lotman, 1996: 14). Dentro de la semiosfera esto significa separar lo propio respecto de lo ajeno, la traducción de estos textos ajenos, es decir, “la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información” (Ídem.).

La frontera del espacio semiótico no es un concepto artificial, sino una importantísima posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo semiótico de la misma. Asimismo, las funciones de la frontera pueden variar según diferentes momentos históricos del desarrollo de la semiosfera. En este sentido, la división que propone Lotman (1996) entre núcleo (centro) y periferia es la que organiza

internamente (e íntegramente) la semiosfera; ambas operan como órganos en un organismo.

“El espacio semiótico se caracteriza por la presencia de estructuras nucleares (con más frecuencia varias) con una organización manifiesta y de un mundo semiótico más amorfo que tiende hacia la periferia, en el cual están sumergidas las estructuras nucleares. Si una de las estructuras nucleares no sólo ocupa la posición dominante, sino que también se eleva al estadio de la autodescripción y, por consiguiente, segrega un sistema de metalenguajes con ayuda de los cuales se describe no sólo a sí misma, sino también al espacio periférico de la semiosfera dada, entonces encima de la irregularidad del mapa semiótico real se construye el nivel de la unidad ideal de éste. La interacción activa entre esos niveles deviene una de las fuentes de los procesos dinámicos dentro de la semiosfera” (Lotman, 1996: 16).

De esta manera, los núcleos operan como espacios dominantes de producción de los textos (y sentidos) de la semiosfera, sin que por ello se descarten idas y vueltas, diálogos y disputas con los espacios periféricos. Ambas categorías dependen de los procesos socio históricos en los cuales son estrategias para “distinguir lugares concentrados de poder, de prestigio, de legitimación y un alejamiento hacia los bordes en los que se detectan labilidad de pautas, dilución de normas, disponibilidad más abierta a las mezclas o transformaciones” (Camblong, 2014: 19).

En diálogo con Lotman, Camblong (2014) advierte que en la semiosfera *de los bordes* se experimentan mezclas, ensambles, combinaciones, montajes, amalgamas, deslizamientos, encastrados, armados, desarmados, transformaciones de modos de fusión con habitual familiaridad²⁰. La autora proyecta su escritura y análisis desde un espacio político e intelectual determinado: el de ser habitante de frontera. Desde ese lugar dinámico define a las fronteras como un límite de flexibles alternativas, usos diversificados y variada precisión que exige operaciones de traducción en los pasajes de una a otra (Camblong, 2014: 19). Las fronteras no son sólo un límite, un espacio “entre” sino “una perpetua dinámica paradójica que sin abolir la contradicción, la sostiene, la reproduce, la potencia y la convierte en continuidad” (Camblong, 2009: 128). En la búsqueda de nociones semióticas que puedan operar en estos espacios y universos fronterizos, sin pretender por ello descripciones particulares -ni mucho menos absolutas y universales- la autora destaca que:

“la continuidad semiótica de la vida cotidiana en semiosferas de fronteras se caracteriza por: a) heterogeneidad exacerbada; b) dinámica de desbordes; c) inestabilidad en la interacción y en los correlatos; d) fricciones de modelos en contacto y mixtura; e) fluctuaciones y turbulencias interpretantes; f) traducción semiótica perpetua; g) experiencia y experimentación en mundos paradójales” (Camblong, 2009: 130).

²⁰ Desde la mirada semiótica-comunicativa, se destacan otros estudios referidos a la frontera en relación con la memoria y la identidad en los Proyectos de Investigación “*Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria (III) -Medios y MERCOSUR*” dirigidos por el Dr. Marcelino García.

La autora argumenta que los “habitantes de fronteras” atraviesan constantemente la frontera en un movimiento continuo y habitual y al mismo tiempo, éstas los atraviesan “modelando idiosincrasias típicas de “semiosferas fronterizas” (Camblong, 2014: 20). En este contexto, el habitante de la frontera realiza un ritual que “supone una liturgia de desplazamientos, poses corporales, gestualidad, discursos de danza, comidas y bebidas, olores, ritmos, tiempos, etc.” (Camblong, 2014: 96).

“La particularidad consiste en el relieve y en la habitualidad de fronteras periféricas y geopolíticas. Se trata no sólo de un hábitat, sino también de un modo de habitar. Los habitantes del borde se habitúan a los desbordes y a los contrasentidos. Se podría decir que el habitante de frontera es un habitúe de la entropía. En este contexto paradójico, no es un ejercicio intelectual metadiscursivo ni una operación reflexiva, sino un dispositivo que se instala en el centro de la vida fronteriza y, por lo tanto, un componente de nuestro pensamiento y nuestros diagramas prácticos. Nosotros, los del borde, no hablamos de paradojas sino que, más bien, las actuamos, las habitamos y las transitamos en nuestra praxis y en nuestra experiencia cotidiana” (Camblong, 2009: 131).

Para describir la experiencia del habitante de la frontera, la autora hace uso del concepto bajtiniano de “umbral” pero desde un sentido plural *umbrales* ya que plantea que el efecto semiótico no acontece una vez y cierra, sino que posee “múltiples trepidaciones, remezones y réplicas que se multiplican de manera despareja, intempestiva y con efectos en cadena” (Camblong, 2014: 26). Los *umbrales semióticos* son categorías espacio-tiempo, abiertos, cronotopos “de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos” (Camblong, 2014: 27), simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito, de movimiento hacia lo otro, y afectan la producción simbólica vitalicia del habitante de frontera. Este concepto, que se suma a la idea de frontera, nos permite un paso menos ingenuo por los procesos que estudiamos. Nos permiten visualizar el formato comunicativo no como algo estático, sino en constante movimiento, tensión, diálogo, emergencia.

Ahora bien, ¿desde qué lugares pensamos la frontera? Una de las respuestas más apresuradas que podríamos elaborar es por el lugar geopolítico que nos ocupa. Sin embargo, desde estos autores, las fronteras son más que la demarcación de límite nacional pautado en los tratados y reiterados/repasados en distintos espacios y dispositivos. La frontera es un espacio en el cual se disputan constantemente sentidos de un lado y del otro, como también dentro de ella misma. Es dinámica, implica movimiento, pasaje porque no se sabe con exactitud donde inicia y termina la frontera. La frontera es relato y trama narrativa, amenaza y cotidiano, implica consumo de industrias culturales, lazos afectivos, prácticas culinarias, etc. Implica procesos complejos, contradictorios y de imposición. La frontera es tierra y materialidades en

disputa, en discusión. La frontera nos distancia, nos separa, nos ubica de un lado o del otro (¿acaso no estamos entre/medios?), pero también nos acerca. Son procesos que desbordan -desde los bordes- los discursos nacionalistas, provincialistas, locales. La frontera es borde dentro (des) bordes. De esta manera, son espacios cruciales para distinguirmos del otro y para ser un Nos/otros, pero un Nos/Otros *entreverado*.

2. d. Diálogos entre la noción de nación y la misioneridad²¹

La *nación* es un término joven debido a que aparece en el contexto de la revolución francesa y estadounidense, siendo sinónimo en ese momento de conceptos como Estado y Pueblo desde un sentido territorial (Hobsbawm 1990). Sin embargo, los modos de definir a estos procesos han ido mutando desde significados etnoculturales hasta definiciones más “constructivistas” (O’Donell, 2004). A finales de 1882, Ernest Renán en una conferencia dada en la Sorbona, bajo la pregunta “¿Qué es una nación?”, la define como *un alma, un principio espiritual* constituida por un pasado y un presente comprendido por un listado de características: un rico legado recuerdos, el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, la voluntad de seguir haciendo valer la herencia que se ha recibido, el culto a los antepasados, poseer glorias comunes. Renán destaca dos ideas principales de este concepto: por un lado, la nación como un plebiscito cotidiano, y por otro lado, la nación requiere una dosis de recuerdo, así como también, una de olvido.

“En el pasado, una herencia de glorias y de pesares que compartir; en el porvenir, un mismo programa a realizar. Haber sufrido, haber gozado, esperado juntos; he ahí lo que más vale de las aduanas comunes y que las fronteras conforme a los ideales estratégicos; he ahí lo que comprende pese a la diversidad de la raza y de la lengua <...> En cuestión de duelos nacionales más valen los duelos que los triunfos, pues ellos imponen deberes; piden esfuerzo en lo común” (Renán, 2000: 65).

Tiempo después, Anderson (1983) en su célebre libro *Comunidades Imaginadas* define a la nación como “comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson 1983, 23). En su concepción es imaginada porque no se podrían llegar a conocer entre todos los compatriotas, limitada porque ostenta fronteras finitas aunque elásticas, y soberana porque sus habitantes son libres ante cualquier

²¹ Este apartado tiene una versión preliminar en la ponencia “Tendencias y contratendencias en la producción de las identidades nacionales y locales. Pistas para trazar mapas de sentidos” en coautoría con la Dra. Miriam Kriger (Kriger & Rodríguez, 2015). En dicho trabajo nos preguntamos sobre la “reivindicación” de las identidades en clave local-nacional, procesos polémicos que tensan la relación entre memoria e historia, logran eficazmente un reconocimiento político en el presente pero también reabren una discusión ética acerca de los usos públicos y políticos correctos o incorrectos del pasado.

dinastía divina. Asimismo, la *nación* se presenta como una comunidad que propone un latente compañerismo profundo y horizontal.

Para este autor lo que llevó a comenzar el proceso de construcción/invención de las naciones fue la pérdida del valor de tres certezas interconectadas, a las que se sumó el impacto de los cambios económicos; ellas son: a) que la lengua escrita particular ofrecía una verdad ontológica; b) que la sociedad estaba naturalmente organizada alrededor y bajo centros elevados; c) que la temporalidad donde la cosmología y la historia eran indiscutibles, como el idéntico origen del mundo y del hombre. De esta manera, y a partir de la crisis de estas creencias, comienza a surgir una “nueva forma de unión de la comunidad, el poder y el tiempo” (Anderson: 1983, 75). A pesar de ello, los Estados nacionales se presentan como históricos y trascendentes a la historia misma, ya que “presuponen siempre de un pasado inmemorial, y miran un futuro ilimitado, lo que aún es más importante” (Anderson: 1983, 29).

En relación al momento de la configuración del «mundo de las naciones», Hobsbawm (1990) caracteriza al período que va de 1830 a 1878 como aquel que fijó el «principio de nacionalidad» y cambió el mapa de Europa. Aunque recién comienza a hablar del nacionalismo político y del patriotismo nacional como un proceso propio de la democracia y la política de masas a partir de 1880, en un marco de competencia entre los diversos estados establecidos. Siguiendo a este autor, entendemos a la *nación* también como una entidad social, un *artefacto*, *invención*, parte de una *ingeniería social* que interviene en su construcción localizada en momentos históricos determinados, y que existen porque una clase aspiró a su invención en un contexto de determinado desarrollo bajo condiciones y requisitos políticos, tecnológicos, administrativos.

“Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres, como inherente... destino político, son un mito; el nacionalismo, que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye: *eso* es realidad. En pocas palabras, a efectos de análisis, el nacionalismo antecede a las naciones. Las naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés” (Hobsbawm, 1990: 18).

Hobsbawm señala la complejidad de estudiar las naciones y establece tres puntos claros al respecto: a) “las ideologías oficiales de los estados y los movimientos no nos dicen lo que hay en el cerebro de los ciudadanos o partidarios, ni siquiera de los más leales”; b) “No podemos dar por sentado que para la mayoría de las personas la identificación nacional –cuando existe- excluye el resto de identificaciones que constituyen el ser social o es siempre superior a ellas. De hecho, se combina siempre con identificaciones de otra clase, incluso cuando se opina que es superior a ellas”; y c)

“La identificación nacional y lo que se cree que significa implícitamente pueden cambiar o desplazarse con el tiempo, incluso en el transcurso de periodos bastante breves” (Hobsbawm, 1990: 19).

Desde estos aportes, las naciones modernas se produjeron mediante la presencia de un Estado y sus gobernantes, un territorio con fronteras y límites definidos, un sistema administrativo institucionalizado, un sistema de derechos y obligaciones ciudadanas, una maquinaria de comunicación, así como también, de rituales y celebraciones civiles. Estos procesos de construcción de la identificación con la nación no son fijos ni se instalan en la mente de las personas como procesos incuestionables. En este contexto, coincidimos con el autor al plantear que las naciones y los fenómenos asociados a su producción/invencción deben analizarse teniendo en cuenta las condiciones y los requisitos políticos, técnicos, administrativos, económicos y de otro tipo. (Hobsbawm, 1990: 18). Consideramos que ellos se encuentran en *diálogo* con otros procesos sociales de identificación y subjetivación –nunca son solamente nacionales-. De allí, la necesidad de poder detectar los procesos de construcción actuales, que se (re) adaptan, se transforman, mutan en relación con la lógica original de “invencción” y/ “imaginación” de la *nación* (Kriger & Rodríguez, 2015).

A finales del siglo XX, Hobsbawm (1990) imaginó la *decadencia* del nacionalismo como programa político, como vector y fuerza del cambio histórico, comparado con el papel que desempeñó en sus inicios con la Revolución Francesa, y luego, con el impulso tomado al culminar la Segunda Guerra Mundial. Aunque advirtió que sería absurdo pensar que estos finales estarían cerca, consideró que “nación” y “nacionalismo” ya no eran términos apropiados para estudiar a las entidades políticas que se calificarían como tales y menos a los sentimientos que se describían con ellos (Hobsbawm 1990, 202).

A mediados de los años 90, la palabra “globalización” comienza a instalarse en la escena política, económica e intelectual. Habermas (1998) anunciaba que el “vaciamiento de la soberanía del Estado nacional seguirá ahondándose y, por lo tanto, resulta imprescindible proseguir con la ampliación de las facultades de acción política a nivel supranacional” (Habermas, 1998: 183). Para este autor, la “globalización” representaba una amenaza a la ya frágil cohesión de los Estados nacionales, y postulaba el desafío de encontrar “una nueva forma de integración social” (Habermas, 1998: 183). Estas tendencias globales trascendían las fronteras de los Estados nacionales y limitaban los controles que podían ejercer los estados.

En este sentido, podemos decir que la naturaleza de la *nación* es siempre política debido a que tiende al “efecto de constitución de la comunidad nacional y de la identidad nacional por medio de la narración <...> que semiotiza de manera compleja la memoria colectiva” (García: 2012, 135), de tal modo que logra instalar clasificaciones, diferenciaciones, inclusiones, exclusiones (quién forma parte de qué relatos). Las naciones son fuerzas que se construyen y se recrean en una reciprocidad compleja y no lineal, son el espacio donde se desarrollan las fuerzas (económicas, sociales, culturales), las diversidades regionales, los conflictos sociales, étnicos, religiosos. Pensar la nación es comprender un proceso complejo, un concepto con multívocos significados que entran en tensión aún en sociedades actuales. Las naciones no han desaparecido como se auguraba hace varios años ni los procesos de identificación con la nación propia han dejado de existir. Hall (1996) define a la identificación como un proceso de articulación, nunca completo, siempre en proceso, condicional, atrapada en la contingencia.²² En este contexto nos preguntamos ¿de qué modos (co) existen? ¿Cómo y de que maneras se articulan, conviven, se des/encuentran, se ponen a andar? ¿Cuáles son los dispositivos que las pretenden fijas? Consideramos que las instancias de reflexión y vigilancias sobre estas cuestiones no cesan, y son siempre, necesariamente relevantes.

En este aspecto, Kriger (2010, 2014) propone una interesante identificación esquemática de tres momentos en el devenir de las naciones desde su origen hasta la actualidad: a) el del nacionalismo belicista o “auge del Estado-Nación” entre finales del siglo XIX y comienzos del XX; b) el del Estado-Nación debilitado por los procesos de globalización, con la anunciada muerte de las naciones y de la Historia en el último tercio del siglo XX , y c) de la re-nacionalización de los proyectos comunes y la resurrección del Estado-Nación como estrategia de salida de las agudas crisis con que comienza el nuevo milenio (Kriger, 2010: 7). Destacamos que la última etapa que señala la autora es relevante para pensar los procesos actuales de funcionamiento de las

²² La identificación como todas las prácticas significantes, dice Hall, está sujeta al juego de la diferencia, “supone un trabajo discursivo, el trazado y la marcación de límites simbólicos, la producción de 'efectos de frontera'. Requiere de aquello que es dejado fuera, un afuera constitutivo, para consolidar el proceso” (Hall, 1996: 2). Para el autor, la identidad es un punto de encuentro, de sutura entre los discursos y las prácticas que intentan interpelarnos como sujetos sociales de discursos particulares y por otro lado, es un punto de encuentro entre los procesos que construyen subjetividades. De esta manera, para Hall las identidades son “las posiciones que el sujeto es obligado a ocupar mientras 'sabe' siempre (el lenguaje de la conciencia nos traiciona aquí) que son representaciones; y aquellas representaciones están construidas sobre una 'falta', sobre una división, a partir del lugar del Otro, y así nunca pueden ser adecuadas – idénticas- a los procesos subjetivos que son investidos en ellas” (Hall, 1996:5).

naciones.²³ Se produce, siguiendo a la autora, un retorno de los nacionalismos y una reivindicación de las identidades y proyectos nacionales, en diversas claves según la región, y particularmente en varios países de América Latina. En este contexto, la *nación* como un programa –aparentemente- superado, hoy vuelve a (re) inventarse pretendiendo mirar desde otras perspectivas, herramientas, luchas. En la *semiosfera* que nos ocupa, estos mecanismos de identificación con la nación propia continua arraigada, aunque se incorporan otras narrativas –aparentemente novedosas- con similares contenidos y dispositivos. Esto responde a que “en un mundo atravesado por fuertes tensiones entre lo global y lo local-, la escuela comenzaba a ser interpelada doblemente: tanto para la formación de ciudadanos globales como para el fortalecimiento de las identidades particulares y nacionales” (Kriger, 2012: 4)

2. d. i. Identidades locales en las naciones contemporáneas: aproximaciones a la misioneridad

Advertimos que la tendencia a presentar la nación como *naturalizada* “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: 188). En América Latina, el problema de la construcción de los (otros) relatos sobre la *nación* se plantea cuando se gestan las rupturas coloniales con la metrópolis ya durante principios del siglo XIX. En palabras de Funes (2006), “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: 72). Martín-Barbero (1987) ofrece una explicación fundamentada en el *destiempo entre estado y nación* que caracterizó el surgimiento de los proyectos nacionales de la región, orientados por la idea de modernización y la afirmación de una identidad en formación por medio de la absorción de las diferencias (Martín-Barbero: 1987, 166). Por ejemplo en Argentina, la concepción del «crisol de razas», y que al mismo tiempo, se encuentra en estrecha relación con los relatos en

²³ Kriger menciona que el comienzo de esta etapa coincide con el de un nuevo milenio que surge “signado por la virulencia de los nacionalismos y fundamentalismos – el hito es el atentado del 11 de septiembre del 2001 en Nueva York- y sigue con la resurrección de los estados nacionales cuya muerte se acababa de anunciar” (Kriger, 2010: 37). A medida que pareciera que colapsa el paradigma neoliberal a escala mundial (en el plano de su legitimidad política no así en las prácticas económicas) dejando tras de sí devastadoras crisis, se va generando como una estrategia de salida una “renacionalización de los proyectos comunes y la resurrección del Estado-Nación” (Kriger, 2013: 7).

torno a la composición de la población en la provincia de Misiones. En este contexto, Camblong advierte que “la composición poblacional de este borde que nos ocupa se caracteriza por su heterogeneidad y compleja dinámica fragmentaria, movедiza, generadora de contactos, mixturas y entrecruzamientos varios” (Camblong, 2009: 128).

Comenzamos a entrever los procesos mediante los cuales las historias “locales” buscan inscribirse en los relatos centralizadores del Estado-nación. Estos procesos se encuentran actualmente en una dirección que busca el reconocimiento de múltiples historias, temporalidades, sujetos colectivos, y que al converger en un relato unívoco y central, quedaban subsumidos y/o silenciados (Kriger & Rodríguez, 2015). En nuestro caso, la construcción de la memoria histórica y la identidad contemporánea que se está produciendo activamente en la provincia de Misiones ya desde inicios del siglo XX, pero que en la actualidad tensiona de modo crucial los *viejos* y *nuevos* sentidos de una identidad local.

Sería imposible pensar la propia nación y/o los sentidos atribuidos a una identidad local, en nuestro caso a la *misioneridad*, por fuera de las decisiones y estrategias políticas que atraviesan su permanente (re) invención. En este sentido, la idea de *misioneridad* aparece como un dispositivo simbólico “basado en la supuesta existencia de un conjunto de valores y virtudes <...> presente como naturalizado en la sociedad, y por lo tanto, sus elementos constitutivos debían traspasar y aflorar en todas las actividades de la gente y de las instituciones”²⁴ (Jaquet, 2005: 305). De esta manera, las *representaciones sobre la misioneridad* lograron fundarse en enfáticos actos sociales y culturales, cobrando determinadas formas y contenidos, suponiendo “un acuerdo tácito del contenido cultural “auténticamente” misionero, que puede ser comprendido y decodificado por sus ciudadanos en virtud de una cualidad natural (Jaquet, 2005: 306).

De esta manera, para la producción del *dispositivo* fue necesario crear un repertorio de imágenes nativas que postularan un lugar diferente, particular para la provincia de Misiones en los relatos nacionales, impulsar la formación de intelectuales locales, producir material historiográfico que lo avale desde un discurso científico, inventar un “héroe” local que encarne el emblema de las reivindicaciones (Jaquet, 2005: 303). En este último caso, este dispositivo fue construido desde un discurso histórico centrado en la figura de Andrés Guacurarí como “prócer” o “héroe” local, en el contexto

²⁴ Jaquet (2005) construye el concepto de *misioneridad* en el marco de una investigación sobre la participación de los historiadores en la elaboración de una identidad para la provincia de Misiones durante las décadas de 1940 y 1950, específicamente en el rol ocupado por la Junta de Estudios Históricos de la provincia de Misiones.

de reivindicación provincialista de la década de 1940 pero que sin embargo continua operando y reactualizándose.²⁵

Machón y Cantero (2008, 2010), dos referentes en la investigación de este personaje histórico 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 reconocían un rico pasado en el que se destacó la figura heroica de Andrés Artigas” (Machón & Cantero: 2010, 65). La *misioneridad* encontró su mayor expresión en la producción de las cualidades en la figura del “héroe” local y que representara todas las virtudes de los habitantes de Misiones. La construcción del personaje histórico local buscó cristalizar y corporizar “a la *misioneridad* en la figura de un “héroe civilizador” que encarna las más genuinas virtudes del *ser misionero*” (Jaquet, 2005: 324). En este sentido, Andresito era un indio mediante el cual se recuperaba la condición “nativa” pero que con mucho ímpetu se construyó la idea de indio alejado de lo “salvaje”, este indio fue “civilizado”, respetuoso de las normas, de las costumbres. Al mismo tiempo, fue “un *criollo* que con sus luchas en el hondo sentido “federalista” había contribuido, al igual que otros caudillos argentinos a la conformación de la patria” (Jaquet, 2005: 326).

En la actualidad, la puesta en escena de la (re) producción de una identidad local, propia, “misionera” se dispone desde el Estado y entra en tensión con: a) lo nacional, debido a que continua 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 (re) instalar, (re) afirmar en el *plebiscito cotidiano* en la esfera pública misionera²⁶ de estos nuevos o renovados –según se lo vea- sentidos propios.

“La lógica aristotélica que no nos comprende, nos excluye y nos condena a la irrelevancia. Nuestra estancia movediza, esquiva y excéntrica instala en el deslinde, habitando el borde, resulta “irrelevante” o, lo que es lo mismo: in-significante. Por lo tanto, presentar su ausencia, nominarla, conferirle pertinencia, interpretar sus implicancias éticas y políticas impone un efecto rotundo en nuestras lucubraciones sobre las fronteras. Nosotros, tribu irrelevante de la periferia, estamos y no estamos al mismo tiempo. La “estancia entre” instaure un espacio tercero que deslinda lo uno y lo otro, los mantiene en fricción, los mezcla, los confunde y lo pone en crisis” (Camblong, 2009: 127).

²⁵ En nuestro caso, destacamos la implementación de la efeméride del 30 de noviembre “Día de la Bandera de Misiones” y del “Prócer misionero Don Andrés Guacurarí y Artigas”, problemática que abordaremos en profundidad en el Capítulo 5.

²⁶ Sobre el papel de los medios de comunicación y los periodistas en el proyecto de provincialización de Misiones durante la primera mitad del siglo XX y a los 50 años de la provincialización se puede consultar los resultados del Proyecto de Investigación *Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria (II) -Retórica de la Misioneridad, 2004-2005* dirigidos por el Dr. Marcelino García (2006a, 2006b).

De esta manera, consideramos relevante el estudio de estos *dispositivos* que mediante la (a) puesta del *formato* continúan poniendo en escena para validarse, reinventarse: los cantos, las banderas, la publicación de material historiográfico (reediciones o nuevas ediciones), encuentros, simposios, muestras, y –lo que nos reúne en este trabajo- la celebración de las efemérides mediante los actos escolares.

3. Operaciones metodológicas

Nos situamos en una perspectiva cualitativa del paradigma interpretativo. Consideramos que el abordaje de este tipo de estudios se “requiere tener muy presentes las previsiones que, en términos generales, asumen las investigaciones sociales” (Morabes, 2006: 39). En diálogo con nuestros lineamientos teóricos, las categorías de análisis propuestas se convierten en categorías analíticas de observación desde nuestra propuesta metodológica (Reguillo, 1996: 96). Así, nos guían las preguntas sobre cómo se configura el *formato* en este *dispositivo ritual performativo* y cómo se re-actualizan, construyen/producen los sentidos en torno a la *nación* y la *misioneridad* (y sus diálogos-tensiones) en relación con mecanismos de *memoria/olvido*.

La práctica comunicativa que comprende nuestro estudio se encuentra situada en un *cronotopos* determinado. Para poder realizar una lectura semiótica es necesario especificar los límites, es decir, las fronteras semiótica-comunicativas de nuestro trabajo. De esta manera, en los siguientes apartados nos evocaremos a comunicar la construcción y producción de nuestros materiales de estudio y análisis. Para ello hemos diseñado un modelo metodológico que comprenda el registro, análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

Recurrimos a técnicas del trabajo de campo entendido como “instancia reflexiva del conocimiento” (Guber, 1999, 2012, 2013). Una investigación en campo nos permite por un lado, desde una perspectiva comunicacional, intentar “desnaturalizar” lo comunicacional, a efectos de hacer explícita una posición particular (Morabes, 2014: 199); así como también, nos permite reconocer las consecuencias de esta posición teórica-metodológica que está en relación con debates epistemológicos y teóricos de nuestro campo.

Concebimos a esta instancia de trabajo de campo como flexible y abierto que nos permite “no dejar de sorprendernos” (Rockwell, 2009) con la realidad social estudiada

pero también involucra instancias de sospecha, es decir, “sospechar sobre aquellos sentidos ya constituidos que las personas nos comunican y sobre aquellos cuerpos actuantes que observamos, e intentar explicar el papel que las condiciones económico-políticas, las prácticas corporales y los discursos sociales preexistente que han tenido en la construcción de esos discursos y cuerpos actuales” (Citro, 2009:100). Asimismo, al trabajar en una organización escolar, esta técnica nos ofrece las herramientas para “comprender la eficacia y las limitaciones de las normas oficiales, que son mediadas por las autoridades educativas pero también por la autonomía propia del trabajador escolar, pues el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre las posibilidades de generar prácticas alternativas” (Rockwell, 2009:36).

Es importante señalar que previa a la situación de campo, tuvimos que tomar decisiones ante el diseño metodológico, teniendo en claro cómo, qué, quiénes y para qué formará parte de nuestros registros (Guber, 2012), decisiones no definitivas pero sí fundamentales para realizar una vigilancia constante durante todo el proceso de investigación.

La técnica de registro adoptada es el *diario de campo* que consideramos enriquece la mirada del hacer del investigador ya que “consigna un arduo proceso que refiere tanto a la obtención de información como la transformación de la información en dato y, en ese mismo proceso, al pulimento del instrumento de investigación” (Guber, 2013: 173). Al mismo tiempo, consideramos que es un mapa que orienta la propia reflexión sobre la actividad para comprender el objeto (Reguillo, 1996: 99). La técnica del diario de campo pretende enriquecer nuestro trabajo ya que “consigna un arduo proceso que refiere tanto a la obtención de información como la transformación de la información en dato y, en ese mismo proceso, al pulimento del instrumento de investigación” (Guber, 2013: 173). Al mismo tiempo, consideramos que es un recurso que ayuda a reflexionar sobre la posición como observadores, además, es un mapa que orienta la propia reflexión sobre la actividad para comprender el objeto (Reguillo, 1996: 99). En nuestro caso, este recurso dialoga con las técnicas de observación participante, registro de audio, registro fotográfico y entrevistas semi-estructuradas.

La observación participante se realizó previa, durante y posterior a la puesta en escena de los actos escolares que conforman nuestro objeto de estudio. Esta técnica nos sirvió para recolectar datos y con ello construir nuestros materiales de análisis ya que habilita una mirada más amplia y atenta a los procesos observados. Mediante esta

técnica pudimos observar no solamente las prácticas de los sujetos durante la puesta del formato sino también la configuración de los cronotopos en los que se insertan.

En este contexto, a la hora de la observación tuvimos en cuenta distintos aspectos de esta práctica comunicativa ritualizada: el espacio físico (el mobiliario, los objetos, la decoración); el espacio temporal, la secuencia de cómo van ocurriendo los hechos, los tiempos de arribo y de despedida; lo verbal y no verbal del encuentro; los sujetos presentes desde el inicio al final teniendo en cuenta su género, edad, ocupación, vínculo, etc.; los datos del encuentro, y sobre el informante (edad, género, nacionalidad, rol que ocupa, antigüedad en las ocupaciones, etc.). Asimismo, también se atendió la presentación, disposición previa y durante al encuentro, expectativas, impresiones, preguntas, etc. del investigador (Guber, 2012).

Si nos referimos a las “ramas” de trabajo semióticas de la prosodia, proxémica y kinésica, prevalecen en el formato -como práctica comunicativa históricamente situada- “determinadas reglas para su realización en las cuales el cuerpo y los gestos constituyen estructuras fundamentales para el proceso de significación” (Finol, 2002: 87). El *tejido multimedial del cuerpo y del movimiento* es transformado en un conjunto ordenado de actividades socialmente normalizadas (Magli, 2002: 37). Comprendemos al *cuerpo* “teóricamente, reconociéndolo, como dimensión constituyente e inalienable del *ser-en-el-mundo*; metodológicamente, considerándolo dimensión constituyente e inalienable de la *observación participante*.” Este cuerpo “es una materialidad atravesada y productora de significantes” (Citro, 2009:115).

En este contexto, la observación de la puesta en escena del cuerpo (sus movimientos, vestimentas, distancias, etc.), como un continuum de infinitas posibilidades expresivas (Magli, 2002) conforma uno de los principales componentes a tener en cuenta en estas prácticas sociales. Podemos señalar que coexiste un “idioma del cuerpo” que “presenta algunas características particularmente interesantes para la semiótica” (Magli, 2002: 38). Asimismo, Foucault (1992) menciona que gracias a un conjunto de disciplinas escolares y militares se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo. Se encuentra atravesado por distintos regímenes (los ritmos del trabajo, de reposo, de las fiestas), por las leyes morales, “todo junto proporciona resistencias” (Foucault, 1992: 18).

Dentro de la kinésica, el significado de un gesto puede ser interpretado “sobre la base de la clase de acciones que lo provocan, en relación con las respuestas inmediatas, es decir los hábitos conductuales en el sentido peirciano, que sugieren la respuesta a dar

frente a un signo determinado” (Magli, 2002: 41). Los gestos comprenden “un comportamiento estructurado, que puede estar o no íntimamente relacionado con la comunicación verbal, pero no necesariamente determinado por esta” (Finol, 2002: 81). Por su parte, desde la prosodia, los tonos de voz también nos ofrecen herramientas para comprender estas prácticas ya que todo enunciado oral posee además de un aspecto de contenido “un aspecto de relación que puede determinar al primero” (Magli, 2002: 49). Los tonos de voz, la expresión del rostro, los movimientos de las manos “no se encuentran en una relación de redundancia con la palabra, sino que pueden confirmarla o desmentirla” (Magli, 2002: 49).

Nuestro registro se realizó con notas posteriores al campo por el motivo de que la observación se registró fotográficamente. En este contexto, consideramos que la fotografía además de colaborar con el enriquecimiento del registro de campo, logra conformar materiales que aportan a la comunicación a la hora de nuestros análisis. En este sentido, la lectura de la fotografía siempre se refiere al contexto en el cual se sitúa, es decir, es histórica, “depende del lector, como si se tratara de una lengua verdadera, inteligible sólo si se conocen sus signos.” (Barthes, 1986: 24). En nuestro estudio la fotografía es un “un objeto de trabajo, seleccionado, compuesto, construido, tratado según normas profesionales, estéticas o ideológicas” (Barthes, 1986: 14). La fotografía es pensada, percibida, leída para luego ser relacionada con los objetivos de nuestra investigación. La fotografía nos permite un modo de comunicar lo que hemos atravesado en campo, pero también lo que hemos seleccionado, construido para comunicar. La imagen es polisémica, depende del lector, quien puede elegir o ignorar algunos sentidos y significados. La escena ha sido captada mecánicamente, digitalmente intervenida en este caso por la investigadora quien ha seleccionado un recorte (de su encuadre, distancia, luz, momento del formato). La fotografía instala una idea del “haber estado allí” (Barthes, 1986), como categoría de espacio-tiempo, que en esta oportunidad ofrecemos como un modo de profundizar y enriquecer nuestros análisis, además de acercar al lector una porción de la realidad que buscamos comprender.

Por su parte, Dubois (1986) señala que la fotografía es un acto icónico, es más que *imagen*: que es producto de una técnica y de una acción, el resultado de un hacer y de un saber-hacer, una figura de papel que mira simplemente en su delimitación de objeto cerrado. No es necesariamente semejante (mimética) ni a priori significativa (portada de significación en sí misma), sino que como este acto icónico implica acción, circunstancias, juegos, pruebas, no se limita al acto de producción de la fotografía sino

que implica un acto de recepción y contemplación de la fotografía (Dubois, 1986). Siguiendo a este autor, aclaramos que las fotografías expuestas y analizadas no poseen una significación en sí mismas, "su sentido es exterior a ellas, está esencialmente determinada por su relación efectiva con su objeto y con su situación de enunciación" (Dubois, 1986: 50), en nuestro caso, una investigación en comunicación:

"temporalmente la imagen-acto fotográfico interrumpe, detiene, fija, moviliza, separa, despega la duración captando sólo un instante. Espacialmente, fracciona, elige, extrae, aísla, capta, corta una porción de extensión. <...> Huella tomada en préstamo, sustraída a una doble continuidad. Pequeño bloque de 'estando-allí', pequeña porción del aquí-ahora" (Dubois, 1986: 141).

Dubois concibe "lo fotográfico" como una categoría estética, semiótica, histórica pero fundamentalmente *espistémica*, "una verdadera categoría de pensamiento, absolutamente singular y que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y con el hacer" (Dubois, 1986: 54). Destaca las categorías de Peirce como muy útiles para analizar la fotografía, como instrumentos conceptuales útiles en relación con su objetivo (el fotográfico).²⁷

Asimismo, colaboran con la memoria del investigador para el momento de escritura del diario de campo, las grabaciones en audio durante los actos escolares. Los registros de audio se realizaron de modo digital durante la puesta del formato. Luego este material fue desgrabado e incorporado al diario de campo. Esta técnica aporta para un registro más completo de nuestra instancia de observación.

Las entrevistas se realizaron al personal docente y a los directivos de las organizaciones escolares participantes. Se opta por el tipo semi-estructurada debido a que están enfocadas a los objetivos específicos de nuestro estudio. En nuestro caso, las entrevistas tienen como objetivo complementar la información obtenida en la instancia del trabajo de campo que nos ayudará a poner en diálogo y en tensión la puesta en escena de estos *dispositivos* en relación con nuestros objetivos específicos. Todo este hacer pretende colaborar a "comprender el proceso de descubrimiento intelectual vivencial que conlleva el trabajo de campo" (Guber, 2013: 144).

Por su parte, la búsqueda y la consulta de fuentes secundarias conforman otra de las estrategias de nuestro diseño metodológico. Los archivos de la Casa de Gobierno de la Provincia de Misiones, de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Misiones, del Consejo General de Educación, de Institutos de Formación Docente de la provincia,

²⁷ "La imagen-foto se torna inseparable de su existencia referencial, del acto que la funda. Su realidad primera no confirma otra cosa que una afirmación de existencia. La foto es *ante todo index*. Es sólo a *continuación* que *puede* llegar a ser semejanza (ícono) y adquirir sentido (símbolo)" (Dubois, 1986: 51).

de las Bibliotecas Populares de la ciudad de Posadas y de Puerto Iguazú, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM), del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, y fundamentalmente, los archivos escolares de las organizaciones que conforman nuestro universo de estudio fueron espacios de recolección de datos de importante riqueza. Sumamos a las fuentes secundarias la búsqueda de información oficial en sitios web tales como: Ministerio de Educación de la Nación; Ministerio del Interior de la Nación; Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones; del Consejo General de Educación; así como también, sitios de noticias online. Por su parte, la revisión bibliográfica constante que se profundiza en la medida que avanza nuestro trabajo de investigación.

De esta manera, con todo lo recabado se conforman los materiales que se analizarán semiótica, comunicativa y discursivamente. Consideramos necesario advertir que la instancia de análisis se diseña de modo paralelo a la recolección de los datos. Concebimos al análisis del discurso como una estrategia teórica-metodológica que nos permite una cierta relación con nuestro objeto:

“menos ingenua”, nos (entro)mete con responsabilidad y compromiso en el difícil y atrapante juego permanente (de la memoria) de las des/estabilizaciones, cristalizaciones (institucionales), in/determinaciones, im/previsibilidades, des/controles, des/acreditaciones, des/legitimaciones, afirmaciones, impugnaciones, contradicciones, rupturas, diferencias, dis/continuidades, tras/formaciones, resbalones, re-interpretaciones de los discursos/sentidos" (García, 2012: 10-11).

Nuestra tarea consistirá en el análisis de los materiales recolectados en búsqueda de “describir y evaluar la red de relaciones materiales y simbólicas que resultan de la relación entre las huellas del texto y las condiciones interaccionales y sociales de su producción.” (Pérez, 2004: 175). De esta manera, en diálogo con nuestro programa de estudio semiótico-comunicativo, el análisis del discurso propuesto busca comprender y responder a nuestros objetivos, así como también, poder generar nuevos interrogantes que enriquezcan nuestra propuesta.

3. a. La formulación de nuestro objeto comunicacional

La provincia de Misiones conforma una de las 23 provincias argentinas y se encuentra ubicada en la región noroeste de la República Argentina, conocida por su geografía como región mesopotámica. La población de la provincia de Misiones actualmente, según el censo nacional del 2010, superó al millón de habitantes (1.101.593 hab.) y representa el 2.74% de la población total argentina. La provincia

ocupa el noveno lugar con respecto a población por provincia, superada por Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Capital Federal, Mendoza, Tucumán, Entre Ríos y Salta. Mientras que en la región del noroeste es la provincia mayor poblada, seguida por Chaco (1.055.259), Corrientes (992.595) y Formosa (530.162). En el ámbito turístico, es reconocida mundialmente por ser la provincia de las "Cataratas del Iguazú", una de las siete maravillas naturales del mundo²⁸.

Una de las características que se destaca de la provincia 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 limita 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: 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.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

²⁸ En 2011 las Cataratas del Iguazú fueron elegidas nuevamente como una de las 7 maravillas naturales mediante el concurso de la Fundación "New Seven Wonders of Nature". Los otros seis sitios naturales elegidos son la Selva Amazónica (que involucra a ocho países sudamericanos); la Bahía Halong, en Vietnam; la Isla Jeju, en Corea del Sur; la Isla Komodo, en Indonesia; el Río Subterráneo de Puerto Princesa, en Filipinas, y la Montaña de la Mesa, en Sudáfrica. Más información: <http://www.lanacion.com.ar/1422431-las-cataratas-del-iguazu-entre-las-7-maravillas-del-mundo>

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.

Para nuestro análisis se trabajará 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”²⁹.

²⁹ Andrés Guacurarí y Artigas fue un indio guaraní, uno de los más fieles colaboradores de José Gervasio Artigas, quien lo apadrinó y lo adoptó como hijo cuando éste se encomendó a la causa de la Liga de los Pueblos Libres. Gobernó entre 1811 y 1822 la Provincia Grande de las Misiones, siendo elegido como Comandante. El historiador Felipe Pigna, considera a Andresito como el primer gobernador originario, en cumplir estas funciones frente a una provincia argentina.

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.³⁰ 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 patrias³¹. 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 Guacurará y Artigas”. Esta efeméride cobra mayor interés en

³⁰ Otros sucesos ocurridos el 25 de Mayo que se señalan en este sitio son: en 1811 la inauguración en Buenos Aires de la Pirámide de Mayo, cuya construcción se encargó al alarife Pedro Vicente Cañete; en 1862 el fallecimiento de Juana Azurduy, guerrera boliviana de heroica actuación en la Independencia del Norte; en 1908 la inauguración en Buenos Aires del actual edificio del Teatro Colón, uno de los más importantes teatros líricos del mundo, obra de los arquitectos Víctor Meano y Julio Dormal, con frente principal sobre la calle Libertad; en 1960 la inauguración en Buenos Aires el Teatro Municipal General San Martín, en cuyo interior funcionan dos teatros y salas de exposiciones y de congresos; en 1963 el fallecimiento del doctor Luis Rafael Mac Kay, ex Ministro de Educación; y en el año 2000 el fallecimiento en Buenos Aires del pintor Felipe De la Fuente, caracterizado por sus escenas de cantina y sus personajes de tango. Fuente: <http://www.me.gov.ar/efeme>

³¹ Temática que trabajaremos en profundidad en el Capítulo 2.

el contexto político actual de la provincia cuando en 2012 se declara mediante Ley VI N.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 ex presidenta 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.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° 688 del Poder Ejecutivo Nacional) y el Día Nacional del Mate desde el 2015³². 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 éstas 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

³² Además del día nacional del Teatro en conmemoración al incendio del Teatro de la Ranchería, primer teatro que existió en Buenos Aires; en 1875 el fallecimiento en Buenos Aires del jurista Dalmacio Vélez Sarsfield, autor del Código Civil, coautor del Código de Comercio y traductor de poetas latinos; en 1913 el fallecimiento en Buenos Aires del político, legislador y autor teatral Gregorio de Laferrere, autor de piezas teatrales como "Las de Barranco" (1908) y "Locos de verano" (1905).

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.

En este contexto, la Escuela N.1³³ se ubica en la ciudad de Posadas. El trabajo de campo en esta organización escolar se inicia durante todo el 2013 con el registro de los actos Forma I. En 2015, se retoma con el objetivo de revisar los archivos escolares, denominados “libros históricos” o “libros de efemérides”. Por su parte, la Escuela N.2 se ubicada en la ciudad de Puerto Iguazú. En el caso de esta organización, dicho trabajo de campo se realizó durante el 2014 con la cobertura de los actos Forma I y de la conformación de un registro de los archivos escolares.

Ambas organizaciones escolares fueron seleccionadas por distintos motivos. En primer lugar, por ser de las primeras escuelas inauguradas oficialmente en estas localidades. Esta característica nos permitió acceder a archivos que en algunos casos superaron el centenar de años, ofreciéndonos datos interesantes para reflexionar sobre estas prácticas comunicativas en lapsos amplios de tiempo y espacio. En segundo lugar, por su ubicación geográfica pensada desde puntos estratégicos para pensar las fronteras: una ciudad capital de provincia y una ciudad con destino turístico internacional, ambas con importantes pasos fronterizos.³⁴

La Escuela N. 1 comenzó a funcionar a finales del siglo XIX en dos organizaciones escolares, una de varones (turno mañana) y otra de mujeres (turno tarde). A pocos años de su inauguración se traslada definitivamente al predio que ocupa actualmente en el centro de la ciudad capital de Misiones. A mediados de la década de 1960, se convierte en escuela mixta. La Escuela N.1 fue una de las primeras inauguradas en lo que por aquel entonces aún era Territorio Nacional de Misiones. Actualmente, posee un doble dictado: turno mañana y turno tarde. Su matrícula es de alrededor de mil estudiantes que se distribuyen de primero a séptimo año en seis divisiones por cada grado: tres en el turno mañana y tres en el turno tarde.

Con respecto a los actos escolares, los considerados como Forma I -que implica según la reglamentación vigente la realización de un acto único con la presencia de toda la escuela- no puede realizarse siguiendo esta normativa debido a que las condiciones

³³ Los nombres de las organizaciones escolares no serán revelados con el fin de preservar la identidad de los sujetos de la investigación.

³⁴ La Dirección Nacional de Migraciones registró a estos dos puntos fronterizos entre los tres con más movimientos de ingreso y egreso a la Argentina. El primer lugar lo ocupa Puerto Iguazú- Foz de Iguazú con 9445360 y en tercer lugar –superado levemente por el Aeropuerto de Ezeiza- el cruce Posadas-Encarnación con 8.442.461. Fuente: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Top_2014.pdf

edilicias no permiten conglomerar a los mil estudiantes con que cuenta la escuela, además del resto de los asistentes a este tipo de celebraciones (docentes, padres, familiares, vecinos). Desde la organización se ha optado por realizar un acto con modalidad de Forma II (en las últimas horas de clase) en cada turno y luego sí el acto en Forma I, el día de la efeméride³⁵. Éste se realiza, previo a la notificación a cada alumno con un grupo reducido de estudiantes. La selección de los participantes a cada acto escolar se realiza mediante la pertenencia a determinado “ciclo”: primer ciclo (primer, segundo y tercer grado), segundo ciclo (cuarto y quinto grado) y tercer ciclo (sexto y séptimo grado).³⁶ En este caso, la participación al primer acto Forma I la inicia el primer ciclo, luego el segundo y finaliza el tercero, luego se vuelve a iniciar.

La Escuela N.2 se inauguró a mediados de la década de 1930, siendo la primera escuela primaria inaugurada oficialmente en la ciudad de Puerto Iguazú. La Escuela funciona en el mismo predio desde sus inicios, mientras que su construcción edilicia a lo largo de los años se ha ampliado en relación al incremento de su matrícula. En 2013 se inauguró un nuevo edificio en la parte posterior de su anterior instalación.³⁷ La escuela N.2 posee la característica de ser una Escuela de Frontera de Jornada Completa iniciando sus actividades a las 8 hasta las 16 horas, teniendo un solo turno de dictado³⁸. Su matrícula es de alrededor de 500 estudiantes distribuidos de primero a séptimo año. Durante el dictado diario, los estudiantes, docentes y directivos realizan un corte para el almuerzo en el mismo establecimiento. El lugar donde se realiza es el Salón de Usos Múltiples, el mismo que se utiliza para la realización de los actos escolares observados.

3 . b. Algunas reflexiones sobre nuestra experiencia como investigadora

En nuestro debemos mantener una vigilancia epistemológica durante todo el proceso de investigación (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002) debemos reflexionar sobre nuestro propio lugar en campo, como miembros de la cultura a la cual estudiamos; debemos lidiar con nuestras perspectivas (y decisiones) teóricas y epistemológicas en tensión con debates en el campo disciplinar; desnaturalizar nuestras propias prácticas (sociales, disciplinares, etc.). Estas cuestiones poseen implicancias

³⁵ En este caso corresponde destacar que nuestro trabajo de campo se realizó durante los actos escolares realizados como Forma I y II.

³⁶ Esta denominación prevalece de la concepción de la anterior Ley de Educación 24.195.

³⁷ Actualmente en el antiguo edificio escolar funciona una sección de la Secretaría de Cultura del Municipio, y la sede de la supervisión escolar de la zona.

³⁸ Todas las Escuelas de Jornada Completa en Misiones, por su ubicación, se denominan asimismo “de frontera”. Un trabajo sobre la historia de esta modalidad educativa en la provincia de Misiones Le Gall, L.; Piriz, M.& Nelli, L. (2012).

ético, políticas “al situar explícitamente la relación del investigador con sus condiciones materiales y <...> en el ejercicio de nuestra reflexividad <...> de nuestro propio sistema de prejuicios teóricos” (Morabes, 2006: 39/40). En este contexto, consideramos relevante compartir algunas reflexiones sobre nuestra experiencia de investigación, situada, autorreferencial, autocrítica.

Regresar a la escuela primaria despierta y alerta nuevamente determinados sentidos que -al mismo tiempo- quedan desbordados de memorias; éstas que son (sobre) vividas como colectivas y públicas, también aparecen en escena desde la experiencia personal del investigador. Cardoso de Oliveira (2004) señaló, en uno de sus artículos que el mirar, escuchar, escribir son procesos interrelacionados en el ejercicio de la investigación, etapas de constitución del conocimiento de la investigación empírica.

En este sentido, advertimos que en los siguientes apartados nos moveremos de la primera persona del singular a la primera persona del plural. Se preguntarán quizá porqué la desprolijidad gramatical. Una de las críticas que se le hace a los investigadores sociales es la tendencia a escribir en tercera persona omnisciente, como si no hubieran sido ellos mismos los que obtuvieron la información expuesta (Monaghan & Just, 2006). Nosotros pretendemos hacer entrar en tensión estos modos, ya que por un lado observamos con otros (la comunidad escolar, el equipo de investigación, etc.) pero también estamos presentes en los registros con nuestras memorias y olvidos.

Vamos y venimos con una mochila que no solamente lleva algunas herramientas tecnológicas “básicas” como grabador, cámara fotográfica, anotador, lapicera, sino una mochila de sentidos y de *travesías* que suele volverse más pesada y densa entre cada ida y venida. Silvia Citro (2009) piensa a las travesías como recorridos por diferentes senderos sobre los cuales intentamos erigir puentes, “la imagen de la travesía permite simbolizar ese “mundo en movimiento”, impulsado por sus propias contradicciones” (Citro, 2009:13). Podríamos decir entonces que poner el *cuero* (siempre en movimiento) en campo implicaría una *travesía* que opera a partir de mecanismos de memoria/olvido (Lotman, 1996) en una reactualización en el presente a partir de las voces del pasado y en un diálogo interminable con el futuro (Bajtín, 1982).

Así, en mi cabeza merodean distintas imágenes que se conjugan con lo observado en campo desde hace algunos años a partir de un ejercicio de rigurosidad científica -según las Ciencias Sociales- con nuestra experiencia y memorias/olvidos de lo (sobre) vivido en la escuela primaria y secundaria (como tantos otros argentinos, y

como todos –ciertamente- los argentinos escolarizados, dato que no es menor al pensar estas prácticas). En ambos casos, los modos de vivir estas *travesías* –escolares, académicas, investigativas- son diferentes; pero solemos estar más atentos cuando la *memoria* escolar opera con más fuerza.

¿Cómo miramos? ¿Desde qué lugares? Los actos escolares son ocasiones públicas donde un grupo social se encuentra a *recordar juntos*. Allí asisten niños y niñas escolarizados (de entre 5 a 12 años en las escuelas primarias); docentes, y directivos; madres, padres, u otros familiares allegados a la organización escolar, principalmente al estudiantado partícipe; en algunas ocasiones, vecinos y periodistas y otras veces, otros curiosos -como nosotros- denominados por los directivos y docentes de la escuela como “la chica de la facultad”, luego de nuestra breve presentación. Bajo esa denominación soy presentada ante la pregunta de algún integrante de la escuela que no nos reconoce pero que sí registra nuestro paso por la escuela, especialmente durante los actos escolares.

Consideramos que poner en escena los interrogantes, experiencias, sentidos en torno a nuestro rol durante el trabajo de campo, forma parte también de la construcción de nuestro diseño metodológico. Así como también, se refieren a la “cocina” de la investigación, ya que nuestras *travesías* se inscribirán en las decisiones y pasos que demos en este camino que es la investigación social.

Finalmente, nuestro desafío como pensadores de la comunicación no es ajeno a los debates sobre la producción de identidades, de pensamiento histórico y de los mecanismos de memoria/olvido. No debe quedar pendiente el incorporarnos a estas discusiones desde nuestras regiones. Pensar en el procesos de investigación para realizar una tesis doctoral en Comunicación en tiempos de revisión de estos procesos a diferentes escalas, es sentar una posición específica, es asumir el desafío (y trabajar desde) la especificidad de nuestro aporte al conocimiento científico.

CAPÍTULO 2

Sentidos y contextos de las efemérides en la escuela

1. 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/a tiene la misma etimología. Por otro lado, del latín su significado deviene de *ephemerides* que quiere decir “diario, memorial diario” (Corominas, 1976: 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 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”³⁹.

La Dirección de Gestión Informática del Ministerio de Educación de la Nación dispuso un espacio web denominado “Efemérides Culturales Argentinas” 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. El mismo se presenta como una herramienta de trabajo no sólo en el aula, sino para otras instituciones o actores interesados, como una fuente de información

³⁹ El Diccionario de la lengua española es la obra de referencia de la Real Academia Española, la edición consultada corresponde a su edición electrónica N.22. Disponible: <http://lema.rae.es/drae/?val=efemeride>

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.⁴⁰

En este sentido, como formato que se proyecta año tras año mediante la puesta en escena de distintos dispositivos, consideramos que más allá de su significado etimológico, las efemérides en clave de celebración no son solamente ‘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 esta investigación, al celebrarse mediante el formato de acto patrio escolar y disponer de una batería de dispositivos éstos 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 lo que implica una cobertura y puesta especial de las instituciones y sus participantes. En el caso de las efemérides patrias, estas proponen que “ese día” se conmemore un momento crucial o personaje de la historia común de la nación. Entendemos a lo patriótico como “sentimiento de pertenencia solidaria” que “hermana a los integrantes de una nación” (Romero, 2004: 158).

Asimismo, estas efemérides no son solamente 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 que todas estas prácticas que se ponen en la escena logran no ser efímeras debido a que lograron transformarse en un hacer/saber instalado, naturalizado, que año tras año se realiza de modo permanente. Aunque de “un solo día”, quedan registrados en documentos escolares, fotografías, en la memoria. En los apartados siguientes, realizaremos un breve recorrido sobre investigaciones previas sobre nuestro tema de estudio. Luego, abordaremos algunos de los sentidos y desafíos que ocupan en las sociedades actuales la celebración de las efemérides patrias. Después

⁴⁰ Las estrategias que utiliza esta página son el diseño y desarrollo de páginas especiales con gráficos, dibujos, logotipos, archivos de imagen, fotografías, archivos de sonido, poesías, canciones y textos especialmente seleccionados, elaborados y editados para ese día. Para ello, se buscan materiales virtuales, páginas web en Internet y recursos bibliográficos en bibliotecas. Sitio: <http://www.me.gov.ar/efeme/index.html>

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.

1. a. Itinerarios precedentes

Si tenemos en cuenta aportes de investigaciones que abordan los procesos aquí estudiados, en relación con los estudios sobre procesos identitarios, memoria (social, pública, colectiva), dispositivos rituales, es posible señalar antecedentes provenientes de distintas disciplinas sociales. De esta manera, expondremos algunas investigaciones que por su abordaje se entre/cruzan con nuestro tema de investigación, permitiendo enriquecer nuestras miradas.

Si tenemos en cuenta trabajos que reflexionen sobre los contextos en los cuales surgen los actos escolares podemos señalar enfoques desde distintas perspectivas y disciplinas. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología* de Carlos Escudé (1990) plantea cómo la “educación patriótica” en la enseñanza primaria se presenta como modo de adoctrinamiento autoritario –que hasta pasa desapercibido- y que es adoptado por todos los gobiernos desde principios del siglo XX como política estatal para la construcción del proyecto nacional escolar. Esta publicación nos brinda un rico material de archivo de distintos contextos históricos y sus modos de abordarlo en cada periodo político. Asimismo, los trabajos de Adriana Puiggrós (2003a) enriquecen nuestra mirada desde su contextualización del sistema escolar argentino: *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* y *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Continuando, podemos mencionar el trabajo de Lilia Ana Bertoni (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* en el cual la autora nos ofrece un marco de referencia sobre cómo se gestaron estos procesos (divergentes, en tensión, heterogéneos) a partir de la influencia de la inmigración masiva y la conformación del Estado nación argentino manifestadas en distintas actividades políticas, culturales y educativas de instituciones públicas, entre ellas, los actos patrios escolares como dispositivos simbólicos. Los alcances de estos autores nos ofrecen marcos de referencia para entender los contextos donde surgen estos rituales. Sin embargo, ninguno de ellos tiene como objetivo profundizar en la dimensión comunicacional de los mismos, es decir, en los modos en los que opera la corporalidad,

la gestualidad, así como también, los modos de su organización y puesta en escena, la re-actualización de distintos *géneros* y procesos *socio-semióticos*; ejes que nos resultan fundamentales para la construcción de nuestro objeto comunicacional.

Desde la antropología de los rituales y los estudios de la *performance* podemos mencionar los aportes de Gustavo Blázquez sobre la construcción de una categoría estética y su importancia para la valoración de las producciones performativas escolares (1997); sobre la sociogénesis de estas prácticas ceremoniales (2011a); y sobre cómo “las fiestas mayas” en su dimensión performativa organizan el tiempo, los movimientos, el espacio, los gestos, las emociones, los estímulos estéticos para la constante formación de un “ser nacional” (2011b). Todos estos artículos, son profundizados en *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (2012), un trabajo etnográfico y documental, donde el autor describe y analiza cómo las ceremonias escolares que celebran la Nación forman parte del siempre inconcluso proceso de instauración del Estado, y cómo desde 1870 a 1913, con el telón de fondo de los festejos por el Centenario, estas prácticas se consagraron como legítimas. Con estos materiales podemos continuar profundizando sobre los contextos donde surgen estos rituales, además, empezar a entre/ver otros ejes que interesan a nuestro trabajo: la descripción densa del dispositivo ritual, la incorporación de dimensiones como la estética, lo performativo, ejes fundamentales para una mirada desde la comunicación.

Asimismo, Romero, de Privitellio, Quintero & Sábato (2004), en un trabajo sobre textos escolares, abordan las ideas que predominan sobre la nación argentina y lo que significa “ser argentino” especialmente en las materias de Geografía, Historia y Civismo. En este sentido, analizan cómo la escuela argentina logra establecer en el imaginario de su población un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados sobre estos significados. Desde el análisis del discurso de textos escolares, nos ayudan a continuar profundizando no solamente en los sentidos del “ser argentino”, sino también, nos da pie al problematizar cómo se construyen estas ideas desde las provincias y las fronteras de la “nación”. Asimismo, sumamos los aportes de una publicación de Pablo Ortemberg (dir., 2013), *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. En este material, investigadores de distintas latitudes de Hispanoamérica, revisan las fundaciones de sus Estado-nación en relación a las fiestas cívicas con el objetivo de comprender su origen.

Señalamos también los trabajos del especialista en el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con la educación, Mario Carretero, quien cuenta con varias

publicaciones (así también, en conjunto con otros investigadores) sobre memoria, pensamiento histórico y construcción identitaria. Mencionamos algunos que hemos considerado más relevantes para nuestro tema de investigación. En primer lugar, sobre cómo se enseña la historia en la escuela en relación a la construcción por parte de los estados de una identidad nacional a partir de rituales patrióticos y libros escolares –toma como casos: Argentina, México, Alemania, España, Estados Unidos y Japón- (2007). En segundo lugar, sobre la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de la memoria colectiva (Carretero, Rosa y González, 2006). Ambos trabajos, que hacen hincapié en la construcción del pensamiento histórico, nos ofrecen un contexto más amplio sobre los modos de abordar a las efemérides en otros países, así como también, relacionarlos a la construcción de una memoria colectiva.

A su vez, podemos mencionar el trabajo de Carretero en conjunto con Miriam Kriger: el pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global (2004); un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes sobre la Historia y la identidad nacional (2007); sobre las narraciones de los jóvenes en relación con la independencia de su nación (2010a); y sobre la enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política (2010-2011). Todos éstos hacen hincapié en las narrativas y relatos de los estudiantes (niños y adolescentes) en relación a la construcción identitaria. En este contexto, nuestra investigación no se centra en la enseñanza de la historia, sino que nos interesan los modos en que se ponen en funcionamiento los actos patrios escolares como complejos comunicativos. Sin embargo, los estudios previos de estos investigadores nos ayudan a complejizar la mirada sobre nuestro objeto.

Finalmente, podemos mencionar publicaciones desde la Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en la cual docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales realizaron trabajos de investigación. En este sentido, destacamos la publicación de Pablo Vain, *Los rituales escolares y las prácticas educativas* (1997) que desde la Antropología y la Educación, realizó un estudio etnográfico en escuelas de la ciudad de Posadas, Misiones sobre la dimensión de la escuela como constructora y reproductora de una determinada estructura social, específicamente, a partir de los rituales escolares. La investigación aborda desde la etnografía a todos los rituales escolares (así como ser el saludo diario a la bandera, la iza y el arrío de la misma, etc.). En nuestro caso, nos centraremos solamente en los actos patrios escolares pero desde un enfoque comunicacional.

Otro antecedente desde la U.Na.M proviene del área de Historia y la Antropología. El trabajo del historiador Héctor Eduardo Jaquet en el cual aborda los discursos historiográficos que se producen desde las fronteras y la función de los historiadores en estos relatos en los cuales se representa también un modo especial de entender la nación, de afirmar lo local y de percibir lo extranjero (1998). Por otra parte, en *Combates por la invención de Misiones. La participación de los historiadores en la elaboración de una identidad para la provincia de Misiones, Argentina, 1940-1950* (2005) el historiador investiga el rol ocupado por la Junta de Estudios Históricos de Misiones en el marco de la reivindicación provincialista de la década de 1940 en la construcción de los relatos sobre *misioneridad*, la construcción de una historia oficial para la provincia y su vinculación con las adscripciones y representaciones de la identidad nacional, local y regional. De esta manera, la investigación de Jaquet nos revela las tensiones que existen no sólo dentro de la construcción de una identidad nacional, sino también en la construcción de las identidades locales, y su inserción en una identidad más amplia, como ser la nacional.

Desde los aportes de la semiótica, destacamos a Ana Camblong y a Marcelino García. Camblong trabaja sobre los distintos modos de habitar las fronteras (2009, 2014). En trabajos en conjunto con otros investigadores, aborda el estudio de los procesos de alfabetización en las fronteras (Camblong, Alarcón & Di Mónica, 2012; Camblong & Fernández, 2012) que contempla un extenso trabajo de investigación realizado en escuelas de zonas rurales, suburbanas y urbanas de la provincia de Misiones. Por su parte, destacamos los aportes de Marcelino García: su tesis doctoral “*La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina*” de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (1999); el libro *Narración. Semiosis/Memoria* (2004); *Exploraciones discursivas* (García, 2012) y *Metamorfosis del contar* (2015). Publicaciones en las que el autor trabaja – desde la Semiótica y el Análisis del Discurso- con manuales y textos de historia escolares, diarios y agendas mediáticas en relación a la memoria, la subjetividad, la identidad y la comunidad. En este contexto destacamos los proyectos bajo su dirección: “Retórica de la misioneridad” (2004-05) y “Archivo mediático” (2008-11), de la serie de investigaciones “Matamorfosis del contar. Semiosis/Memoria” (Programa de Semiótica), que indagan la massmediación de la identidad colectiva y la comunidad, y la memoria pública. Los aportes de estos investigadores colaboran con nuestro trabajo

por sus aportes desde una mirada semiótica-comunicativa; así como también, el trabajo desde la región que comprende nuestro estudio.

Finalmente, podemos tomar como referencia los trabajos previos de María Itatí Rodríguez (2011, 2015) en los cuales, por un lado se describen desde los aportes de la Comunicación y la Semiótica las prácticas rituales de los actos patrios escolares en relación a las estructuras que prevalecen en estos dispositivos como ser el control sobre el cuerpo, el espacio y el tiempo, roles y estereotipos, etc.; y por otra parte, se comienzan a complejizar algunos análisis referidos a la construcción de los relatos sobre la nación y la “misioneridad”.

1. b. Celebraciones para la memoria

Las efemérides son fechas conmemorativas, espacios de construcción de la memoria social y pública. Uno de los *dispositivos rituales* que materializan las efemérides patrias son los actos escolares en los cuales los integrantes de la nación (los niños escolarizados, sus padres –y otros familiares-, docentes, directivos, vecinos) se encuentran a celebrarla. Asimismo, los actos escolares aparecen como uno de las prácticas que legitimaron el rol de la escuela en su 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 ciudadanos que hayan atravesado la educación formal en la Argentina en el siglo XX y lo que lleva del siglo XXI.

Por su parte, 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 inflamara sus corazones” (Zárate Toscano, 2013: 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: 13). En cada escuela logra tensionarse su formato obligatorio y regulado por el estado (nacional o provincial) con su carácter de práctica aparentemente “eterna, natural, necesaria y trascendente” (Blázquez, 2012: 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” (Jelin, 2002: 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 estado-nación” (Lacarrieu, 2012: 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 presentan 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: 278) que nace de los proyectos de educación patriótica decimonónicos (Carretero y Kriger, 2010: 63). Para los 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: 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: 77), promoviendo aún 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” (Ortemberg, 2013: 129). Los sentidos en torno a la celebración no están entonces definidos, por ello requieren su reactualización.

Las efemérides abordadas en nuestro texto 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: 43) En este sentido, los Bicentenarios pretendieron construirse como espacios para la memoria, la historia a partir de los cuales es posible entablar diversos *diálogos* con el presente, pasado y futuro.

Aquellos monumentos y prácticas fundadas en los tiempos del Centenario son actualmente cuestionados no solamente en el ámbito escolar, sino en otros espacios del debate público. En este sentido, son interesantes transcribir aquí las preguntas que se hace el investigador Mario Carretero (2007) en pleno tiempo de transformaciones, 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?” (Carretero, 2007: 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: 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: 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 & Borrelli 2010: 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: 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.

En este sentido, 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 años⁴¹ la asignatura historia se enseña a través de estas fechas que logran estructurar de modo lineal, simplificado y ordenado (Romero, 2004: 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”. La misma, es la última efeméride que se celebra en la escuela al culminar prácticamente el ciclo lectivo. Asimismo, 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 al interior de ella, como es el 24 de Marzo “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y el 20 de Noviembre como el “Día de la Soberanía Nacional”. Comenzamos a entrever que estas efemérides y/o modos de recordar no permanecen fijos, sino que poseen sus movilidades, transformaciones, 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.

⁴¹ Además de la enseñanza de la historia, que ahora aparece en los primeros años de la educación primaria, y la celebración de las efemérides patrias, observamos que en las salitas o guarderías de niños de dos años se realiza el ritual de izamiento de la bandera, y celebraciones como la del 25 de Mayo, 20 de Junio, entre otras.

2. “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: 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: 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 cotidianos 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: 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: 161). En este contexto, destaca el valor de los rituales escolares, reconocidos por varios estudios sociales, como organizadores de vínculos entre docentes, alumnos, 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: 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.

2. a. 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: 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: 43). Estas primeras festividades se presentaron como un modo de poner en escena y en circulación 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: 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 poco 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: 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: 62).

Pese a ello estas fiestas lograron ocupar un lugar importante en aquellas sociedades donde aún los sistemas de educación formal no se habían propagado y la población era mayormente analfabeta. Las fiestas cívicas –con fuerte 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: 16).

En el caso de Argentina, según Munilla Lacasa (2013), desde la Reconquista y la Defensa de la ciudad de Buenos Aires por las tropas inglesas en 1806 y 1807, y más aún 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: 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 sólo 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: 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”⁴² (Munilla Lacasa, 2013: 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: 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: 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”⁴³ 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: 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

⁴² El Paseo del Estandarte (o Paseo del Pendón) era una ceremonia celebrada en algunas ciudades de Iberoamérica como parte de las celebraciones organizadas en conmemoración a la fundación o conquista española. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, en homenaje a su patrono San Martín de Tours. El Paseo era entendido como una demostración de lealtad hacia la Corona Española y podía ser acompañado de celebraciones religiosas, bailes, fuegos artificiales.

⁴³ La idea de las fiestas cívicas como “Escuelas de la Patria” o “Escuelas de patriotas” adquiere una rol importante en una sociedad donde la mayoría aún era analfabeta. Aquí, las fiestas patrias eran un modo de comunicar la nación. Munilla Lacasa menciona que “en la prolija organización de una fiesta y en la exitosa transmisión de los mensajes por la vía de lo sensible y performativo, estribaba buena parte de la victoria sobre la oposición, la superioridad en las urnas, la continuidad en el poder. La escenografía que acompañaron las celebraciones sólo fueron efímeras en lo temporal. Funciona como herramientas perdurables de la práctica política” (Munilla Lacasa, 2013: 64).

cuerpos del estudiantado son características que aún permanecen en estos rituales patrióticos.⁴⁴

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: 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: 42).

2. b. La apertura de la educación primaria obligatoria y otros tantos objetivos

A finales del siglo XIX, la escuela -contemporánea a la consolidación de los Estado-nación modernos- se instala como una suerte de aparato para dar forma a las nuevas generaciones con el objetivo de lograr convertirlos en ciudadanos, en sujetos de la *nación*. En el caso argentino, la educación pública aparece como la primera política social legitimada desde el Estado siendo el encarado “de asimilar e integrar las diferentes culturas a un proyecto de Nación conservadora liberal” (De Haro, 2005: 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) en las cuales se les enseña a los futuros ciudadanos el “deseo de seguir siendo una nación” (Ruiz Díaz & Carretero, 2010: 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 que se componen en primer lugar de un mapa, o un croquis del territorio, luego una versión “estilizada del pasado común, jalonada por las fechas conmemorativas (Romero, 2004: 17). Observamos la importancia de la celebración de las efemérides patrias en la construcción de la imagen que tenemos acerca de lo que 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: 41) que expresan

⁴⁴ Descripciones que serán abordadas en el Capítulo 3.

tiempo/lugar y dimensiones sociales. En este último caso, la escuela como espacio social simbólico de relaciones y prácticas (Milstein y Mendes, 1999: 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: 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 nacía 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: 46). Cuando se comenzaba a gestar la primera Ley de Educación en la Argentina, según Puiggrós (2003b), 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 Rousseu 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 antiindependista 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, y fundada en 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, 2003b: 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: 47). La escuela tuvo la misión de convertir a la *barbarie en civilización*⁴⁵, “función manifiesta {que} se encarnó en las instituciones y prácticas educativas en toda América Latina” (Tenti Fanfani, 2007: 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: 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 sólo de la nación, sino de la sociedad, la familia, los niños 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: 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”.

⁴⁵ Reconocida batalla desplegada por Domingo Faustino Sarmiento en su libro “Facundo”. Es innegable el rol ocupado por Sarmiento en la educación argentina. Éste “estudió los diseños del mobiliario escolar registrados en el *Common School Journal* de 1842 y *The School Manual of New York*, y dirigió su interés hacia el control de los cuerpos, los regímenes disciplinarios y las formas de selección de la población escolar” (Puiggrós, 2003a: 69). Pero también, gestó la idea de poblar “la nación” argentina con los “más aptos” que desde su óptica eran los pueblos del norte europeo, cuestión que no logró. Además apoyó las campañas al “desierto” que arrasaron con la población indígena del sur y norte del país. Estas ideas de Sarmiento dejan entrever qué ciudadanos se pretendía construir con la implementación de su modelo, muchas veces naturalizado, y quizás aún, muy arraigado a las prácticas educativas en la actualidad.

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. 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: 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: 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: 102). A esta situación se le agregaba que las colectividades extranjeras recientemente instaladas enseñaban sus propias historias patrias⁴⁶. Aquí las celebraciones cumplieron un rol fundamental: el lenguaje con el cual se expresaban era más simple y emotivo (Bertoni, 2001: 102) y que mediante sus prácticas rituales,

⁴⁶ Los libros, revistas y periódicos –canales de difusión para grupos más reducidos- también competían con producciones de colectividades extranjeras, habitualmente publicadas en sus lenguas de origen (Bertoni, 2001).

símbolos, contenidos patrióticos fueron produciendo lograron acercar el sentimiento a “la nación” a la población.

2. c. 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 escolares mediante “la cuidadosa celebración de las fiestas patrias en las escuelas y en los espacios públicos” (Bertoni, 2001: 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 patriotas, lograban formar a sus familias, siendo al mismo tiempo, “educandos y educadores, punto original de partida de toda la educación nacionalista” (Carretero, 2007: 217). Se impulsó el interés por estas celebraciones proponiendo el entusiasmo patriótico, intensificándose “los premios académicos y la inclusión de los escolares en la escena” (Ortemberg, 2013: 36).

Bertoni (2001) menciona que por aquellos años los “temas patrióticos” se encontraban en el centro de los debates, así como también de su propia producción: “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: 168). Como hemos mencionado en apartados anteriores, 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 Pizzurno⁴⁷, para un 25 de mayo de 1887. Esta publicación en un medio gráfico sería uno de los primeros relatos

⁴⁷ Pablo Pizzurno nació en Buenos Aires en 1865. Fue educador argentino, personaje influyente en el momento de producción de las bases de los fundamentos del sistema nacional de educación primaria. En 1887 fue nombrado director de la Escuela Superior de Buenos Aires donde acontecen los hechos mencionados por *La Prensa*.

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: 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” (En Bertoni, 2001: 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 a parte 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: 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 concurren al *Te Deum* de la Catedral metropolitana en conmemoración a la gesta de Mayo de 1810. Dicho acuerdo también señala que los directores y consejeros 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: 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: 116).

Asimismo, destacamos el rol ocupado el *Monitor de la Educación Común* del Ministerio de Educación de la Nación (que actualmente aún cuenta con nuevas ediciones) como canal de comunicación entre el Estado y los docentes del vasto territorio nacional. La revista “colaboró en la transformación de éste 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: 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 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: 119). En este sentido, *El monitor* ocupó el papel de ser uno de los encargados de poner en circulación las ideas de heroísmo, valor y patriotismo oficial hacia los docentes, para que luego éstos se lo transmitan a los 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: 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 sean los niños –preferentemente- quienes sean los principales actores, y en las cuales sean invitadas sus familias. “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: 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”⁴⁸ (Escudé, 1990: 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: 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 se 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: 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 Estado-Nación a partir de fechas claves en torno a aquellos movimientos y procesos revolucionarios e independentistas⁴⁹. Esto al mismo tiempo en que “se formulaban desde los estamentos intelectuales y de gobierno las narrativas históricas oficiales” (Gutman, 2012: 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 & Gayol, 2011: 20). Por su parte, los recursos otorgados por los modernos medios de comunicación, lograron la divulgación de estas ideas y contribuyeron a

⁴⁸ Texto disponible en <http://www.me.gov.ar/efeme/20dejunio/promesa.html>

⁴⁹ Ortemberg (2013) menciona que antes de las independencias iberoamericanas el culto conmemorativo no estaba asociado a monumentos. Sin embargo estas “formas escultóricas permanentes para cimentar un culto conmemorativo oficial no fueron un invento del siglo XIX, sino que habían estado presentes en la Antigüedad clásica y la esfera letrada del mundo colonial las conocía muy bien.” (Ortemberg, 2013: 21)

rigidizar y disciplinar un pasado-presente-futuro (Lacarrieu, 2012: 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: 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: 98). Permitió 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: 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: 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: 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.

2. d. Misión/es en el Territorio Nacional

El sistema educativo nacional junto con el 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 también 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 éstos 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: 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 9am en las plazas o avenidas <...> debiendo concurrir cada escuela a la plaza que tenga más próxima” (Díaz, 1916: 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 hacia una disgregación, vivida también en términos de pérdida de identidad cultural y nacional” (Bertoni, 2001: 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: 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 fronteriza 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: 17). De esta manera, estos procesos inmigratorios -para nada inocentes y sobre todo complejos- lograron marcar la/s historia/s por estos territorios.

Fernando 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 N. 4874/1905 “Ley de las Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias”, más conocida como la Ley Lainez -quien fuera su impulsor⁵⁰-, “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

⁵⁰ El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación publica en el año 2007 un documento de distribución gratuita titulado "A cien años de la Ley Lainez" que reúne una serie de trabajos monográficos a cien años de la implementación de esta Ley. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf

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, brasileños pero también, polacos, ucranianos, alemanes, suizos, japoneses, etc. Los maestros 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: 47). En este Territorio Nacional se educó “a partir de un discurso *oficial impuesto* desde el Estado nación sin mediación alguna lo que permitió que la *pedagogía normalizadora* fuera dominante en Misiones hasta la provincialización en 1953” (De Haro, 2005: 47). La escuela, con su mandato homogeneizador, no solo abarcó a 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: 129).⁵¹

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; 99). En el caso de Misiones, un territorio rodeado de fronteras que era incluida dentro de una Nación pero que cuyo centro (político) se encontraba distante.

3. Legislaciones para la memoria

Entendemos a los procesos de comunicación y memoria siempre destinados a *otros*. En palabras de Bajtín, “nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos” (Bajtín, 1982: 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

⁵¹ La nueva Ley de Educación Nacional -Ley N° 26.206/2006- en el Artículo N° 5 sanciona que “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.”. Al mismo tiempo, uno de los objetivos de la política educativa nacional es “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Artículo 11. Inc. D).

ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones” (Bajtín, 1982: 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: 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.

Los actos escolares son la (a) puesta del gran *formato*, compuesto por varios dispositivos y géneros. En relación a 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.

3. a. 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 reglamentaciones 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 & Mendes, 1999: 100).

La nueva Ley de Educación Nacional -Ley N° 26.206/2006- en su artículo N°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 N. 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 N° 10.302/1944, N° 233/2001, y N° 1650/2010.⁵² 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 a 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”⁵³

⁵² Legislaciones completas disponibles en <http://www.infoleg.gob.ar/>

⁵³ De esta manera, el artículo N° 1 establece como feriados nacionales en todo el territorio de la Nación a las siguientes fechas: 1° de enero: Año Nuevo; Lunes y Martes de Carnaval; 24 de marzo: Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia; Viernes Santo; 2 de abril: Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas; 1° de mayo: Día del Trabajo; 25 de mayo: Día de la Revolución de Mayo; 20 de junio: Paso a la Inmortalidad del General D. Manuel Belgrano; 9 de julio: Día de la Independencia; 17 de agosto: Paso a la Inmortalidad del General D. José de San Martín; 12 de octubre: Día del Respeto a la

El Decreto de Feriados Turísticos de Argentina (N.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. Compartimos algunos de los datos más significativos relevados en distintas provincias con posibilidad de ser consultado de manera on-line, datos que nos ofrecen una mirada más abarcativa de nuestro tema de interés.

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 del año 2015 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 a 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”. Éstos “sentidos”

Diversidad Cultural; 20 de noviembre: Día de la Soberanía Nacional; 8 de diciembre: Día de la Inmaculada Concepción de María; 25 de diciembre: Navidad.

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 moral⁵⁴. Mientras que en el caso de la provincia de Río Negro no se distinguen las conmemoraciones de las fiestas escolares. Éstas 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 música⁵⁵. 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 provinciales⁵⁶. Por otra parte, la provincia de Chubut cuenta con una publicación oficial con recursos para trabajar las efemérides en el aula. La revista *Serie*

⁵⁴ “Los asuntos culturales y los asuntos políticos son articulados por sentimientos de pertenencia, especialmente por sentimientos morales que enmarcan las decisiones y las acciones de las personas, y a partir de los cuales se construyen juicios de valor sobre eventos y acontecimientos del pasado, circunstancias del presente y proyecciones de futuro y se les otorga o se les resta legitimidad” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010: 32-33).

⁵⁵ Página del Ministerio de Educación de la provincia de Catamarca <http://web.catamarca.edu.ar/>

⁵⁶ <http://www.cba.gov.ar/efemerides/>

de recursos para el aula. Fechas especiales es una publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. En su edición N.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.⁵⁷

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, etc., dos fechas de este Calendario se refieren a la conmemoración del puente “Puente Turístico”⁵⁸. 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

⁵⁷ También podemos destacar *las políticas de la memoria* referidas a la promoción de los derechos humanos violentados en la última dictadura cívico militar en Argentina. En este caso son varias las provincias las que cuentan con Programas destinados a jóvenes de las escuelas secundarias referidos a la Memoria y la Justicia: Catamarca, Chubut (además posee una revista disponible on line), Río Negro, Tucumán, Buenos Aires. En el caso de la provincia de Río Negro, se denomina Ministerio de Educación y Derechos Humanos y posee un Programa de Educación y Memoria con materiales específicos disponibles para descarga. <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/>

⁵⁸ Las fechas que aparecen como “Puente Turístico” con el 23 de marzo, día anterior al Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”; y el 7 de diciembre día anterior al Día de la Inmaculada concepción de María.

de julio en conmemoración a la Batalla de Apóstoles liderada por Andrés Guacurari, ahora héroe misionero⁵⁹. 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.

3. b. La provincia de Misiones y la cuestión “efemérides”

La Ley de Educación Provincial (N. 4026) sancionada en 2003 no menciona los modos de proceder ni los contenidos en relación a los actos patrios escolares, pero sí sobre el fomento de una identidad nacional y provincial. En este sentido, en su artículo N.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.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.

En el marco del cincuentenario de la provincialización de Misiones, 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 (ahora Ley IV N.27, del Digesto Jurídico). Reglamenta su izamiento obligatorio en todos los establecimientos oficiales dependientes del Gobierno de la

⁵⁹ Resolución 0709/15 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de la Pampa, en correspondencia a la Ley N. 27116.

Provincia, las escuelas y actos públicos y estará colocada siempre a la izquierda de la Bandera Argentina (art.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 2008⁶⁰. En su prólogo, Hugo Passalacqua, en aquel entonces Ministro de este organismo 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 6 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”⁶¹. Asimismo, el contenido propuesto en cada módulo señala una determinada construcción de la provincia que se merece “rescatar”, “cuidar”, “enaltecer”, “conocer”, etc: **su** historia, ciudades, pueblos, personas, naturaleza, bandera, turismo, avances tecnológicos, mitos y leyendas, **su** héroe.

Actualmente, en la provincia de Misiones lo 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

⁶⁰ Disponible para descarga en <http://www.subseduc.misiones.gov.ar/misiones-21/>

⁶¹ El material aparece en la década del 80, con una última reimpresión del material por la Editorial de la Universidad Nacional de Misiones en 2006, siendo Vicente Rubí Redero el autor, y Nicolás Capaccio como compilador.

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”. 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.

Este documento 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. 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.

3. c. 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, como veremos en este trabajo, las dinámicas dentro de cada organización escolar, pueden rever 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.⁶² 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 éstos 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: 246).

Estas reglamentaciones son modos de poner en escena la memoria pública, las historias oficiales y sus versiones adaptadas para contar en la escuela. Estas celebraciones locales logran convivir con efemérides nacionales. Podemos comenzar a entrever cómo se activan distintos mecanismos de *memoria/olvido* para la selección de lo que se incluiría en el listado de “fechas claves” para pensar determinados procesos, que parecieran poseer 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 de pasado, se presentan como ‘fechas claves’ que lograrían condensar una 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 un 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

⁶² Es interesante señalar que en los Calendarios Escolares de otras provincias argentinas analizados anteriormente no hay ninguno que posea cuatro modos, como es el caso de las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Jujuy y La Pampa, que cuentan en estos Calendarios con una descripción de cada forma. A partir de una lectura y análisis de estos Calendarios, los mismos hacen referencia a. **Forma 1:** una conmemoración el mismo día en una o dos horas de clase de cada turno, sin suspensión de actividades, respetando el horario habitual de salida. Si la conmemoración fuese día no laborable, el acto se realizará el día hábil anterior; **Forma 2:** una clase alusiva en cada aula a cargo del maestro de grado o de un profesor. El acto se llevará a cabo el día hábil anterior al feriado; **Forma 3:** una cartelera, la que se colocará al inicio de la jornada escolar y en un lugar destacado, perfectamente visible para toda la comunidad educativa. La conmemoración se realizará el mismo día con registro en carpetas y murales informativos de la institución.

escenifica determina *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 a destacar es que como hemos mencionado anteriormente el 2 de Julio se *debería* recordar, por Ley Nacional N° 27.116/2014 el Día de la Conmemoración y Recuerdo de Don Andrés Guacurarí, en el calendario de actos y conmemoraciones oficiales a nivel nacional, así como también de los calendarios

escolares de todas las provincias⁶³. Por estos usos (y abusos) que tiene la *memoria*, en el Calendario Escolar Permanente del año 2006, no se incluía esta efeméride, 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 N.626/2015) asueto administrativo en Apóstoles, Misiones, ciudad que se designó como sitio histórico y sede nacional para la conmemoración 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 sólo incluye efemérides “nacionales”, sino que incorpora fechas que hacen referencia a las historias locales.

⁶³ En la primera Asamblea del año 2015 del Consejo Federal de Educación se resolvió incorporar al Calendario Escolar Nacional el 2 de julio como “Día de la Conmemoración y recuerdo de don Andrés Guacurari” con motivo de recordar el día que se libró la Batalla de Apóstoles en 817. Por los tiempos que abarca nuestra investigación, no ahondaremos en esta efeméride pero sí reseñaremos la hazaña de Andrés Guacurari en un capítulo que abarcará su figura histórica.

CAPÍTULO 3

Primer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: 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*⁶⁴ posee una finalidad política y comunicacional, una función simbólica. Para Peirce, los procesos de semiosis –comunicación- producen efectos, entre ellos hábitos y creencias. En este sentido, nos moviliza poder observar y analizar qué efectos buscan asentar este tipo de hábitos en estas puestas en escena performativas:

“La historia de los soportes y formatos (i. e. pedagógicos, mediáticos) es la historia de los modos de “ver” la realidad histórica(mente) determinados; y puede ofrecer útiles indicaciones respecto del canon semiótico-interpretativo-axiológico y su vigencia (dominante, central o periférica), así como el carácter de repetición o diferencia de sus “ejemplares” realizados, que cobran sentido en el espesor de su propia historia, y sus proyecciones, todo lo cual dinamiza el proceso de convención, saturación y re-creación del canon . Estudios de este tipo darían cuenta del interés por aprehender los patrones compartidos-obedecidos que regulan los diferentes modos de producción semiótica” (García, 2015: 92).

Carretero y Kriger (2010) señalan tres momentos en la estructura de la celebración de las efemérides en la escuela. La primera considerada ceremonial en la

⁶⁴ El dispositivo “media el ingreso al mundo de los significados (públicos) y su importancia concierne al orden de sentido y memoria que sustenta y al cual se engarza, en cuya vigilancia, control, reproducción o transformaciones tienen interés; entre otras razones porque los formatos se construyen a partir de ciertas matrices semióticas-culturales, siguen ciertos y determinados principios directrices, postulan unas máximas de acción dadas. El dispositivo regimenta las relaciones semióticas, entre los medios y modos de representación, los objetos representados por esos medios y los sistemas de significaciones, que son la vida de la memoria <...>; la que a su vez es condición de posibilidad del des-pliegue de sentido/s, lo que supone la temporalidad, la alteridad y la diversidad, la historicidad y la comunidad; pre-dispone el establecimiento de ciertas creencias y el ejercicio de determinados hábitos <...> que con-forman la trama social; contribuye al proceso de regimentación de verdad y poder” (García, 2015: 61).

cual los sujetos dedican un culto a los símbolos patrios. Un segundo momento discursivo en cual los directivos y docentes “narran el relato histórico conmemorado por la efeméride y confirman su vigencia en el presente” (Carretero & Kriger, 2010: 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 representaciones 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: 164). Durante los actos escolares observados, no encontramos un momento en el cual sea posible la improvisación. Aunque los recitados no lo sean ‘exactamente’ según dicta el guión, 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 directivos 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 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 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 a determinados valores que predominan durante el desarrollo de la totalidad del *formato*: la nación, la patria, los próceres, la historia, son conceptos 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 & Kriger, 2010: 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.

Siguiendo los aportes de las Ciencias Normativas del edificio peirciano en sus tres movimientos aparecen como un sutil pero efectivo modo de desplazarse durante toda la puesta del formato. La *lógico-ético* se observa en los modos en cómo se *debe* (hacer, saber) proceder en un acto patrio escolar. Cada paso es reactualizado en cada ocasión como una “receta única”. Como segundo movimiento, la *ética* -lo bueno, lo correcto- representa lo que estamos dispuestos a admirar, adoptar, a hacer, a realizar en relación al valor a los símbolos patrios, sus héroes y procesos. Y finalmente, el tercer movimiento, el *estético* -lo bello- que como ideal de conducta admirable opera aquí con mayor fuerza y es el que nos permite reflexionar sobre la trama compleja que proponen los actos patrios escolares. Lo que se pretende es mostrar a partir de toda su (a) puesta un acto escolar que llegue a ser admirable pero fundamentalmente, memorable, es decir, que logre quedar en la memoria como *símbolo* –bello, sublime- de esta *comunidad imaginada*. Asimismo, las ciencias normativas no dejan de operar cuando el acto escolar culmina porque parte de lo que sucede posee valor de archivo.

Nuestra propuesta de análisis semiótico-comunicativo comprende tres movimientos organizados como aperturas, movimientos e itinerarios de análisis. En diálogo con nuestros objetivos, como primer movimiento de análisis 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*.

Entendemos a la comunicación como proceso, pero también como estrategia, es decir, “instancias ineludibles y necesarias para la construcción político cultural, pero también para la ciudadanía y la democracia” (Uranga & Vargas, 2004: 4). Lo estratégico puede ser entendido como acciones que permiten “dirigir el tránsito desde una situación dada a otra más deseada” mediante mecanismos de interacción y persuasión (Massoni-Pérez en Aguerre, 2015: 34-35)⁶⁵. De esta manera, las estrategias de comunicación pueden estar orientadas a “transformar las prácticas sociales de los actores que adquieren su reconocimiento en un espacio cultural determinado y que se construyen y constituyen atravesados por las determinaciones propias del espacio en que se mueven” (Uranga & Vargas, 2004: 4).

“Las estrategias de comunicación que se inscriben en los procesos comunicacionales, no pueden leerse ni entenderse como procedimientos de transferencia o de intercambio de información. Son iniciativas planificadas, articuladas y coordinadas que implican una interacción comunicativa que, asumiendo la innegable asimetría generada en la comunicación por las condiciones materiales de producción de los diferentes sujetos, construye sin embargo procesos que garanticen el intercambio entre los actores en el espacio público para construir el debate y la interrelación en el marco de la producción social de sentidos” (Uranga & Vargas, 2004: 4).

Asimismo, los sistemas de memoria colectiva “han dado lugar al desarrollo de estrategias específicas para construir y controlar la memoria social” (García, 2004: 116). En el empeño por mantenerse (en la memoria) han producido, constituido, regulado “convenciones, prácticas, rituales, rutinas, en su accionar más o menos central respecto

⁶⁵ Aguerre (2015) hace una apropiación de los conceptos desarrollados por Massoni-Pérez “situada de esta teoría de la estrategia y sus acciones, incorporándola al análisis de los procesos de comunicación implicados, por considerar a la performance como una conducta proactiva que intenta advertir la conveniencia de reposicionar los canales de comunicación, de utilizarlos para hacer circular productos y hacer emerger espacios que aporten procesos de conocimiento y de transformación específicos” (Massoni-Pérez en Aguerre, 2015: 33).

del control y la organización del pasado y el futuro de una formación social, por el recurso a, y el control de, la información” (García, 2004: 117). Es decir, han producido y optado por determinadas estrategias de comunicación (oral, escrita, performativa, audiovisual, etc.) para mantener en funcionamiento “engranajes de saber y poder, las máquinas de creer, que también mueven y modelizan el cuerpo social” (García, 2004: 116-117).

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: 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 contenidos⁶⁶. 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.

Consideramos necesario señalar que las celebraciones de las dos efemérides que componen nuestro estudio comparten la misma estructura en los modos de proceder tanto en su organización previa, y su puesta en escena. De esta manera en los siguientes apartados nos moveremos desde los primeros momentos en la organización de sus estrategias comunicativas, para luego avanzar sobre su estructura formal, y finalmente el momento de su archivo.

3. a. 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

⁶⁶ La narración como práctica “delinea modelos de “competencia” y “aplicación” en todos los órdenes de la vida social y cultural, y ordena los hilos de la malla semiótica (epistémicos, prácticos, estéticos); “puntúa” y “modula” la experiencia; establece y re-significa los vínculos sociales, y re-actualiza la memoria (en general). El acto de narrar (y de oír o leer un relato) instituye sentido, más allá del significado del relato (el contenido), re-define el entramado de relaciones sociales, la orientación del relato (o sea la triple orientación del discurso, la doble orientación del género); establece criterios normativos; consagra valores; habilita y privilegia determinadas voces; traza itinerarios a seguir en la vida; fija metas y límites a la “aventura” (García, 2004: 222-223).

serie de actividades que se desarrollan previamente en el ámbito escolar. Estas fechas a 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.

3. a. i. Primeros momentos: preparativos a cargo de docentes.

Entendemos a la comunicación como productora de sentidos, y a la educación como proceso de formación de sujetos (Huergo, 2007). 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 (Huergo, 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 (Huergo, 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 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 PEI⁶⁷. Este encuentro entre los 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,

⁶⁷ Reuniones que también son programadas en el Calendario Escolar vigente.

el libro histórico y de efemérides, los ensayos con los estudiantes, las confección de las glosas, los bailes, las imágenes alusivas, entre otras.

En el trabajo diario existen distintos espacios para la comunicación entre los directivos y los 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 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, padres, pero fundamentalmente –y hasta podríamos decir por las observaciones durante el trabajo de campo, exclusivamente- estudiantes. Los ensayos están bajo la supervisión del docente del curso que realizará la representación. Durante los momentos de ensayo, así como también antes y durante la puesta del *formato*, una práctica que prevalece son las situaciones del *disciplinamiento* de los sujetos, prácticas que se observan en el pedido -a gritos- de silencio y de “orden”, recurrente en algunos docentes y dirigidos especialmente a los estudiantes. La disciplina emplea varias técnicas para proceder en la disposición de los individuos en el espacio (Foucault, 2006). Ahora bien, reflexionamos: el pedido de silencio entonces es todo lo contrario, el pedir silencio es barullo, alboroto, griterío.⁶⁸ La puesta en valor del silencio y el orden, son referentes y sinónimos de un valor *estético* en relación a la conducta a adoptar en estas prácticas.⁶⁹

⁶⁸ A mediados del siglo XIX Domingo Faustino Sarmiento describía en su obra *Educación popular* un reglamento que regía desde comienzos del siglo XIX a la Escuela Normal Primaria de Versalles (una de sus inspiradoras): “artículo 48: en los movimientos de la jornada, y para pasar de un movimiento a otro, los alumnos-maestros marchan siempre en orden y en silencio; artículo 55: el más profundo silencio debe reinar durante los estudios” (Sarmiento, 1989: 223). Podemos entrar en *diálogo* con estos artículos y observarlos en la actualidad, materializados en distintas prácticas escolares, así como también, en los actos patrios.

⁶⁹ El espacio disciplinario pretende “establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar” (Foucault, 2006: 147).

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 N.1. 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 éstos últimos asistirían los estudiantes de todos los años del turno, mientras que el día sábado, solamente asistirían estudiantes de primero a tercer grado.

Jueves 22 de mayo de 2014, 8.30. Escuela N.2. 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 esta la vice directora en el salón tomando mate mientras la señora de la limpieza asea el salón. 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 la 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 N.1 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 N. 2 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 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 N.2 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 dependen de otros factores: las expectativas de los directivos, los tiempos y estados de ánimo del docente. Por ejemplo, en la Escuela N.2, 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 docentes encargados 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.

3. a. ii. Decorar para recordar

Entendemos el arte, y lo artístico, como una práctica social de producción de sentido, esto es significativa y comunicativa (Lotman, 1982) en donde la teoría de los signos y la concepción de comunicación adoptada nos permite “esbozar los rasgos generales de la comunicación artística” (Lotman, 1982: 23). 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: 55). En este sentido, el arte se incorpora al mercado como un bien cultural:

“Lo que de arte quedará ahí ya no será más que su cascarón: el estilo, es decir, la coherencia puramente estética que se agota en la imitación. Y esa será la "forma" del arte que produce la industria cultural: identificación con la fórmula, repetición de la fórmula. Reducido a cultura el arte se hará "accesible al pueblo como los parques", ofrecido al disfrute de todos, introducido en la vida como un objeto más, desublimado” (Martín-Barbero, 1987: 52)⁷⁰.

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 fríos 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 *Te Deum*, 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: 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, etc, están presentes en todas estas actividades de ornamentación. Para la preparación de estas intervenciones predominan trabajos con materiales tales como: cartulinas, papeles,

⁷⁰ Advierte Martín-Barbero (2002) que estos debates se continúan dando en el espacio de las ciencias sociales, en donde se privilegió la estética como “espacialidad en todas sus formas —escrita, plástica, escenográfica— y de una intemporalidad con la que el arte ha buscado defenderse del desgaste y la finitud” (Martín-Barbero, 2002: 264).

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 sólo 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: 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 hacer⁷¹. 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: 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

⁷¹ Otro ejemplo a destacar se observa en el trabajo realizado por Amigo (2011) que se refiere al rol de la educación en la difusión de las imágenes patrias durante los festejos del Centenario. “Si había en el espacio del aula manuales ilustrados y coloridas láminas, es en el acto escolar mediante la representación teatral donde los conceptos patrióticos se incorporaban físicamente pero siempre en relación con una ilustración previa que se representaba o que se tornaba en el elemento escenográfico que daba sentido” (Amigo, 2011: 290).

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: 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 comprende 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: 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 N.1 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 N.2, 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 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: 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: 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: 64).

De esta manera, el espacio donde se encuentra el escenario es acondicionado. En el caso de la Escuela N.1, 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 Mayo mediante teatralizaciones, danzas, cantos, etc. Por otro lado, los que nos encontrábamos por fuera se transformarán en espectadores. Momentos antes del inicio del acto, podemos observar en la Imagen 1 la extensión del escenario. Por fuera, se observan cuatro niños disfrazados que conversan antes del inicio del acto escolar.



Imagen 1. Extensión del espacio del escenario mediante el uso de cintas. Escuela N.1, 2013.

Cuando ingresamos a los establecimientos que conformaron nuestro trabajo de campo –evitando tropezar con los chicos que pese a la advertencia constante de los adultos, no dejan de correr y jugar- lo primero que contemplamos son los dibujos con tiza en verdes pizarrones, con marcadores en cartulinas, o con papel glasé pero también las manchas de humedad en un cuadro con la fotografía de las Cataratas del Iguazú en blanco y negro, lo opaco de placas de bronce en su fachada, las telarañas en la punta del mástil de la bandera ubicada en el escenario, los nombres de pila escritos con marcador y “corrector” en el busto de Domingo Faustino Sarmiento en el pasillo de la entrada principal. 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: 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: 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: 315).

En la Imagen 2 observamos la cartelera del 25 de Mayo que cuenta con una ilustración central y en mayor tamaño del Cabildo de Buenos Aires, imagen que es utilizada como *símbolo*⁷² de esta efeméride. Sobre la misma, en la parte superior se lee "Viva la Patria!" –el mismo no cuenta con el signo de exclamación inicial- en letra cursiva y en colores celestes y blancos. En la parte inferior de la imagen y en los mismos colores señala "25 de Mayo de 1810 –una ilustración de la bandera nacional argentina- 2013". En sus costados se ubican nueve recuadros en papel blanco con bordes celestes que en su interior llevan cada uno el nombre de uno de los integrantes de la Primera Junta con los siguientes datos: nombre, año de nacimiento y fallecimiento, profesión y rol que ocupó en la Junta. Por ejemplo: "Manuel Belgrano // (1770-1820) // Abogado por vocación y militar por patriotismo. Se desempeñó como vocal de la Primera Junta. Y fundó pueblos, pero su legado máspreciado fue nuestra Bandera." Debajo de estos recuadros se observan cuatro imágenes de personas que realizan distintas tareas consideradas de la época colonial. Por ejemplo, una mujer que sostiene un canasto en su cabeza, “la vendedora de tortas”, un varón que lleva escobas en sus hombros, etc. Todas estas imágenes también son tomadas de la edición de una revista editada el año que se realizó el trabajo de campo.

En la Imagen 3, la cartelera posee escrito en papel afiche color verde “30 de Noviembre // Día de la Bandera // de Misiones” confeccionado a letra manuscrita cursiva. Posee un fondo de tela en color verde y por encima una Bandera de Misiones en posición vertical que llega a cubrir casi la totalidad de la cartelera. En el centro se

⁷² El símbolo es uno de los elementos más estables del *continuum* cultural, y opera como un importante mecanismo de memoria: “los símbolos transportan textos, esquemas de *sujet* y otras formaciones semióticas de una capa de la cultura a otra” (Lotman, 1996: 145).

destaca la lámina con la imagen de Andrés Guacurarí y Artigas vestido con pantalón azul y rojo, vincha roja, camisa blanca, zapatos negros, pañuelo en su hombro izquierdo y con su mano derecha sostiene una lanza. Éste se ubica en la cima de un cerro y detrás se puede observar en primer momento un caballo y detrás un grupo de personas a pie y a caballo. Las primeras visten túnicas rojas y blancas y usan vinchas. Las personas a caballo visten un atuendo similar al de Andrés salvo una que viste túnica marrón y sostiene en sus manos la actual Bandera de Misiones. En el paisaje de la imagen se puede ver un río –que podemos interpretar que sería el Río Paraná o Uruguay, y arbolada. En la lámina se deja leer la marca de la serigrafía que imprimió la imagen. "Didáctica Misiones Taller. 5. Andresito, el gran héroe".

Ambas carteleras utilizan el soporte de pósters/afiches con figuras o imágenes de determinado personaje o lugar histórico relacionado con la efeméride abordada en el ritual como la imagen de algún lugar histórico, por ejemplo “El Cabildo de Buenos Aires”; o la representación de la imagen de un prócer, por ejemplo “Andrés Guacurarí”. Estos pósters/afiches son materiales didácticos que se encuentran en números de revistas destinadas a docentes de escuelas primarias o son publicaciones de serigrafías. Con respecto a las láminas, postales, afiches, Blázquez (2012) menciona que estos soportes que predominan en las carteleras, en varios casos son distribuidos por las autoridades gubernamentales como instrumentos de control y homogeneización de los diferentes grupos sociales (Blázquez, 2012: 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 éstos sin ningún tipo de ayuda económica y –según lo que nos relataron estos trabajadores de la educación- como parte de sus responsabilidades. En este caso, ya no sería el Estado el encargado exclusivo de distribuir estas imágenes⁷³ sino que estas pueden ser adquiridas mediante el mercado editorial. La industria cultural de las revistas destinadas a docentes de distintos niveles, éstas buscan estar en consonancia con las

⁷³ En un primer momento, este espacio lo ocupó la pintura que pretendió ser una ilustración de un hecho del pasado. En Argentina el inicio del género se produce con el desarrollo de la representación histórica de los textos históricos canónicos, años antes del Centenario, haciendo uso de las obras de Bartolomé Mitre y Vicente F. López (Amigo, 2011). Este uso favoreció la consolidación de una imagen histórica utilizada como imagen didáctica en la escuela a partir de su reproducción posterior en serie. De ahí vendría el destacado papel que ocuparon las nuevas tecnologías que permitieron la reproducción técnicas de imágenes “como índices de la modernidad, a la performance escolar” (Blázquez, 2012: 89). La imagen mediante la producción primero de la pintura, luego su traspaso a los nuevos modos de reproducción de estas imágenes, fueron aspectos prioritarios en los primeros momentos de la educación argentina. En este sentido, son muy pocos los diseños que han sido transformadas a lo largo de los años, aunque las tecnologías hayan tenido avances reconocidos.

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. Otro dato que consideramos importante señalar es que el edificio de la Escuela N.1 data de los inicios de la organización, mientras que la Escuela N.2 hace un año se ha mudado a sus nuevas instalaciones. En este contexto, en la cartelera del “25 de Mayo” que corresponde a la Escuela N.1 se utiliza una cartelera confeccionada mediante pintura para pizarrón; mientras que en la Escuela N.2 que cuenta con nuevas instalaciones, posee una cartelera confeccionada en madera con un frente vidriado y bajo llave. Este tipo de soporte para la comunicación de actividades – entre ellas las efemérides- ha logrado instalar dispositivos *residuales* en los nuevos edificios y parecieran que aún son efectivas y necesarias en las recientemente inauguradas escuelas de la provincia.

Cabe destacar 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. Mientras que para el 30 de Noviembre, solamente se pudieron observar la preparación del escenario y “telón”. Asimismo, la Escuela N.1 contó con mayor despliegue en su ornamentación –en relación a la Escuela N.2-, 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.



Imagen 2: Cartelera Escuela N.1 (2013) con motivo del 25 de Mayo.



Imagen 3: Cartelera de la efeméride del 30 de Noviembre, Escuela N.2 (2014)

Durante el 25 de Mayo las paredes que rodean el patio interno de la Escuela N.1 casi en su totalidad se encuentra intervenido 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. En la Imagen 4 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 como sonriente. A un costado del mismo 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: 146). Y lo *dominante* entendido 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: 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: 146).

Si seguimos los aportes de Williams (1977) lo *residual*⁷⁴ 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”⁷⁵. 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 mediáticas⁷⁶: 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?

⁷⁴ Lo residual es "lo que formado efectivamente en el pasado se halla todavía hoy dentro del proceso cultural [...] como efectivo elemento del presente <...> lo residual no es uniforme, sino que comporta dos tipos de elementos: los que ya han sido plenamente incorporados a la cultura dominante o recuperados por ella, y los que constituyen una reserva de oposición, de impugnación a lo dominante, los que representan alternativas <...> El enmarañamiento de que está hecho lo residual, la trama en él de lo que empuja desde "atrás" y lo que frena, de lo que trabaja por la dominación y lo que resistiéndola se articula secretamente con lo emergente" (Martín-Barbero, 1987: 90).

⁷⁵ “Lo emergente que es lo nuevo, el proceso de innovación en las prácticas y los significados. Y esto tampoco es uniforme, pues no todo lo nuevo es alternativo ni funcional a la cultura dominante” (Martín-Barbero, 1987: 90).

⁷⁶ Por ejemplo, ver nota "Riachuelo: uno de los 10 lugares más contaminados del mundo" publicada el 6 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.clarin.com/sociedad/Riachuelo-lugares-contaminados-mundo_0_1024697526.html. Días posteriores aparecen otras dos notas que refutan estos datos, pudiendo entrever otros debates. Por ejemplo: el 8 de noviembre de 2013 en el Diario *Tiempo Argentino*, nota que desmiente este ranking: <http://tiempo.infonews.com/2013/11/08/sociedad-112625-desmienten-ranking-por-contener-datos-no-actualizados.php>.

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 complejos⁷⁷ 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; éste, siguiendo a Butler (2007) 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: 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 intervenciones⁷⁸. En la Imagen 5 podemos leer: "Cosquillitas me hace el jabón mientras lavo un pantalón. Lavar toallas o un vestido es 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

⁷⁷ Como advierte Peirce (1988) que el “símbolo se conecta con su objeto en virtud de la idea de la mente que usa símbolos, sin la que no existiría ninguna conexión <...> no puede indicar ninguna cosa particular, denota una clase de cosas”, de ahí su complejidad en la generación de significados”.

⁷⁸ Este debate parte desde la asimetría del lenguaje en la distinción de lo “universal” y lo “particular”. “La estructura asimétrica del lenguaje -que equipara con lo masculino al sujeto que habla por lo universal y como lo universal, y a la hablante femenina como «particular» no es intrínseca a ningún lenguaje concreto ni al lenguaje en sí. Estas posiciones asimétricas no son una consecuencia de la «naturaleza» de hombres o mujeres porque, como afirmó Beauvoir, esa «naturaleza» no existe: «Uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen adueñando a cada instante de lo universal. No es que suceda, sino que tiene que hacerse” (Butler, 2007: 233).

y mujeres. En este sentido, las distinciones de lo “masculino” y lo “femenino” no son “naturales” sino categorías políticas, “constructos, «fetiches» o fantasías socialmente instaurados y socialmente reglamentados” (Butler, 2007: 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: 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 & 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”⁷⁹:

“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: 39).

Por su parte, si nos referimos a la comunidad afrodescendiente en Argentina, ésta 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

⁷⁹ “Desde esta perspectiva, el género no es una categoría biológica ni sociológica sino un conjunto de experiencias formuladas a través de exploraciones materiales concretas que vinculan, de modo agudo, memoria y acción en experiencias situadas. Esto involucra las relaciones contradictorias de las identidades politizadas como operación de diferenciación de la democracia y como respuesta a los regímenes disciplinarios que producen una inclusión estratificante: se otorga un lugar como resultado de la clasificación en el que, simultáneamente, se exige a los sujetos que conserven y preserven su diferencia como particularidad equivalente al resto. Así, el fetichismo de las diferencias como espectáculo es tanto una economía históricamente producida como una regularización que conduce a un reclamo de autoridad” (Delfino, 2009: 39).

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: 37)⁸⁰.



Imagen 4: “Aguatero”, intervención en la pared del patio interno, Escuela N.1 (2013)



Imagen 5: “Lavandera”, intervención en la pared del patio interno, Escuela N.1 (2013)

Si tenemos en cuenta a los colores en su calidad de *íconos*, durante la efeméride del 25 de Mayo los más reiterados son el celeste y el blanco que en su combinación los interpretamos como *símbolos* que representan la Bandera (Imagen 6), y como continuación, a la identidad argentina. Mientras que durante la efeméride del 30 de Noviembre, los colores que predominan son los de la Bandera de Misiones, así como también el verde como un *índice* de la selva, el monte, “el” paisaje de la provincia (Imagen 7). Como hemos señalado, durante esta primera efeméride la ambientación del espacio escolar ocupa un lugar más destacado que en la efeméride del 30 de Noviembre,

⁸⁰ Según Balibar “ninguna nación posee naturalmente una base étnica, pero a medida que las formaciones sociales se nacionalizan, las poblaciones que contienen, se reparten o dominan dichas formaciones son ‘eticizadas’, es decir, representadas en el pasado o en el futuro como si constituyeran una comunidad natural, dotada por si misma de una identidad de origen, de cultura y de intereses que trascienden a los individuos y las condiciones sociales” (Balibar en Domenech, 2003: 38).

donde solamente se observaron la decoración del escenario y el armado de la cartelera principal.

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 (Imagen 8). 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 y familiares de los escolares. Algunas de éstas las confeccionan los docentes a cargo de la tarea y son entregadas a autoridades. Éstas poseen mayor despliegue debido a que se usan diseños y retoques digitales sumados a apliques como moños, papeles con brillo (Imagen 9). Otras, son confeccionadas en el aula por los alumnos y son entregadas a padres y vecinos de la zona de la escuela. Asimismo, se invita formalmente a los 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).



Imagen 6: Decoración del patio escolar mediante reutilización de envases de telgopor pintados con franjas de colores celestes y blancos. Los mismos se encontraban colgados de los árboles del patio con motivo de la efeméride del 25 de Mayo. Escuela N.2 (2014)



Imagen 7: Telón ubicado en el escenario durante el acto escolar del 30 de Noviembre, única intervención con motivo de esta fecha en Escuela N.1 (2013).



Imagen 8: Trabajo realizado en la materia "Educación Artística" por un primer año, expuesto durante la efeméride del 30 de Noviembre. Escuela N.2, 2014.



Imagen 9: Tarjeta de invitación recibida por la Supervisora Escolar de la Escuela N.2 (2014) con motivo de la efeméride del 25 de Mayo.

Los géneros y soportes que observamos a lo largo de esta presentación se ubican en el movimiento semiótico de lo estético. Son presentados y puestos en exposición y circulación como práctica del orden de lo bello⁸¹. Estos momentos de organización para

⁸¹ Milstein y Mendes (1999) señalan que las prácticas referidas a la estética escolar como manifestación simbólica implican una forma de violencia que se aplica necesariamente a efectos específicos en la construcción de la identidad de los sujetos. Asimismo, mencionan que la ubicación de estas prácticas dentro de lo estético es posible en tanto no se conciba reducido a lo artístico. "La existencia de dimensiones estéticas en las prácticas políticas, religiosas, pedagógicas, utilitarias, etc. dan cuenta de funciones que cumple lo estético en prácticas que, socialmente son reconocidas como ajenas a lo artístico. Es por eso que puede hablarse de una estética del desfile militar, de la formación escolar, de la procesión

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, etc., 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 a 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 participantes del formato deben organizar la conmemoración.

3. a. iii. Los participantes del formato

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 fuerzas⁸². En este sentido, la vestimenta ocupa un tiempo y un espacio determinado para los momentos festivos, lúdicos o solemnes.⁸³

De esta manera, antes que inicie formalmente al acto, algunos alumnos están reunidos en grupos a un costado del escenario, frente a las aulas donde no hay las sillas; otros se encuentran junto a algunos adultos; juegan y corren junto a otros niños. Los niños y niñas visten con guardapolvo o el uniforme escolar reglamentario y otros, llevan puesto distintos disfraces.

El **uso del uniforme** es una de las prácticas a resaltar durante los actos patrios escolares. En la Escuela N.1 el uniforme de las niñas se compone de short pollera azul y

religiosa, del cortejo fúnebre, de la graduación académica, etc. En todos estos casos la dimensión estética, como cualificación, exalta y vuelve visible el significado que socialmente se atribuye a estas prácticas, siendo, por lo tanto, inseparable de éstas. Esta función simbólica puede estar más o menos subordinada a la finalidad política, religiosa, pedagógica, utilitaria, etc. y su valor y sentido varían históricamente, redefiniéndose así, el alcance de lo que en cada época se considera que es y no es artístico, religioso, etc.” (Milstein y Mendes, 1999: 79).

⁸² “El poder, cuando se ejerce a través de estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, sin organizar y poner en circulación un saber, o mejor, unos aparatos de saber que no son construcciones ideológicas” (Foucault, 1992: 150).

⁸³ “Se les asignan días especiales del calendario y lugares especialmente reservados. Sin embargo, tan pronto las esferas de las conductas práctica y ritual se distinguen y separan, entre ellas se inician complejos procesos de interacción e influencia mutua. Dentro de cada una de las esferas aparece una jerarquía de estilos de conducta, de matices y formas de transición, lo cual crea sistemas de comunicaciones sociales extraordinariamente complejas y peculiares” (Lotman, 2000: 59).

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 (Imagen 10). En la Escuela N.2 los niños y niñas usan guardapolvo, y a veces asisten sin el guardapolvo (Imagen 11). Por lo observado, algunos 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 N.1 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 N.2 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 a los niños y niñas una docente de cuarto grado durante un ensayo: *“Tienen que venir fundamentalmente bañados, perfumados y arreglados. Las nenas con dos colitas con moño blanco y si hace mucho frío cancán 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 sólo 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 escolar⁸⁴. Como hemos señalado, ambas organizaciones poseen la característica de ser escuelas primarias públicas; sin embargo, coexisten diferencias en el uso de la vestimenta de los 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 tanto distinción de las características socio-económicas de los asistentes de determina organización escolar.⁸⁵

Con respecto a los **disfraces** que visten algunos 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 compartimos, viste como los caballeros de la época, entre otros (Imagen 12, 13 y 14). Asimismo, durante el acto del 30 de Noviembre, observamos a niños representando a la comunidad originaria guaraníca con vinchas con plumas rojas, torsos descubiertos, arcos y flechas; y personajes históricos como Andresito en el cual su disfraz imita al

⁸⁴ Podemos observar otras modalidades en el caso por ejemplo de la provincia de Catamarca (<http://www.lanacion.com.ar/1716513-guardapolvos-blancos-obligatorios-tanto-en-escuelas-publicas-como-privadas>); o de una escuela de la localidad de Dolores, provincia de Buenos Aires: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-260000-2014-11-17.html>

⁸⁵ Asimismo, nos preguntamos ¿acaso el uniforme o el guardapolvo blanco no forma parte también de un disfraz de ‘personaje típico’ escolar?

representado en la cartelera escolar, y su mujer, conocida como “la Melchora”⁸⁶ representada con camisa y pollera blanca (Imagen 15).

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 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. Todas estas representaciones mediante el uso de disfraces aparecen a partir de lo que llamamos *resúmenes de memoria*, 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)

Asimismo, en estas imágenes podemos aplicar las ciencias normativas: el *ideal* de pobladores del territorio: siempre trabajadores y donde los sectores sociales son re-

⁸⁶ Para ampliar detalles sobre la relación de Andrés Guacurarí y su mujer, recomendamos “*Andresito y la Melchora. La historia de un amor en guerra*” de Jorge Luis Lavalle (2007)

presentados separados por desempeño económico pero unidos por un mismo sentimiento; lo *ético*: de la distinción de los sectores sociales, de los rasgos étnicos, de lo verde de los ojos de la dama, de lo ostentoso del diseño de los trajes de damas y caballeros, de lo precario de la vestimenta de los trabajadores y lo caricaturesco de sus re-presentaciones; lo *lógico*: de la situación colonial donde unos pocos se encargaron de armar una ‘revolución’, y ‘el resto’ estereotipado (por rol, etnia, género, etc.) fue meramente el encargado de la venta de “empanadas calentitas y mazamoras para abuelitas sin dientes”.



Imagen 10: Los estudiantes vestidos con el uniforme reglamentario durante el Acto del 25 de Mayo, Escuela N.1 (2013)



Imagen 11: Estudiantes durante el Acto del 30 de Noviembre, Escuela N.2 (2014)



Imagen 12: Damas antiguas. Acto del 25 de Mayo, Escuela N. 2 (2014)



Imagen 13: Damas antiguas, caballeros antiguos, y “negrito”. Acto del 25 de Mayo, Escuela N.1 (2013)



Imagen 14: Vendedor de verduras. Acto del 25 de Mayo, Escuela N.2 (2014)



Imagen 15: Andrés Guacurari, la Melchora y comunidad originaria mbya. Acto del 30 de Noviembre, Escuela N.1 (2013)

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 advirtiéndolo 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 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 padres u otros familiares de los niños y niñas escolarizados.

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 N.2. Puerto Iguazú: Varios adultos y niños 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 podría 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. Según mis cálculos, habría ciento cincuenta asistentes.

En el anterior fragmento pudimos observar cómo 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 mayormente habilitadas para los adultos. Asimismo, los personajes que representan los estudiantes estarían aparentemente encapsulados en lo arcaico; sin embargo son fuertemente dominantes y residuales. Los sentidos que proponen 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 estudiantes, pero también

por los mismos estudiantes, y el personal docente. Asimismo, el uso de de las cámaras digitales y la posibilidad de acceso a las mismas es frecuente durante todos los momentos de los actos patrios escolares.⁸⁷ 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’ -que en su mayoría son padres, adultos, hermanos- es que registran el acontecimiento al instante sin necesidad de esperar el tiempo y los costos de revelado e impresión, 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 N.1 observamos la presencia de reporteros 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: 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, colega, padre, madre, vecino, alumno, lector; un *otro* que nos observa desde el pasado con formatos que en pocos años celebrarán sus bicentenarios; 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.

⁸⁷ En las sociedades actuales “se ensancha la relación arte/diseño replanteando el sentido de la interacción entre estandarización e innovación estética, entre racionalización y experimentación, entre formas culturales y formatos industriales, exigiéndonos pensar la convergencia digital como dimensión constitutiva del entorno cotidiano y fuente de nuevos lenguajes” (Martín-Barbero, 2008: 107).

4. b. Segundo momento ceremonial

Señalamos un segundo momento que denominamos **ceremonial** en el cual el símbolo que opera con mayor impronta es 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 embargo, 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”. El mismo 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 a 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 docente realiza una alocución refiriéndose a la efeméride convocante, y -en algunas oportunidades- un estudiante o grupo de estudiantes realizan un recitado o lectura.

3. b. i. Saludo inicial

Minutos previos a que el o la docente encargado/a de la dirección del acto escolar realice el saludo que indica que el acto formalmente ha iniciado, se incrementa el murmullo entre el público asistente. 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 las risas de niños o el llanto de algún bebé, la voz fuerte en las directivas de una docente a un grupo de niños. Observamos a un docente junto a la consola 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 Cantilo⁸⁸. La canción sólo 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 y 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, etc.); 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” los van preparando días previos al ritual. Organizan la retórica sobre 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:

⁸⁸ Del álbum "El grito Sagrado. Himnos y canciones de la escuela" (1998) encomendado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires al artista Lito Vitale quien estuvo a cargo de los arreglos, la producción artística e interpretación de todos los instrumentos. Contiene otras versiones que se han popularizado como el "Himno Nacional Argentino" (Jairo), "Aurora" (Victor Heredia), entre otras. El mismo se puede descargar desde distintos portales web oficiales y otros sitios educativos. El disco fue presentado en el Teatro Colón de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta interpretación de la artista se presenta como un rasgo *emergente* debido a que la interpretación musical aparece en el marco de una reinterpretación de las “clásicas” versiones de las canciones patrias. En este sentido, también se enmarca en lo *residual* pensando en las palabras de Ramos Mejía en 1909 (en Kriger, 2010: 164): «Las canciones patrióticas, los aires nacionales, van de los labios infantiles a los oídos de los adultos, de la escuela al hogar, haciéndolos familiares a todos e incorporándose al recuerdo y a los sentimientos populares»”.

“el narrador puede recurrir a la primera persona, y/o a la segunda, y/o a la tercera, tanto en singular como en plural (más allá de que se trate de un autor o de varios). Estas especificaciones permiten analizar la posición del narrador: el punto de vista, la perspectiva, tanto espacial como temporal, desde los que narra; responsabilidad ante/por lo enunciado, la actitud frente a lo narrado y para con los lectores, las estrategias y procedimientos temáticos-composicionales-estilísticos, la re-elaboración de los discursos ajenos, la coordinación de las voces y las miradas que orquestan y componen el texto” (Ducrot, 1995 en García, 2012:98).

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 tendrían el tiempo.

Retomemos dos definiciones de “glosas” según la Real Academia Española (www.rae.com) que nos ayuda a comprender estos discursos. La glosa es “explicación o comentario de un texto oscuro o difícil de entender”, una “composición poética a cuyo final, o al de cada una de sus estrofas, se hacen entrar rimando y formando sentido uno o más versos anticipadamente propuestos”. De esta manera, las “glosas” en los actos escolares podrían ser definidas como una narrativa⁸⁹ 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

⁸⁹ La narrativa ética, siguiendo a Ruiz Díaz y Carretero (2010) apela a los valores compartidos como ser el coraje, la laboriosidad, la valentía, etc.; una justificación moral de los sacrificios y pérdidas; un ideal del bien vinculado al “éxito final del proyecto político que condujo a la formación del Estado-nación” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010: 52). Este tipo de narrativas acarrear algunos problemas “1) Las narrativas del pasado, a las que accedemos principalmente mediante el aprendizaje de la historia en la escuela, nos vienen ya dadas, como si su hechura ya estuviese resuelta del todo, por lo que no admiten mayor problematización <...> con límites relativamente definidos y un sesgo valorativo prefijado: “Todo lo que queda de la frontera para acá es nuestro y es bueno porque es nuestro” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010: 52). Las narrativas del presente y las proyectadas hacia el futuro nos involucran de forma existencial. Todos somos potencialmente agentes de estos hechos y muchas veces nos sentimos compelidos a construir y a defender una postura moral sobre los mismos” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010: 53).

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.

Un soporte que aparece son “las carpetas de presentación” donde los 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. Así que 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, brillos, 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 & Mendes, 1999: 38). Como hemos desarrollado anteriormente, éstas 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 cuando 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 N.1. Posadas:

- Docente presentadora: “Bueno.... Buenos días alumnos”
- Estudiantes (en unisonancia con tono de voz alto): “BU-E-NOS-DI-AS-MA-ES-TRA” (lo dicen separando cada sílaba de la frase)
- 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 N.1 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 los mismos porque es una tarea que le resulta sencilla. En el caso de la Escuela N.2, 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 N.1. 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.

Retomando el fragmento anterior, podemos destacar que el mismo se anticipa a tópicos que serán centrales en varios momentos del acto escolar: la comida y vestimenta. Aunque señala también algunas acciones que han sucedido en la época, la docente menciona que se le recordará mediante la puesta en escena de vestimentas y comidas, marcando una postura acerca de los sentidos que se le asignan desde la escuela a los sucesos a recordar. Aunque estos dispositivos serán trabajados en el próximo momento, es importante señalar cómo –mediante el uso de las glosas- los docentes van marcando los ejes más relevantes de la conmemoración.

3. b. ii. La presencia de las Banderas de Ceremonias.

Inmediatamente posterior al saludo de los asistentes al ritual, el docente encargado de la dirección del acto señala el ingreso 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 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: si no estarían 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, ingresa 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 N.1, ingresan también niños y niñas que por sus buenas calificaciones representan a su grado. Éstos llevan un listón celeste y blanco como banda y se ubican abajo del escenario, en el espacio donde luego se desarrollarán algunas representaciones.

Las Banderas ingresan y se ubican siempre en el mismo lugar en todos los actos escolares que hemos observado. La escuela cuenta con un espacio como escenario y es ahí donde los abanderados toman posición. En el caso de la Escuela N.2, el escenario es representado por un espacio vacío 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 abanderados y escoltas corresponden con el uso y tratamiento de las Banderas⁹⁰: 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 triangulo, se ubican los escoltas de cada Banderas. Éstos llevan una banda con los colores del emblema que escoltan y en el caso de la Escuela N.1 usan

⁹⁰ El caso del tratamiento de lo que dentro de la organización escolar y estatal se denominan “símbolos patrios” que sí han sido reglamentados, institucionalizados por leyes y decretos en distintos periodos históricos. Para citar como algunos ejemplos: Decreto N° 10.302/944, Decreto N. 233/2001, Decreto 858/1999, entre otros que se refieren a la disposición y el tratamiento de los “símbolos patrios” en la República Argentina.

guantes blancos (Imagen 16). 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 docente presentador indica aplausos o silencio, el público realiza la acción solicitada. Por su parte, en la Escuela N.2 solamente se indica que ingresan las Banderas de Ceremonias, mientras que en la Escuela N1 se menciona con apellido y nombre a los abanderados, escoltas y a los 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 N.2. Puerto Iguazú.

Docente presentador1: “La escuela de Frontera de Jornada Completa <...> le da la bienvenida al acto conmemorativo por los 204 aniversarios de la Revolución de Mayo.”

Docente presentadora2: “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 N.1. Posadas.

Docente presentadora: Nos vamos a poner de pie los que están sentaditos, los que están parados nos quedamos quietitos y vamos 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 7mo 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 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 al 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. Como la escuela posee dos mástiles, uno que da a la calle y otro que se ubica en el escenario del patio interno, el izamiento se realiza al mismo tiempo en ambos lugares (Imagen 17). Para ello, la docente invita a los alumnos encargados de realizar la tarea a tomar el lugar designado. Cuando se realiza el izamiento se entona la canción “Aurora”.

Asimismo, en ambos casos, el disciplinamiento de los cuerpos se destaca en la presencia de los sujetos que acompañan la Bandera. Aquí como el *panóptico* de Foucault (2006), pero esta vez invertido, todos observan al centro de atención. Los sujetos moldean su cuerpo y comportamiento según las normas de ceremonial y protocolo. Aquí, los cuerpos han sido previamente disciplinados –o en proceso de– y ahora se exhiben como un buen ejemplo del cómo se deber hacer/saber.

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: 107)⁹¹. Las Banderas de Ceremonias logran ser un resumen denso de la complejidad del *formato*. Son el *índice* de que nos encontramos en

⁹¹ El decreto de Roca “que establecía sobre la Bandera nacional y las extranjeras una clara definición de formas, usos y ámbitos necesitó ser reforzado por otro, penando el uso indebido de banderas con la multa de ocho pesos por cada contravención o en su defecto (con) cuatro días de arresto”. Registro nacional, decreto 1830, 27 de agosto de 1884” (Bertoni, 2001: 108).

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.



Imagen 16: Distribución del escenario Escuela N.1. Acto Forma 1, 25 de Mayo, Posadas.



Imagen 17: Durante el acto del 30 de Noviembre, estudiantes realizan el izamiento de la Bandera Nacional en el mástil del patio interno. Escuela N.1 (2013)

3. b. ii. a. Entonación de Himno Nacional Argentino y de “Misionerita”

Luego de que las Banderas ocupen el lugar designado, el docente presentador anuncia que se entonará el Himno Nacional Argentino⁹². Cuando éste finaliza, todos los asistentes aplauden. Durante su musicalización, las Banderas de Ceremonias, por ley, permanecerán en la cuja de los abanderados. Luego, se vocalizará la canción oficial de

⁹² El 11 de mayo de 1813 la Asamblea del Año XIII sancionó como Himno Nacional la canción patriótica compuesta con versos de Vicente López y Planes y música de Blas Parera. Originalmente fue denominado Marcha patriótica, luego Canción patriótica nacional y posteriormente Canción patriótica. Una publicación en 1847 lo llamó "Himno Nacional Argentino", nombre que conserva hasta nuestros días. La versión original del himno dura 20 minutos y en 1924 fue abreviado a entre 3 minutos 30 segundos y 3 minutos 53 segundos. El 30 de marzo de 1900 se sancionó un decreto para que en las festividades oficiales o públicas, así como en los colegios o escuelas del Estado, sólo se cante la primera y la última cuarteta y el coro de la canción sancionada por la Asamblea General del 11 de mayo de 1813. La forma de ejecución y el texto están establecidas en el decreto 10.302 de 1944. Fuente: <http://www.me.gov.ar/efeme/diahimno/>

la Provincia de Misiones denominada “Misionerita”. Al igual que en el caso del Himno Nacional, cuando finaliza, los asistentes aplauden sin pedido explícito del docente 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 éstas 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 percibe baja, 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 sonrían, hacen muecas; otros se encojen 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 (Imagen 18) y la Canción Oficial de Misiones “Misionerita”⁹³. 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 éstas son instancias de dialogo del ritual con la *memoria* de la institución militar, que celebra el cumpleaños de la ‘Patria’ junto al

⁹³ La entonación del mismo se exceptúa el “20 de Junio Día de la Bandera” donde los alumnos de los cuartos años de todo el país realizan la “Promesa de Lealtad a la Bandera”. Este día es el único en el cual la Bandera de la Provincia de Misiones no acompaña a la Bandera de Ceremonias Nacional.

nacimiento del Ejército Argentino⁹⁴. Compartimos un fragmento que ilustra estos momentos.

25 de Mayo 2013. Acto del 25 de Mayo, Escuela N.1

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 en el público: (grita con tono autoritario) ¡Firmes todos, con las manos en los costados!

Milstein & 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 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 señalado por el docente presentador. Los momentos en los cuales se debe estar parado 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 preparó con motivo de la celebración.

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

⁹⁴ “El saludo a la bandera (herencia del rezo matutino) se le impone el formato de filas disciplinadas que se mueven acompasadamente. En la revista El Monitor de 1891, se dice que los niños obedecen a las órdenes como movidos por un resorte, comprendiendo el interés e importancia que tiene la uniformidad. El “moverse en orden” empezó a ser un valor escolar que tenía repercusiones en las formas de relación política que se quería inculcar” (Dussel & Southwell, 2009: 28).

posibilita reflexionar sobre las formas y los contenidos que se instituyen para una memoria oficial, pública, nacional, provincial.⁹⁵

En este momento del formato aparece con fuerza la memoria del investigador y su trayectoria escolar. Consideramos que es prácticamente imposible escapar de su eficacia. Como investigadores reconocemos las letras de las canciones patrias, los modos de proceder en cada momento, los momentos de pie, los aplausos. Como prácticas sociales, la memoria logra la comunicación de la comunidad, la reactualización de sus significados mediante este recordar juntos. Asimismo, no podemos no conmovernos, emocionarnos, inquietarnos cada vez que los niños y niñas juran “con gloria morir”, como dictan los últimos versos del Himno Nacional Argentino⁹⁶. Es en este sentido en el cual consideramos difícil negar la complejidad y eficacia de estos soportes y dispositivos de comunicación, que nos permiten reconocer (nos) en estas prácticas:

"Aunque la historia nacional (escolar-izada) se nos re-presente más bien como un “recuerdo de infancia” y nos suene como “un cuento contado por un idiota, lleno de ruido y furia” (Macbeth), la invocación a Mnemosine <personificación de la memoria> permite evocar la enmarañada constelación de imágenes del pasado, cuya fuerza (de re-actualización) se deba quizás precisamente al cortejo de Clío (rodeada de “grandes recuerdos”), capaz de entusiasmar" (García, 2012: 141).

La re-actualización del acto escolar podrá tener matices de casi dos siglos de historia pero éstas siempre son re-vividas y re-apropiadas en el presente, en este

⁹⁵ Los elementos simbólicos que *representan* la nación no son inamovibles, fijos, ni inocentes construcciones, “corresponden 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. La discusión acerca del sentido de los símbolos que hemos heredado a través del sistema escolar, o simplemente a través de los actos cívicos conmemorativos o las visitas a los museos, se revela así íntimamente relacionada con las disputas en torno a las políticas de memoria. Como afirma Eduardo Gruner, de la política de la memoria se puede decir lo mismo que de la política a secas: o la hacemos nosotros o nos resignamos a soportar lo que hacen los demás. Por ello, la *otra* política de la memoria busca resolver viejas heridas, levantar las suturas hechas por la cultura *oficial*, para recordar el pasado <...> No se trata de llevar a cabo un movimiento de desmemorialización sino, mas bien, de revisar y criticar las memorias que se nos aparecen como un todo coherente e indiviso, como una herencia que debemos aceptar en bloque. <...> Los diversos símbolos de la nación no son inocentes construcciones asépticas elaboradas con el simple fin de insuflar un espíritu patriótico homogéneo. Surgidos de luchas y de batallas en que han participado una multitud de sectores de diversas extracciones sociales, y repetidos incesantemente por la aplicación de décadas de políticas pedagógicas del sector dominante” (Senlle Seif, 2011: 77).

⁹⁶ Pensar la Nación: “como dice uno de los más difundidos e influyentes símbolos argentinos, es preciso que “sean eternos los laureles que supimos conseguir”, debemos preguntarnos por la naturaleza de esos laureles, de dónde vienen y hacia dónde se dirigen. Pero fundamentalmente, debemos abordar con una mirada inquisidora el sentido que el relato histórico dominante ha impreso a ese ramillete vegetal inútil desde el punto de vista material, pero de extraordinario poder simbólico. Si partimos del supuesto de que la nación no es una sedimentación en el tiempo de algo ya dado, sino que es el resultado de luchas materiales y simbólicas complejas, con vaivenes y reveses, podemos convenir que para comprender el devenir de la nación, el foco de nuestra mirada debe orientarse hacia esas querellas; hacia las propuestas de las fuerzas en pugna” (Senlle Seif, 2011: 68).

momento histórico y solamente re-producido por determinados mecanismos de memoria. Consideramos que toda la puesta en escena de los actos patrios escolares implican 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.



Imagen 18: Entonación del Himno Nacional Argentino. Acto del 30 de Noviembre, Escuela N.2. Puerto Iguazú.

3. b. iii. 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 maestro 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 N.2 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 sonríe). 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 N.2**

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: 278). En su relato, la docente de sexto año pretende mediante la búsqueda

de *otros* relatos la producción de uno propio⁹⁷. En tabla así un diálogo que se orienta a “determinado tipo de memoria (estructura de la memoria y carácter de lo que la llena)” (Lotman, 1996: 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, él 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: 286). Compartimos el discurso confeccionado por la docente con motivo de la efeméride del 25 de Mayo.

Viernes 23 de mayo de 2014, Escuela N.2

Docente encargada del discurso: “Señora directora, señora vice directora, 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 éste. 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 del 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 que 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 sólo sabemos sino que estamos convencidos que nuestra misión consiste en hacer de los ciudadanos seres pensantes, críticos, protagonistas de nuestra historia. Y sólo 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.”

⁹⁷ Sobre la narración “se podría preguntar cuál es y cómo se realiza la forma narrativa específica (y el tipo de discurso narrativo), por medio de la cual se ejecuta la interpretación de la historia nacional, de cada una de las pro-puestas pedagógicas que reclaman la autoridad de los productores-autores y del propio relato, frente al poder y las autoridades de los distintos campos políticos involucrados (política educativa, política editorial, política científica), por un lado, y frente a la respectiva comunidad de interpretación de los campos de estudios específicos (Historia, Pedagogía), por otro, y que pugnan por el liderazgo en el mercado (educativo-editorial), en el foro en el que se dirimen los conflictos interpretativos” (García, 2004: 243-244).

Durante su presentación, -mediante la interpretación del complejo semiótico del cuerpo- podemos decir que la docente sostenía la carpeta de su discurso apoyada en el atril mientras que su voz se escuchaba entrecortada y se podía observar un pequeño temblor en sus manos –interpretamos- motivo de que se encontraba nerviosa. 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” patria⁹⁸, nación⁹⁹. 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.¹⁰⁰ 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 reproducido 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

⁹⁸ “Es la idea de "patria" cargándose de sentido social al implicar la predominancia del bien público sobre los intereses particulares y la abolición de los privilegios” (Martín-Barbero, 1987: 98).

⁹⁹ Desde principios del siglo XX, “estimular, propiciar, gestar actividades patrióticas, desde cantar el himno hasta recitar poemas, divulgar una leyenda nacional o leer un discurso en homenaje a un héroe, era realizar una contribución patriótica. Hubo así un lugar para una activa participación ciudadana en la construcción de la memoria, que se desarrolló simultáneamente con el debate que sostenían políticos e intelectuales respecto de quiénes debían integrar el panteón de los héroes de la patria” (Bertoni, 2001: 255).

¹⁰⁰ En este caso se puede observar que corresponde a una cita casi textual del siguiente blog: <http://elblogdetuico.blogspot.com.ar/2013/06/tuico-compartir.html>. Sin embargo, fragmentos del discurso se pueden encontrar en varios sitios de Internet similares.

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 memoria¹⁰¹ 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 sólo 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: 174).

Con respecto a la participación de estudiantes en este momento ceremonial, en el caso de la Escuela N.1 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 ésta 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 a la memorización de

¹⁰¹ “La imagen y la palabra son así los momentos extremos de un mismo proceso de semiotización <...> dejando emerger al significado como paradigma de los contextos de la enunciación. El significado es la memoria de los contextos en los cuales se manifiesta el enunciado” (Desgoutte, 2003: 119-120).

frases completas, 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.

3. b. iii. a. 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 N.1

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 Guacururí.”

Acto 25 de Mayo de 2014, Escuela N.2

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: 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, anónimos¹⁰². 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, pero sin embargo, nunca podremos saber quiénes son exactamente y que causa noche específica han realizado. Al respecto, Ricoeur (1999) menciona que el

¹⁰² “El sentido dramático de la conmemoración se acentúa con los silencios mientras se ofrece el escenario ritual para que todos compartan un saber que es un conjunto de sobreentendidos. Es cierto, no obstante, que una situación así puede tener un valor positivo. Todo grupo que quiere diferenciarse y afirmar su identidad hace uso tácito o hermético de códigos de identificación fundamentales para la cohesión interna y para protegerse frente a extraños” (García-Canclini, 2008: 161).

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: 35).

3. b. iii. 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 docentes presentadores 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.2.

Los aplausos y el silencio son otras de las prácticas que atraviesa la totalidad del *formato*. Se presenta 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 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 registros¹⁰³ 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

¹⁰³ Que se denominan libros históricos y que lo abordaremos en profundidad en el cuarto momento.

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 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 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.

3. c. Tercer momento: ofrenda institucional

Identificamos un tercer momento durante la puesta en escena de este *formato* en el cual los 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 permitan 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 asistente a la celebración. No solamente quedará guardado en la memoria de los 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 aprehenden 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 los 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, 1996:4). 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” (ídem). 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, 1996:4).

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 creer” (García, 2012: 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: 184). Esta resignificación del cronotopos 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.

3. c. i. Las presentaciones

El docente presentador 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 la docente responsable de la actividad. En las organizaciones escolares donde realizamos nuestro trabajo las performances se organizan el orden de presentación de los grados más bajos a los más altos. Esto se debe, según nos relataron los docentes, a que los niños más pequeños 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 niños 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. Pareciera que ya se ha podido moldear los cuerpos y el uso del espacio.

Acto 25 de Mayo. Escuela N.1. 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 docentes también hacen uso de la palabra para agradecer a los padres por su presencia, pedir a los estudiantes que realicen nuevamente su presentación si consideran que no se escucho, Podemos interpretar sus palabras desde el movimiento de lo ético, es lo que se debe hacer, pero al mismo tiempo, un llamado de atención a los *otros* padres que no se encuentran como una falta. Así como también, para que realicen una nueva pasada con el objetivo de “apreciar” sus vestimentas y puedan ser fotografiados. 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 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 reactualizar) 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 y los 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 los

estudiantes como ciudadanos de un futuro pero con responsabilidades en el presente. Por su parte, la incorporación de la pregunta dirigida a los estudiantes es otro modo de interpelación. Sin embargo, a la hora de obtener respuestas, solamente se pudo escuchar a algunos estudiantes.

3. c. ii. 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 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: 38). De esta manera, durante este tercer momento van desfilando por el escenario los 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 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” (Caggiano, 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: 11).

Mediante estos dispositivos los cuerpos de los 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: *deben* haber caballeros, damas, vendedores y un “negrito”. Mientras que durante el 30 de Noviembre, los personajes “típicos” se transformarían en una idea de comunidad originaria guaraníca. En este sentido, observamos cómo los mecanismos de memoria construyen (y silencian) lo 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 varones¹⁰⁴. 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 empanadas: camisa blanca y delantal en distintos tonos, canasto de mimbre o confeccionado en cartón forrado con cartulinas. En todos personajes predomina la exageración, el exceso (de maquillaje, color, vestuario) como signos característicos del estilo grotesco (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 éste* <...> *él se desborda, rebasa sus propios límites, y activa la formación de otro (o segundo) cuerpo*” (Bajtín, 1990: 285). Así como en el carnaval¹⁰⁵,

¹⁰⁴ Martín Barbero (1987) relaciona la figura de “lo criollo” como una figura popular que se mueve en dos planos. “Lo criollo por un lado es grosero y gracioso que resume lo nacional y, por otro, lo criollo designa el modo como los sectores populares llegan a ser ciudadanos, el proceso de sobrevivencia de lo popular en la ciudad” (Martín Barbero, 1987: 230).

¹⁰⁵ El carnaval y el realismo grotesco durante la Edad Media fue trabajado ampliamente por Bajtín (1990). Sobre lo grotesco señala que “a pesar de las diferencias de carácter y orientación, la forma del grotesco carnavalesco cumple funciones similares; ilumina la osadía inventiva, permite asociar elementos heterogéneos, aproximar lo que está lejano, ayuda a librarse de ideas convencionales sobre el mundo, y de elementos banales y habituales; permite mirar con nuevos ojos el universo, comprender hasta qué punto

los disfraces de los niños y 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 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. Por otra parte, 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 acarreando un palo de escoba que en sus extremos cuelgan atadas botellas descartables de dos litros y medio con agua coloreada en blanco.

- Comunidades originarias: en los actos patrios escolares se pueden observar niños y niñas disfrazados de personas de las comunidades originarias (Imagen 20). 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 (Imagen 21). En estos casos, los niños y 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 representaciones (Imagen 22) 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 hoy. Advierte Bajtín (1982) que las palabras no son de nadie pero que pueden servir a cualquier hablante. En este contexto, hay palabras que se convierten en enunciados expresivos admirativos, como ser las que los niños alzan en sus carteles. Estas palabras adquieren una vida

lo que existe es relativo, y en consecuencia permite comprender la posibilidad de un orden distinto al mundo” (Bajtín, 1990: 37).

política y social particular y se tratan de géneros discursivos político-sociales específicos (Bajtín, 1982: 275).

- 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 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, del ser otro, del representar) implica un determinado modo de construir una memoria del pasado que se recuerda. En la Imagen 23 podemos observar algunos de los mecanismos que operan en estos *resúmenes de memoria* y las fronteras que se establecen entre los personajes representados. En primer plano, se observan a las “niñas lavanderas”. Un amplio pañuelo azul simboliza el río donde estas mujeres/niñas iban a lavar la “ropita” de las damas, como lo decía al micrófono la docente. Ésta insistía en su relato que las lavanderas lavaban muy contentas la “ropita” de las damas¹⁰⁶. De esta manera, coexiste un límite en relación a 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

¹⁰⁶ Zapiola (2011) demuestra cómo mediante un largo proceso de definición del alumnado para las escuelas públicas de comienzos de siglo XX, los educadores de la época “generaron discursos sobre la alteridad por medio de los cuales contribuyeron al trazado de las fronteras y márgenes de la escuela y el establecimiento del carácter de las relaciones interclasistas dentro y fuera de la escuela” (Zapiola, 2011: 251). La escuela tenía el objetivo de crear “ciudadanos honrados, trabajadores y respetuosos del orden social, sexual y político, la enseñanza de la *moral* tuvo un peso privilegiado en los diseños curriculares, la redacción de la bibliografía que se emplearía entre las aulas y las prácticas escolares” (Zapiola, 2011: 255). En este sentido, destaca que la Ley 1420 fue una fuente recurrente mediante la cual elaborar imágenes de la nación, la sociedad, la familia, la escuela pública y sobre la niñez. En este último caso, la diada *un niño/ un alumno* constituyó desde su sanción el referente por excelencia para la constitución de los discursos y representaciones sobre la infancia argentina. Prueba de su contundente éxito simbólico es que el supuesto de que cada niño es o debería ser un alumno (y *no* otra cosa) se transformó en una suerte de elemento de sentido común para amplios sectores sociales y políticos a lo largo del siglo XX” (Zapiola, 2011: 251)

ocupar. Aunque los docentes nos señalen en conversaciones previas que los objetivos de estas representaciones sean para que los estudiantes aprehendan sobre 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” 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, 1996:4).



Imagen 20: Niños y niñas representan mediante danzas a la comunidad mbya guaraní.



Imagen 21: Disfraces de “símbolos patrios”



Imagen 22: Niños y niñas disfrazados realizan el cierre de su presentación mediante la exposición de carteles.



Imagen 23: Las fronteras en pañuelos celestes: tres niñas disfrazadas de lavanderas de la época colonial.

3. c. iii. Las teatralizaciones

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: 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: 254).

El arte del teatro posee un lenguaje específico, “sólo el dominio de este lenguaje le garantiza al espectador la posibilidad de un trato artístico con el autor y los actores” (Lotman, 2000: 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 signíca, 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: 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 la docente a cargo del número o un estudiante designado 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 N.1

Alumna presentadora: Hace mucho tiempo este lugar estaba gobernado por un rey que se llamaba Fernando VII. El 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 fotocopiadoras pero igualmente en un sólo 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 modos 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 (Imagen 24). 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 N.2.

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 ¿si? 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 describía las tareas que éste 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 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 guión teatral los personajes se presentan de modo jerárquico por su posición económica, condición de género. Estos roles y características –que relata la docente ya que en este caso no hubieron diálogos entre los personajes- 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: 17); “un proceso de iteración, de repetición regularizada y obligada por normas” (Butler, 2002; 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: 162).

En ambas performances se continua actualizando una trama en el cual solamente los varones (blancos, heterosexuales, pertenecientes a la elite) mediante sus relatos guionados se referirán (y representarán) a los sucesos ocurridos dentro del Cabildo. En el caso de las mujeres (blancas, heterosexuales, de elite) 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 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: 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 “sólo” lugares, posiciones sensibles de ser modificadas, relaciones abiertas y disponibles para ser ocupadas por otros sentidos” (Rodríguez & Barrios, 2015: 4).

Por otra parte, en las dos escenas observamos cómo, mediante el uso del relato de la docente o del guión que representan los estudiantes se va construyendo un cronotopos 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 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 observa con mayor frecuencia durante los actos del 25 de Mayo.

Estas narraciones que desde el género “cuento” pueden tener o no una moraleja final, o un nudo. En los casos observados, aparecen sin un conflicto y solamente representan un desfile de distintos personajes “coloniales” o “actuales” que en escena cumplen la función de decir algunas líneas o realizar la acción que dicta la docente. 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 público¹⁰⁷, en otras un momento para repetir lo antes dicho, etc. Observamos, que los docentes siguen las representaciones con los guiones que llevan en sus carpetas de presentación. En algunas oportunidades el dictado de la docente que acompaña la representación con el texto, o durante el canto puede ser una ayuda para no cometer equivocaciones.

En relación, observamos que otro género que se utiliza es el “desfile” 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, 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

¹⁰⁷ “El principio de la risa sufre una transformación muy importante. La risa subsiste, por cierto; no desaparece ni es excluida como en las obras ‘serias’; pero en el romanticismo grotesco la risa es atenuada, y tomo la forma de humor, de ironía, de sarcasmo. Deja de ser jocosa y alegre. El aspecto *regenerador* y positivo de la risa se reduce extremadamente” (Bajtín, 1990: 40).

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)¹⁰⁸.

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, por ello dispositivo no pierde su eficacia por ello. Se busca el perfeccionamiento de las técnicas de sonido, mediante la repetición de alguna línea del guión, 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.



Imagen 24: Las comunicaciones reactualizadas: la computadora y el celular en los tiempos coloniales (escolares)

¹⁰⁸ “La formación patriótica de los alumnos en el sistema escolar argentino comienza en el nivel inicial y es previa a la alfabetización, por lo cual opera mayormente con herramientas centradas en la afectividad. El amor a la nación es promovido primero a través de procedimientos lúdicos –a través de canciones, ficciones narrativas y dramatizaciones – en momentos en que los alumnos aún no pueden distinguir entre “representación” y “presentación”. En efecto, entre los 6 y 8 años de edad suelen responder que “lo que pasó” es el festejo escolar mismo <...> se introduce a los niños en “La Historia” de la nación para jugar en ella mucho antes de que sean capaces de conocer y comprender el tiempo cronológico. Con el propósito de que esa inclusión sea viable se les proporcionan los elementos simbólicos básicos para comenzar a jugar, empezando por sentirse parte del “equipo” de los “argentinos” (Carretero y Kriger, 2010: 66-67).

3. c. iii. 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: 17-18). En este contexto, podemos identificar un proyecto musical en la construcción de la memoria de la nación. Las danzas, la música, 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: 11). En este proyecto se proporciona determinados ritmos y danzas que “reflejando la nacionalidad pueda ser escuchada sin extrañeza” (Martín-Barbero, 1987: 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: 17). La relación que establece el cuerpo con la música permite como rasgo característico la apertura o permeabilidad sensible al estímulo musical del *performer* ritual¹⁰⁹, como también de los bailarines y músicos (Citro, 2009:222). 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: 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, 2009:222).

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 niñas las ensayan previamente y a la hora de la presentación pueden tener a mano la letra para “ayudar” a la memoria.

¹⁰⁹ “Expresiones como “dejarse llevar” por el ritmo son claves en estas prácticas, pues refieren a la capacidad de los *performers* para que su corporalidad sea “atravesada” o “tomada” por el ritmo. Las expresiones entre comillas aluden a una relación con la música que no es totalmente consciente sino que es ejercida a través de la propia percepción y corporalidad al estímulo musical” (Citro, 2009:222).

Denominaremos baile al acto de realizar una danza¹¹⁰, 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 reitera 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, etc.; o las estudian y ensayan durante el año en asignaturas como “Expresión Artística”; o son guiados en el escenario por las docentes que realizan los pasos de baile a imitar. En este último caso, observamos que los estudiantes de los menores grados aún no manejan las competencias para la memorización de determinadas piezas musicales, éstos cuentan con la colaboración de los 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, 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

¹¹⁰ Advertimos que en el caso de la danza y el baile, existen distinciones entre ambos géneros. A los fines de este trabajo, trabajaremos ambas desde un mismo sentido. Sin embargo, nos parece importante señalar que desde los estudios sobre “Cuerpos, Emociones y Sociedad” se señala que la danza “depende del control y la predictibilidad de los movimientos, por lo que se basa en una codificación de los mismos, a la que los bailarines deben acceder mediante una formación práctica que se extiende durante años” (Mauro, 2010: 32). Mientras que en caso del baile no preexiste una predictibilidad en los movimientos, no está conformado de “un conjunto de reglas claras y fragmentadas en una progresión que facilita su práctica, adquisición y transmisión” (Mauro, 2010: 32).

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”¹¹¹. 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.¹¹² 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 Sosa¹¹³ 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 (Imagen 25) de género chamamé y chotis misionero¹¹⁴. Mediante un repaso por estas canciones y sus intérpretes podemos comenzar a reflexionar como 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 dialogo 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 N.1.

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

Se escucha a la docente decir ¿preparados?

Empieza a sonar la canción: “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”*).

¹¹¹ La autoría de la letra pertenece a Domingo Vicente Lombardi y música de José Razzano. En este caso, el sol del 25 fue compuesto por Domingo Vicente Lombardi en 1910 con fragmentos de la poesía "La Media Caña" que Lombardi escribiera en 1896. En un primer momento aparece como tango y fue interpretado y grabado por el dúo de Carlos Gardel y José Razzano. Domingo Vicente Lombardi nació en Buenos Aires (1878-1961) y fue poeta, guitarrista y cantor. José Razzano (1887-1960) fue un cantante y compositor uruguayo, y fue el que le dio el ritmo de “gato”.

¹¹² Esta canción es promocionada dentro de las propuestas educativas para el abordaje de la efeméride del 25 de Mayo en la página web del Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.me.gov.ar/efeme/25demayo/elsol.html>

¹¹³ Por una parte, Raúl Alberto Antonio Gieco, conocido popularmente como León Gieco nació en la provincia de Santa Fe en 1951. Es músico y cantautor. El tema musical “El país de la Libertad” es el tema lanzamiento de su primer disco “León Gieco” en 1973. Mientras que por otra parte, «Canción con todos» es una canción compuesta en 1969 por los argentinos Armando Tejada Gómez (letra) y César Isella (música). Popularmente conocida por la interpretación de Mercedes Sosa (1935-2009) folclorista argentina. En 2014, el presidente ecuatoriano, Rafael Correa, propuso que “Canción con todos” se convierta en el himno de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur).

¹¹⁴ Estas performances serán analizadas en profundidad en el Capítulo 5.

En esta representación 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 (Imagen 26) como también, cumbias, raps, pop, rock. Varias de estas canciones y danzas están instaladas en la memoria como parte del dialogo 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*¹¹⁵ –como señala una docente durante una performance- bailaba la música de salón, los sectores populares bailaban desprolijo (Imagen 27). El baile de las elites tenían pasos pautados, el de los sectores populares era chistoso, desorganizado, alegre (Imagen 28). 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 escenas 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.

¹¹⁵ Del guaraní, y hace referencia a lo lujoso, distinguido.



Imagen 25: Estudiantes cantan “Bandera de Misiones” de Fausto Rizzani durante el acto del 30 de Noviembre de 2014, Escuela N.2.



Imagen 26: Estudiantes de sexto grado bailan una cueca, mientras que otros estudiantes acompañan con canto y aplausos. Acto 25 de Mayo, 2013. Escuela N.1.



Imagen 27: Los niños y niñas realizan un baile de salón imitando los pasos de la docente. Escuela N.2.



Imagen 28: Niños y niñas representando a los vendedores ambulantes realizan un baile. Acto del 25 de Mayo. Escuela N.1.

3. c. iiiii. Los recitados: el deber de hacer/saber “de memoria”

La frase “de memoria” es recurrentemente mencionada en los actos escolares. La capacidad del 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 los estudiosos de la educación y la pedagogía porque mediante esta práctica los estudiantes no logran comprender los procesos. “Estudiar de memoria” no es 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 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 se 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 docente presentador menciona al autor de la poesía que se recitará pero en la mayoría de los casos solo hace referencia al nombre de la misma, o se presenta como “poesía en homenaje a la patria”, etc. La poesía puede entablar un diálogo con un escritor 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 autores 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 N.1, 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: Felicidades que leyó hermoso. Dijo 203 años de poder elegir lo que es bueno y lo que es malo
¿escucharon ustedes eso?

Alumnos: ¡Siiiiii!

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 transcripto 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. Los niños responden con fuerza ¡siiii! 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 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.

Finalmente, cuando está por culminar el momento de ofrenda institucional, observamos una serie de prácticas que hacen referencia a reconocimientos y agradecimientos. En el caso de la Escuela N.1 durante el acto del 30 de Noviembre se

realizó una entrega de premios a dos de sus estudiantes. El primero por ser ganador del logo de un portal web destinado a Andresito auspiciado por el Ministerio de Educación de la Provincia, y en segundo caso, al ganador de la edición 2013 del Concurso de Andresito, declarado de interés educativo provincial. El primero no se encontraba presente el día del acto y el segundo, se hizo presente y recibió (nuevamente) el trofeo que le había entregado el día anterior durante el concurso (Imagen 29).¹¹⁶

Con respecto al momento de despedida y agradecimientos, éste 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 N.1, 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 éste 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 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 (Imagen 30) que disminuye en las actuaciones de los estudiantes de años más avanzados.

Asimismo, durante estas representaciones hay objetos de utilería que son utilizados como soportes para abordar las performances. Por ejemplo, la torta realizada con cajas forradas en celeste y blanco que simulaba un pastel de cumpleaños dedicado a la patria (Imagen 31). Al finalizar el acto escolar del 25 de Mayo, en la Escuela N.1 se

¹¹⁶ En el Capítulo 5 nos ocuparemos en profundidad de ambos casos.

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”, por motivo de festejarse 203 años de la Revolución de Mayo.

La comida también es un elemento que aparece en las celebraciones: “tortas de cumpleaños”, las 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 los niños que asistieron al acto escolar. El sentido de lo festivo culmina con el momento de compartir alimentos (Imagen 32). Así, el/la docente encargado del acto toma por última vez el micrófono y anuncia que en breve se servirá un desayuno para los estudiantes, o que ha “finalizado este humilde acto”. Sin embargo, nos queda un momento más en el diseño de esta arquitectura comunicativa: el archivo.



Imagen 29: Estudiante recibe trofeo y diploma por haber conseguido el primer puesto del Concurso “Andresito”. Escuela N.1.



Imagen 30: Adultos fotografían a los estudiantes durante una representación. Escuela N.1.



Imagen 31: Momento en que la docente enciende la vela de cumpleaños a la “Torta de la patria”.



Imagen 32: Cierre del acto: estudiantes se reúnen a compartir una chocolatada con facturas.

5. d. 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” (Silva, 2006: 57).

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: 106)¹¹⁷. 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”¹¹⁸. Éste 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 al libro y cuántas hojas posee.

El “libro histórico” circula durante la puesta del formato¹¹⁹, 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 (Imagen 33). El alumno elegido por el/la docente para realizar esta tarea es un 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

¹¹⁷ Sobre la performance y su relación con el archivo, Taylor (2009) se pregunta “¿De qué manera la “performance”, considerada a menudo una práctica efímera, algo que ocurre solo en el aquí y en el ahora, puede usarse como prueba de conductas, creencias y actitudes del pasado? Si las pruebas de archivo (documentos, registros, ruinas) son la base de la investigación histórica, entonces ¿el repertorio de los actos performados es algo por definición a-histórico o anti-histórico? ¿Posee el repertorio un potencial explicativo? ¿Qué estándares investigativos habría que cumplir para que las conductas performadas fueran reconocidas como formas legítimas en términos sociales de entender el pasado? ¿Y, si el futuro está amarrado al pasado, puede el repertorio de las acciones encarnadas alegar cierto poder predictivo?” (Taylor, 2009: 105-106).

¹¹⁸ En algunas organizaciones escolares poseen estos dos libros en los cuales se registran tareas distintas. En el “libro de efemérides” se reseñan las conmemoraciones exclusivamente; mientras que en el “libro histórico” se archiva otras informaciones relevantes para la escuela, como la historia de su fundación, visitas de autoridades, construcciones edilicias, etc. Sin embargo, estas distinciones no son siempre cumplidas a rajatabla. Por ello, para nuestro caso, tomaremos a ambos libros como parte de las actividades de archivo del formato.

¹¹⁹ El Calendario Escolar 2015 de la Provincia de Buenos Aires señala que estos documentos forman parte del protocolo durante los actos escolares: “la firma del **Registro de Actos y Fiestas escolares** o pergaminos en la dirección del Establecimiento”. Mientras que el de la provincia de Misiones, no señala modo de proceder respecto a estos registros.

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 los docentes 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: 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: 116). El momento de archivo 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.¹²⁰

Asimismo, estos documentos no pueden ser vistos meramente como repositorios de informaciones sino como productores de identidades sociales (Caggiano, 2013: 4). En este sentido, cumplen el papel de artefactos culturales en la producción de hechos¹²¹ (“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: 4).

¹²⁰ En este apartado avanzaremos sobre nuestros análisis de estos documentos con la mirada en los objetivos de este trabajo. Advertimos que realizar un análisis exhaustivo de estos libros podría conformar un trabajo de investigación por sí solo. Aquí se abren otras puertas para continuar indagando en estos dispositivos y soportes, que no pretenden cerrarse en lo que en esta oportunidad presentamos.

¹²¹ Siguiendo a Caggiano (2013), el archivo puede enseñar mucho en su carácter de depósito desbordante, no sólo hacia fuera, sino hacia dentro: desbordante de sus propias categorías. El autor investigó sobre las fotografías del Archivo General de la Nación donde se encontró con que “uno de los problemas recurrentes en dichos repertorios era el de la construcción visual de la historia y la mostración del pasado: qué imágenes, de quiénes, presentadas cómo y en qué relación se utilizaban para imaginar (el pasado de) nuestra comunidad” (Caggiano, 2013: 3). Este archivo, el más importante de la Argentina, “requiere de cierta articulación simbólica, de una discreción y de una capacidad metafórica propias. Sean más icónicas o más indiciales, la continuidad y la capacidad metonímica de las imágenes hacen sentido de otro modo. <...> Al lado de la clasificación clara y distinta de los catálogos, la ambivalencia y la ambigüedad que cargan estas imágenes vuelve difícil o incierta su ubicación en alguno de los casilleros disponibles” (Caggiano, 2013: 26). Los criterios que sostienen este tipo de construcciones tienen que ver con la politicidad del archivo: “seleccionar los criterios y definir las categorías que pueden agrupar y distinguir a los habitantes de un país a lo largo de su historia, componer y sostener una clasificación a partir de ellos, y establecer sus relaciones posibles va indefectiblemente de la mano de un modo particular y posicionado de ver y de mostrar esa sociedad” (Caggiano, 2013: 26).

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) pero 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 (Imagen 34). A continuación compartimos fragmentos de nuestros registros:

23 de abril de 2014, Escuela N.2. Puerto Iguazú

Me encontré con la directora en la vereda, me dijo que pase y que pida hablar con la vicedirectora. Luego de mi presentación y una breve charla sobre lo que venía haciendo hace algún tiempo, le pregunté si podía acceder a los libros históricos de la escuela. Ella muy amablemente me facilitó un par de los primeros con los que cuenta la escuela y me invitó a que pase a la sala de maestros para que los viera más tranquila.

El primer libro histórico data los inicios de la escuela, a mediados de la década del 40. Consta de 300 folios, y está firmado por la directora de la época. El segundo libro data de la década de 1980 y consta de 200 folios. En el primer libro, el narrador menciona que empiezan a producir estos libros por una Resolución de 1937, también se puede leer que este documento era un modo de tener un registro, de contar la historia de la escuela. El mismo en su primera parte cuenta con un prólogo, la historia del pueblo, de la provincia, de las Cataratas, del Parque nacional (antes el intendente de Iguazú era Intendente del Parque Nacional). Y señala el momento en que se fundó la escuela. Transcribimos los subtítulos del Prologo: “Avanzada argentinidad.”; “Bienestar colectivo”; “Principales centros”; “Patriotismo paraguayo y brasilero”; “Por su ubicación geográfica: abnegación y patriotismo”; “Recta abierta en el corazón de la selva”. Al final de este momento de presentación, el que escribe aclara que el texto es una copiado de un ensayo de Aníbal Cambas¹²². En el segundo libro, que se extiende hasta los primeros años del 2000, aparece por primera vez la mención de la Bandera de Misiones en 1993. <...> Mediante estas primeras lecturas, observamos que desde los actos escolares más antiguos que se registran, cuando la escuela era una de las que organizaba los actos centrales de los que participaba todo el pueblo, y en los actuales actos centrales organizados por la Municipalidad en la plaza central, siempre se menciona la presencia de autoridades del Brasil y Paraguay y sus respectivas banderas.

Además de lo documentado anteriormente, ambos documentos poseen las reseñas de cada efeméride a lo largo de los años de vida del libro histórico. Es interesante observar cómo estos libros nos ofrecen datos relevantes de la vida de cada organización escolar. Asimismo, el autor señala al final del texto, otro enunciador al que incorpora, otorgándole una voz de autoridad a lo que escribe. En este caso, también se destaca la acentuación ideológica de cada uno de los títulos de los apartados. Podemos leer estos escritos en un contexto determinado: la ciudad ubicada en la triple frontera Argentina-Paraguay-Brasil, se encontraba en proceso de conformación y en puja por identificarse con la parte argentina. En este contexto, leemos la presencia de las

¹²² Aníbal Cambas fue un escribano público, músico y poeta argentino. Fundó la Junta de Estudios Históricos de Misiones y el Museo Regional que hoy lleva su mismo nombre y está emplazado en el Parque Paraguayo de la Ciudad de Posadas. Fue miembro de la Academia Nacional de Historia de la República Argentina y numerosas entidades e instituciones nacionales. Desarrollaremos en el Capítulo 5 la importancia de Cambas para la construcción del dispositivo “Andresito”.

autoridades de estos países en las festividades argentinas. Se pretenderá quizá construir una relación constante entre dichos países limítrofes.

La memoria, es cuerpo pero también es técnica y tecnología (Silva, 2006). Se observan aquí fotos, mapas, textos, recortes, dibujos a mano, pinturas, etc. (Imagen 35). 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.¹²³

Por otra parte, se pueden observar distintos “personajes” relacionados con los medios de comunicación de la época. Éstos 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 socio-político.¹²⁴

Rockwell (2009) menciona que las escuelas y las prácticas docentes poseen historias complejas e inconclusas. En los casos observados, “la escasez de

¹²³ “Cuando apareció la fotografía en el siglo XIX se llegó a pensar que era la misma máquina de la verdad, pre- vista desde el renacimiento, por su increíble capacidad para reproducir lo que estaba afuera, eso que suele llamarse realidad. Y hubo espanto y admiración. Aparecía una máquina bajo una inaudita capacidad para construir y fijar imágenes. Una maquina fabulosa que desde entonces ha permitido hacer imágenes a partir de tomar contacto con la realidad externa. Se parecía mucho a la memoria por fabricar y traer figuras y hasta Freud alcanzó a relacionar esa cámara oscura con lo inconsciente y al proceso de revelado con el de toma de conciencia. La fotografía poco a poco fue reemplazando el retrato pictórico y los ciudadanos acudían a ella para mirarse. La materia de la fotografía será química (el revelado y sus componentes) y física (la cámara y sus principios), pero la sustancia simbólica producida es de otra clase: son imágenes y, por tanto, recuerdos” (Silva, 2006: 58).

¹²⁴ Para Rossi (2003) el olvido no es un tema que invite a la neutralidad. Por ejemplo, la historia de nuestro siglo “como bien sabemos, aunque tratemos de olvidarlo, está llena de censuras, supresiones, ocultamientos, desapariciones, condenas, retractaciones públicas y confesiones de tradiciones innominables, declaraciones de culpabilidad y de vergüenza” (Rossi, 2003: 33). Desde el 2009 trabajamos con los registros de estos libros históricos en distintas escuelas de la provincia de Misiones. Podemos señalar que estos libros que desbordan celebraciones “celestes y blancas” en prácticamente todos los años de los cuales contamos con registros, durante el período en que duró la última dictadura cívico-militar en la Argentina (1976-1983) se observan escasos archivos de actos escolares celebrados. Salvo excepción de algunas líneas destinadas a documentar fecha, hora y tema del acto. Interpretamos que en estos registros la otra cara de la *memoria*, los procesos de olvido silenciados en estas páginas. Dice Candau (2011): “hacer borrón y cuenta nueva”, como se dice vulgarmente, es a menudo la condición indispensable para avanzar, innovar, refundar <...> superar al pasado aún cuando se trate de un pasado insuperable, es el objetivo mismo de esta forma institucionalizada de olvido que es la amnistía, muy diferente al perdón, y que consiste en borrar de las memorias los elementos del pasado considerados como peligrosos para la sociedad o la ciudad <...> por una parte, el silencio o la denegación no significa siempre el olvido –hay cosas que se resisten al olvido- y, por otra parte, la amnesia no es nunca absoluta y definitiva <...> el olvido puede ser necesario para el mantenimiento del lazo social y para la afirmación de la identidad de un grupo” (Candau, 2011: 124).

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: 32). La mayor parte de documentos de archivo son producto de la gestión escolar¹²⁵, es decir, son documentos generados desde y con motivos de la dirección “que suelen hablar de la práctica escolar desde la normatividad” (Rockwell, 2009: 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 completo¹²⁶ por distintos tipos de pérdida (mudanzas, deterioro de los materiales, etc.).

Los “libros históricos” re-actualizan personajes de distintas épocas traídos a la *memoria* través del *dialogo*, 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 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

¹²⁵ “El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de textos y manuales pedagógicos son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo *podrían ser* las clases. <...> Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral” (Rockwell, 2009:154).

¹²⁶ Continúa Rockwell (2009): “No deja de ser extraño que la vida cotidiana de una institución ligada esencialmente a la diseminación de la lengua escrita esté tan sistemáticamente excluida del registro documenta <...> Historizar el análisis de la cultura escolar actual permite comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación” (Rockwell, 2009:154).

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: 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.



Imagen 33: El “libro histórico” recorre el formato. Acto del 25 de Mayo, Escuela N.2.

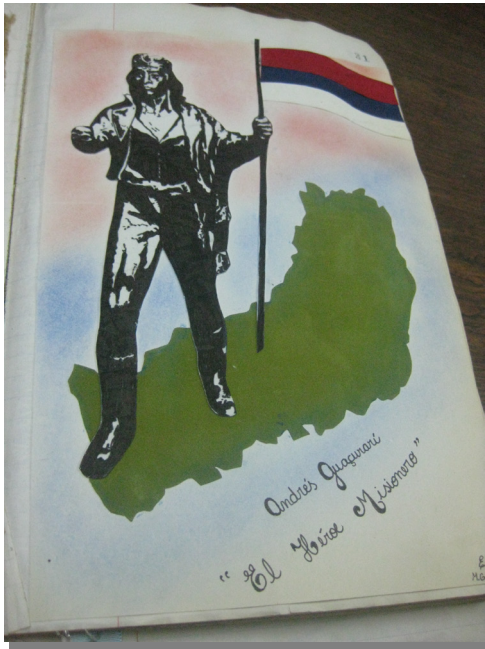


Imagen 34. Lo emergente y residual: fotocopias, recortes y letras manuscritas. Efeméride del 30 de Noviembre, año 2000. Escuela N.1. Año 2002

Imagen 35: Memoria institucional: croquis y fotografía del primer edificio de Escuela N.2, mediados de 1940.



CAPÍTULO 4

Segundo movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del “25 de Mayo”

"Uno podría preguntarse con todo derecho: ¿la Revolución de Mayo fue un acto económico, un acto político, un acto militar? Y responderse: no, fue un acto escolar" (Pigna, 2004: 217).

A finales del siglo XX se anunciaba la muerte de los nacionalismos, sin embargo Anderson (1983) había advertido que estos hechos no estaban ni remotamente cerca. Para comprender esos arfactos 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: 19). Funes (2006) destaca la complejidad de asir 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: 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, (re) 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 Mayo¹²⁷, 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 de 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 determinado cronotopos. La segunda aborda los roles, técnicas y tecnologías como estrategias comunicativas para organizar hábitos y creencias. Y finalmente, una tercera

¹²⁷ El día de la Escarapela se crea por decreto del 18 de febrero de 1812 por el Primer Triunvirato (1811-1812). Luego, fue instituido por el Consejo Nacional de Educación en el año 1935 (Res. 13-5-1935, Expte. 9602-9º-935). Con respecto al origen de los colores de la escarapela y las razones por las que fueron elegidos para simbolizar a la nación argentina, aún no pueden establecerse con precisión y fueron motivo de debate y discusión en varios escenarios. Felipe Pigna (2004), por ejemplo, amplía estos detalles.

entrada de análisis, reflexiona sobre la producción de argumentos lógicos, éticos y estéticos en relación a los valores que conforman los relatos en esta celebración.

4. a. Algunos apuntes sobre 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 hispano-americanas 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 a los relatos que se ponen en escena en los actos escolares observados. Consideramos necesario advertir que no pretendemos ser 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: 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 reveló 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 el ejemplo de Alto Perú se propagara por América” (Pigna, 2004: 225). Ya para principios de 1810 casi toda España se encontraba en manos de los franceses siendo un

Consejo de Regencia quien 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: 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: 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: 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: 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 ser 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: 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: 224). Como los productos que llegaban eran escasos, caros e insuficientes, tuvo un gran desarrollo el contrabando liderado por elites 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: 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 elegido 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 periódicos¹²⁸. 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: 228).

¹²⁸ El periódico como fenómeno tuvo un papel histórico decisivo para la construcción de una idea de nación (Anderson, 1983).

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), escritas muchos años después, 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: 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 sólo 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: 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: 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: 237-238). De manera, "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: 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: 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 insuficiente, 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: 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: 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: 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: 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: 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 hubieron repercusiones dispares. En Córdoba se armó una contrarrevolución liderada por Santiago de Liniers¹²⁹,

¹²⁹ Santiago de Liniers fue un noble y militar de origen francés, caballero de la Orden de San Juan y de Montesa que se desempeñó como funcionario de la Corona de España y que por su destacada actuación en las dos fallidas Invasiones Inglesas, fue nombrado virrey del Río de la Plata entre 1807 y 1809, y en este último año, fue favorecido por Real Cédula con el título de conde de Buenos Aires. Fue el penúltimo virrey del Virreinato del Río de la Plata. La llamada "Contrarrevolución de Córdoba" tuvo su inicio

mientras que en Mendoza y Salta hubieron 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 mi 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: 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 más profundidad en el Capítulo 5. 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.

4. b. Primera entrada de análisis: la cualidad de un cronotopos 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,

cuando las autoridades de la Intendencia de Córdoba del Tucumán y el ex virrey del Río de la Plata, Santiago de Liniers, tomaron conocimiento de que había ocurrido la Revolución de Mayo en Buenos Aires, por lo que se dedicaron a organizar en Córdoba un ejército para rechazar la expedición militar enviada por la Primera Junta para hacer reconocer su autoridad en las provincias del interior del ex Virreinato del Río de la Plata. El fracaso de la contrarrevolución encabezada por Liniers culminó con su fusilamiento y el completo control del noroeste de la actual Argentina por la Junta de Buenos Aires.

momentos, constituyen marcos interpretativos de lo que se narra”¹³⁰ (García, 2012: 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 de primeridad que busca ubicar, situar, contextualizar, fijar (creencia). De esta manera, esta celebración posee determinadas características primeras y principales que nos ubica en determinado cronotopos. Asimismo, como en aquel 1810, también el día, la hora y el lugar de la cita para la celebración del acto escolar han sido pautados con anterioridad.

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 *continnum* significativo e interpretable de tiempo” (Sarlo, 2012: 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: 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: 124). En este contexto, esperamos que estas propuestas de análisis y discusión puedan ser utilizadas para reflexionar sobre otros dispositivos rituales performativos similares.

“*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: 189). Nos preguntamos: ¿quiénes conformaban “el pueblo”, en qué

¹³⁰ La trama narrativa de la historia nacional escolar “(se) re-genera (como la forma de) un viaje, en el tiempo y en el espacio”: tiempos revolucionarios, de emancipación, de crisis, de organización, de unión y progreso, de migraciones; el puerto, la ciudad, el campo, la provincia, la frontera, el desierto, el río, las islas (Malvinas), la cordillera (de los Andes), el territorio, el país” (García, 2012: 135).

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: 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: 112). Y es en este contexto en el que la categoría de cronotopos nos ofrece “el terreno esencial para mostrar y representar los hechos” (Bajtín en Pampa Arán & otros, 1996; 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: 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 cronotopos 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 determinado cronotopos. Por ejemplo, en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo se han (re) actualizado varios de los debates con respecto a este hecho histórico desde distintos espacios, no solamente académicos.¹³¹ En

¹³¹ Por ejemplo podemos señalar el programa televisivo –entre tantos otros- conducido por el historiador Felipe Pigna y el periodista Mario Pergolini, “Algo habrán hecho por la historia argentina”, producido por

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.

4. b. i. 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: 125). Son hechos del pasado que no han sido atravesados por los sujetos que hoy lo celebran, pero que sin embargo, lograron mediante éste 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 invariable 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: 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 corresponden a situar a un hecho, personaje, objeto en un tiempo (día) 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: 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 N.1, 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.”

Cuatro Cabezas y Endemol. Salió al aire en 2005 por Canal Trece en su primera temporada. La segunda y tercera temporada fue vista por el Canal Telefé. En 2008, el programa fue galardonado por los Premios Martín Fierro a Mejor Programa Cultural.

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.

En la Imagen 36 observamos una gigantografía -que oficia junto a letras plateadas recortadas en las que se lee “Viva la Patria”- de una fotografía del Cabildo de Buenos Aires. Esta imagen se instala en un tiempo contemporáneo ya que la misma corresponde a una fotografía actualizada del Cabildo en la que se observan la circulación de automóviles, peatones y edificios aledaños. El “Cabildo” – al construirse como el símbolo más representativo de esta efeméride- en la Imagen 36 es utilizado como “decorado” para la toma de una fotografía. Los estudiantes y asistentes al formato no podrán estar presentes el día histórico en el espacio donde se gestaron los sucesos que se recuerdan, pero si pueden (y *deben*) montar un escenario que represente aquel espacio¹³².

A partir de ello, determinados puntos geográficos se cargan de sentidos y significación. En este caso “El Cabildo” –como también “La casita de Tucumán”, etc.- lograron transformarse en centros de referencia simbólica y material de “la Patria” (Blázquez, 2012: 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 cronotopos 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 Playa de Mayo –denominada

¹³² Entre las numerosas actividades en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo, se realizó la proyección de un video mediante el recurso multimedia del *mapping*, técnica que permite proyectar una animación o imágenes sobre superficies reales, normalmente inanimadas, para conseguir un efecto artístico y fuera de lo común basado en los movimientos que crea la animación sobre dicha superficie. En este caso, se proyectó sobre las paredes del Cabildo de Buenos Aires. Sobre cómo se organizó esta proyección se puede consultar una nota de *La Nación* del día 26 de Mayo de 2010, disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1268797-como-se-hizo-la-proyeccion-del-teatro-colon-y-el-cabildo>

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 actividades¹³³: 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 modernos¹³⁴ de recreación infantil por excelencia, no son solamente para jugar sino que también suceden hechos importantes.¹³⁵

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 hablan 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”. En la Imagen 37 podemos observar el momento en que se representa la toma como prisionero del rey Fernando VII por las tropas francesas, que se ubica en este espacio secundario.

¹³³ “La plaza pública era el punto de convergencia de lo extraoficial, y gozaba de cierto derecho de ‘extraoficialidad’ dentro del orden y la ideología oficiales; en este sitio, el pueblo llevaba la voz cantante. Aclaremos, sin embargo, que estos aspectos sólo se expresaban íntegramente en los *días de fiesta*” (Bajtín, 1990: 139).

¹³⁴ Siguiendo a Bajtín, Martín-Barbero señala que la plaza “es el espacio no segmentado, abierto a la cotidianidad y al teatro, pero un teatro sin distinción de actores y espectadores. A la plaza la caracteriza sobre todo un lenguaje; mejor: la plaza es un lenguaje, “un tipo particular de comunicación”, configurado en base a la ausencia de las constricciones que especializan los lenguajes oficiales ya sea el de la Iglesia, el de la Corte o el de los tribunales. Un lenguaje en el que predominan, en el vocabulario y los ademanes, las expresiones ambiguas, ambivalentes, que no sólo acumulan y dan salida a lo prohibido, sino que al operar como parodia, como degradación, regeneración, “contribuían a la creación de una atmósfera de libertad” (Martín-Barbero, 1987: 75).

¹³⁵ Acontecimientos que no solamente se ubican en el “pasado”, sino que también se desarrollan en el presente, que forman parte de hechos actuales. La plaza es ocupada con motivo de distintos actos políticos (oficiales, de organizaciones civiles, etc.). Y al mismo tiempo, son accesibles (pueden ser vistos) desde los medios de comunicación.

Se produce la simbología del rey mediante una corona confeccionada en papel dorado y una tela roja que oficia de capa. Durante la performance, “España” ocupa el lugar derecho del escenario, reducido y mutable ya que en un momento de la representación éste vuelve a transformarse en “Cabildo” o “Plaza”.

El cronotopos 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.1.

“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 icono–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: 99).



Imagen 36: “Telón” con motivo del acto del 25 de Mayo. Escuela N.2, 2014.



Imagen 37. Momento en que Fernando VII es tomado prisionero por las tropas de Napoleón. Escuela N.1, 2013

4. b. ii. Los invitados a la celebración

La categoría espacio/tiempo también determina, de modo significativo, la imagen del individuo que es fundamentalmente cronotópica (Bajtín, en García, 2004: 155). En nuestro caso, determina (narra, trama) a los sujetos involucrados en la representación de gesta histórica. Si nuevamente recurrimos a nuestra memoria en relación a 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. Éstos 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.¹³⁶

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 & Carretero, 2010: 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 N.1

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 Buenos Aires entre los años 1810 y 1821 con el objetivo inicial de publicitar los actos de gobierno de la Primera Junta¹³⁷. 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

¹³⁶ La “nación” es un fenómeno histórico y como una práctica histórica en un sentido estricto, implica la acción política de los sujetos. Catanzano (2011) expresa que *pensar la politicidad de la nación* solo parece posible “si se la *arrebata* al campo inadecuado en el que se pretendió escribir –el de la naturaleza, lo originario, lo inmutable- para *devolverla* al terreno que le corresponde –el de los intereses y las motivaciones históricas de los sujetos sociales-, dejando intacta la oposición entre ambas” (Catanzano, 2011: 43)

¹³⁷ Becerra (2010) menciona que la adopción de *La Gazeta* como diario oficial por parte de la Primera Junta de Gobierno y la conmemoración del 7 de junio -día de su primera tirada- como día del periodista “refuerzan la necesidad de explorar el vínculo entre producción y distribución de la información por un lado y la subordinación política y económica al gobierno por otros, en la historia de los medios de comunicación en Argentina” (Becerra, 2010:144).

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 N.1, 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 N.2, 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.¹³⁸

Mediante estas prácticas de comunicación se logran reconocer qué cronotopos, 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 el 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

¹³⁸ Hemos avanzado en la descripción de estos personajes en el momento de “ofrenda” del formato desarrollado en el Capítulo 3.

para significar la nación? ¿Qué tiempos representan nuestros “orígenes”? ¿Qué papel nos toca desempeñar?

5. c. Segunda entrada de análisis: 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 determinadas voces; traza itinerarios a seguir en la vida; fija metas y límites a la “aventura” (García, 2004: 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: 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: 67).

Esta segunda entrada de análisis aborda los oficios, roles, técnicas y tecnologías trabajadas en los actos patrios escolares del 25 de Mayo como organizadoras de hábitos y creencias en función a la construcción de una idea de nación, de comunidad. La creencia es una regla para la acción que busca el asentamiento de un hábito, que se presenta como una regla de conducta, un principio general que nos moviliza a actuar. Pretendemos analizar cómo relatos y performances colaboran en la producción de determinadas regularidades. Entendemos que una lectura desde la memoria, que dialoga con los procesos histórico-culturales y sociales, debe prestar atención “a la naturaleza del hábito, del orden de la terceridad, al que corresponde lo simbólico” (García, 2004: 18). De esta manera, avanzamos sobre uno de los tantos objetivos de la educación formal: aprender/hacer. Durante esta efeméride los estudiantes no solamente empiezan a identificar cronotopos, 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.

Como las creencias y los hábitos son producidos gracias a los procesos de semiosis, ésta en un accionar permanente "cristaliza y se re-engendra ininterrumpidamente en y por los hábitos" (García, 2004:39). Es así que en cada puesta en escena, se afianzan o se generan hábitos y creencias, en una constante producción de la semiosis. Como la identidad de un hábito depende del cómo y cuándo puede llevarnos a actuar, bajo condiciones dadas o probables, consideramos que la re-actualización del formato comunicativo, además de desarrollar contenidos con respecto a los sucesos históricos ocurridos en 1810, pretende "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.

4. c. i. Inicia el desfile

Aprendemos a recordar con otros 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" 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 N.2.

Escuela N.2, 2014.

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

Estudiantes: "Siii"

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.”

El número 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, los niños disfrazados 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”¹³⁹.

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 al realizar su paso por el escenario se sentaron en el suelo detrás de los caballeros. Dicta la docente para ubicar a 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.*”

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*). El acto observado tuvo lugar en Puerto Iguazú, ciudad fronteriza con Brasil. En

¹³⁹ La autoría de esta canción es anónima. La poeta, escritora, música, cantautora, dramaturga y compositora argentina, María Elena Walsh escribió un cuento homónimo que ocurre en un pueblo llamado Chaupinela.

este contexto, cabe señalar que en el año 2014 el Mundial de Fútbol, el evento más importante de este deporte, se desarrolló en el vecino país.

La docente menciona en su discurso que en 1810 los niños, al igual que los de ahora, jugaban al fútbol. Aquí incorpora un dato erróneo –interpretamos, no por desconocimiento- debido a que se considera el inicio de la historia del fútbol moderno a partir de 1863, año de la fundación *The Football Association* en Inglaterra. Aunque ya se registran antecedentes en la Edad Media de este tipo de juego, es a partir de la creación de esta asociación deportiva cuando se considera el inicio de fútbol como se lo conoce en la actualidad. En nuestro país, la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) se creó en 1883 (con el nombre de *Association Football League*; luego en 1934, Asociación del Football Argentino, tomando en 1934 la denominación actual) siendo la más antigua de Sudamérica y la octava en el mundo. Asimismo, no podemos negar el rol del fútbol como uno de los productores de los sentidos de la nación. Alabarces¹⁴⁰ (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 nacionales¹⁴¹. “¿Y saben a que jugaban? A lo mismo que ustedes, a la pelota”. Como una estrategia en su relato la docente construye acciones similares entre niños de 1810 con los niños de 2014. 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

¹⁴⁰ El trabajo de Alabarces interroga la persistencia de la idea de Nación en el marco de la globalización, a través del fútbol como foco de análisis, en una perspectiva histórica que comienza en el momento de fundación de los relatos nacionales futbolísticos en la Argentina y culmina en el último Mundial (1920-1998).

¹⁴¹ El autor destaca que ya en 1919, en el primer número de la conocida revista infantil “Billiken” –que tantos recortes de sus páginas hemos podido observar en los libros históricos y de efemérides en las escuelas donde trabajamos- “presenta en su tapa la figura de “El campeón de la temporada”, la imagen de un niño con vestimenta futbolística, desgredado, con las huellas de una ardorosa batalla –un pibe–; todo lo contrario a la imagen “oficial” de un niño pulcro, obediente y escolarizado que es hegemónica en esos años (y por muchos más)” (Alabarces, 2002: 87).

hábito: niñas-lavanderas *deben* realizar determinado quehacer que se realiza mediante una práctica-hábito¹⁴² que funciona como fuerza reguladora que “se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla” (Butler, 2002: 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 éste 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 niñas dejarán de representar a determinados personajes para volver a formarse en fila y ser espectadores de los próximos números.¹⁴³

Consideramos que estas presentaciones se ponen en escena intentando presentarse como un juego de roles en los que los personajes son interpretados (y aprehendidos) por los estudiantes. Podemos reflexionar que este tipo de práctica colabora con los conocimientos acerca de la realidad debido a que el juego se presenta

¹⁴² Siguiendo a Butler (2007) la construcción del género es una identidad formada en un tiempo y espacio mediante la reiteración estilizada de actos. De esta manera, la acción de género es pública aunque se presente en cuerpos individuales, “exige una actuación reiterada, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación. <...> Esas acciones tienen dimensiones temporales y colectivas, y su carácter público tiene consecuencias; en realidad, la actuación se realiza con el propósito estratégico de preservar el género dentro de su marco binario, aunque no puede considerarse que tal objetivo sea atribuible a un sujeto, sino, más bien, que establece y afianza al sujeto” (Butler, 2007: 273).

¹⁴³ “Las performances que describimos muestran cómo –de manera más o menos espectacular- el pasado vuelve y se apodera del presente. El patio de la escuela se convierte en una postal colonial <...> La narración del “había una vez” que estructura estos relatos abre un espacio en el que irrumpen continuamente las mismas figuras arquetípicas del ayer colonial. Así, en cada uno de los puntos del territorio nacional, las *performances patrióticas escolares* y toda otra serie de dispositivos estéticos recrean una imagen de la capital de la Nación y una representación del mundo de las relaciones coloniales de principio del siglo XIX. Sin embargo, aunque semejantes, estas performances presentan significativas diferencias que nos orientan acerca de los modos a través de los cuales se producen las representaciones del pasado” (Blázquez, 2012, 184).

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 individuo¹⁴⁴, 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: 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: 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: 119)¹⁴⁵

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 N.1.

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. (*separando las sílabas*)

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 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. En la Imagen 38 observamos a un niño representando a un “negrito”. El mismo usa una

¹⁴⁴ Siguiendo a Bourdieu (2007) el juego aparece como artefacto que ofrece un espacio/tiempo, reglas, organización. Posee un sentido subjetivo, es decir, una significación, una razón de ser, y al mismo tiempo, una dirección, una orientación para sus participantes que les permite reconocer qué está en juego (Bourdieu, 2007). Asimismo, el juego también tiene un sentido objetivo “por el hecho de que el sentido del provenir probable que da el dominio práctico de las regularidades específicas que son constitutivas de la economía de un campo es el principio de prácticas sensatas” (Bourdieu, 2007: 107), dotadas de sentido y de razón de ser para el individuo del juego.

¹⁴⁵ Sin embargo, para Peirce el juego no posee ninguna regla, excepto la misma ley de la libertad (Peirce en Barrena, 2008: 8). El juego es una actividad intensa, y de algún modo incierta, ya que no puede predecirse por adelantado el curso del juego. Éste permite introducir a sus participantes en un espacio diferente a la vida cotidiana. “El juego tiene en sí su sentido pleno. Nos permite reinventar la propia existencia, hacer las cosas por nosotros mismos” (Ídem.). Sin embargo, el juego por mandato no es un juego, ya que este es una actividad libre: “donde no hay libertad, termina el juego” (Barrena, 2008: 8).

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 éste en forma diferente, pero no menos importante (tal vez más) que el punto de vista *serio*: sólo la risa, en efecto, puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo” (Bajtín, 1990: 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”, venido de afuera (¿o acaso un esclavo?) 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 1810¹⁴⁶. Cuando el niño hace su presentación, genera risa en el público¹⁴⁷, acentuado por las palabras y gestos de la docente. Como pudimos observar las palabras del niño no incluían ninguna veta cómica, sin embargo, pareciera que su transformación en “negrito” es lo que llama la atención y logra la risa de los presentes.

¹⁴⁶ “En Argentina esta producción de una raza consistió, básicamente, en la organización de un proyecto de “blanqueamiento” de la sociedad. Esto supuso, por un lado, la puesta en práctica de acciones de distinto tipo tendientes a conformar una sociedad de “razas blancas”: los procesos de exterminio de las “campañas al desierto” del siglo XIX y los desplazamientos forzados de comunidades indígenas para resolver “el problema del indio”, el efecto de enfermedades como la fiebre amarilla entre la población negra, y la participación (o utilización) de estos grupos en la primera línea de fuego de diversos episodios militares se cuentan entre los fenómenos más destacados que tuvieron como consecuencia la reducción extraordinaria de estos sectores sociales en el país. Complementariamente, hay que subrayar la promoción de una inmigración europea que permitiría forjar una nueva identidad y una nueva cultura nacional como resultado de la fundición de las diferencias en el “crisol de razas” (Caggiano, 2007: 11).

¹⁴⁷ “El bufón ceremonial encarna a la ambigüedad, rompe con el orden y es la causa de esa ruptura. Forma parte del gran juego de los poderes <...> La función catártica del bufón ha sido subrayada con asiduidad: es un liberador de tensiones que trabaja para reparar las relaciones sociales <...> Rompe con las disciplinas, contribuyendo al mismo tiempo a restaurarlas” (Balandier, 1994: 58).



Imagen 38. Niños disfrazados: caballeros y “negrito-criollo”. Escuela N.1, 2013.

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 que ‘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 cronotopos 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.¹⁴⁸

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 1. Escuela N.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 2. Escuela N.2, 2014

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

¹⁴⁸ La escuela también aparece como fuente salvadora y acusada de “los grandes males nacionales”, como asegura Tenti Fanfani, “los económicos (crecimiento de la economía, distribución de ingreso, empleo), los sociales (la pobreza, la exclusión social, la delincuencia, la violencia, la inseguridad, el alcoholismo, la mortalidad infantil) y los de índole política (la crisis de representación, la corrupción, el clientelismo, entre otros) tendrían una raíz en el mal funcionamiento de la educación escolar” (Tenti Fanfani, 2007: 77).

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) mencionaba 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: 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 distinciones¹⁴⁹. 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 esta 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 a determinadas tecnologías: la electricidad, el agua corriente, etc. Ambas postulan una voz de autoridad para narrar las acciones de cada personaje, es indiscutible lo que cuentan las docentes, forma parte de la creencia. 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

¹⁴⁹ Los símbolos y ceremonias de estos rituales “expresan y refuerzan un corte básico: hacia “arriba”, una esfera donde algunos funcionarios dicen orientar sus acciones hacia el bien común del todo; y hacia “abajo”, grupos e individuos llevando a cabo sus asuntos privados.” (O’Donell, 2004: 19). Al respecto, O’Donell (2004) menciona que “somos invitados, una y otra vez, a re-conocer que nosotros somos, por encima de cualquier otra cosa, miembros de una colectividad, y que dicha colectividad no existiría sin el principio de unidad que el centro es que espera identificación con la versión oficial de sí mismo” (O’Donell, 2004: 19).

bajo el manto de la uniformidad” (Senlle Seif, 2011: 77). Los mismos se encuentran íntimamente relacionados con las disputas en torno a las políticas de memoria. En este sentido, observamos que se forzan 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.

4. c. ii. 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: 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: 92). Como respuesta a estos interrogantes propone comenzar a comprender que los procesos comunicacionales mediados por dispositivos técnicos y tecnológicos¹⁵⁰ están insertos “en un dinamismo permanente que responde a exigencias y procesos sociales, produciendo modos de comunicación,

¹⁵⁰ Los medios audiovisuales y las tecnologías digitales permiten “des-ubicar y des-centrar el saber de su doble confinamiento en el espacio de la escuela y en el tiempo del aprendizaje escolar. Hoy, una gran parte de los saberes, y quizá de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad. Un proceso que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico. Que no viene a reemplazar al libro -pueden estar tranquilos los profesores que el libro no va a desaparecer-, sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado” (Martín-Barbero, 2002b).

reestructuraciones en las formas de percepción y evoluciones de las acciones, las creencias y la imaginación colectiva” (Huergo, 2001: 91).

Las escenas que compartiremos a continuación corresponden a la participación de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de la Escuela N.1. 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 ¡nació 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 transcurrirán 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, etc.; pero igualmente es un medio reconocido por el público presente 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 los alumnos lo que sucedió, para producir de alguna manera un “sentido histórico” y cierta “comprensión”¹⁵¹.

¹⁵¹ Vemos que en la escuela se sigue desarrollando y “puliendo” la articulación entre educación y comunicación; se recurre a distintas herramientas y experimentan diferentes estrategias para hacer más efectivo (y atractivo) el proceso de escolarización, entre otras la problemática continuidad entre el mundo escolar y el mundo de la vida y la vida cotidiana de los estudiantes (Camblong, 2009, 2014; Camblong, Alarcón & Di Mónica, 2012; Camblong & Fernández, 2012). En su tesis de doctorado *La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina* (Madrid, UCM, 1999), Marcelino García desarrolló, entre otras conjeturas, la “reconversión del ethos didáctico” hacia los ’80, desde el “didactismo” del relato

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” (Anderson, 1983: 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.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.

propriadamente en los manuales “clásicos” –“tradicionales” (marcado por la pedagogía histórica, las enseñanzas moralizantes de esta *Magister Vitae*) a la intromisión del “autor” del manual (para el caso de quinto grado) en el texto (en los apartados de actividades que incluye) con la figura de docente (un poco en reemplazo del maestro en el aula), que hace del texto una suerte de medio de clase a distancia o semi presencial en la que desarrolla estrategias didácticas para enseñar la Historia como asignatura: entre ellas las de “empatía”, viaje en el tiempo y otras, para que el alumno “juegue” e imagine cómo sería él/ella si fuera un personaje presente en las escenas de Mayo de 1810 (por ejemplo. vendedor/a o un niño de entonces), llevando al alumno al pasado (casi congelado en una imagen fija que se pretende “refrescar”).

En este segundo momento se destaca la presencia de “invitados especiales”. Los símbolos patrios, reglamentados por el Poder Ejecutivo nacional¹⁵² pueden desempeñar un papel mnemotécnico 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: 155); llevan información sobre los contextos y los sentidos. Lotman (1998) 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: 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: 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: 78).

Como culminación de la obra, los estudiantes que actuaron en las dos escenas ubicados 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 (Imagen 39).

¹⁵² Decreto N° 10.302/944. Sobre la Bandera Nacional, artículo 2: La Bandera Oficial de la Nación es la bandera con sol, aprobada por el "Congreso de Tucumán", reunido en Buenos Aires el 25 de febrero de 1818. Sobre el Escudo Argentino, artículo 5: En adelante se adoptará como representación del Escudo Argentino, la reproducción fiel del Sello que usó la Soberana Asamblea General Constituyente de las Provincias Unidas del Río de la Plata, el mismo que ésta ordenó en sesión del 12 de marzo de 1813. Sobre el Himno Nacional, artículo 7: Adóptase, como forma auténtica de la música del Himno Argentino, la versión editada por Juan P. Esnaola en 1860, con el título: "Himno Nacional Argentino - Música del maestro Blas Parera". Decreto completo disponible: <http://www.embajada-argentina.org.py/V2/uploads/0101-disposiciones-juridicas-nacionales-sobre-simbolos-patrios-nacionales.pdf>



**Imagen 39. Festejos actuales: niños cantan el
¡Feliz cumpleaños!**

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. El 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? Holaaaaa, 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 medios de comunicación actuales. 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. Los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que este recurso es utilizado para que los chicos 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 N.2.

Asimismo, con respecto a los objetivos y contenidos que se trabajan para la efeméride los docentes diferencian dos tramos en la profundización de los contenidos. En un primer nivel, podríamos denominar “introductorio”, que abarca a los estudiantes de primero a cuarto, se usan los roles, personajes, técnicas y tecnologías para que los chicos puedan imaginar aquel tiempo utilizando especialmente los disfraces y la idea de lo viejo y lo nuevo. 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 N.1. Esto no sucede con el segundo nivel, más avanzado, el de los 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 los estudiantes pueden 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. Los docentes mencionan que aquí aparece otro obstáculo. Más avanzada es la edad de 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: ¡Si!!!!

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 rituales (Rodríguez, 2011, 2015), 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: 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: 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 crear- 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 acerca 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 aprehender técnicas y oficios.

A modo de cierre de esta entrada de análisis consideramos necesario señalar que en la mayoría de los diálogos de las representaciones observadas no se llega a escuchar todo lo que dicen 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 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 las docentes a los estudiantes donde podríamos llegar a acceder a la totalidad de lo enunciado. Esto se debe a que nuestro objetivo busca 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 los estudiantes tuvieron una preparación previa con los docentes en la escuela y con sus padres, hermanos, etc. 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?

4. d. Tercera entrada de análisis: argumentos para la nación

Desde un movimiento de terceridad, el signo –siempre complejo, en movimiento- aparece como modo de ser de una ley, de un concepto, como un *médium* para la transmisión de una *forma* (Marty & Marty, 1995). El signo, según su interpretante, logra contemplar la dinámica social en la medida en que ésta es considerada como el producto de una construcción de carácter simbólico. El formato comunicativo se construye en la terceridad en relación a lo simbólico. Los procesos de semiosis producen hábitos, instauran creencias, fijan cronotopos; conforman memorias, subjetividades e identidades. El *argumento* nos permitirá completar un análisis más profundo de estos procesos de semiosis. Consideramos que los relatos y sentidos que se

producen en los actos del 25 de Mayo tienden a producir un discurso veridictorio, creíble, correcto, eficaz.

El argumento, siguiendo a Peirce, se presenta como un proceso de pensamiento, de razonamiento que apunta a que el intérprete de ese argumento esté de acuerdo con la conclusión, como un proceso de semiosis que persigue un objetivo. En este sentido, los argumentos se proponen cambiar algo (sentimientos, formas de actuar) y producir efectos (hábitos, creencias). La semiosis apunta a un cambio para generar alguna acción. Los argumentos como tipo de razonamiento que tiende a la conclusión pueden tomar la forma de resultados, reglas o casos. Las reglas son “los esquemas y estructuras interpretativas; los resultados son observables alrededor de un objeto empírico; y casos, la intersección entre los esquemas y estructuras interpretativas y los observables de un objeto empírico” (Ferreira, 2010: 33- 34).¹⁵³

Los argumentos que presentamos en esta entrada se encuentran situados en una cronotopía determinada, implican un proceso de razonamiento que tiende a producir una creencia definida y el asentamiento de un hábito. De esta manera, el signo significa -a partir de la semiosis activada en las entradas anteriores- una continuidad. A partir de esta tercera entrada de análisis, 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 caso presentado, siguiendo los fundamentos de la semiótica peirciana, no se cierra sobre sí mismo, sino que pueden crecer, complejizarse, virar en la propuesta de análisis. A continuación, persiguiendo nuestros objetivos, hemos organizado la producción de los argumentos peircianos siguiendo los tres movimientos de las *ciencias normativas*: lógica, ética y estética (lo que “debemos pensar” se asienta en lo que “debemos hacer”, que se apoya en lo que “debemos admirar”)¹⁵⁴. Manejar determinados argumentos implica relaciones de poder, hacer y saber. En este sentido, existen argumentos dominantes (lógicos, éticos y estéticos) como los que se ponen en la escena escolar. Nos preguntamos, ¿qué tipo de argumentos se ponen en escena en los actos patrios escolares? ¿Qué se propone cambiar estos argumentos? ¿Con qué finalidad?

¹⁵³ Siguiendo los aportes de Peirce, Ferreira (2010) ofrece un análisis sobre el método teniendo como foco el concepto de abducción. Entiende al método como “una diferenciación argumentativa entre tres proposiciones que son inferidas: reglas, resultados y casos. O sea, los argumentos deben tener como conclusiones o la construcción de reglas, o de resultados o de casos” (Ferreira, 2010: 34).

¹⁵⁴ Consideramos necesario advertir que cada uno de estos argumentos pueden observarse en los ejemplos analizados a continuación. Sin embargo, por fines operativos y de los objetivos planteados, los exponemos en tres apartados diferentes.

4. d. i. 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: 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):

"La vida mental es una organización sónica, es como una inmensa cadena sónica que va desde los primeros interpretantes lógicos (conjeturas elementales) hasta los interpretantes lógicos finales: los hábitos, las disposiciones a la acción, y por lo tanto a la intervención de las cosas, a que tiende toda semiosis, en condiciones determinadas, el interpretante habrá formado el hábito de actuar de determinada manera, cada vez que desea un tipo de resultado" (García, 2004:38).

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.1.

“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 todos los presentes: directivos, docentes, estudiantes, 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 de la docente, las palabras “nosotros” y “nuestros/as” aparece en varias oportunidades. La existencia de la nación argentina aparece en un ideal “desde siempre”. Los sucesos de Mayo se argumentan como un hito que “*marcó un antes y un después en nuestra historia*” (O’Donell, 2004) 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 “entrañando expectativas de lealtad que valen por encima y más allá de otras identidades e intereses” (O’Donell, 2004: 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: 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 pre-política de la nación”¹⁵⁵ (O’Donell, 2004: 20). Consideramos que en el discurso de la docente prevalece una construcción de los hechos sobre el 25 de Mayo transhistóricos, inmemoriales¹⁵⁶. 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 simultaneidad¹⁵⁷ y de unidad desde “aquellos tiempos” hasta la actualidad que “compartimos” por un argumento lógico: *debemos/crear*.

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

¹⁵⁵ En una línea convergente, Altamirano (2002), con respecto a la identidad, destaca que son dos las corrientes que se desprenden de su definición: “los esencialistas, que dicen que la identidad sale de una naturaleza idéntica compartida, y los construccionistas, que consideran que ésta se construye artificialmente en la interacción social. Aplicadas estas tendencias a la identidad colectiva habrá quien ubique los lazos vinculantes en tiempos pretéritos, inmemoriales, o quien los encuentre en los artificios y vericuetos de los poderes históricos” (Altamirano 2002 en Arias, 2014: 22).

¹⁵⁶ “En ningún otro caso la memoria es tan engañosa, indisciplinada, caprichosa, como en el caso de la tradición y de las costumbres en el que, se dice siempre, nada es como antes <...> y la teoría de la continuidad (“desde siempre”) resulta una construcción de la memoria basada en la leyenda de una permanencia “secular” de las prácticas, embelleciendo al pasado para llegar <...> la belleza del resto, su arcaización y la fabricación de nuevas tradiciones <...> Una creencia, como un rito siempre son vívidos, nunca se sobrevive a ellos, de otro modo desaparecen” (Candau, 2006: 105).

¹⁵⁷ “Los discursos de la nación reclaman esta especie de estabilización del tiempo. No obstante, la idea de un tiempo simultáneo que excede a la nación funciona en el mismo nivel de la imaginación comunitaria. <...> La idea de simultaneidad en los discursos de la nación marca el espacio de su institución, y de ahí el vínculo muchas veces in-escindible con el Estado” (Oto, 2004: 42).

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 demarcara en una “línea de tiempo”¹⁵⁸ 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: 199). La creación del concepto “patria” marca el inicio de lo que hoy recordamos y es digno de celebrar y agradecer a “Dios”¹⁵⁹ y a “nosotros mismos” por el plebiscito de todos los días (y en cada celebración de la efeméride)¹⁶⁰. 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: 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: 95). Los procesos de identificación pueden definirse como punto de encuentro, de enlaces temporarios, de sutura entre los discursos y las prácticas. Éstas 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 compleja¹⁶¹. No

¹⁵⁸ “La historia masiva de impacto público <...> impone unidad sobre las discontinuidades, ofreciendo una “línea de tiempo” consolidada en sus nudos y desenlaces” (Sarlo, 2012: 15).

¹⁵⁹ La primera Ley de Educación (de Educación Común, N.1420/1884) estructuró el sistema educativo nacional estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza, su carácter gratuito y laico, a cargo del Estado. La mención a “dios” en los discursos, así como también, las imágenes religiosas en los establecimientos escolares, son recurrentes en las organizaciones en las cuales trabajamos desde el 2009. Consideramos que estas prácticas dejan entrever el fuerte peso *ideológico* que aún atraviesa y relaciona la educación y la Iglesia en Argentina (Rodríguez, 2011, 2015).

¹⁶⁰ Narra Hobsbawm que en el momento de la democratización de la política se “hizo que fuera esencial “educar a nuestros amor”, “hacer italianos”, convertir “campesinos en franceses”, y unirlo todo a la nación y la bandera, fue también el momento en que los sentimientos nacionalistas populares o, en todo caso, de xenofobia, así como los de superioridad nacional que predicaba la nueva pseudociencia del racismo, empezaron a ser más fáciles de movilizar” (Hobsbawm, 1991: 99-100).

¹⁶¹ Hobsbawm (1991) advierte que hay que tener en claro los siguientes puntos: 1) “las ideologías oficiales de los estados y los movimientos no nos dicen lo que hay en el cerebro de los ciudadanos o partidarios, ni siquiera de los más leales.”; 2) “no podemos dar por sentado que para la mayoría de las personas la identificación nacional –cuando existe– excluye el resto de identificaciones que constituyen el ser social o es siempre superior a ellas. De hecho, se combina siempre con identificaciones de otra clase, incluso cuando se opina que es superior a ellas”; 3) “la identificación nacional y lo que se cree que

se cierran ni terminan en la propuesta de estos formatos comunicativos, sino que se reactualizan, nacen y mueren en otros tantos dispositivos.

En su performance, la docente construye un relato que tiende hacia la verdad mediante un argumento lógico. El recuerdo y el olvido está socialmente organizado y su importancia se destaca en cómo ese recuerdo es importante para la identidad e integridad de la comunidad, pensada en responder interrogantes anclados en el presente que es desde donde se escribe.

4. d. ii. El valor de la tarea realizada

Continuando nuestro análisis, la acción de un argumento puede tomar la forma de una aprobación moral, como un argumento ético. En este sentido, se relaciona con la finalidad de la acción que estamos dispuestos a adoptar, que resolvemos realizar. La ética argumenta sobre el ser deseable, lo que elegimos y resolvemos hacer. 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 N.1

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

Alumnos: ¡Si!!!!

Ejemplo 2, Escuela N.1

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?

Público-alumnos: ¡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*

significa implícitamente pueden cambiar o desplazarse con el tiempo, incluso en el transcurso de periodos bastante breves” (Hobsbawm, 1991: 19).

trabajo ahí". Estos enunciados se presentan como argumentos éticos al tomar la forma de 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 de estudiante, 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 los padres. Compartimos dos fragmentos en donde podemos observar esta situación.

Escuela N.1

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 N.2

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 los docentes hacia la presencia y acompañamiento de los padres. Toma la forma de agradecimiento pero también es 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 los estudiantes que en un ambiente cotidiano, familiar ellos también cuentan con héroes como los de 1810. Este "papel" es desempeñado por los padres "*que son nuestros*

héroes”. Recurre a un argumento ético para poder relacionar aquellos personajes que representan con esos disfraces, lecturas, poesías, etc. y los logra ubicar en un ambiente más cercano: el del hogar de los niños. 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 los padres. Realiza también una aprobación moral, de admiración sobre el acompañamiento a sus hijos-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.

Asimismo, los argumentos éticos son apropiados para instalar lo correcto de la participación de la organización escolar, incluida en el presente y el destino de la formación de ciudadanos patrióticos. Resaltamos el siguiente ejemplo:

Docente presentadora: En esa época, ese diario La Gazeta decía muchas cosas, entre ellas, resaltaba el valor de esos ciudadanos. Nosotros, como escuela, como institución, siempre resaltamos el valor de nuestros niños, de nuestros alumnos y de los padres aquí presentes.

En este caso se incluye el desempeño correcto e instala cómo la organización escolar –al igual que el antiguo diario “La gazeta”- resalta “el valor” de los niños, padres, ciudadanos. La docente no desarrolla en esta oportunidad las características que tomaría este “valor” pero si lo coloca en un lugar destacado, relevante, primordial. En este sentido, sienta posición con respecto a la inclusión de la organización escolar como parte del mismo “valor” que en aquel 1810 que continúa en plena vigencia. Todo el esfuerzo está orientado para la aprobación –de los colegas, de los directivos, supervisores, padres, vecinos, públicos-.

Nos parece interesante cerrar esta entrada con una frase de esta docente presentadora, *“la escuela es mágica*, por ayudarnos a recordar -a partir de determinados sentidos- parte de nuestro pasado, compartido, común. 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), y nuestros quehaceres que hacemos como parte de esta comunidad se presentan como un argumento ético:

“Y es que la narración sobre el pasado tiene como horizonte de expectativas (y de sentido) el presente y el futuro; el relato de lo que fue es una indicación de lo que es (ahora) y de lo que debe ser (ahora y después); la descripción del mundo y la vida históricos es una prescripción de lo que deben ser el mundo y la vida, y de cómo hay que “mundear” y vivir, si se considera al relato como una de las formas primordiales de “mediación” y de ejercicio de la “memoria” (García, 2012:124).

La “magia” 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.

4. d. iii. Admirar el relato de *nuestra* libertad

Los argumentos estéticos nos permitirán continuar complejizando los procesos de semiosis como trama, “maraña” de razones, pasiones, de lo bello y lo ideal a admirar. Siempre en relación con las otras ciencias normativas peirceanas, la Estética opera en nuestro modo de actuar (Ética) y en esa acción se sostiene nuestro pensamiento (Lógico):

“Llamo a esta investigación Estética, porque se dice generalmente que las tres ciencias normativas son la lógica, la ética y la estética, siendo las tres doctrinas que distinguen lo bueno y lo malo; la Lógica con respecto a las representaciones de la verdad, la ética con respecto a los esfuerzos de la voluntad, y la Estética en los objetos considerados simplemente en su presentación. Ahora bien, pienso que esa tercera ciencia Normativa no puede ser otra que la que he descrito. Es evidentemente la ciencia normativa básica sobre la que, como un fundamento, debe erigirse la doctrina de la ética para ser coronada a su vez por la doctrina de la lógica” (Peirce, 1903).

En este caso compartiremos dos situaciones que hemos identificado como argumentos estéticos: los relatos de inclusión y los sentidos sobre la libertad. La primera fue observada en la Escuela N.1 durante la representación de los estudiantes de cuarto año:

Escuela N.1

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 ee.... 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 se 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 ¿si? 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 Gieco¹⁶². Como podemos observar en la Imagen 40, los alumnos se ubican en el escenario, sosteniendo varios de ellos banderas de distintos países. En el extremo derecho una alumna sostiene la bandera *whipala* comúnmente asociada como representante de “los pueblos originarios”¹⁶³.

La docente utiliza varias palabras y frases para referirse a los pueblos originarios, específicamente a la comunidad *qom*¹⁶⁴: “*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 los estudiantes al referirse a ellos como “*muy respetuosos de los valores*”, destacando esta situación como una conducta “bella”. 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

¹⁶² Letra de la canción “Cinco siglos igual: “Soledad sobre ruinas, sangre en el trigo rojo y amarillo, manantial del veneno, escudo heridas, cinco siglos igual. // Libertad sin galope, banderas rotas, soberbia y mentiras, medallas de oro y plata, contra esperanza, cinco siglos igual. // En esta parte de la tierra la historia se cayó, como se caen las piedras aun las que tocan el cielo o están cerca del sol o están cerca del sol. // Desamor desencuentro, perdón y olvido, cuerpo con mineral, pueblos trabajadores, infancias pobres, cinco siglos igual. // Lealtad sobre tumbas, piedra sagrada. Dios no alcanzo a llorar, sueño largo del mal, hijos de nadie, cinco siglos igual. // Muerte contra la vida, gloria de un pueblo, desaparecido es comienzo, es final leyenda perdida, cinco siglos igual. // En esta parte de la tierra la historia se cayó como se caen las piedras aun las que tocan el cielo o están cerca del sol o están cerca del sol. // Es tinieblas con flores, revoluciones y aunque muchos no están, nunca nadie pensó besarte los pies, cinco siglos igual.”

¹⁶³ *Wiphala*, su significado proviene del aimará que significa “bandera” y consiste en una bandera cuadrangular de siete colores utilizada por algunas etnias de la cordillera de los Andes. Existen variantes de la wiphala. La más extendida es la usada en la actualidad como símbolo étnico del pueblo aimara, la cual fue reconocida como símbolo del Estado Boliviano por la Constitución de 2008. El origen y atribución de este símbolo ha producido polémicas y debates. Su uso se vuelve símbolo durante las movilizaciones del sindicalismo campesino boliviano en la década de 1970.

¹⁶⁴ Los *qom* son una etnia del grupo pámpido que habita en el Chaco Central. Hacia el siglo XVI comenzaron a habitar gran parte del norte argentino por las actuales provincias de Salta, Chaco, Santiago del Estero, Formosa y en la provincia de Gran Chaco en el sudeste del actualmente boliviano departamento de Tarija. Los *qom* son peyorativamente denominados “*tobas*”, palabra proveniente del guaraní que significaba “frente” y alude a la costumbre de raparse la parte anterior de la cabeza.

integrante de la comunidad *qom*, Florentín Díaz, ocurrido días previos antes de este acto (y que al momento de la redacción de este trabajo, no se conocen las causas¹⁶⁵).

Mediante esta performance se produce un argumento estético en relación con un relato inclusivo, logrando co-existir sin contradicciones ni pujas con los contenidos sobre el 25 de Mayo este relato de reclamo y reconocimiento. García-Canclini (1999) menciona que “dentro de los países latinoamericanos, la homogeneidad decretada por los Estado-nación sirve poco para contener los nuevos reclamos étnicos y regionales” (García Canclini, 1999: 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.

“de la política de la memoria se puede decir lo mismo que de la política a secas: o la hacemos nosotros o nos resignamos a soportar lo que hacen los demás. Por ello, la *otra* política de la memoria busca resolver viejas heridas, levantar las suturas hechas por la cultura *oficial*, para recordar el pasado <...> No se trata de llevar a cabo un movimiento de desmemorialización sino, más bien, de revisar y criticar las memorias que se nos aparecen como un todo coherente e indiviso, como una herencia que debemos aceptar en bloque. Recordar como novedad es criticar los panteones heredados para hurgar en el barro y la sangre sobre los que han sido erigidos” (Gruner en Senlle Seif, 2011: 77-78).

"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

¹⁶⁵ El fallecimiento de Florentín Díaz tuvo alta repercusión mediática en los principales medios de comunicación nacionales debido a la tensión entre el gobierno nacional y los opositores. Se discutió si la causa de su muerte fue un accidente de tránsito (versión del gobierno local y nacional del momento) o si fue una muerte tras la represión de la policía por una protesta de la comunidad. El caso de Díaz no es solamente el único, sino que son varios previos y posteriores que tienen como consecuencia el fallecimiento de integrantes de la comunidad, en protestas o por gravísimos estados de salud, como ser la desnutrición. A continuación compartimos algunos titulares. Diario “Perfil”: “Denuncian que policías chaqueños mataron a un qom” (22/05/2013): <http://www.perfil.com/policia/Denuncian-que-policias-chaqueños-mataron-a-un-qom-20130522-0043.html>; Diario “Página 12”: “Versiones cruzadas tras una nueva represión contra la comunidad qom” (23/05/2013): <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-220674-2013-05-23.html>; Diario “La Nación”: “Protesta frente a la Casa del Chaco por otra muerte en la comunidad Qom” (23/05/2013): <http://www.lanacion.com.ar/1584763-protesta-frente-a-la-casa-del-chaco-por-otra-muerte-en-la-comunidad-qom>; Diario “Tiempo Argentino”: “Amplio repudio a la represión en Chaco en la que murió un qom” (24/05/2013): <http://tiempoargentino.com/nota/30150/amplio-repudio-a-la-represion-en-chaco-en-la-que-murio-un-qom>; Diario “Clarín”: “Chaco: tras la muerte de un Qom, apuntan contra el vicegobernador” (24/05/2013): http://www.clarin.com/sociedad/Chaco-muerte-Qom-apuntan-vicegobernador_0_925107581.html.

“justas”- que tienen (en el presente) las comunidades guaraníes dentro del territorio de la provincia de Misiones.



Imagen 40: Estudiantes de cuarto grado cantan “Cinco siglos igual”

Como segunda situación de producción de un argumento estético hemos identificado las recurrentes menciones a la “libertad”. No forma parte de nuestros objetivos en esta oportunidad profundizar sobre los debates sobre este complejo concepto que constan de larga data. Sin embargo traemos a escena algunos de los modos cómo se ha conceptualizado: “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: 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: 1104). En nuestro caso, entendemos a libertad 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: 188). Compartimos algunos de los fragmentos más destacados:

Escuela N.2

Docente presentador: Somos argentinos porque vivimos en esta tierra, ese gusto de ser parte de este pueblo pero principalmente porque vivimos en un país libre gracias a esos hombres y mujeres de Mayo de 1810.

Escuela N.2

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

Escuela N.1

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 N.1

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 argumento estético, 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.

Advertimos que los argumentos –concebidos desde los tres movimientos que proponen las ciencias normativas peircianas- y situaciones presentadas previamente no adoptan solamente determinada forma, cerrada, perpetua, expuesta. Sino que como movimiento de la semiosis se encuentra abierto a nuevos sentidos y análisis. Nuestra propuesta opta por ser movimiento de la trama compleja que son los procesos de semiosis, en búsqueda de responder nuestros objetivos.

Como "despedida" de este capítulo que corresponde a un segundo movimiento de nuestra propuesta semiótico-comunicativa de análisis consideramos –por nuestra trayectoria en campo y nuestra reflexión teórica-metodológica- que los actos del 25 de Mayo cumplen aún un lugar relevante para continuar pensando y construyendo "la nación", una comunidad, una memoria común, social y pública. Es el acto escolar que ocupa mayor espacio en la agenda de los docentes, padres y estudiantes, siendo el primero de una batería de formatos que se desarrollarán a lo largo del año, y volverán a suceder en el próximo. Por el gran bagaje de personajes construidos 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. Sin embargo, las "formas" de "hacer patria" no se agotan en los actos del 25 de Mayo, pero no podemos negar la centralidad que ocupan en estos relatos. Éstos logran generar una idea de simultaneidad: nos encontramos todos juntos festejando 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.

Con este formato se busca significar una complejidad de signos: unión, comunidad, valores, experiencias, tiempo/espacio, compartir creencias, hábitos, argumentar lo verdadero, lo correcto, lo bello. Mediante todos estos procesos se busca lograr volver

siempre a construir los relatos sobre la nación. 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: 135). Al finalizar, la comunidad educativa invita al próximo encuentro, que ya se comienza a proyectar. No se duda de ello, forma parte de la creencia. Nos volveremos a encontrar porque tenemos un pasado común que recordamos: **el presente es la celebración del pasado por el futuro.**

CAPÍTULO 5

Tercer movimiento de análisis semiótico-comunicativo: sentidos en torno a la celebración del “30 de Noviembre”

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 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 recientemente por Ley Provincial como “prócer misionero”. El personaje es Andrés Guacurarí y Artigas que hoy también entra en la arena a nivel nacional desde distintos frentes. Asimismo, en esta efeméride también se celebra la Bandera de la Provincia de Misiones, instituida en la década de 1990.

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 periodos y contextos donde se localizan algunos de los sentidos que merodean la idea de “ser misionero”. Hoy, en el marco de los 60 años de su provincialización, se relaciona 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: 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: 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 no hace muchos años, 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 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 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: 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: 255). Asimismo, cuando nos proponemos (re)construir los sentidos sobre una semiosfera “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: 268)¹⁶⁶

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: 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) aún siguen sin poder ser contadas?

¹⁶⁶ “Romper toda dependencia local es quedarse sin la indispensable perspectiva temporal. Y hoy asistimos a “la aparición de un tiempo mundial susceptible de eliminar la referencia concreta del tiempo local de la geografía que hace la historia”. Primero fue el tiempo cíclico de los orígenes, después el lineal de la historia cronológica, ahora entramos en un tiempo esférico que al desrealizar el espacio liquida la memoria, su espesor geológico y su carga histórica” (Martín-Barbero, 2002: 269).

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 a 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 de análisis semiótico-comunicativo, que se compone de tres entradas de análisis. 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.

5. a. 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” (Jaquet, 2005: 513).

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 & Dohmann, 2010: 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 (¿volver?) alcanzar la categoría de Provincia Argentina- a los movimientos por la provincialización

de Misiones que comienzan a gestarse en la década del 20 integrada por parte de las elites 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 que “se convirtió en la expresión tautológica de su propia obra: la misioneridad” (Jaquet, 2005: 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 periodos y contextos donde se instauran algunos de los sentidos sobre la idea de “ser misionero”, actualmente continúan en vigencia¹⁶⁷.

Este trabajo se inscribe (y se escribe) 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 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.

¹⁶⁷ M. García aborda la “Retórica de la misioneridad” en la prensa local, a los 50 años de la provincialización, en el Proyecto de investigación *Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria II* -2004-2005 (Programa de Semiótica, FHyCS-UNaM), donde analiza la mediación de los diarios La Tarde (1914-1944), El Territorio (1925-sigue) y Primera Edición (1990-sigue) respecto de estos procesos, el lugar del periodismo y la prensa en el “proyecto de provincialización” y la construcción del “relato (sobre lo) misionero”, y algunas de los emblemas mnemosemióticos y comunicativos como las marcas identitarias (la naturaleza, el verde y el rojo, turismo, yerba mate, las múltiples formas de celebración de todo tipo que se realizan en la provincia, etc.) (García, 2006, 2012).

5. a. i. 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 parte del área cultural guaranítica que estuvo poblada por los habitantes de la “macro familia Tupí-Guaraní” (Gallero & Dohmann, 2010: 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: 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 & Dohmann, 2010: 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: 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 autonomía 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: 14).

Con la expulsión de los jesuitas se dio inicio a la Provincia Guaranítica de Misiones, una provincia hispánica con un gobernador que dependía de Buenos Aires.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Un estudio sobre en la interpretación de las ceremonias durante la Compañía de Jesús en la Provincia Guaranítica de Misiones desde el campo la comunicación puede ser consultado en el trabajo reciente de Aguerre (2015). Su análisis parte “de la performance como comunicación estratégica nos permitió exponer y comprender cómo grupos diversos y en condiciones de asimetría pudieron crear y establecer una lógica de encuentro, a partir de la organización y desarrollo de las escenificaciones del ceremonial cívico/religioso. Desde esta perspectiva, conocimos cómo en el marco del despliegue escénico, la comunicación actuó como una acción socio/simbólica de emisión y circulación de sentidos cristianos y guaraníes donde los dispositivos estratégicos de sensibilización y participación operaron como canales de

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: 21). Se dio entonces un proceso de “migración de los aborígenes catequizados hacia áreas urbanas, se inició una etapa de decadencia y despoblamiento” (Gallero & Dohmann, 2010: 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 & Dohmann, 2010: 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 sólo 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 & Cantero, 2008: 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 Mayo¹⁶⁹ 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”

acomodamiento y como medios para la internalización de roles, jerarquías de poder; ideas, conductas, valores, creencias cristianas y una nueva noción de alteridad definida como infieles/enemigos; para luego, y con el transcurrir del tiempo, servir para la confirmación y legitimación del sistema político y social en cada acto performático” (Aguerre, 2015: 269).

¹⁶⁹ Para ampliar la lectura sobre este periodo histórico se puede consultar Cantero, O, (2014).

(Cantero, 2014: 11): *la provincia argentina de Misiones fue una protagonista fundamental del proceso revolucionario iniciado en 1810, que marcó el nacimiento de la Nación Argentina.*

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, 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: 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 & Dohmann, 2010: 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 fracasa 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 & Cantero, 2010: 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: 29).

5. a. ii. 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 destacado, el Comandante General Andrés

Artigas, no es una tarea sencilla.¹⁷⁰ La entrada de la Liga de los Pueblos Libres¹⁷¹ 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 autónoma¹⁷² sino también porque por primera y única vez se reconoció la legitimidad del acceso de los guaraníes al poder” (Cantero, 2014: 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.¹⁷³

Los guaraníes que se destacaron ocupando cargos de Comandantes Generales fueron Andrés Guacururí, 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 & Cantero, 2008: 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

¹⁷⁰ “La historiografía nacional no tuvo hasta ahora mayor interés en la región misionera en la etapa posterior a la Revolución de Mayo. Ese escenario representa características particulares y entraña una complejidad que no le hace equiparable con el proceso histórico contemporáneo de otras regiones del país. De hecho, los primeros aportes en cuanto al papel de Misiones dentro de la Liga de los Pueblos Libres y la relación de José de Artigas con los indígenas y particularmente con los guaraníes misioneros, se dieron entre los historiadores del Uruguay, lo cual responde a que hasta hace poco se consideraba este caudillo exclusivamente como uno de los *próceres* de esa nación. Esto pone en evidencia otro problema: encarar el estudio de la década de 1810 centrandolo en los marcos de naciones que aún no existían o que, por lo menos, recién se hallaban en proceso de conformación” (Machón & Cantero, 2010: 65).

¹⁷¹ Liga de los Pueblos Libres o Liga Federal fue una confederación de provincias aliadas dentro de las Provincias Unidas del Río de la Plata, liderada por José Gervasio Artigas (1764-1850). La Liga fue constituida por las provincias de Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, la Provincia Oriental, Santa Fe y los pueblos de Misiones. Felipe Pigna escribe que “para 1814, la popularidad de Artigas se había extendido a varias de las actuales provincias argentinas, afectadas, al igual que la Banda Oriental, por la política de libre comercio y puerto único, promovida por Buenos Aires, que arruinaba a los artesanos y campesinos del Interior <...> Como Protector de la Liga, Artigas luchó junto con los jefes litorales contra el centralismo del Directorio. La liga formó una especie de mercado común regional en el que se protegía a los productores locales y se fomentaba la agricultura a través del reparto de tierras, animales y semillas. No pagaban impuestos las máquinas, los libros y las medicinas y derivaba el comercio del Litoral al puerto de Montevideo.” Fuente: <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/a/artigas.php>

¹⁷² “El surgimiento de Misiones como provincia autónoma no fue un caso aislado: algo similar se dio en Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe, que no eran provincias antes de 1815, sino tan solo intendencias de gobierno sometidas a la antigua intendencia de Buenos Aires” (Cantero, 2014: 25).

¹⁷³ “De hecho muchos guaraníes siguieron la carrera militar, e incluso algunos de ellos formaron parte del Regimiento de Granaderos a Caballo de San Martín. Pero hasta el surgimiento de la Liga de los Pueblos Libres, no se dio el caso de que un indígena gobernara una provincia” (Machón & Cantero, 2010: 72).

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 & Cantero, 2010: 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 & Cantero, 2010: 73). Estas acciones implicaban una ruptura definitiva con el poder español.

La figura de Andresito acarreaba ventajas considerables a los ojos de los guaraníes de los pueblos misioneros: sólida formación militar, ser guaraní¹⁷⁴ 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 & Cantero, 2010: 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 & Cantero, 2010: 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: 25). Esta caída

¹⁷⁴ Aunque pertenezcan a una “gran” familia “no se debe confundir los guaraníes misioneros con los *Mbya* que hoy habitan la provincia, quienes arribaron a la misma en épocas más recientes provenientes del Paraguay” (Machón & Cantero, 2008: 23).

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 a 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 & Cantero, 2010: 66).

La época que cuenta con mayor registro fue la que se considera más importante en relación a 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 & Cantero, 2010: 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 Rio de Janeiro, pero igualmente no se conocen el momento y las circunstancias de su muerte” (Machón & Cantero, 2010: 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 Rio Grande do Sul se dedicó al arreo del ganado, actividad prohibida por la Corona Española. En este tiempo conoció a José Artigas, quien 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 & Cantero, 2010: 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 & Cantero, 2010: 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 & Cantero, 2010: 66).

5. a. iii. 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, ésta 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 & Alcaráz, 2014: 9). Uno de estos Territorios fue el de Misiones que en 1884 por Ley 1532 pasó a tener una estructura administrativa propia¹⁷⁵ 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: 23).

¹⁷⁵ La Ley 1532/1884 la designa, junto con Formosa, Chaco, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, como Territorio Nacional. Esta legislación preveía en su artículo 4 que “cuando la población de una Gobernación alcance a sesenta mil habitantes, constatados por el censo general y los censos suplementarios sucesivos, tendrá derecho para ser declarada provincia argentina”. Este artículo marcaría parte de las luchas provincialistas de las siguientes décadas.

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 & Dohmann, 2010: 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, polacos, alemanes, sumados a la inmigración espontánea de los países limítrofes (paraguayos y brasileños) 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 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 éstos, dando lugar a un acelerado proceso de aculturación, otros se replegaron a sitios más inaccesibles” (Gallero & Dohmann, 2010: 38)¹⁷⁶.

5. a. iii. a. 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 objetivo¹⁷⁷ 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 Cámara de Diputados (expediente N.53/1919).

¹⁷⁶ “La cruzada homogeneizadora del Estado Nación “sin el menor respeto por la diferencia, no sólo alfabetizó a mansalva, sino que inauguró los estigmas más crueles –todavía en pleno rigor- hacia la población local, sea que proviniera de una familia inmigrante, de criollos brasileros, o bien de criollos paraguayos o argentinos. El sistema educativo no se hizo cargo, ni antes ni después, del “horizonte familiar intercultural” en el que los niños/as “maman” el lenguaje en su *hábitat fronterizo*” (Camblong, 2014: 46).

¹⁷⁷ En total 21 proyectos desde 1919 a 1953.

Desde la década de 1920 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, 38). Asimismo, se fueron conformando juntas provincialistas en todo el territorio provincial. Los que estaban a favor de la provincialización, 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 Negro¹⁷⁸ 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, 28).

Coexistía también un argumento “antiprovincialista” el dictaba de 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, 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, 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: 86). En este contexto, sumado al movimiento provincialista se crea en 1939 la Junta de Estudios Históricos de Misiones, cuyos objetivos

¹⁷⁸ Así como los relatos sobre Misiones fueron incorporados mediante determinados conceptos y sentidos, otros puntos “lejanos” del país (mirados desde un centro) fueron construidos. Por ejemplo en el caso de la región patagónica fue incorporada a la idea de Nación como pura territorialidad, como un paisaje que debía ser humanizado y modernizado, donde fue necesario construir sitios de memoria. Una lectura más amplia sobre estos procesos se puede consultar Aranciaga (2004) y Torres (2004).

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 & Rojas, 2008: 30).

La misma fue encabezada por Aníbal Cambas¹⁷⁹ quien comenzaría a escribir ensayos sobre la historia de Misiones y a presentarlos a nivel nacional¹⁸⁰ contando desde un principio con el aval de la Academia Nacional de la Historia.¹⁸¹

Con respecto a otras provincias más antiguas, “tradicionales”, “cerradas”, Misiones no podría formar parte de “un estudio etno-nacionalitario 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 mas “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: 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: 25). Otra particularidad que se da en el caso de Misiones es su posición como enclave fronterizo. Esta situación complejiza la

¹⁷⁹ Actualmente la sede de dicha Junta es el Museo que lleva el nombre de su precursor.

¹⁸⁰ Uno de las cuales se puede leer en el libro publicado por el Gobierno de la Provincia y dicha Junta en 2010 con motivo del Bicentenario del Primer Gobierno Patrio Argentino, titulada “La provincia de Misiones y la causa de Mayo” publicado en un primer momento en 1960, en el cual Cambas expone los datos historiográficos de la adhesión del Gobierno de Misiones de aquel 1810 a la revolución de Mayo.

¹⁸¹ La denominada historia oficial o liberal estuvo formulada sobre determinados héroes o valores, sin embargo esta visión del pasado con el tiempo entró en crisis: “el arribo de población inmigrante y la crisis del modelo agroexportador a fines de los años 30, cuestionaron la legitimidad política” (Alcaráz, 2014: 82). Era necesario ampliar las “bases” de la nación ubicadas en Buenos Aires hacia el interior. Este proceso se dio mediante un empuje de la Academia Nacional de la Historia para la creación de estas instituciones en el interior del país. Leoni (2004) señala que la labor de los historiadores estuvo orientada a incorporar una perspectiva provincialista o localista a las historias nacionales. De esta manera, asumieron la tarea unánime de “*construir, recuperar o inventar una tradición en la cual los nuevos argentinos pudieran reconocerse: la historia era el instrumento privilegio de la educación patriótica*” (Leoni, 2004, en Alcaráz, 2014: 85). Esto se traduce en lo que la autora denomina *revisiónismo moderado* que consistió en “en brindar una visión de la historia argentina desde la perspectiva de las provincias, con el fin de demostrar la contribución de éstas al desarrollo nacional” (Ídem.).

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: 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 éste 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: 303).

Las representaciones sobre la misioneridad se fundaron en enfáticos actos sociales y culturales, cobrando formas y contenidos (Jaquet, 2005: 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: 306). Este conjunto de representaciones han operado como *puntos de referencia* para aglutinar las identidades 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 sólo podía presentarse como un *anhelo* o como un atributo *a conquistar*.” (Jaquet, 2005: 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: 505).

Estos historiadores también –al igual que en el proceso de construcción de una identidad argentina- han “inventado artefactos culturales (ferias, museos¹⁸²), 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 Guacurará” y la bandera misionera)” (Jaquet, 2005: 510). La Junta, al igual que la historia oficial de la Academia Nacional de la Historia, “seleccionó, ilustró, popularizó e institucionalizó” (Jaquet, 2005: 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: 324). ¿Cuándo aparece en el 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, 65).

¹⁸² Incorporamos una interesante reflexión de Martín-Barbero (2008) sobre el patrimonio en relación con los procesos de globalización, la nación y lo “local”, en relación a los museos: “el patrimonio funciona en Occidente, y especialmente en muchos de nuestros países, **huérfanos de mitos fundadores, como el único aglutinante, cohesionador de la comunidad nacional**. Pero, ¿a qué costo? Primero, el de un **patrimonio asumido esencialmente, esto es como ámbito que permite acumular sin el menor conflicto la diversa, heterogénea riqueza cultural del país, y en el que se neutralizan las arbitrariedades históricas y se disuelven las exclusiones sobre las que se ha ido construyendo su pretendida unidad**. Segundo, un **patrimonio conservado ritualmente**, como un don que viene de arriba y por lo tanto algo a reverenciar, no discutible ni revisable. Y tercero, un **patrimonio difundido verticalmente**, esto es no vinculable a la cotidianidad cultural de los ciudadanos y mucho menos usable socialmente. Esa concepción culturalista, que hace del patrimonio un modo de evasión hacia el pasado glorioso del que imaginariamente venimos, está siendo minada bruscamente por una globalización que des-ubica lo nacional fragmentándolo, al mismo tiempo que desarraiga las culturas y las empuja a hibridarse desde las lógicas del mercado. **La decisiva pregunta por cómo articular una historia nacional a partir de la diversidad de memorias que la constituyen y la desgarran, pasa hoy por una radical redefinición de lo patrimonial, capaz de des-neutralizar su espacio para que en él emerjan las conflictivas diferencias y derechos de las colectividades a sus territorios, sus memorias y sus imágenes**. Pues ha sido la neutralización del espacio –lo patrimonialmente nacional por encima de las divisiones y conflictos de todo orden– la que ha estado impidiendo, sofocando, tanto los movimientos de apropiación del **patrimonio local** como los de construcción de patrimonios transnacionales, como el latinoamericano” (Martín-Barbero, 2008: 116; las negritas son nuestras).

5. a. iii. 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 local¹⁸³, 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

¹⁸³ Las luchas de los “provincialistas” aparecieron en publicaciones de tirada nacional como ser “Diario Crónica”. A nivel local, se publicaron en distintos periódicos que debatían sobre esta temática como ser “El provincialista”, “La semana”, “El Yunque”, “El Imparcial”, “La provincia”, “El Día”; “El Territorio”. Siendo este último el único que se mantiene hasta la actualidad (Archivo: Quaranta de Errecaborde, 1992) Asimismo, las publicaciones locales debían ser autorizadas por el Ministro del Interior de la Nación.

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, 31). Dentro de estos procesos, las luchas en las que el pueblo “misionero” participó a principios de 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 relacionamente –y siempre con algún nivel de disputa y conflictividad- en la construcción de identidades historias y políticas¹⁸⁴. 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: 511).

Consideramos que en un primer momento Misiones se sitúa en un segundo nivel de su autorreconocimiento (Kriger & Rodríguez, 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

¹⁸⁴ Asimismo, consideramos que si bien en la actualidad la historia de las regiones periféricas y de fronteras comienza a tener visibilidad en los “grandes relatos”, las regiones centrales han ocupado siempre el lugar central. “Esto se debe en gran medida a la acumulación, conservación y disponibilidad de fuentes primarias y secundarias, a la formación de profesionales propios en el terreno de la historia” (Areces, 2008: 247).

gracias a los Juntistas, desde tiempo muy inmemorial” (Jaquet, 2005: 511). Mientras que en un segundo momento, que 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*. Éste - 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.

5. a. iiiii. 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 electo en el ejecutivo provincial sucesivamente desde el 2003 hasta la actualidad¹⁸⁵. 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 N.3207/1995, hoy Ley VI N.59)¹⁸⁶. 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 Puerta¹⁸⁷ (1991-1999) –hoy opositor al gobierno provincial- que su figura se incluye de modo institucional.

¹⁸⁵ Gobernador Carlos Eduardo Rovira (1999-2007, dos periodos, en el segundo se creó el partido “El Frente Renovador de la Concordia” en el cual fue candidato a gobernador; Gobernador Maurice Closs (2007-2015, dos periodos) y Gobernador Hugo Passalacqua (2015, actual).

¹⁸⁶ Podemos mencionar de más larga data, otra legislación referente a la Enseñanza Obligatoria, en los establecimientos educacionales, de Historia, Geografía y Biología de Misiones (Ley 464/1974).

¹⁸⁷ Federico Ramón Puerta nació en Apóstoles, Misiones; político, ingeniero y empresario argentino perteneciente al Partido Justicialista. Ocupó el cargo de Gobernador de Misiones entre 1991 y 1999. Posteriormente, fue electo en diversas oportunidades como senador y diputado nacional. En diciembre de 2001, siendo senador alcanzó la Presidencia provisional del Senado y tras la renuncia del presidente

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. 813/2000) del gobernador Carlos Rovira, y luego como Ley (3910/2002, en la actualidad LEY VI N.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 publica *Miradas históricas sobre Misiones en el Bicentenario* (2010), que cuenta con artículos de investigadores de reconocimiento local, sobre temáticas referidas a la historia de Misiones¹⁸⁸. De esta manera, los festejos del Bicentenario de la “nación” coinciden como un encuentro, un diálogo con lo que los “misioneros” 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 N.155, la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones, lo declara (nuevamente) prócer en el rótulo de “Comandante General”. El Frente Renovador, quien gobierna Misiones desde el 2003, 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 museos¹⁸⁹, y –quizá la más importante- la construcción de un monumento en la costanera capitalina misionera¹⁹⁰ realizado por el artista Gerónimo

Fernando de la Rúa estuvo a cargo del Poder Ejecutivo Nacional por unos días. En diciembre de 2015 fue designado por el presidente Mauricio Macri como Embajador argentino en España.

¹⁸⁸ Podemos mencionar también la publicación “Misiones 21”, mencionada anteriormente. Material de consulta sobre distintas temáticas referidas a Misiones, publicada por el Ministerio de Educación de la provincia en el 2008.

¹⁸⁹ En el marco de las reglamentaciones incorporadas por estos años, también podemos mencionar las que comprenden la designación del nombre del héroe a distintos espacios públicos. Por ejemplo, por Ley VI N.157, se designa en 2013 con el nombre de “Comandante General Andrés Guacurarí y Artigas” a las Rutas Provinciales N. 105, 1, 2, Acceso Sur y Bypass Arco-Garita de la ciudad de Posadas y Garupá.

¹⁹⁰ También la vecina provincia de Corrientes erige un monumento a Andresito en la rotonda de la costanera Sur. La escultura central supera los 12 metros de altura, está construida íntegramente con hierro desechados (chatarra). La obra completa es una escena que representará al Ejército Guaraní de los Pueblos Libres, que acompañó a Andresito en sus campañas emancipadoras. Fue construida por el colectivo de artistas “Cultura Vallese” e integrantes de la productora correntina Payé Cine, los mismos

Rodríguez. Sin lugar a dudas, el levantamiento del monumento al prócer local logro instalar de una manera singular, imponente, al “héroe” en uno de los centros de la vida urbana de la ciudad.¹⁹¹

La figura de Andresito lograba aparecer en distintas oportunidades en la escena nacional de la mano de la ex presidenta 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. Un primer ejemplo, con el debate sobre los fondos atribuidos del Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales (INCAA) a la realización de audiovisuales durante la presidencia de la ex presidenta. En una conversación pública entre el realizador de “*En busca del Comandante Andresito*”, el correntino Camilo Gómez Montero (documental que ganó un Concurso Federal del INCAA que posibilitó económicamente su realización) y la respuesta de la presidenta. Y en otro caso, 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 ex presidenta. 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 oficial.¹⁹² Finalmente, en 2014, la ex presidenta 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).

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

productores del documental antes mencionado “Buscando al Comandante Andresito”. Más información: <http://www.ellitoral.com.ar/es/articulo/313216/Construyen-la-imagen-de-Andresito>.

¹⁹¹ Imágenes disponibles en el Facebook del diario MisionesOnLine: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10151615883492911.1073742035.103253332910&type=3>

¹⁹² Notas completas en: <http://www.cfkargentina.com/>

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 ex gobernador 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 olvido¹⁹³ y luego de acalorados debates en la escena mediática y política local, se dispuso realizar dicho homenaje al indio guaraní en la plaza lindera. Así, en diciembre de 2013 con la presencia del ex Jefe de Gobierno Porteño (actual presidente de la Nación) Mauricio Macri y el ex gobernador de Misiones, inauguran dichos monumentos.¹⁹⁴

En 2013, cuando Misiones cumple el 60 Aniversario de su Provincialización se realizan 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 realiza una Muestra sobre la Provincialización en el Centro del Conocimiento de la ciudad de Posadas¹⁹⁵. 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 materiales (actividades, contenidos y juegos) para nivel inicial, primario, secundario y

¹⁹³ Por ejemplo, el diario “Primera Edición” en la sección Política y economía, titula “El monumento a Cataratas deja en el olvido el homenaje Andresito” (30/09/2012); luego en su sección Información General, “El monumento a Andresito se haría frente al de Cataratas” (11/10/2012).

¹⁹⁴ Sin embargo, dicho monumento al héroe local en la ciudad de Buenos Aires ha tenido divergentes apreciaciones sobre su valor estético. La nota "Inventario de arte dudoso en el espacio público", publicada en Clarin.com (11-07-2015) firmada por el periodista March Mazzei que se refiere a la obra como: "el homenaje de Misiones al Comandante General Andrés Guacurarí y Artigas, que parece un personaje de ciencia ficción, entre el hombre de Hojalata de El Mago de Oz y Blender, el robot de Futurama. Nota disponible en: http://www.clarin.com/cultura/arte_publico-estatua_de_gardel-sirena_del_rio_de_la_plata_0_1391861228.html

¹⁹⁵ A su vez, el Diario “El Territorio” publica una Edición Especial con motivo del 60 Aniversario Disponible para consulta: <http://www.territorioidigital.com/suplementodigital/Especial/El-Territorio/88-Aniversario/Index.html>

para estudiantes de Institutos de Formación Docente con respecto a la temática “Andresito”¹⁹⁶.

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 1817¹⁹⁷, 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”¹⁹⁸, incorporándose al Calendario de efemérides nacional en 2014.

Finalmente, podemos mencionar al dispositivo denominado “la lanza de Andresito” que fue confeccionada por el reconocido orfebre Carlos Daniel Pallarols¹⁹⁹. 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 expreso 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.²⁰⁰ De esta manera, el pasado 10 de diciembre de 2015, cuando el actual 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

¹⁹⁶ Éste cuenta con un "maletín de recursos" con aplicaciones de software libre para docentes y estudiantes. Y un espacio virtual para consultar sobre la vida, videos, campañas, leyes sobre Andresito. El portal posee cuentas en las redes sociales de Facebook y Twitter. Consultas: <http://portalandresito.gov.ar/web/>

¹⁹⁷ Fue un enfrentamiento ocurrido el 2 de julio de 1817, en el marco de la invasión luso-brasileña en la cual el general portugués Francisco das Chagas Santos invadió las Misiones Orientales y luego el territorio que actualmente ocupa la ciudad de Apóstoles (Misiones), donde Andresito estableció su cuartel general. Fue derrotado por el héroe misionero. Para profundizar la lectura sobre esta batalla se puede consultar el material de Jorge Machón (1996) *La batalla de Apóstoles y otros trabajos*. Jardín América: Junta de Estudios Históricos, Sociales y Literarios de Jardín América.

¹⁹⁸ La noticia fue cubierta por varios medios locales. Por ejemplo se puede consultar: <http://misionesonline.net/2014/09/03/andresito-sera-declarado-heroe-nacional/>

¹⁹⁹ Carlos Daniel Pallarols es 7º generación de orfebres de Argentina, tiene una gran trayectoria reconocida en el país y el exterior, y desde hace 32 años realiza los bastones presidenciales de mando.

²⁰⁰ Consultado en: <http://portalandresito.gob.ar/contenidos/index.php/recorrido-virtual/2-general/40-procer-misionero>

mando del cacique convertido en prócer, como símbolo de la defensa de los intereses misioneros.”²⁰¹ 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”.

5. b. Preliminares sobre nuestras entradas de análisis

“*Todo signo es una lectura, la lectura es un signo, y una lectura es una narración*”
(Mancuso, 2010: 127).

Antes de comenzar con el despliegue de las tres entradas de análisis semiótico-comunicativo construidas, consideramos necesario advertir que éstas no se encuentran cerradas, ya que como todo proceso de semiosis nos ofrecen aperturas y movimientos. 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 argumentos lógicos, éticos y estéticos que se ponen a funcionar en cada puesta en escena. 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: 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 Guacurarí y Artigas. Para ello hemos confeccionado

²⁰¹ Un diario local narra de manera emotiva dicho traspaso: “La ceremonia de traspaso de mando fue emocionante, con la bendición de los caciques guaraníes y su ceremonia Pitangua, que bendice el nacimiento, en este caso, del nuevo Gobierno. Fuera, en la plaza seca de la Legislatura, otro grupo de guaraníes bailaban el rito Tangará, que se utiliza cuando una comunidad recibe visita de otra aldea.” Nota completa disponible en: <http://misionesonline.net/2015/12/10/hoy-a-las-1130-tomaran-juramento-el-gobernador-y-vicegobernador-electo-de-misiones/>

tres entradas de análisis que indagarán al signo en relación a su objeto (efeméride del 30 de Noviembre) desde la tricotomía peirciana: ícono, índice, símbolo. Peirce identifica tres momentos para explicar el mismo hecho, una tríadica: la *primeridad*, la *segundidad*, y la *terceridad*. “Son tres momentos de algo y no implican una relación cronológica; son momentos explicativos” (Mancuso, 2010: 136). En la comunicación concreta se trata de tres regímenes, tres formas que se (entre) cruzan, dialogan, conviven, se superponen siempre. Estas formas se encuentran siempre presentes en la comunicación, ya que no podría producirse significación sin ellas. Sin pretender agotar el análisis de cada ejemplo compartido, pretendemos trazar un mapa de lectura semiótico-comunicativo para abordar nuestro objeto. Asimismo, gracias a nuestro diseño teórico-metodológico podremos continuar profundizando nuestro análisis.

5. c. Primera entrada de análisis: la cualidad hecha canción

Nos ubicamos en la *primeridad* que hace referencia a la posibilidad de ser, real o imaginaria, es el “telón de fondo indefinido sobre el cual podrá tomar perfil todo el resto” (Zechetto, 2012: 50). La *primeridad* es el momento inicial del conocimiento, es el que va a “dar inicio al proceso sígnico: es el que despierta la mente de un sujeto la semiosis” (Coviello, 2014: 96), “una posibilidad cualitativa positiva, en sí mismo” (García, 2004). En este contexto, Peirce define al ícono como un signo por *primeridad*, una imagen de su objeto, una posibilidad, una virtud de su cualidad (Peirce, 2005).

El signo según su objeto posee algún carácter sobre sí mismo, propone alguna relación con su objeto o interpretante. Para el caso de esta primera entrada de análisis, abordaremos al ícono como signo en virtud de su propia cualidad que se refiere al objeto al que denota: cosa, cualidad, individuo o ley, “en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella” (Peirce, 1996: 30). De esta manera, el ícono es la relación resultante “del entrecruzamiento del objeto con la *primeridad*, en tanto manifiesta la puesta en primer plano de la cualidad entre signo y su objeto” (Coviello, 2014: 146). Lo icónico, su “semejanza”, cualidad, posibilidad no actúa en forma aislada sino “en el interior del flujo semiótico que integra el conjunto cognitivo humano” (Zechetto, 2010: 224). Siguiendo la propuesta teórica-metodológica peirciana, el ícono se divide en tres:

1. Las **imágenes** como aquellas cualidades simples, “*primeridades primeras*”. Como por ejemplo una fotografía, un mapa, un cuadro, una melodía.

2. Los **diagramas** como aquellas que representan las relaciones principalmente diádicas, o consideradas así, de las partes de una cosa mediante relaciones análogas en sus propias partes. Poseen una cualidad semejante en algún punto a su estructura.
3. Las **metáforas** como aquellos signos que “representan el carácter representativo de un representamen representando un paralelismo en algo distinto” (Peirce, 2005). Las metáforas representan la cualidad de algún sentido dirigido a alguien. Es un mecanismo semiótico imposible de evitar: no hay cultura ni desarrollo sin metáforas. Son las metáforas las que nos permiten imaginar, abrir el mundo, el conocimiento, la creatividad, es decir, son la posibilidad de producir significados. Asimismo, el lenguaje cotidiano está plagado de metáforas, desgastadas, devaluadas, instaladas, etc.

Peirce (2005) señala que el único modo de comunicar directamente una idea (o crearla) es mediante un ícono. En este sentido, una “afirmación debe contener un ícono o conjunto de íconos, o bien debe contener signos cuyo significado sea explicable sólo mediante ícono” (Peirce, 2005). De esta manera el ícono representa una cualidad (su forma, tamaño, peso, forma) del sentimiento. Nos permite poder imaginar una forma, una posibilidad. En este contexto, cómo es organizada, ordenada, presentada esta cualidad. El ícono es una categoría de primeridad que nos permite abrir al mundo una posibilidad de ser (que busca fijar creencias, hábitos). En esta primera entrada de análisis abordaremos a tres canciones²⁰² 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?

5. c. i. Dos canciones a escena

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 el caso de la Escuela N.2 fue la única representación “a cargo” de los estudiantes durante todo el formato. Como hemos mencionado en el Capítulo 3, fue importante el rol de las canciones patrióticas para el asentamiento de un hábito en la conformación nacional de la ciudadanía por parte del

²⁰² Las tres canciones que analizaremos en este apartado se pueden consultar en el Anexo CD, Capítulo 5.

Estado y la educación. Las letras de las canciones que se estudiaban en la escuela entraban en los hogares mediante los niños y niñas escolarizados. Fue así que en un primer momento, a principios del siglo XX, las canciones patrióticas sirvieron como un dispositivo importante para “argentinar”:

“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 sólo re-presentan o evocan esas significaciones y sentimientos sino que tienen un particular poder para hacerlas presentes, activarlas en los sujetos, permitir revivirlas” (Citro, 2009: 227)²⁰³.

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 N. 2:

“Banderita de Misiones”
"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. Propone un inicio, un desarrollo, marca las pausas, los ritmos de la composición musical.²⁰⁴ Al momento de la presentación los estudiantes se ubicaron al

²⁰³ En su trabajo Citro dialoga con el trabajo de Thomas Turino, etnomusicólogo estadounidense quien se investiga la relación del nacionalismo a través música y el papel que los lugares de música en la creación de las conexiones que definen una sociedad. Este autor trabaja sobre el poder afectivo de la música y la danza se basa en sus capacidades para actuar como signos indexicales de experiencias y emoción. “Retomando el modelo de Charles S. Peirce, señala que los índices significan a través de la “coocurrencia con su objeto” en una misma situación, pero una vez que las relaciones indexicales han sido establecidas, no es necesaria la copresencia de signo y objeto, ya que el índice puede traer a la mente aquellos objetos con los que estaba ligado en la experiencia e, incluso, ir incorporando otros elementos presentes en cada situación <...> cada ejecución tendría la capacidad de reconectar al sujeto con una serie de afectos y significaciones que ese género provocó en *performances* anteriores” (Turino, 1999 en Citro, 2009: 227).

²⁰⁴ Nancy Hedman, quien investigó sobre la música “misionera” en un medio local menciona que preexiste una “imposibilidad de encuadrar a la canción misionera dentro de un género que contenga elementos que le sean propios, y que la diferencien de otras manifestaciones musicales, incluso de esta misma región”. En este sentido, en el mismo medio destaca que “compartimos el mismo patrón rítmico de la guaranía y el chamamé, es decir Paraguay y Corrientes”. Asimismo, menciona que en el plano de la forma, de la constitución de las canciones que analizó, “todas son distintas; no hay ninguna canción igual

frente del escenario. Algunos alumnos leen la letra de la canción desde una hoja de papel.²⁰⁵ Las voces de 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.

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”²⁰⁶. 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 Stéfani²⁰⁷, 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 Guacurarí, la Bandera de Misiones, entre otros temas.²⁰⁸

a la otra, ni en cantidad de versos, estrofas, sílabas, nada, ni en la métrica. Quiero decir, estamos ante un elemento estructurante de la música, como es la forma, que resulta muy débil para decir que una composición es una canción misionera”. Nota disponible en: <http://www.territorioidigital.com/nota.aspx?c=6920248171099012> (17/03/2013)

²⁰⁵ La misma escena la hemos compartido en la Imagen N.25 “Los alumnos cantan Banderita de Misiones de Fausto Rizzani”.

²⁰⁶ Su carrera inició en la década de 1990. Representó a Misiones en el Festival de Cosquín 98^o, 2000 y 2005. En el festival de Jesús María, cantó en 2003. A nivel internacional, Fausto Rizzani actuó en Holanda, Suecia, Bélgica, y en varias localidades del Japón. Fuente: <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=6128459028842903>

²⁰⁷ Daniel Stéfani nació en 1948 en la ciudad de Puerto Rico, Misiones y falleció en 2011. El día 26 de agosto de 2008 fue distinguido por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Misiones al denominar a su Biblioteca Temática con el nombre de “Daniel Stéfani”. Sus canciones integran el Manual “Misiones 4- Lengua y Ciencias Sociales”, de Stela Peso y Vicente Redero (Editorial Universitaria). Fuente: <http://misionesonline.net/2011/08/08/con-stefani-la-subsecretaria-de-cultura-despide-a-un-trabajador-consecuente-con-sus-ideales/>

²⁰⁸ Las letras fueron escritas por su padre, y el disco producido por José Aníbal Giménez. El álbum se presenta como un material didáctico, entre las que se puede encontrar su versión de la canción oficial de la provincia de Misiones “Misionerita”. Otras de las canciones del disco son: “El candombe de los negritos”, “Piecitos colorados”, “Veinticinco de Mayo”, “La ecología y el medio ambiente”, “Los colores de mi patria”, “La casa de Tucumán”, “Serás lo que debas ser”, “Docente argentino”, “Mi maestra es la mejor”, “Que linda familia”, “Banderita de Misiones”, “Gracias Andresito”, “Otra etapa pasó”, “Bailando el minuet”, “Epopéya guaraní”.

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 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 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*²⁰⁹. 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 seguro²¹⁰ ni tampoco es la intención de nuestro texto, consideramos necesario ofrecer algunas referencias.

²⁰⁹ El *chotis* deriva del término alemán *schottisch* («escocés»), una danza social centroeuropea. En Viena se la quiso atribuir al origen en un baile escocés. Diversas variantes del *schottisch* perviven en la tradición argentina (*schotis*), austríaca, brasileña (*xote*), escandinava (*schottis*), española, finlandesa (*sottiisi*), francesa (*scottish*), italiana (*chotis*), inglesa (*scottische*), mexicana (*chotis*), paraguaya, portuguesa (*choutiça* o *chotiça*), suiza y uruguaya. En Argentina, Paraguay, Uruguay, el *chotis* o *schotis* fue introducido por los inmigrantes alemanes y polacos asentados a partir de la segunda mitad del siglo XIX en la región litoraleña de los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay. Constituye uno de los estilos destacados de lo que en la Argentina se llama música litoraleña.

²¹⁰ Con respecto a los debates que ocurren en este terreno, podemos mencionar la discusión entablada por referentes culturales, entre ellos Ramón Ayala y el Chango Spasiuk, en el marco del Festival del Litoral en el año 2009. Discusión que tuvo eco no solamente en el ámbito provincial, sino que también tuvo repercusión en el escenario nacional. La polémica se puede leer en: La Nación <http://www.lanacion.com.ar/1199675-musica-del-litoral-rio-polemica-y-terere> (15/11/2009); Página 12 <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-16002-2009-11-15.html> (14/11/2009). Retomada y ampliada en una edición especial del diario El Territorio en el marco del 60 Aniversario de la Provincialización, <http://www.territorioidigital.com/nota.aspx?c=6920248171099012> (17/03/2013).

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: 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.²¹¹ 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 N. 1. 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
fuiste 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,

²¹¹ Perié, quien fue una de las primeras investigadoras del tema en Misiones, menciona que: “no hay jueces para determinar el grado o la legitimidad del sentimiento musical. Hay sí propuestas musicales que provienen de distintos sectores-autores, hay mayor o menor estímulo a unos que otros, pero sobre todo hay una selección que hace el cuerpo social” (Perié, 1983: 33).

la música y el festejo...
ahora estamos enfrentados
entre hermanos, casi en cueros;
una vez más invadidos
y apenas sobreviviendo...
General Guacurará,
que llegás montado en pelo,
tu sombra pasa y nos libra
de las coyundas del miedo...
Con sólo decir tu nombre
vuelve a soñar nuestro pueblo,
resucita la esperanza
y nos juntamos de nuevo...!

Estrillo

Che Comandante Andresito,
montonero guaraní,
según sea el invasor,
sos aguará o jabalí...
Sos tábano bajo el sol
y a la sombra, mbariguí...
¡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 texto 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 país²¹². 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 Bofill²¹³. 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”²¹⁴. Interpretamos que en este caso este tema

²¹² Entre su repertorio más reconocido se encuentran “Requecho”, “Conjunto Pena y Olvido”, “Estudiante del interior”, “Viva la Pepa”, “Oh che gente cuera”, “Cantalicio vendió su acordeón”, canción que le mereció el premio a canción inédita en el Festival Nacional del Chamamé en 1988.

²¹³ Son de larga data las disputas por la figura de Andresito en la provincia de Corrientes. Algunos trazos hemos compartido en los apartados anteriores. Excede los objetivos de nuestro trabajo profundizar en esta temática. Para más información se puede consultar: Alcaráz, 2014; Cabral, 2012; Cantero, 2014; Machón & Cantero, 2008, 2010. En medios de comunicación, para citar un ejemplo: “Andresito es historia fabricada desde arriba”: http://www.corrienteschamame.com.ar/nuevo/vernota.asp?id_noticia=1506#.VzosPvI97IU (20/03/2012). O en el antes citado documental “Buscando al Comandante Andresito” (2013) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gXtT968p7V0>

²¹⁴ Décadas atrás el chamamé, y otras expresiones musicales regionales, fueron consideradas “malas palabras”. No eran reproducidas en medios de comunicación, era raro que en los clubes del centro de la ciudad de Posadas se escucharan polcas o chamamé: “Por primera vez se bailaba alguna polca en la Casa

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 cronotopos 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 sólo 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 Guacururí nunca han sido encontrados, esto sumado a los pocos documentos que hacen referencia a su nacimiento²¹⁵. En este sentido,

Paraguay pero no eran los hijos de los paraguayos sino sus padres acompañados por parejas argentinas que a modo de homenaje secundaban al nostálgico grupo de exiliados los que salen a bailar cuando alguna orquesta compatriota llegaba para las fiestas patrias del vecino país” (Perié, 1983: 29). Recién en los años '60 se comienzan a incorporar en los medios de comunicación, la radio y la televisión (hasta en los vecinos países de Paraguay y Brasil). Sin embargo, aunque “el chamamé parece imponerse como proyección incluso, al Paraguay y Brasil –fenómeno de extrapolación cultural en la frontera con pocos antecedentes-, debería apoyarse la difusión de otros ritmos, teniendo en cuenta la incidencia que este medio tiene para el consumo musical” (Perié, 1983: 31). Asimismo, tampoco eran “aptas” para ser consideradas dispositivos indentitarios en la escuela.

²¹⁵ Esta situación entra en diálogo con la instalación de un cenotafio junto al monumento de Andresito en la costanera de Posadas, Misiones. "Habrá una tumba vacía bajo el monumento a Andresito" (2/08/2013): <http://www.territorioidigital.com/nota3.aspx?c=8734279607083031>

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.²¹⁶

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), mbarigú (jején, insecto de la familia de los mosquitos). Con la frase, "Sos tábano bajo el sol y a la sombra, mbarigú..." 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 continua 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.

²¹⁶ “En cualquier tiempo y lugar, las sociedades humanas tuvieron una memoria colectiva y la conservaron a través de ritos, ceremonias, incluso políticas. Las estructuras elementales de la memoria colectiva residen en la conmemoración de los muertos. Tradicionalmente en el mundo occidental, los ritos y los monumentos funerarios celebraban la transcendencia cristiana –la muerte como pasaje hacia el más allá- y, al mismo tiempo, reafirmaba las jerarquías sociales de aquí abajo. En la modernidad las prácticas conmemorativas se transforman <...> A partir del siglo XIX, los monumentos conmemorativos consagran valores laicos (la patria), defienden principios éticos (el bien) y políticos (la libertad), o celebran acontecimientos fundacionales (guerras, revoluciones). Empiezan a convertirse en símbolos de un sentimiento nacional vivido como una religión civil” (Traverso, 2011: 16-17).

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 los niños y del público presente. La docente, luego de los aplausos finales, destaca la participación de 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). De esta manera, la representación posee un valor lógico, ético y estético: la puesta en escena en sí (lógico); el asistir al acto pese a *otras* actividades (ético); la imagen de estos niños que este año se despiden de la educación primaria, aún interesados en las actividades escolares (estético).

Podemos traer a escena un retrato de la representación mediante la Imagen 41: un diagrama en tres franjas de tela de colores (rojo, azul y blanco) sostenida por un grupo de estudiantes. En su conjunto y por su ubicación en el espacio logra organizar la imagen (primeridad) de lo que representaría la Bandera de la provincia de Misiones. En la fotografía podemos leer: Franja color rojo: “Una vez más”; Franja Color Azul: “Por nosotros”; Franja color Blanco: “Volvé Andresito”, recuperando la frase final de la canción entonada.



Imagen 41. Momento del cierre de la interpretación de la canción “Andresito”. Escuela N.1

5. c. ii La metáfora “oficial”

Además de las canciones que los docentes seleccionan para recordar a determinado símbolo (héroe, bandera, momento histórico) coexisten otras que se instalan en la escena de los actos patrios escolares como “obligatorias”, “oficiales”. Consideramos que éstas 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 Guacurarí 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"²¹⁷. 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.

Estribillo

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 1970²¹⁸. Se estima que

²¹⁷ Proyecto de Ley disponible en <http://www.diputadosmisiones.gov.ar/expedientes/docs/2004/proyectos/PR4566.pdf>

²¹⁸ “Su obra se encuentra hoy diseminada en colecciones públicas y privadas de América y de Europa. Igual en Misiones: una porción está dispersa en colecciones privadas y otra en exhibición pública como bien patrimonial del Estado provincial: en Casa de Gobierno, en Museo Juan Yaparí, en Museo Municipal de Bellas Artes de Posadas, etc.” “Se vinculó tempranamente a la Junta de Estudios Históricos de Misiones (1939), publicando varios relatos históricos en los Boletines de esa institución. Supeditado al objetivo político de reivindicación provincialista que perseguía la Junta, Lucas Braulio Areco publicó idéntico material en diarios como “El Imparcial”, “Noticias”, “El Territorio”, “La Tarde”, “Crónica”, etc. Algunos textos de esa época, que traslucen su filiación ideológica desde el título, son: “Andresito Artigas, el Olvidado” (1939), “Francisco Das Chagas Santos, el vándalo” (1940), “El Mensú” (1944), “San Ignacio Miní y la Cultura Guaranítica” (1949), “El Libertador, Genio Moral” (1950), etc.” “Sin resonancia genuina en el campo musicológico nacional, expuso sus ideas sobre “música misionera” en el Simposio del Primer Festival Nacional de la Música del Litoral (1963), creado ad hoc, obteniendo la deseada aprobación unánime de su jurado, y disertó luego, en la misma tesitura, como Delegado Oficial de Misiones, en reuniones como el Primer Congreso Nacional de la Tradición (1968), la Primera Reunión de Entidades Culturales del Nordeste (1969), el Segundo Congreso Nacional de la Tradición (1970) y el Encuentro de Escritores Argentinos (1970), entre otros.” “Ocupó los cargos de Director del Museo Municipal de Bellas Artes, Secretario de Gobierno de la Municipalidad de Posadas, Delegado del Fondo Nacional de las Artes, Director de Cultura de la Municipalidad de Posadas, Director General de Cultura de la Provincia, entre otros.” Las referencias que citamos de Areco son tomadas de un blog confeccionado por su familia. Este sitio web se presenta “destinado a especialistas, estudiantes y público en general, este

“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.²¹⁹ En este sentido, el ritmo seleccionado para la canción oficial es la *galopa misionera*, género musical y de danza²²⁰.

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

espacio (sin vinculación gubernamental y sin fines de lucro) tiene por fin difundir en forma libre y gratuita la obra de Lucas Braulio Areco. Migrado a formatos digitales y disponible en descarga directa, encontrará el interesado un importante corpus de ensayos, artículos, conferencias, documentación inédita, discografía, grabaciones caseras, partituras, fotografías, entrevistas, y otros materiales afines”. Disponible para consultas: <http://lucasbraulioareco.blogspot.com.ar/>

²¹⁹ Sobre este concurso y la selección de una galopa para representar a la provincia, también se sucedieron (y continúan) los debates. La discusión volvió a tomar estado público en el Simposio “Música y Danzas del Litoral: construcción y proyección” en el marco del Festival del Litoral realizado en 2009, y retomado en una edición especial del Diario El Territorio en 2013. En la nota periodística, antes citada, distintos artistas discuten sobre esta temática. En la publicación se los menciona como “tradicionalistas” versus “contemporáneos”. Por un lado, el músico Ricardo Ojeda insiste en que la galopa “es la música principal de los misioneros”, y que entre sus máximos exponentes aparece Lucas Braulio Areco. <...> “Él le dio a la galopa la forma que le conocemos”. Por otro lado, menciona que “El chotis y la polquita rural vinieron de afuera. Los misioneros comenzamos a tocarla y a la gente le gustó. Pero no tienen una raíz guaraní, como es el caso de la galopa y la canción misionera”. Desde otra postura, Arturo Doretto, también músico reconocido en la región asevera: “no comparto para nada que se haya elegido Misionerita como himno de Misiones, porque para mí es una polca paraguaya. Yo hubiera elegido Misionero y Guaraní, entre tantos hermosos chamamés que tenemos”. Otro exponente de la música de la región, Alcibíades Alarcón, sentencia: “Y vaya contradicción, porque Misionerita es una creación de un correntino: Lucas Braulio Areco”. (<http://www.territorioidigital.com/nota.aspx?c=6920248171099012> (17/03/2013))

²²⁰ Este estilo proviene del *galop*, una expresión llegada desde Francia. Es una danza animada, introducida a finales de los años 1820 a la sociedad parisina por la duquesa de Berry y popular en Viena, Berlín y Londres.

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 N.1

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 N.2

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 N.1

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 que 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: 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 los docentes para que los chicos 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 los misioneros. Esta (a) puesta de íconos representan un aspecto de la “misioneridad”, o cómo se pretende representarla.

5. d. Segunda entrada de análisis: el itinerario de la bandera provincial

Continuamos con el análisis de los distintos dispositivos elementos del formato que operan dentro del formato comunicativo. Como segunda entrada de análisis nos evocamos a uno de los motivos que se propone recordar en esta fecha: la Bandera de Misiones. En este sentido, es otra de las puestas en escena que podemos observar para la aplicación de una creencia y el asentamiento del hábito: los sentidos que propone generar 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 la construcción de nuestro mapa de lectura y análisis semiótico-comunicativo nos evocaremos a la idea de segundidad y del objeto en relación al índice. Entendemos a estos momentos como instancias explicativas (no en un sentido cronológico). Consideramos necesario reiterar que estos componentes lógicos que entablan una relación triádica no se pueden separar pero que a fines de nuestro análisis, lo presentamos como una segunda entrada de análisis.

La segundidad es una categoría relacional, son “los fenómenos existentes, es lo posible realizado y, por lo tanto, es aquello que ocurre y se ha concretizado en relación con la primeridad” (Zechetto, 2012: 50). Lo segundo como mecanismo que se da en mundo de lo real, es decir, “que podemos llegar a contrastar y que es todo proceso de contextualización” (Mancuso, 2010: 120). Lo segundo es el elemento ocurrido, causado, “una cosa existente sin ningún modo de ser menos que la existencia, pero determinado por aquel primero” (García, 2004). Cuando inicia el proceso de la semiosis, descubrimos la segundidad a partir de la relación con lo otro. Es la dirección que toma determinada práctica, una relación entre nosotros y los otros, con el objeto. Podemos imaginar la primeridad y la terceridad en el desarrollo de la segundidad, esta se presenta como el núcleo de la semiosis. Lo segundo “es el descubrimiento de la percepción y la esencia; imaginamos que algo es *algo*, pero ese algo tiene sentido solo después de haber existido en relación con una segundidad” (Mancuso, 2010: 107).

En relación al signo con su objeto trabajaremos con el índice, categoría del orden de la segundidad que implica alguna relación con el ícono (con lo primero). El índice es un signo en reacción o relación (directa) con su objeto al que se refiere, conforman cosas o hechos existentes (reales). Este tipo de signo nos permite percibir los fenómenos de la realidad. Los índices son indicaciones, señalamientos que “muestran algo sobre las cosas por estar físicamente conectados con ellas” (Peirce, 1999).

En esta oportunidad, para el análisis abordaremos dos escenas del tejido semiótico-comunicacional, la práctica comunicativa ritualizada, que hacen referencia a nuestro objeto: 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?

5. d. i. Recorridos por los discursos docentes

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 N. 2 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 sólo con un curso, sino con todos*”, nos relata la docente de Expresión Artística. Las materias comprendidas en ésta área son “Informática”, “Educación Física” y la antes mencionada, “Expresión Artística”. La encargada del discurso fue la docente de Educación Física. Compartimos un fragmento del mismo.

Escuela N2.

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 argentina, el alumno que sea nominado por sus discípulos 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.”

Partimos de la idea de que el mismo acto de elocución es un hecho indicial ya que la docente mediante su relato lo direcciona hacia determinados sentidos (y no otros): hacia el objeto, la Bandera de Ceremonias de la provincia de Misiones, uno de los símbolos provinciales que el acto propone recordar y honrar, presente en el acto. 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 a 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 ex gobernador 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"*²²¹ 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.

²²¹ Artículo 4 del Decreto 326/92 del Poder Ejecutivo (ahora Ley IV N.27, del Digesto Jurídico).

5. d. ii. Traspasar el estandarte provincial

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. Éste se registró solamente en la Escuela N. 1, mientras que en la Escuela N. 2 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: 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 despareja, intempestiva y con efectos en cadena” (Camblong, 2014: 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.

Escuela N.1, Acto del 30 de Noviembre:

Docente encargada de la dirección del acto: “Se ubica la bandera de Misiones, Aldana... Tomen asiento, por favor. En cada campaña, 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.1. <...> A todos esos alumnos que nombre suban al escenario... *(los estudiantes suben al escenario, la docente continúa)* 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 los abanderados y escoltas que tomen determinada posición en el espacio, señala que 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, que podemos observar en la Imagen 42, 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 esta 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."*²²² 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 Guacururí 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 le 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.

²²² Pudimos observar que es recurrente el otorgarle determinados significados a los colores de los emblemas. En el mismo acto escolar, una alumna dentro de una representación, también realiza una significación sobre los colores de la Bandera provincial. “Recordemos nuestros ideales, nuestros símbolos como aquella bandera legendaria que vio flamear Andresito. Sus colores representan: rojo la sangre de los aborígenes derramada en la lucha; azul del cielo y es el color de la república, blanco por las imponentes aguas de las Cataratas del Iguazú.” Observamos otra de las interpretaciones que toma –en el mismo acto- la Bandera provincial. En este fragmento incorpora a los aborígenes (como Andresito), al color del cielo y a las Cataratas del Iguazú, atractivos turísticos y área natural protegida más importante de la provincia de Misiones. En este caso, podemos pensar también al signo en relación a la terceridad, como símbolo. Los significados atribuidos a determinados colores son producto de “un acuerdo tácito entre los miembros de una colectividad que establece un significado en particular. La idea que cada símbolo representa es social porque se modifica con el uso que le dan los miembros de cada sociedad, y también histórica, debido a que con el tiempo surgen nuevos símbolos y desaparecen otros en una misma sociedad” (Coviello, 2014: 161).

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 1. Posadas (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, ésta se retira el tahalí y lo entrega a la directora quien se lo coloca a la abanderada entrante (Imagen 42). 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 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.



Imagen 42: Momento del pase de Bandera a la nueva abanderada en el marco de la efeméride del 30 de Noviembre. Escuela N.1 (2013), Posadas.

5. e. Tercera entrada de análisis. Andresito y la delimitación de una semiosfera

En esta entrada de análisis nos avocaremos 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 a 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 a los sentidos sobre la misioneridad remite constantemente a éstos, los reactualiza, los pone en funcionamiento, los refuerza.

La terceridad consiste en un modo de ser basado “en la segundidad que determina el modo de ser de una ley, o de un concepto” (García, 2004: 54). La terceridad es una conjetura más o menos posible, una regla, una ley desde la que los signos (hechos, cosas) se leen. Al mismo tiempo, estas leyes rigen el funcionamiento de los fenómenos: “es una categoría general que da validez lógica y ordena lo real” (Zechetto, 2012: 51). La terceridad realiza “el enlace lógico entre primeridad y segundidad, o sea, establece las condiciones hipotéticas para que algo ocurra” (Zechetto, 2012: 51).

La semiosis no sería posible sin un conjunto de reglas, leyes, principios que la generan y ordenan. Los mecanismos por los cuales opera la *acentuación ideológica* (Voloshinov) de los signos logran adquirir espesor y complejidad en la terceridad: “imaginar la realidad y cómo funciona implica confluir en una ideología, sería la práctica derivada entre estas dos instancias (la descripción de las formas del ser y la descripción de las cosas) como supuestamente esa forma de ser existe” (Mancuso, 2010: 121). En los procesos comunicativos “un fenómeno ideológico adquiere especificidad semio-ideológica, y cobra significación, la cual solo existe en la relación social de la comprensión” (García, 2004: 88). En este sentido, este tercer modo comprendería prácticas que engendran modelización, experiencias, es decir, memoria.

De esta manera, en el orden de la terceridad encontramos a los símbolos que son y se establecen por una convención social arbitrariamente establecida; son vínculos convenidos socialmente, en comunidad. Estos tipos de signos se refieren al objeto y rige una regla, una ley (interpretativa). Los símbolos se encuentran en movimiento, crecen, se desarrollan, se generan, se difunden entre los agentes sociales: “su significación crece con el uso y la experiencia” (García, 2004: 17). Los símbolos implican procesos de mediación, de interpretación de un signo por otro signo conformando importantes

mecanismos de memoria colectiva (en juego permanente con el pasado, el presente y el futuro).

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 a la figura de Andrés Guacurará 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: 151)²²³. 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 de análisis abordaremos a tres elementos puestos en escena para configurar los relatos sobre el héroe local: discursos de directivos y docentes, una obra teatral y la realización de un concurso. 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 Guacurará 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?

5. e. i. 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: 250). En el caso de la

²²³ Martín-Barbero (2002) se pregunta a partir de la reorganización del campo cultural ¿Cómo pensar los cambios en la constitución de las identidades sin substancializar los agentes ni unidimensionalizar el proceso vaciándolo de las contradicciones que lo movilizan? “El primer paso consistiría en abandonar aquella concepción de la transnacionalización que reduce la comunicación a un conjunto de estrategias de imposición cultural desconociendo el modo propio como opera la hegemonía, esto es mediante “la resignificación de los conocimientos y hábitos de cada pueblo, y su subordinación al complejo sistema transnacional”. Lo que a su vez implica pensar la interacción entre los mensajes hegemónicos y los códigos perceptivos de cada pueblo, la experiencia diferenciada que, a través de fragmentaciones y desplazamientos, rehace y recrea permanentemente la heterogeneidad cultural. Más que en términos de homogeneización la transnacionalización tiene que ser pensada como dislocación de los ejes que articulan el universo de cada cultura” (Martín-Barbero, 2002: 150).

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); “puntúa” y “modula” la experiencia; establece y re-significa los vínculos sociales, y re-actualiza la memoria (en general)” (García, 2004: 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 N.1.

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 Guacururí. Sus ideales se resumen en cuatro palabras solidaridad, fuerza, libertad, justicia.”

Escuela N.1.

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 N.2.

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.”

En estos fragmentos observamos cómo lo primero, segundo y tercero no logran disociarse ya que se encuentran operando, dialogando constantemente. 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 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 “*fuera*” 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 determinada voces; traza itinerarios a seguir en la vida; fija metas y límites a la “aventura”*” (García, 2004: 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 listado²²⁴. 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 a 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,

²²⁴ Las naciones son “fenómenos duales, contruidos esencialmente desde arriba, pero que no pueden entenderse a menos que se analicen también desde abajo, esto es, en términos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes, que no son necesariamente nacionales y menos todavía nacionalistas” (Hobsbawm, 1990: 18).

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: 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: 286). La comunidad recuerda a sus caídos, y el nombre que logra quedar en la memoria es el de Andresito, elegido como su mayor representante.

Mancuso (2011) destaca que uno de los núcleos fuertes del pensamiento de Peirce es que “si hay una inducción constante de prácticas, esa terceridad, finalmente, produce hábitos” (Mancuso, 2010: 111). Observamos cómo mediante la utilización estratégica de las glosas se continúan trazando los sentidos para la re-producción 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 N.1.

Docente: “Señora directora, vicedirectora, docentes, padres y alumnos. Nos encontramos hoy, 30 de Noviembre para rendirle homenaje al prócer misionero, Andrés Guacururí, 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 Guacururí, 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.²²⁵ 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 diferencia²²⁶. 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 Guacururí. 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 Borga.*” Como parte de este *cronotopos 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

²²⁵ “La espacialidad –la espacio/temporalidad- es entonces política y generizada, es un área prioritaria en el ejercicio –y el reparto- del poder, que se enfrenta al desafío de la multiplicidad, a una trama compleja de interacciones que rebasan las fronteras; al imaginario persistente de las mitologías; a la identificación de los lugares como propios –hogar, región, terruño, pueblo, aldea- en resistencia a la estratificación y al orden que divide al mundo en centros y periferias –aún cuando la periferia ya este instalada en el centro o, hipotéticamente, sean todas periferias-, lenguas jerárquicas y secundarias, barreras lábiles o férreas –o ambas cosas a la vez según de qué lado se intente pasar” (Arfuch, 2013: 121).

²²⁶ “En las Américas, remiten por lo menos a los tiempos de la Conquista, cuando los conquistadores y colonizadores europeos emplearon la documentación escrita para desposeer a las comunidades nativas de sus tierras, sus sistemas de creencias y sus formas de vida. Con la Conquista, la validez de (ciertas) formas de práctica fue negada. Cada vez que las prácticas performáticas podían llegar a transmitir la historia, los valores o las demandas nativas fueron expulsadas por la fuerza de los sistemas de significación coloniales. Si echamos una mirada histórica a la tensión entre performance e historia, resulta cada vez más claro que la performance no es a-histórica o anti-histórica. Por el contrario: ha sido posicionada estratégicamente fuera de la historia, vuelta no válida como forma de transmisión cultural; en resumen, convertida en a-histórica y anti-histórica por los conquistadores y los colonizadores que querían monopolizar el poder” (Taylor, 2009: 108).

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 N.2 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: 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: 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 a 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 Mercosur²²⁷. 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.²²⁸

²²⁷ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) se puso en funcionamiento en 1995 y forma parte de un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión. Desde su creación tuvo como objetivo principal propiciar un espacio común que generara oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional. Como resultado ha establecido múltiples acuerdos con países o grupos de países, otorgándoles, en algunos casos, carácter de Estados Asociados –es la situación de los países sudamericanos–. Fuente Web Oficial: www.mercosur.int

²²⁸ M. García aborda estas cuestiones acerca de las representaciones e interpretaciones de los países limítrofes de Argentina, en los contextos de los procesos de integración regional, en la prensa, en el Proyecto *Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria (III). Medios y MERCOSUR -2006-2007* (Programa de Semiótica, FHyCS-UNaM).

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: 127)²²⁹. 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: 102). En esta vorágine de la producción de los discursos en torno al “borramiento de las fronteras”²³⁰ y los procesos de integración que llegarían de la mano del Mercosur²³¹, 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: 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: 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

²²⁹ “Simplemente a fuerza de convertirse en un “pueblo”, los ciudadanos de un país pasaban a ser una especie de comunidad, aunque era una comunidad imaginada, y, por lo tanto, sus miembros buscaban y, por ende, encontraban cosas en común, lugares, costumbres, personajes, recuerdos, señales, y símbolos. O bien la herencia de las secciones, regiones, y localidades de lo que había pasado a ser “la nación” podía combinarse para formar una herencia completamente nacional, de tal modo que incluso los conflictos antiguos llegaran a simbolizar su reconciliación en un plano más elevado y comprensivo” (Hobsbawm, 1990: 99).

²³⁰ Dos perspectivas diferentes sobre el “borramiento de las fronteras”. Una –que ya hemos comenzado a desarrollar en el capítulo 1- tiene que ver con los análisis del proceso de globalización que anunciaban el fin de las naciones y los nacionalismos; y en segundo lugar, “los discursos políticos en el marco de los acuerdos de integración hacen hincapié en la eterna hermandad de los pueblos, anunciando el fin de las fronteras en la construcción de la “patria grande” (Grimson, 2002: 186).

²³¹ Excede a los objetivos de nuestro trabajo plantear una historicidad y abarcar la complejidad de los términos “integración” y “políticas de integración”. Una referencia interesante para poder ahondar en los mismos lo observamos en el trabajo de Grimson, 2002. En esta publicación el autor reflexiona sobre los procesos de identificación local, la denominada misioneridad, en los periodistas de Posadas-Encarnación en el cual realiza un trabajo etnográfico sobre la producción de un sentido territorial en la producción de la información.

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: 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 la semejanzas tornan minúsculo, disuelven y neutralizan el impacto que podría ejercer” (Bauman, 2009: 187)²³². Al mismo tiempo, entender a la nación como un grupo de inclusión –que integra inmigrantes, comunidades originarias, etc.- 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 mercado predominio cultural” (Ruiz Díaz y Carretero, 2010: 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: 4). Compartimos con este autor que pensar la comunicación para la transformación de la

²³² “El aspecto en que todos somos iguales es decididamente más significativo que todo lo que nos distingue; basta para superar el impacto de las diferencias. Y tampoco es que “ellos” difieran de “nosotros” en todos los aspectos, pero difieren en un aspecto que es más importante que todos los demás, que basta para impedir una postura común y para disolver cualquier posibilidad de solidaridad, a pesar de las semejanzas que nos acercan. Se trata de una típica situación de opción –o una cosa o la otra-: las fronteras que dividen el “nosotros” del “ellos” están perfectamente señaladas y son muy visibles, ya que el certificado de “pertenencia” solo contiene una división, y el cuestionario al que deben responder los postulantes al documento de identidad solo incluye una pregunta, cuya respuesta es “sí” o “no”” (Bauman, 2009: 187).

sociedad “incluye la construcción de mecanismos y procesos que garanticen 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: 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: 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 guaraní²³³. 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, y agregando más justificativos al emblema local- ésta 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.

Un grupo de docentes que entrevistamos en la Escuela N. 2 durante nuestra instancia de trabajo de campo coincidieron en relatar que desde hace algunos años se recuerda a Andresito en la escuela ya que “siempre” se hizo más hincapié en la figura de la Bandera de Misiones. Coinciden que la inclusión de la figura de Andresito, la cual no podría ser ocupada por otra personalidad les “*parece bien porque por fin comienzan a incluirnos a los misioneros en algo más importante*”, relata una docente del Área de Lengua y Ciencias Naturales. De esta manera, todo este andamiaje de sentidos y relatos en torno al héroe local, emblemas y dispositivos operan y entran en tensión en la delimitación de una semiosfera sobre la provincia de Misiones y la *misioneridad*, que se encuentra en diálogo con otros relatos dominantes:

“La lógica aristotélica que no nos comprende, nos excluye y nos condena a la irrelevancia. Nuestra estancia movediza, esquiva y excéntrica instala en el deslinde, habitando el borde, resulta “irrelevante” o, lo que es lo mismo: in-significante. Por lo tanto, presentar su ausencia, nominarla, conferirle pertinencia, interpretar sus implicancias éticas y políticas impone un efecto rotundo en nuestras lucubraciones sobre las fronteras. Nosotros, tribu irrelevante de la periferia, estamos y no estamos al mismo tiempo. La “estancia entre” instaure un espacio tercero que

²³³ En este sentido, cabe señalar que la época Colonial, “la sangre guaraní contribuyó en parte al surgimiento del tipo social del Gaucho rioplatense. La institución colonial del Cabildo fue implantada en los pueblos guaraníes, con sus cargos ocupados preferentemente por sus caciques principales. Había escuela, por lo que algunos naturales sabían leer y escribir en español y guaraní, aunque en su trato cotidiano se expresaban en su lengua ancestral” (Machón & Cantero, 2010: 67).

deslinda lo uno y lo otro, los mantiene en fricción, los mezcla, los confunde y lo pone en crisis” (Camblong, 2009: 127).

5. e. ii. Relatos de su vida en el escenario

La categoría del tiempo (pasado) se revela en espacio (presente) en el cual es representado, (sobre) actuado. Podemos identificar el uso de distintas formas comunicativas que persiguen el fin de (re) presentar el cronotopos en relación a 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. 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. Compartimos 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 (Ver Imagen 42). 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: 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: 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 & Cantero, 2010: 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 Andresito²³⁴. 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 entretiene 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).²³⁵

²³⁴ Una de ellas es la performance de 1999 (con muchas puestas en distintos lugares, con éxito sorprendente) de *La Murga de la Estación* de Posadas (relacionada en su origen con *Catalinas Sur* de Buenos Aires), que hace “teatro de vecinos”, creación colectiva, “a la gorra”, en “galpones”, con gran concurrencia de público en cada representación. En ella Andresito es una de las figuras entretendidas en el relato de y sobre “la tierra prometida”.

²³⁵ “Durante largo tiempo la cuestión indígena se mantuvo cercada por un pensamiento populista y romántico que identificó lo indígena con lo propio y esto a su vez con lo primitivo. Y convertido en piedra de toque de la identidad lo indígena pasó a ser lo único que nos queda de auténtico: ese lugar secreto en el que permanece y se conserva la pureza de nuestras raíces culturales. Todo el resto no es más que contaminación y pérdida de identidad” (Martín-Barbero, 1987: 205).

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: 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” (Ruiz Silva, 2012:17) operando un proceso de despoltización 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” (Ídem.).

¿Cómo podemos leer estos procesos dentro del ámbito educativo? El habitante de este espacio intercultural “lleva consigo un infarto semiótico que delata su inadecuada iniciación escolar” (Camblong, 2014: 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 sólo desconoce sus diferencias, sino que además los reprime, acosa y los violenta con anacrónicos mandatos de la máquina nacional” (Camblong, 2014: 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 éste 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.”

En la imagen 42 observamos cómo este momento es representado en la escena escolar. 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: 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: 57). Este padrino, el reiterado listado de valores y cualidades del héroe, la reivindicación de los colores de un 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: 57).



Imagen 42. Momento en que José Artigas apadrina a Andresito Guacurari. Escuela N.1

5. e. iii. Proyecto institucional para la memoria

El Concurso “Andresito, su tierra y su historia” se realiza desde 1996 en la Escuela N. 1. En 2007 se lo declara de interés provincial por la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones (D. 30305/2007)²³⁶. Esta actividad, que invita a otras organizaciones escolares a participar, suele realizarse previamente al acto del 30 de Noviembre. Según nos notificaron los organizadores, el día previsto para la

²³⁶ Proyecto de Declaración disponible:
<http://www.diputadosmisiones.gov.ar/expedientes/docs/2007/proyectos/PR19838.pdf>

realización del Concurso (29 de noviembre de 2013) llega una notificación del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones que el acto del “Día de la Bandera” y “Día del Prócer Misionero Andrés Guacurari y Artigas” se debería realizar como un Forma I: *“llegó una nota del Ministerio que sí o sí se tiene que hacer como un Forma I. Entonces el acto se va a hacer mañana y ahora el concurso”*, nos cuenta una de las organizadoras ni bien ingresamos a la escuela. Desde el 2006 el Calendario Escolar Permanente del Ministerio de Educación provincial dispone a esta efeméride en la jerarquía de un Forma I, sin embargo, como hemos podido observar a lo largo de estos años de trabajo de campo, son recurrentes las notificaciones del Ministerio que nuevamente “avisa” el modo de organización del formato.

Aunque este evento educativo no conforme uno de los momentos que hemos identificado del formato, es organizado en el marco de las actividades que se realizan para la celebración de esta efeméride. Por su parte, es un evento que logra reunir a otras organizaciones escolares, y toma relevancia pública al ser declarado de interés provincial. De esta manera, por la trayectoria del mismo, que se realiza prácticamente desde la instauración de la efeméride del 30 de Noviembre en las escuelas de Misiones, y también por los contenidos y escenas significativas que se desarrollan, consideramos relevante incorporar al Concurso como parte del desarrollo de esta efeméride y la configuración de una semiosfera misionera.

Antes de que comiencen a llegar los participantes, el espacio escolar ya está organizado para la realización del concurso. Los estudiantes que ingresan al edificio se acreditan en la entrada y reciben una identificación con su nombre, apellido y escuela a la que pertenecen. Los estudiantes, que vestían para la ocasión el uniforme reglamentario de la escuela a la que representaban, eran acompañados en varios casos por adultos. El inicio se retrasó ya que esperaban la llegada de otras organizaciones escolares. Este año solamente se acercó una escuela ubicada a pocas cuadras de la Escuela N 1. Para dar inicio la docente encargada de la dirección del evento proclama desde el micrófono frente al escenario *“este concurso premia al conocimiento y al compañerismo, estos son los valores que promociona la figura de nuestro prócer Andresito”*, recurriendo pareciera al listado de cualidades del héroe local.

Una de las docentes impulsoras de esta iniciativa nos relató cómo surgió la idea de realizar un Concurso: *“fue a partir de una resolución que mandó el Consejo de Educación, alrededor del año 1996 que se debía hacer un acto con motivo de recordar a Andresito. Como en esa época los chicos consideraban a los actos aburridos*

pensamos en hacer otra cosa que les llamé más la atención. Y ahí se nos ocurrió un concurso". La docente señala –en una conjugación del verbo en pretérito- a los actos escolares como *"aburridos"*. En su relato intenta evitar la situación presente de los mismos, que se encontraría solucionada –al menos en el caso de esta efeméride- con la realización del Concurso. En este marco, según el proyecto que lo declara de interés provincial, el concurso "no tiene como objetivo la competencia entre los alumnos sino que resalta el contenido, el conocimiento y la difusión de la figura de Andresito y conlleva a estrechar vínculos de identificación ya que la mayoría de las personas poco saben acerca de él". Prevalece el sentido del aprendizaje mediante un juego de preguntas y respuestas y que a través de él se logre llegar a otros integrantes de la comunidad, instalarse en su memoria.

Cuando empezaron con este proyecto contaban solamente con *"dos a tres hojas de material sobre Andresito, solamente lo que había en el viejo libro escolar Misiones 4"*. En la actualidad, nos cuenta la docente que esto ha cambiado bastante y que son varios los investigadores que trabajan con la figura del héroe local, realizándose Charlas-Debates, Conferencias, Congresos, Seminarios, producción de documentales que divulgan investigaciones sobre la historia local centrada en la figura de Andrés, principalmente en los últimos años. El proyecto que declara al Concurso de interés provincial, destaca la importancia del contenido que se pone en escena en este concurso debido a que *"muchos de los datos que se reproducen en los medios de comunicación se basan en informaciones erróneas tomadas de historiadores que no tuvieron acceso a la documentación que hoy se maneja"*.

Al inicio las preguntas eran alrededor de 30 y hoy superan las 120, nos cuenta la docente. En el año 2013 el cuestionario del concurso consistió en 124 preguntas y respuestas que recorren la vida de Andresito²³⁷, en el mismo se incluyen datos sobre hechos históricos de la vida de Andresito (batallas, relaciones sociales establecidas, etc.) así como también, menciona acontecimientos recientes como ser la controversia suscitada en torno a la figura de la ex presidenta de la Nación, Cristina Fernández y el supuesto cambio de nombre del Estadio Andrés Guacurarí en la localidad de Garupá, Misiones. Otro de los datos que se incorporaron fueron los monumentos que se erigieron por Andresito en la provincia. *"Vamos trabajando el cuestionario año a año,*

²³⁷ Anexo CD: Cuestionario de preguntas y respuestas "Andresito, su tierra y su historia".

incorporando noticias y hechos actuales que ya forman parte de la historia en torno a Andresito”, nos relata.

Participan los tres últimos años de la escuela primaria (5to, 6to y 7mo.). En esta edición se conformaron veintidós grupos (un titular y un suplente), un total de 44 estudiantes. El desarrollo del concurso consistió en cinco rondas eliminatorias. De la primera ronda, pasaron 15 participantes a la próxima; de la tercera, 10 participantes; la cuarta ronda estuvo conformada por siete estudiantes; y la última ronda quedaron cuatro participantes. El jurado estuvo compuesto por la Secretaria Escolar, un profesor de Historia e historiador, una docente de la organización escolar y una mamá.

En la imagen 43 podemos observar la organización del espacio. El concurso se realiza en el patio interno de la escuela donde también se llevan a cabo los actos escolares. En las sillas dispuestas en semi-círculo frente al jurado se ubicaron los participantes titulares. Los suplentes estaban ubicados en unas dos filas de sillas al costado izquierdo del escenario, el público al costado derecho y frente los docentes y algunos padres. Los niños participantes eran llamados por su nombre de pila. Durante el transcurso del evento observamos a algunos participantes suplentes cruzando los dedos al momento en que su compañero titular debía responder a una pregunta. Cuando un “titular” no sabía la respuesta podía consultar la respuesta al “suplente”. El evento inició alrededor de las 9 horas y culminó al mediodía. A medida que los estudiantes iban siendo eliminados, la mayoría de ellos se retiraban del lugar.

Debido a la extensión del cuestionario del Concurso, compartiremos en esta oportunidad algunas de las preguntas (y de sus momentos) que consideramos más significativos para la producción simbólica de los sentidos sobre la misioneridad. De esta manera, las preguntas y las respuestas del concurso están direccionadas a significar determinados rasgos de la semiosfera misionera. La escuela en estos procesos de producción posee un lugar legitimado para instaurar un relato.

Con respecto a la figura de Andresito y su fisonomía nos llama la atención el contenido de la pregunta N.7: *¿Cómo era físicamente Andresito? Respuesta: “Manuel Mantilla nos dice: mestizo (blanco con indio), bajito bien proporcionado de cuerpo, cara redonda con rasgos de viruela, ojos verdes penetrantes y muy poca barba.* Los adjetivos calificativos corresponden a un argumento estético dominante: la proporción muscular “buena” (aunque “bajito”, como un signo descalificativo), la mención del color de sus ojos y el vello facial. Estas características y cualidades con las que se quiere representar al prócer son tomadas de un relato de “autoridad”, mencionando el

nombre del autor de esta descripción. Cabe destacar que el cuestionario no cuenta con un espacio de referencias bibliográficas de los datos que son compartidos.

Asimismo, se destaca el uso de palabras poco frecuentes en el discurso cotidiano. Por ejemplo, en la situación de la respuesta de la pregunta N.11, el participante muestra en su dicción que le resulta complicado recordar la palabra “enarbolara”. Pronuncia esta palabra con una actitud como si estuviera repitiendo una frase completa “de memoria” y no comprendiera su significado. Esta situación es observada en la mayoría de las respuestas de los estudiantes que responden textualmente lo que dice el cuestionario.

En este sentido, el texto, nos comenta la docente, es revisado frecuentemente y se realizan los cambios correspondientes. En el caso de esta edición la docente organizadora colocó una fe de erratas *“donde dice Río de la Plata, va Río Paraná. Seguramente en ese momento estaba pensado en mi hija que es militar y vive en Mar del Plata.”* Los datos corresponden a la pregunta N.28: “Nombrar las campañas en que participó Andresito. Respuesta: “1) Campaña del Río de la Plata, contra la invasión paraguaya (1815); 2) Primera Campaña del Río Uruguay, contra la invasión luso-brasileña (1816); 3) Campaña de Corrientes, en defensa del federalismo (1818-1819); 4) Segunda campaña del Uruguay, contra la invasión luso-brasileña (1819)”. En la instancia del concurso, la estudiante que le toca responder esta pregunta cita tal cual lo que menciona el cuestionario, pero agrega *“mis maestras me dijeron que debe decir Río Paraná donde dice Río de la Plata”*. Ante esta revelación los jurados felicitan a la estudiante por señalar este error del texto.

Otro de los errores que se observan en la grilla es la pregunta N. 25 “¿Quién fue José Gervasio Artigas? Respuesta: “José Gervasio Artigas fue un político, militar uruguayo, héroe de la Independencia de su patria. Era federalista, en 1815 formó con Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes y Misiones la llamada liga federal, en contra del federalismo porteño”. Al momento de la realización de esta pregunta por parte del jurado, la estudiante participante responde “de memoria” citando textualmente el texto. El jurado toma como correcta la respuesta pero aclara que donde dice “federalismo”, debería ir “centralismo” y que hubo en este caso error de tipeo. Otra de las omisiones de esta respuesta es la consideración de la Provincia Oriental y de Córdoba como integrantes de aquella liga federal. ¿Nuevamente descuidos del teclado u omisiones de la memoria?

Asimismo es interesante observar cómo mediante este tipo de eventos se construye una memoria institucional de la organización escolar. La misma que ya ha sido destacada por parte de un organismo del Estado –como es la declaración de interés público, señala en una de sus preguntas: "Es de destacar asimismo que la Escuela <...> propulsora de la memoria de nuestro héroe, inauguró en su edificio un busto del caudillo, el 10 de septiembre de 2007 con motivo del 120 aniversario de su institución". Asimismo, la organización escolar “agrega” a la grilla *su* lugar en los relatos que componen los contenidos del Concurso. Por ejemplo, la pregunta N.10: “¿Qué artista realizó el busto de Andresito en la Escuela <...>. Respuesta: “El Profesor José del Corazón de Jesús Martínez realizó el busto de Andresito, también es el autor de la estatua del héroe situada en la entrada de la localidad de Garupá”. El docente que menciona la respuesta conforma parte del jurado del Concurso. Por su parte, directivos y docentes de esta organización nos señalaron en varias oportunidades que ellos fueron los primeros en tener un busto de Andresito en la escuela, inclusive antes de que se lo declarara prócer misionero en 2012. Otra de las menciones a la organización corresponde a la pregunta N.123: ¿Qué escuelas fueron las ganadoras del concurso “Dibujo un logo para el portal Andresito”²³⁸? Respuesta: “Los ganadores del concurso “Dibujo un logo para el portal Andresito fueron: En primaria: Justo <...> de la Escuela <...>. En secundaria: Mauro <...> de Campo Ramón. También hubo una mención especial para la Escuela <...> por su trayectoria en la difusión de la historia del héroe”. La escuela mediante esta pregunta y respuesta se ubica como un importante agente productor de la memoria local.

Al momento de la última ronda, cuando solo quedan cuatro participantes, uno de los jurados dice al micrófono *“todos son ganadores porque tuvieron los mejores puntajes en todas las respuestas. Solo habría que buscar dos trofeos más para el titular y suplente, porque solo habían pensado tres puestos”*. En este caso, los premios son gestionados por los docentes organizadores, a veces son tortas, gaseosas, libros. Este año los premios fueron trofeos: *“Un año nos ayudó el diario Noticias de la Calle que además puso los micrófonos porque viste que en la escuela nunca andan los micrófonos y eso es un problema porque no se escuchan las respuestas. Canal 12 siempre ayuda con eso, vienen y nos instalan todo”*, nos cuenta la organizadora. La participación de

²³⁸ “El portal Andresito” es un sitio web patrocinado por la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones, lanzado en el 2013 donde se promueven distintos contenidos para la escuela primaria y secundaria para trabajar la figura Andresito. Ver: <http://www.portalandresito.com/>

otras organizaciones, en este caso medios de comunicación, son relevantes para la puesta en escena de esta actividad escolar. Mediante estos agentes, la escuela puede salir y mostrar a la comunidad qué actividades se realizan en la misma.

Ante la poca participación de otras escuelas, la docente organizadora nos comentó que el Concurso se realizó sin interrupciones desde su primera edición “*aunque sea a fin de año que es un tiempo donde todos están cansados, los chicos están cansados*”. Nuevamente el espacio/tiempo en que se realiza el formato es una suerte de disculpa por el despliegue organizativo. La docente agrega, como sumándose a las instancias de construcción de las memorias locales: “*Yo no coincido con lo que ahora quiere decir el gobierno que ahora se resalta la figura de Andresito, porque ya en la época de Puerta, cuando se hizo la ley de la Bandera de Misiones ya se comenzó a implementar este acto*”.



**Imagen 43. Inicia el concurso.
Distribución del espacio.**

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: 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, contenidos, 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: 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: 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.

Consideraciones finales de nuestro estudio

“¿es posible construir una síntesis que no sea un mero resumen de los análisis ya efectuados, sino un movimiento que contenga y a la vez supere las diversas contradicciones y síntesis parciales atravesadas a lo largo del texto, para acceder así a una *comprensión de todo aquello que existió ante nosotros?*” (Citro, 2009: 327).

En el presente trabajo nos hemos propuesto comprender los procesos de construcción identitaria, mecanismos de memoria/olvido y escolaridad en relación a los sentidos sobre la *nación* y a la *misioneridad* en los actos escolares de escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones (período 2013-2015). Para ello hemos construido nuestros materiales de estudio con el fin de avanzar en la comprensión de nuestro objeto. Con respecto a nuestros objetivos específicos hemos analizado cómo determinados procesos (actuales) de construcción y producción de identidades colectivas histórico-políticas co-existen, conviven, se superponen, se contradicen, se (re) significan en los actos patrios escolares. Asimismo, logramos analizar la trama de sentidos atribuidos a la representación del pasado común presentes en dos actos escolares: el “25 de Mayo” y el “30 de Noviembre” en las localidades misioneras de Posadas y Puerto Iguazú. Finalmente, comenzamos a describir los mecanismos de memoria que re-actualizan determinada versión de los sentidos atribuidos a la Argentina y la Provincia de Misiones en ambas efemérides. Estos objetivos han sido desplegados a lo largo de cinco capítulos que pretendieron desarrollar las metas propuestas.

En el **Capítulo 1** hemos expuesto el diseño de los lineamientos teóricos-metodológicos desde una mirada semiótica-comunicativa. La mirada específica desde el campo de la Comunicación (y su investigación) y los aportes de la Semiótica a estos estudios lograron convertirse en herramientas para reflexionar y analizar esta práctica social. Comprendemos al pensamiento peirceano y (sobre) el obrar semiótico como arquitectónico, relacional, dinámico, histórico, abierto, en permanente desarrollo.

Siguiendo estos lineamientos nos propusimos una metáfora arquitectónica para la comunicación de nuestra investigación. Asimismo, esta propuesta logró establecer un diálogo enriquecedor con los aportes de otras miradas en relación con las categorías analíticas y los aportes de distintos autores para el conocimiento y la comprensión de nuestro objeto. Todos ellos han colaborado para enriquecer la trama semiótica-comunicativa que nos propusimos estudiar. Al mismo tiempo, sistematizar nuestras operaciones metodológicas desde una perspectiva cualitativa ha colaborado a organizar los materiales recabados durante la instancia de trabajo de campo en base a nuestros objetivos. Por su parte, compartimos algunos interrogantes en torno a nuestro rol como investigadores en comunicación que aún continúa en una vigilancia atenta sobre nuestro propio hacer.

En el **Capítulo 2** desarrollamos los contextos en los cuales esta práctica comunicativa aparece -y permanece- en las escuelas argentinas. Asimismo, pudimos identificar sentidos (similares, distintos, en diálogo) que se le otorgan a la celebración de las efemérides patrióticas en otras latitudes, y qué características particulares toma en países de Iberoamérica. Hemos podido relacionar algunos objetivos de los primeros momentos de la educación obligatoria en Argentina con los primeros registros de actos patrios escolares en la ciudad de Buenos Aires y otras ciudades argentinas. En el caso de la provincia de Misiones, señalamos los primeros momentos de la instauración de las escuelas públicas, y algunos registros que se poseen de las festividades patrióticas. Asimismo, compartimos legislaciones nacionales y provinciales que rigen en la actualidad haciendo hincapié en las particularidades que toma la celebración de las efemérides en la provincia de Misiones.

La segunda parte de este trabajo comprendió tres movimientos de análisis entendidos como aperturas e itinerarios. El **Capítulo 3** se presenta como el primer movimiento de análisis semiótico-comunicativo que indagó sobre la composición arquitectónica-orquestal del formato. La puesta en escena del acto escolar pone en juego toda una serie de géneros y operaciones semióticas que toman cuerpo como estrategias de comunicación para lograr instaurar determinados hábitos. El todo composicional de este formato posee una finalidad política y comunicacional, una función simbólica. En el formato la narración ocupa un lugar fundamental para la comunicación de la memoria, para mediar y modelar la experiencia, la subjetividad. Hemos trazado un mapa que consta de cuatro momentos, que se presentan como parte de un proceso circular siempre en movimiento, que se vuelve a iniciar, a reactualizarse. Los dos actos

escolares que componen nuestro corpus comparten la misma estructura en los modos de proceder tanto en su organización previa cuanto en su puesta en escena.

Un primer momento **organizativo** en el cual se despliegan distintas estrategias comunicativas para poder cumplimentar con la realización del formato: las circulares, las carteleras, la ornamentación de la escuela, la preparación del libro histórico y de efemérides, las confección de las glosas, los ensayos de los bailes, las dramatizaciones, la producción de imágenes alusivas, entre otras. Los directivos y docentes realizan actividades de organización para la realización del formato, que pueden variar según la dinámica de cada escuela. No debemos desatender que este ritual es la culminación de una serie de actividades que se colocan en la “agenda” días previos a su realización - incluido el desarrollo de los temas en cuestión en las clases correspondientes en aula, conforme el curriculum-.

La escuela opera como un lugar de memoria, una unidad densa de sentido que en el caso de los actos escolares nos reúne a celebrar una fecha que simboliza la idea de una comunidad y un destino compartido. Pero también, todas estas prácticas comunicativas nos señalan determinados modos y formas en que los participantes del formato deben organizar la conmemoración. Estos momentos de organización 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, etc.. En este caso, la ornamentación es una de las estrategias comunicativas para abordar el acto escolar. Se intervienen pasillos, aulas, salones, patio, fachada escolar. Todo nos *indica* que se aproxima un ‘acontecimiento’ patrio. Los espacios utilizados para la decoración comprende casi la totalidad del edificio escolar. Para la preparación de estas intervenciones predominan trabajos con distintos materiales tales como: cartulinas, papeles, afiches, cintas de plástico y adhesivas, entre otros. Sin embargo, la mayoría de estos soportes y técnicas no están incluidas en los contenidos de las materias ni se vinculan a estrategias de enseñanza-aprendizaje. La decoración de la escuela es una de las prácticas que comprende 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.

Un segundo momento **ceremonial** donde se da inicio formal al acto. En este momento el símbolo que opera con mayor impronta es la presencia de las Banderas de Ceremonias y en este marco celebratorio, la entonación de las canciones patrióticas índices de la nación y de la provincia. Destacamos que todo el formato es ceremonia, es formalidad protocolar porque 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. Sin embargo, es durante este segundo momento donde lo ceremonial cobra mayor importancia, así como también una mayor carga emotiva.

El ingreso de las Banderas de Ceremonias nacional y provincial es de alto contenido formal y emotivo ya que mediante las glosas se solicita la posición firme del cuerpo, el pedido de silencio y de aplausos para “dar la bienvenida” a los emblemas. Estos símbolos están presentes durante determinados momentos, son los núcleos densos del formato debido a su presencia obligatoria: no podría ser considerado un acto escolar sin su presentación. Durante la entonación de Himno Nacional Argentino y de la canción oficial de la provincia de Misiones, “Misionerita”, podemos resaltar 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 participantes se percibe baja, sin fuerza.

Otro momento en el que podemos leer la complejidad semiótica del cuerpo es durante las alocuciones a cargo de docentes y estudiantes: los tonos de voz, el temblor de las manos, el olvido de una parte del discurso, las risas. Durante estas presentaciones, se observó que la mayoría del público se encontraba distraído. Finalizada la presentación los aplausos parecerían ser “automáticos”. En este sentido, los aplausos y el silencio son otras de las acciones que atraviesa la totalidad del formato. El silencio promueve valores como el respeto, solemnidad, homenaje; mientras que los aplausos, demuestran alegría, bienvenida, reconocimiento.

Asimismo, la frase “de memoria” es recurrentemente mencionada y puesta en valor en la escuela: demuestra la capacidad del estudiante de recordar la totalidad de las líneas de una poesía, de un diálogo de teatro. 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-deseable. Así como 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 se pueden leer en el cuerpo de los sujetos que ocupan el escenario.

Identificamos un tercer momento durante la puesta en escena de este formato en el cual los participantes del acto escolar realizan distintas performances a modo de **ofrenda institucional**. 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, algunas artísticas: cantos, recitados, bailes, representaciones teatrales, concursos, etc. Todo lo que se realiza como ofrenda opera como un mecanismo de memoria institucional. Es uno de los primeros espacios donde los niños y niñas imaginan la nación y los adultos presentes reafirman sus votos. Estas prácticas que son realizadas por la comunidad escolar no son solamente para cumplimentar con las reglamentaciones vigentes que disponen la obligatoriedad de las mismas sino también con otros fines técnicos (materiales) y simbólicos. Todas éstos son modos de un hacer/saber específico, que consideramos pretenden moldear trayectorias con su constante reactualización: se aprehenden modos de usar el cuerpo, el espacio, el tiempo, pero también se aprende el uso de técnicas (recordar, pegar, armar, decorar, etc.). Lo performativo funciona para producir lo que declara, deben repetirse para llegar a ser eficaces, para producir efectos como la idea y el significado ‘nacional’ y ‘provincial’, de ‘Argentina’ y ‘Misiones’, la memoria, la comunidad y la identidad.

Entonces, desfilan por el escenario los niños y las niñas con disfraces que buscan representar a personajes de otros tiempos con el objetivo de traer a la memoria los hechos que se recuerdan: las damas, los caballeros, los trabajadores rurales, vendedores ambulantes de distintos productos (mazamorra, empanadas, pastelitos, agua, leche, velas, verduras, etc.), las comunidades originarias; disfraces que representan a “símbolos patrios”, personajes emergentes que tienen que ver con los empleos actuales: jugadores de fútbol, mecánicos, vendedoras de cremas, etc.

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 “regionales”, “nacionales”, “autóctonos”, con motivo de la fecha. A partir de estos bailes y cantos, la escuela continua siendo la gran difusora de las danzas concebidas como “propias”, “nuestras”, 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.

Las prácticas que se ponen en escena (disfraces, danzas, diálogos) nos permiten reflexionar sobre lo que hemos denominado “resúmenes de memorias”, sentidos y significados peligrosamente estereotipados y reduccionistas; relatos, soportes, medios, procedimientos, que parecieran fijar posicionamientos, debates, trayectorias pero que al mismo tiempo continúan re-actualizándose en cada oportunidad en estos formatos. Lo dominante e ideológicamente acentuado atraviesa todas estas representaciones y personajes: en su modo de contar y seleccionar roles, empleos, sectores sociales, condición de género representan personajes de épocas pasadas en contraste con otros contemporáneos. Este hacer (del vestirse, del ser otro, del representar) implica un determinado modo de construir una memoria colectiva, una representación e interpretación del pasado que se recuerda y reactualiza. Asimismo, observamos que establecen determinados relatos dominantes sobre los cuerpos y los saberes que parecerían encasillarse en “resúmenes de memoria”. Algunos personajes son considerados en una jerarquía superior, mientras que los “otros” aparecen como “complementarios” en los libretos que construyen relatos sobre un nosotros. Estos sentidos no solamente son producidos y contruidos en la escuela sino que circulan en el mercado de las industrias culturales y así también, las publicaciones ‘oficiales’- como relatos, múltiples actos, formatos, dispositivos, para abordar las efemérides.

El último momento que hemos construido para la arquitectura del formato semiótico-comunicativo es el de **archivo**. Advertimos que este momento no señala la culminación del formato, su estancamiento, sino que posibilita colocarlos nuevamente al inicio de esta práctica comunicativa en constante movimiento, reactualización. En este momento parte del trabajo realizado para la puesta del formato se preserva para la memoria (o el olvido) institucional mediante un documento denominado “libro histórico” o “libro de efemérides” de la escuela. La memoria escolar se materializa, se preserva en estos documentos. Este momento está presente durante los demás momentos: aparece en la organización donde el libro “se prepara” para la efeméride en cuestión; luego, circula durante el segundo y tercer momento donde los adultos mediante su firma registran su presencia y dejan testimonio para el futuro. 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. Mediante su lectura pudimos observar cómo fueron y son narrados distintos

procesos a través de los años, como también, viejos y nuevos modos de contar, de reencontrarnos, de mostrar el pasado de personajes e historias. Mediante su consulta y análisis nos permitió observar la continuidad, semejanzas y diferencias de los mecanismos y soportes que observamos durante la realización del formato. Nos ofrecieron un importante registro que nos permitió entrar en diálogo con la memoria institucional de los actos escolares de estas escuelas misioneras.

En el **Capítulo 4** propusimos un segundo movimiento de análisis semiótico-comunicativo en el cual pretendimos poner en escena los sentidos y contenidos en circulación en los actos del “25 de Mayo”. En el caso de esta efeméride se conmemoran los sucesos ocurridos en mayo de 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, (re) conocida como el “Primer Gobierno Patrio”. Los escritores de la “historia oficial” argentina narran los sucesos ocurridos y lo indican como un acontecimiento crucial: el “inicio” de la nación argentina. Mediante su puesta en escena logra instalarse en la memoria social y pública a partir de determinados sentidos, significados, hábitos, creencias, valores, prácticas, y argumentos. Durante nuestra instancia de trabajo de campo observamos que la celebración de esta efeméride es la que se destaca con respecto a otras en su misma jerarquía debido a su gran despliegue organizativo.

Este segundo movimiento se realizó en función de los sentidos y relatos histórico-políticos en torno a la construcción y producción (reactualización y puesta en escena) 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”. Para ello propusimos tres entradas de análisis. La **primera entrada** se refiere a la configuración escénica de determinado cronotopos ya que mediante la trama narrativa propuesta en este acto escolar nos ubica en un tiempo y espacio fijado, categoría que busca ubicar, situar, contextualizar, fijar (creencia). En primer lugar, como en aquel 1810, también el día, la hora y el lugar de la cita para la celebración del acto escolar han sido pautados con anterioridad. 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. El cronotopos (patria, comunidad nacional y provincial) que se activa en un lugar determinado y pretérito de la nación se vuelve a activar, a significar en un tiempo actual, vuelve a la escena del presente mediante esta memoria enseñada, aprendida y

“digna” de ser celebrada. Mediante estas prácticas de comunicación se logran reconocer qué cronotopos, 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. Logran convivir, no sin tensiones, una idea para representar al nosotros.

Con respecto a los escenarios que se ponen en escena éstos también disputan sentidos. El protagonismo lo tiene “el Cabildo” de la ciudad de Buenos Aires que se construye y representa como el símbolo más representativo de esta efeméride. Mediante el uso de distintas estrategias comunicativas, los estudiantes y asistentes al formato pueden (y deben) montar un escenario que represente aquel espacio. Anexado a la centralidad del Cabildo, aparece otro espacio público de referencia: la Plaza Mayor. 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, caballeros que las acompañan, personas que venden productos. Observamos que se excluye la idea de un espacio público como sitio de manifestación, de reclamos, confrontaciones. 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.

La **segunda entrada** de análisis abordó los **roles, técnicas y tecnologías** como estrategias comunicativas para organizar hábitos y creencias en función a la construcción de una idea de nación, de comunidad. Observamos cómo determinados relatos y performances colaboran en la producción de determinadas regularidades. En este sentido, la re-actualización del formato comunicativo, además de desarrollar contenidos con respecto a los sucesos históricos ocurridos en 1810, pretende “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. Pudimos observar cómo 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.

Por su parte, los medios y las tecnologías de la comunicación han logrado constituirse como una escena fundamental de la vida pública, la trama de los discursos y de la acción política. En nuestro caso, aparecen como “reflejos” de lo que sucede en el espacio público, posibilidad de “ser testigos de lo que pasó”. Mediante sus usos se pretende tender un puente (más o menos familiarizado) con el pasado, hacer más “visible” y actual para producir de alguna manera un “sentido histórico” y cierta “comprensión” en los estudiantes; podemos acceder a los hechos tal cual ocurrieron en 1810 y en la actualidad. Asimismo, se incorporan las nuevas tecnologías de la comunicación y el uso de las redes sociales como medios para relatar los hechos históricos. En cada ocasión se busca poner en escena aquellas tecnologías o aplicaciones de “moda”, que se encuentran en la agenda de consumos y que los asistentes utilizan. 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: los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que este recurso es utilizado para que los chicos puedan “imaginarse” la situación con elementos que usen todos los días.

En la **tercera entrada** de análisis reflexionamos sobre la producción de **argumentos lógicos, éticos y estéticos** con relación a los valores que conforman los relatos en esta celebración. Estas categorías nos permitieron completar un análisis más profundo del proceso de *semiosis*. Organizamos la producción de los argumentos peirceanos siguiendo los tres movimientos de las ciencias normativas: lógica, ética y estética (lo que “debemos pensar” se asienta en lo que “debemos hacer” que se apoya en lo que “debemos admirar”).

Como argumentos lógicos, consideramos que la totalidad de los relatos de los actos escolares -solamente por ponerse en escena- tienden a establecer oficialmente lo que los sujetos que participan deben pensar (recordar). Como ejemplo, mediante el discurso de una docente, interpretamos el *deber* de reconocer y afirmar 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. Del orden de lo ético, la aceptación de un

argumento puede tomar la forma de una aprobación moral, una regla para la acción. En este sentido, la preparación y el trabajo en distintos ámbitos (previos, posteriores) para la puesta en escena de los actos escolares y lo que se deriva de todo ello en términos de ideas, directrices prácticas, axiológicos, aparecen como una práctica valorada, positiva, correcta. Podemos identificar que en este tipo de argumento aparece la idea del trabajo – individual pero fundamentalmente colectivo- como una instancia importante de aprobación del otro, integrante de la gran comunidad (que nos observa, que nos aprueba o no). El fin hacia el que se dedica el esfuerzo y vale la pena hacerlo es realizar una ofrenda a la “patria”, conmemorarla, continuarla, valorarla, demostrar compromiso mediante la presencia y a través de una correcta performance.

Los argumentos estéticos (que en parte enunciamos recién) nos permitieron continuar complejizando los procesos de semiosis como trama, “maraña” de razones, pasiones, de lo bello y lo ideal, admirable. En este caso compartimos dos situaciones que hemos identificado como argumentos estéticos: los relatos de inclusión y los sentidos sobre la libertad. En primer lugar, un relato inclusivo sin aparentes contradicciones ni pujas entra en relación con otro relato de reclamo y reconocimiento de las comunidades originarias: *"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. La nación como categoría estética suprema puede convivir con espacios de reivindicación, de inclusión, de nuevas luchas y lecturas –constantes y permanentes. En segundo lugar, observamos la producción de un argumento estético sobre *"la libertad"*. Podríamos considerarlo como el núcleo de los procesos de semiosis que se pretende poner en escena en este formato. Los sentidos en torno a la libertad aparecen como el argumento estético por excelencia: por *"ella"* hemos luchado, somos *"esto"* que somos, estamos *"acá"* y podemos seguir siendo si la *"cuidamos"*. El acto tiene como objetivo *"reflejar"* estos sentidos de la libertad y ser un momento de la reflexión sobre tareas, obligaciones, sobre lo correcto, la responsabilidad para disfrutarla.

El **Capítulo 5** comprendió el tercer movimiento –y último- de nuestro análisis semiótico-comunicativo. Logramos analizar los relatos y sentidos histórico-políticos atribuidos a la representación de la "misioneridad" en la efeméride del 30 de Noviembre. En este acto escolar se recuerda la Bandera de la Provincia de Misiones y al personaje histórico es Andrés Guacurarí y Artigas. 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 (y a) la memoria de una batería de objetos: un día para recordar una “canción”, una “bandera” y un “prócer” propio.

A diferencia del 25 de Mayo, esta efeméride se incorpora al calendario escolar hace pocos años, desde mediados de la década de 1990, solamente en la provincia de Misiones. En este sentido, logra “reunir” a todas las organizaciones escolares para la celebración de una efeméride misionera. En este contexto, la provincia de Misiones –de modo institucional- se encuentra transitando una re-actualización de las memorias colectivas/públicas e identidades, continuando un andar para la construcción de una historia provincial “propia”. Contextualizar los procesos históricos más relevantes sobre el territorio misionero nos permitió tener una lectura más profunda de los relatos en escena en los actos escolares. Asimismo, una lectura sobre los hechos noticiosos que hacían referencia a esta temática, logramos observar cómo estas discusiones se instalan en el centro de la escena (política, cultural, mediática, educativa) misionera, así como también el ámbito nacional.

Construimos tres entradas de análisis que indagaron el signo en relación con su objeto (efeméride del 30 de Noviembre) desde la tricotomía propuesta por Peirce: ícono, índice, símbolo. En una **primera entrada** de análisis, pusimos en escenas tres canciones que conceptualizamos como **íconos** para imaginar determinados sentidos sobre Misiones. El ícono es una categoría de primeridad que nos permite abrir al mundo una posibilidad de ser (que busca fijar creencias, hábitos). De esta manera, 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. Por un lado, la canción “oficial”, “obligatoria”, y por otro lado, dos que comprendieron el momento de ofrenda institucional. Éstas últimas son seleccionadas por los docentes con motivo de recordar a determinado “símbolo” (héroe, bandera, momento histórico). En todos estos casos el objeto de las canciones hacen referencia a la efeméride: Andrés Guacurarí y Artigas o la Bandera de Misiones. En este sentido, la canción propone, a partir de determinadas características, cualidades y relatos, poner en escena estos objetos.

En el caso de la canción oficial de la provincia de Misiones, denominada “Misionerita”, es presentada como la canción que simboliza a la totalidad del pueblo misionero y aparece hoy como emergente pero que sin embargo se instala como dominante. Junto con el Himno Nacional Argentino, ambas canciones patrióticas - aunque distantes entre sí en los tiempos de su aplicación- se presentan como a-

históricas, “baluartes” de sentidos de la comunidad (argentina, misionera). Consideramos que aunque logren convivir ambos, cada uno con sus tiempos pautados, “Misionerita” busca instalarse en la memoria pública, social, de los misioneros. Mediante la puesta en escena de las canciones (obligatorias, seleccionadas) se logra representar determinadas cualidades del objeto. Proponen imaginar tamaños, paisajes, diseños, colores, personajes. Nos ofrecen una lectura sobre los sentidos de la Bandera (la elección de sus colores, la justificación como emblema, su “belleza) o del prócer misionero (los valores del personaje, su trayectoria de vida). Todos estos sentidos se realizan mediante una lectura desde el presente, sobre los sentidos que hoy se quieren representar e interpretar.

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. Propone un inicio, un desarrollo, marca las pausas, los ritmos de la composición musical. La ubicación de los estudiantes durante su presentación conforma también una suerte de diagrama que los organizó en el espacio. Mediante las canciones 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. 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”: chotis, chamamé, etc. Sus melodías podrían ser reconocidas por los presentes o bien pretender ser situada en la memoria colectiva como “regional”, “propia”. 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”.

En una **segunda entrada** analizamos los sentidos **indiciales** de la presencia de la Bandera de la provincia de Misiones y el ritual de traspaso de sus abanderados y escoltas. Para ello abordaremos dos escenas del tejido semiótico-comunicacional que hacen referencia a nuestro objeto: un discurso docente y el protocolo del traspaso de abanderados. Partimos de la idea de que el mismo acto de elocución es un hecho indicial ya que la docente mediante su relato lo direcciona hacia determinados sentidos (y no otros): hacia el objeto, la Bandera de Ceremonias de la provincia de Misiones, emblema que el acto propone recordar. Mediante su discurso, la docente indica lo que considera

relevante poner en la escena de la memoria. En este sentido, es destacable la fuerza indicial que posee el objeto, la Bandera nos ayuda a “ubicarnos” que nos encontramos en un acto escolar, en la provincia de Misiones, y que ese objeto representaría un sentido prominente de la misioneridad (de ahí la efeméride).

Otra de las acciones observadas durante el momento ceremonial en el marco de la efeméride del 30 de Noviembre fue el traspaso de abanderados del emblema provincial. Para la ejecución de la misma, de alto contenido simbólico, indicial –y emotivo- se presenta un itinerario –protocolar- que se debe/hacer cumplir. En un primer momento, una voz de autoridad solicita a los involucrados en esta práctica comunicativa ritualizada ubicarse en el espacio. 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. Mediante esta práctica de traspaso del emblema provincial, al repetirse año tras año estas conmemoraciones públicas colaboran como índices para fijar y ritualizar distintos mecanismos de re-elaboración de 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 determinados mecanismos a través de una compleja codificación/significación (ritualizada, protocolar, etc.) en la cual se negocian, se transforman, se impugnan los signos y las acentuaciones ideológicas respecto de la memoria, la comunidad, la identidad.

En la **tercera entrada** de análisis nos evocamos a otro de los objetivos que se propone recordar la efeméride del 30 de Noviembre, al “prócer misionero Don Andrés Guacurarí y Artigas”. Para ello, continuamos complejizando el entramado simbólico de la **semiosfera** que reconfigura y actualiza esta efeméride. Como continuum semiótico los relatos y mecanismos semióticos en escena operan dentro de un espacio compuesto por distintos mecanismos de memoria. La semiosfera posee una posición funcional y estructural en la configuración de los sentidos de la misioneridad donde “Andresito”, como mayor exponente, se instituye en núcleo narrativo dominante dentro de este universo semiótico. Logra trazar un mapa semiótico para leer qué es digno de recordar, cómo, de qué manera y con qué significados. El entramado simbólico propuesto se compone de textos, contextos, lenguajes, imágenes, etc. Mediante el uso de metáforas,

cualidades, imágenes, las glosas indican pasos a seguir, y al mismo tiempo construyen universos semióticos complejos. Los límites de la semiosfera son trazados en el conocimiento de "nuestra" historia (misionera). Los "ideales" destacan nuevamente como símbolo la idea de "solidaridad" que representa Andresito y que se materializa en la Bandera de Misiones. Asimismo, aparece la "fuerza" como símbolo necesario en la composición de la figura del héroe local. Por su parte, desde un relato científico-académico se conocen pocos datos de la infancia de Andresito. Sin embargo, mediante distintas escenas se (re)produce determinada memoria sobre la vida de Andresito. La categoría del tiempo (pasado) se revela en espacio (presente) en el cual es representado, (sobre) actuado. Por ejemplo, el diálogo forzado permanentemente de Andresito en su condición de indio guaraní con los de los pueblos *mbya* que actualmente habitan la provincia. Esta 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 entretiene, los coloca 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).

La semiosfera traza fronteras que instituyen memorias y olvidos, que deja ingresar, traduce o limita el acceso al "otro". 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 (provincial, de fronteras), representan al "otro".

Asimismo, en nuestra instancia de campo identificamos también un proyecto institucional de larga data. El Concurso de preguntas y respuestas sobre Andresito es organizado en el marco de las actividades que se realizan para la celebración de la efeméride del 30 de Noviembre. Es un evento que logra reunir a otras organizaciones escolares y toma relevancia pública al ser declarado de interés provincial. Hemos comenzado a analizar los sentidos que se ponen en juego en esta actividad y cómo por los contenidos y escenas que se desarrollan apuntan a identificar y presentificar una semiosfera 'misionera'. Advertimos también que la totalidad de la trama de este evento excede a los objetivos propuestos en el presente trabajo.

De esta manera intentamos bosquejar algunos rasgos gruesos de la semiosfera "local-provincial", que opera mediante la puesta en escena de una efeméride "propia",

“local”, pero también “obligatoria”, “jerarquizada”. Estas tramas complejas ofrecen determinadas explicaciones, descripciones, contenidos, interpretaciones sobre (“nuestro”) pasado, presente y futuro. Se propone un programa de lectura (pública) en la cual pudimos comenzar a conformar un mapa de la cartografía de sentidos y significaciones que propone esta efeméride, una suerte de guía sobre los territorios explorados.

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 a 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 *mnemo-semiosis* 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: 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- 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. Asimismo, el acto

escolar también es acto de memoria para el investigador. En este sentido, no podemos dejar de lado que el formato también logra ser eficaz con el investigador. El acto escolar nos moviliza como investigadores pero también como argentina escolarizada. Esto implicó constantes desafíos durante el registro y análisis del trabajo de campo, la mirada atenta, la reflexión crítica permanente.

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 construidos 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). Éstos 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 cuáles 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.

Consideramos que nuestro desafío como pensadores de la comunicación no es ajeno a los debates sobre la producción de identidades, de pensamiento histórico y de los mecanismos de memoria/olvido. No debe quedar pendiente el incorporarnos a estas discusiones desde nuestras regiones. Los procesos de comunicación (su estudio e investigación, sus puestas en escena) no pueden dejar de reconocerse como parte de los procesos de construcción de ciudadanía en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas, así como condición de posibilidad de la ciudadanía y de la política (Mata, 2002: 66-67).

Los comunicadores deben presentarse como “facilitadores del diálogo público en el espacio público” (Uranga, 2012), como lugar de participación y comunicación, “como aquello que concierne a todos y como ámbito donde se desenvuelve la ciudadanía para la consideración y el debate de los asuntos comunes y para la reconstrucción del tejido social (Uranga & Vargas, 2004). Asimismo, la comunicación posee un aporte político para desarrollar prácticas que acaben con las invisibilidades (Uranga, 2012). De esta manera, la comunicación se ha transformado en un campo indispensable para desarrollar políticas públicas, como espacio de construcción de los consensos sociales, de la participación y los procesos democráticos, como puente para la difusión de información sobre derechos y acceso a las fuentes de los ciudadanos, máxime en el contexto educativo –escolar que hemos abordado.

Los alcances que hemos logrado con nuestro estudio nos permite abrir nuevas puertas, nuevos interrogantes: reflexionar sobre los procesos de inclusión de postergados grupos sociales, y cómo éstos siguen siendo representados (enseñados/aprendidos) en el ámbito educativo; qué lecturas nos ofrecen los materiales producidos en la escuelas como son los libros de efemérides para reflexionar sobre los procesos histórico-políticos de nuestras regiones, etc. Asimismo, somos contemporáneos a distintos mecanismos para “inventar” una misioneridad. El acto del 30 de Noviembre nos invita a seguir reflexionando sobre los procesos de conformación que actualmente se producen en la 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. ¿Qué historia(s) aún siguen sin poder ser contadas?

Sin pretender agotar el análisis pretendimos trazar un mapa de lectura semiótico-comunicativo para abordar nuestro objeto. Advertimos que las posibilidades y los diálogos entre los sujetos de esa 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 para alcanzar el título de Doctora en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible: <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. Diciembre 2001.
- Alonso, M. (1958). *Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (Siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. Tomo II. Letras D-M. Madrid: Aguilar.
- Amigo, R. (2011). "La imagen didáctica: iconografía de los héroes y los hechos gloriosos 1810-1910-2010." En G. Batticuore & S. Gayol (comps.) *Tres momentos de la cultura argentina: 1810 – 1910 – 2010*. Buenos Aires: Prometeo.
- Anderson, B. (1983/1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- 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*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 97-111).
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Arias Gómez, D. H. (2014). "Identificación con la nación propia en los jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela." Tesis para alcanzar el título de Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Bajtín, M. (1982/1999). *Estética de la creación verbal*. (Décima edición). México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. (Primera reimpresión). México: Alianza.

- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta. Balandier, Georges. (1994) *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Buenos Aires: Paidós.
- Baltar, R. (2011). Palabras, impresos y públicos. Autores y auditorios en los sermones patrios. . En Graciela Batticuore & Sandra Gayol (comps.) (2011). *Tres momentos de la cultura argentina: 1810 – 1910 – 2010*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 41-70).
- Barrena, S. (2008). "El 'Argumento Olvidado' de C. S. Peirce cien años después: Dios, juego y símbolo." *Methodus* 3. Revista Internacional de Filosofía Moderna. Chile: Sociedad Chilena de Filosofía Moderna. (pp.22-45) Disponible en: <http://www.unav.es/gep>.
- Barthes, R. (1986) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé, L. (2007). *Los colonos de Apóstoles*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Batticuore, G. & Gayol, S. (2011). Miradas a la cultura argentina: 1810-1910-2010. En Graciela Batticuore & Sandra Gayol (comps.) (2011). *Tres momentos de la cultura argentina: 1810 – 1910 – 2010*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 9-24).
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: 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 & Jorge Flores (comp.). *Intérpretes e interpretaciones de la Argentina en el bicentenario*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. (pp. 139-165).
- Belastegui, H. (2006) *Los colonos en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Bertoni, L. A. (2001/2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: 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: *Arte y Recepción*. Buenos Aires: Centro Argentino de Investigadores de Artes. (167-176).
- 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. México: Itaca.

Blázquez, G. (2011b). *Los actos escolares. La invención de la patria en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bolaño, C.; Crovi-Druetta, D. & Cimadevilla, G. (coords.) (2015). *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Buenos Aires: Prometeo.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Chamboredon J.C. & Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (1990/2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cabral, S. (2012). *Andresito Artigas en la emancipación americana*. Tercera edición. Buenos Aires: 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*. N.19. (pp.10-23).

Caggiano, S. (2013). "El ordenamiento y la diseminación. Imágenes y categorías en el Archivo General de la Nación." *Oficios Terrestres*. N.29. (pp.1-29).

Cambas, A. (2010) "La provincia de Misiones y la Causa de Mayo". 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. (46-61).

Camblong, A. (2009). Habitar la frontera. En T. Velázquez (coord.). *Fronteras. deSignis, (13)*. Buenos Aires: La Crujía. (pp. 125-133).

Camblong, A. (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

Camblong, A.; Alarcón, R. & Di Mónica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen II. Estrategias, juegos y vida cotidiana*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

- Camblong, A. & Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Candau, J. (1996/2006). *Antropología de la memoria*. (1ra Edición, 1ra. Reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Candau, J. (2011). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Cardoso de Olivera, R. (2004). "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir." *AVÁ N. 5*, Revista del Programa de Postgrado en Antropología Social, SINVyP, FHyCS, UNaM. Pp. 55-68.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Borrelli, (2010). "La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente". En M. Carretero & J. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós. (pp. 103-130).
- 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 Voss: *Aprender y enseñar la historia*. Buenos Aires: 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, & H. G. Soeffner. (comps.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2010) "Capítulo 2. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En M. Carretero & J. Castorina (comps). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. 1ra. Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2010a). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En M. Carretero & J. A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2010b). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero & J. A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: 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 (2010-11). *Persona y Sociedad*, *XXY*, (3), Universidad Alberto Hurtado, Chile, (29-52).
- Carretero, M; Rosa, A; González, M. F. (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrión, F. (2012) Conmemoraciones, construcciones, disputas. En M. Gutman & R. Molinos (eds.) (2012). *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización*. Buenos Aires: Infinito (pp.57-70).
- 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*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 55-64).
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Colón-Zayas, E. (2015). "Claves y tiempos del análisis del discurso y la semiótica en América Latina." En C. Bolaño; D. Crovi-Druetta & G. Cimadevilla. (coords.). *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 85-99).
- Corominas, J. (1976). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Volumen II. Tercera reimpresión. Madrid: Editorial Gredos.
- Delfino, S. (2009). "Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas. *Trampas de la Comunicación y Cultura*. N.66. Julio-Agosto de 2009.
- De Haro, G. (2005). *La educación de Misiones, un conflicto abierto entre las pedagogías impuestas, adaptadas y las autónomas-críticas*. En *Revista Estudios Regionales*. Año 12. Número 31. Noviembre 2005. 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.) *DeSignis 3. Los gestos. Sentidos y Prácticas*. Octubre 2002. Barcelona: Gedisa. (pp. 119-128).
- Díaz, R. (1916). *Álbum Escolar de Misiones. Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina. 1816 – 9 de Julio – 1916. (1916)*. Buenos Aires: Maucci Hnos. e Hijos.

- Díaz, R. (2009). "Los actos escolares. Entre la representación y la identidad". En: *Revista El monitor de la educación*. Número 21, Quinta temporada. Junio 2009. Ministerio de Educación de la Nación. CABA. (pp. 38-40).
- Domenech, E. (2003). *El multiculturalismo en Argentina: ausencia, ambigüedades y acusaciones*. Centro de estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. En: Estudios. N° 14. (pp. 33-47).
- Domínguez, N.; Valdés, R. & Zanduetta, L. (coords.) (2013). *Aportes teórico-metodológicos para la investigación en Comunicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Douglas, M. (1973/1988). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: 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*. N.12. Mayo-Julio. Ministerio de Educación de la Nación. p. 42-44. Disponible: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/museo.htm>.
- Dussel, I. & 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. & Vestfrid, P. (coords.) (2012). *Aprender a Investigar. Recorridos iniciales en comunicación*. La Plata: 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. Buenos Aires: Editorial Tesis.
- Farrater Mora, J. (1964) *Diccionario de Filosofía. Tomo I. A-K*. Quinta edición. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferreira, J. (2010). "Hipótesis sobre la abducción en el enredo de las argumentaciones". *Trama de la Comunicación*, Vol. 14. UNR Editora, 2010. (pp. 31-40).
- Finol, J. (2002). "Cuerpo y rito: la estructura del gesto en ceremonias públicas." En M. Rector (coord.) *DeSignis 3. Los gestos. Sentidos y Prácticas*. Octubre 2002. Barcelona: Gedisa. (pp. 81-90).

- Finol, J. (2006). "Rito, espacio y poder en la vida cotidiana". En J. E. Finol (coord.). *DeSignis. 9. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas*. Abril 2006. Barcelona: Gedisa. (pp. 33-43).
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes-Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural: acercamientos y provocaciones 1997-2007*. Guadalajara: ITESO.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: 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*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- García, M. (2006a). Contar (nuestra) Mision(es). Massmediación, memoria, comunidad, identidad. En *Unirevista*, Vol. 1, N° 3, julio (pp. 1-13) (ISSN 1809-4651). Unisinos, S. Leopoldo, Brasil: <<http://www.unirevista.unisinos.br/>>.
- García, M. (2006b). "De los medios, su estudio, sus fines. En *Estudios Regionales*, Año 14, N° 32 (pp. 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*. Posadas: Editorial de la Universidad Nacional de Misiones.
- García-Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goldman, N. (dir.) (1998). *Nueva Historia Argentina. Tomo 3. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Goldman, N. (2009) *¡El pueblo quiere saber de qué se trata! Historia oculta de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Grimson, A. (2002). *El otro lado del río. Periodistas, Nación y Mercosur en la frontera*. Buenos Aires: Eudeba.

- Guber, R. (1999/2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: 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. Buenos Aires, Buenos Aires: 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*. Buenos Aires: Biblos.
- Guerra, F. (1992) *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Mapfre.
- Gutman, M. (2012). Planes y expectativas de conmemoración (2000-2009) En Margarita Gutman & Rita Molinos (eds.) (2012). *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización*. Buenos Aires: Infinito (pp.37-56).
- Habermas, J. (1998). *Más allá del Estado Nacional*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Halbwachs, M. (1950/2011). *La memoria colectiva*. (1ra. Edición). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Hall, S. (1996) "Quién necesita identidad". En: Hall, Stuart y du Gay, Paul (edit) *Questions of cultural identity*. Londres, Sage Publications, 1996. (traducción Natalia Fortuny).
- Hobsbawm, E. (1990/1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Segunda revisión, 3ra reimpresión. Crítica: Barcelona.
- 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*. N. 44. Mayo de 2006. (pp. 33-36).
- Huergo, J. (2007). "Documento de Cátedra: Una primera aproximación al campo de Comunicación/Educación". Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/> (Recuperado el 4-04-2016).
- Huergo, J. (2011) "Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática." *Revista Nomadas*. N.15. Bogotá. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC) (pp.88-100).

- Huergo, J. (2013). “Conferencia inicial del COMEDU. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.” *Trampas de la Comunicación y la Cultura*. N.75. Diciembre de 2013. (pp. 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. N. 7. Mayo-2006. 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 N. 29. UNESCO, 1998. París, 1998. Recuperado el 7 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114633so.pdf>.
- Jaquet, H. (2005). *Combates por la invención de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria.
- 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”*. Buenos Aires: 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. La Plata, 2010.
- 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. Buenos Aires: 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. Buenos Aires: 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. & 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*. Instituto de Investigaciones Geohistóricas: Resistencia. ISBN 978-987-28041-4-5 (pp.169-178).
- Lacarrieu, M. (2012). Bicentenarios latinoamericanos: ¿nuevos contextos de interpelación conmemorativa? En Margarita Gutman & Rita Molinos (eds.) (2012). *Construir bicentenarios latinoamericanos en la era de la globalización*. Buenos Aires: 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*. España: Siglo XXI.
- Le Gall, L.; Piriz, M. & Nelli, L. (2012) *Escuelas de Frontera de Jornada Completa. Misiones-Argentina*. Posadas: Editorial de la Universidad Nacional de Misiones.
- Lotman, I. (1982) *Estructura del Texto Artístico*. Madrid: Istmo.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: 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*. Madrid: Disiderio Navarro.
- Machón, J. (1996) *La batalla de Apóstoles y otros trabajos*. Jardín América: Junta de Estudios Históricos, Sociales y Literarios de Jardín América.
- Machón, J. & Cantero, D. (2008). *1815-1821. Misiones Provincia Federal*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Machón, J. & 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.1. La Plata, septiembre. Disponible: <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. & Marty, R. (1995). *La semiótica: 99 respuestas*. Buenos Aires: Edicial.
- Mata, M. C. (2002) "Comunicación, Ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación". *Dialogos 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), Janeiro/Abril. (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.4. Año 2. "Arte y Parte: del cuerpo imagen a los cuerpos en conflictos. Diciembre de 2010. ISSN 18528759.
- Middleton, D & Derek, E. (comps.) (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Monaghan, J. y Just, M (2006) *Una brevisima introducción a la antropología social y cultural*. México: 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 N. 48. Octubre de 2006. (pp. 37-45).
- Morabes, P. (2014) "Problemáticas emergentes en Comunicación/Educación. Aportes desde los Estudios Culturales." *Oficios Terrestres*. Año 20. Vol 30. N. 30. Enero-Junio de 2014. (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'Donnell, G. (2004). Presentación del debate conceptual sobre la democracia. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe sobre la democracia en América Latina.
- Orozco Gómez, G. (1996). *La investigación en Comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata: 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*. Rosario: 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*. Rosario: Prohistoria. (pp. 11-26).
- Oto, A. (2004). "Tiempo, historiografía y nación. Notas liminares". En E. Vernik (comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renán revisada*. Buenos Aires: 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. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Peirce, C. (1896/2001). "Lecciones de la historia de la ciencia." Traducción Fernando Vevia. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/LessonsHistoryScience.html>).
- Peirce, C. (1903/2003). "Lección I: Pragmatismo: Las Ciencias Normativas". Traducción de Uxía Rivas. Disponible en: (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/HarvardLecturesPragmatism/HarvardLecturesPragmatism1.html>).
- Peirce, C. (1903/1978). Lección VII: "Pragmatismo y abducción". Traducción Dalmacio de Negro Pavón. (Recuperado en marzo de 2016 en <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. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/Argument.html>).
- Peirce, C. (1988). "Algunas consecuencias de cuatro incapacidades." Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/AlgunasConsecuencias.html>).
- Peirce, C. (1988). "Cómo esclarecer nuestras ideas." Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>).
- Peirce, C. (1988). "La base del Pragmatismo en las Ciencias Normativas." Traducción castellana de Sara Barrena, 2004. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/BasePragmaticismoCienciasNormativas.html>).
- Peirce, C. (1988). "La fijación de la creencia." Traducción castellana y notas de José Vericat. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>).
- Peirce, C. (1988). "¿Porqué estudiar lógica?". Traducción castellana y notas de José Vericat. (Recuperado en marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/WhyStudyLogic.html>).
- Peirce, C. (1996). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: 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*. (Segunda Edición) Buenos Aires: 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"*. Buenos Aires: Norma.
- Prieto-Castillo, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Puiggrós, A. (2003a) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Primera edición. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003b) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Reguillo, R. (1996/2005). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. México: 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*. Buenos Aires: Manantial. (pp 53-66).
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Primera reimpresión. Madrid: Arrecife.
- Ricoeur, P. (2000/2004). *La memoria, la historia, el olvido*. (1ra Ed. en español). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: 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*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Rodríguez, M.I. & 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. Disponible: <http://rvta-continuidades.com.ar/?p=342> ISSN 24084034.
- Romé, N. (2008) *Semiosis y subjetividad. Preguntas a Charles S. Peirce y Jacques Lacan desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Prometeo.

- Romero, L. A. (coord.); Privitellio, L de; Quintero, S; Sabato, H. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruiz Silva, A. & Carretero, M. (2010) "Capítulo 1. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional". En M. Carreteto & J. Castorina (comps). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. 1ra. Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Santaella, L. (2007): "La estética semiótica de C.S. Peirce. En R. M. Ravera. (coord.) *DeSignis 11. Estética y Semiótica: bordes de la representación*. Barcelona: Gedisa. (pp. 43-54).
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarmiento, D. F. (1845/2007), *Facundo. Civilización y barbarie en las pampas argentinas*, Buenos Aires, Gradifco.
- Sautu, R. (2003/2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. (Primera Edición) Buenos Aires: 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*. Buenos Aires: Gorla.
- Silva, A. (2006)."Álbum de fotos: arqueología de familia con voces de mujer" ". En J. E. Finol (coord.). *DeSignis. 9. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas*. Abril 2006. Barcelona: Gedisa. (pp. 57-65).
- Souza, M.; Giordano, C. & Migliorati, M. (eds.). (2012) *Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Taylor, D. (2009) "Performance e Historia". *Apuntes de Teatro* (131). Escuela de Teatro Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (pp.105-123). Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/>.
- Tenti-Fanfani, Em. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 83-96).
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.

- Turner, V. (1967/1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Cuarta edición. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, V. (1987/2002) Capítulo 5. "La antropología de la performance". En I. Geist (comp.), *Antropología del ritual*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. (pp. 103-144).
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus Alfaguara.
- Uranga, W. (2007) "Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales" Disponible: http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf.
- Uranga, W. (2012). "Comunicación para la transformación. Un itinerario para la acción." Disponible: http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/02_transformacion.pdf.
- Uranga, W. & Vargas, T. (2004) "Lo público: lugar de la comunicación. Hacia la redefinición de procesos y estrategias comunicaciones." Disponible: http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/13_lo_publico.pdf.
- Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Valdata, M. (2009). Memoria. En M. Szurmuk & R. M. Irwin (coords.). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI. (pp. 173-177).
- Vasilaches de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: 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.). *Fronteras. deSignis, (13)*. Buenos Aires: La Crujía. (pp. 9-17).
- Verón, E. (ed.) (1971). *El proceso dialógico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Volóshinov, V. (2009) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Traducción Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Wenceslao Castañares, B. (2006). "La semiótica de Peirce". *Revista Anthropos*, N° 212 Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista. (pp. 132-139). (Recuperado en marzo de 2016 en <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 & S. Gayol (comps.) *Tres momentos de la cultura argentina: 1810 – 1910 – 2010*. Buenos Aires: Prometeo.
- Zárate Toscano, V. (2013). "Fiestas cívicas para la nueva patria en la ciudad de México (1823-1829)." En P. Ortemberg (dir.) (2013). *El origen de las fiestas patrias. Hispanoamérica en la era de las independencias*. Rosario: Prohistoria. (pp. 11-26).
- Zecchetto, V. (2010). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Buenos Aires: La Crujía.
- Zelis, O. (2004). "La semiosis y la lógica abductiva en su relación con la subjetividad puesta en juego en la experiencia psicoanalítica". Ponencia presentada en la "I Jornada Grupo de Estudios Peircianos". Buenos Aires, 10 de septiembre 2004.