

## Aire de Familia

# Performances, fotografía y procesos de subjetivación nacional en Argentina

Gustavo Blázquez \*

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*  
[gustavoblazquez3@hotmail.com](mailto:gustavoblazquez3@hotmail.com)

Recepción: 30 de septiembre de 2011

Aprobación: 29 de julio de 2012

**Resumen** • Al organizar el tiempo, el espacio, los gestos, las emociones, los estímulos estéticos, el Estado se forma a sí mismo y forma las subjetividades que lo habitan. Parte de esta magia performativa consiste en borrar el carácter social e históricamente producido del Estado, la Nación, la Patria y presentarse a sí mismo como eterno, natural, necesario y trascendente. ¿Cómo se aprenden los sentimientos patrióticos? ¿Cuál es la participación de las imágenes en este proceso? Para explorar estas cuestiones nos referiremos a performances escolares destinadas a celebrar las fechas destacadas del calendario oficial en Argentina llamadas "actos escolares" y a las fotografías que tomaban los padres de los escolares dando lugar a una colección de imágenes patrióticas que se incorporaban al álbum familiar.

**Palabras Claves** • Estado / Subjetividad / Performance / Fotografía / Argentina.

**Abstract** • By organizing time, space, gestures, emotions, aesthetic stimuli, the State form itself and the subjectivities that inhabit it. Part of the performative magic of the State is found in the power to blur the social and historically production of the State, the Nation, and the Fatherland, and present them as eternal, natural, necessary and important entities. How patriotic feelings are learned? What is the involvement of the images in this process? To explore these issues we will refer to school performances designed to celebrate the important days of the official calendar in Argentina called "actos escolares" and the photographs taken by the parents as part of a collection of patriotic images incorporated into a family album.

**Key Words** • State / Subjectivity / Performance / Photography / Argentina.

---

\* Profesor titular de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), (Córdoba, Argentina). E-mail: [gustavoblazquez3@hotmail.com](mailto:gustavoblazquez3@hotmail.com)

## Hacer (imágenes de) Estado

Los procesos de constitución de formas de organización política como los estados nacionales contemporáneos no pueden analizarse sin la consideración de la conflictiva creación de un "habitus nacional" (Elias, 1997) y de muy diversas "tradiciones inventadas" (Hobsbawn y Ranger, 1984). A través de las más diversas prácticas administrativas, el censo, el mapa y el museo son destacadas por Benedict Anderson (1993), el Estado se constituye al fomentar el contacto entre grupos, imaginar una comunidad y ordenar las relaciones de modo tal que se (re)produzca su lugar central y monopólico.

La Antropología ha destacado el valor de las ceremonias, rituales y performances en este continuo proceso de formación del Estado (Cf. Abèlés, 1988; Balandier, 1994; Geertz, 1991; Gluckman, 1958). En la gestión y administración de sus performances, el Estado se constituye performativamente como instancia de poder central cuando, en una mezcla de violencia y razón, materializa "lo grande de la E mayúscula" (Taussig, 1995, p. 151). La acción de los cuerpos administrativos estatalizados hace del Estado una realidad metafísica trascendental y de la Nación una idea, representada alegóricamente en forma de mujer, por la cual se debe morir.

El amor a la Patria, topos privilegiado del "discurso nacionalizante", es una forma de amor por sí mismo dado que "el amor de un individuo por su nación nunca es apenas amor por personas o grupos de personas a los cuales se refiere como 'ellos'; también es siempre el amor a una colectividad a la cual el individuo se refiere como 'nosotros'" (Eliás, 1997, p. 143). Los sentimientos patrióticos son tanto una forma de auto-constitución, como una forma de constitución de un tipo determinado de comunidad política. Ambos procesos no son –o no pueden ser considerados– procesos separados entre los cuales se establecerían determinadas relaciones de causalidad.

A partir de la acción de diferentes dispositivos estatales de nacionalización, algunos sujetos se reconocen como miembros de una comunidad política territorializada y se obligan a, espontáneamente, considerarse compatriotas. El "nosotros" que forjan se integraría en su personalidad a punto tal que los sujetos usan indistintamente los pronombres yo y nosotros para referirse a sí mismos.

Un componente destacado de la imagen que los sujetos tienen de sí está dado por la imagen que poseen de la nación de la que forman parte. La constitución de esta forma de organización política se produce

conjuntamente con la creación de una serie de disposiciones y “estructuras de sentimiento” (Williams, 1980) que ligan a los miembros de esas comunidades políticas territorializadas. Organizando el tiempo, el espacio, los gestos, las emociones, los estímulos estéticos, el Estado se forma a sí mismo. Parte de esta magia performativa consiste en borrar el carácter social e históricamente producido del Estado, la Nación, la Patria y presentarse a sí mismo como eterno, natural, necesario y trascendente. ¿Cómo se aprenden los sentimientos patrióticos? ¿Cómo se enseña a amar la Patria? ¿Cuál es la participación de las imágenes en este proceso? ¿Qué imágenes de Estado se producen y qué hacen los sujetos que ellas?

Para adentrarnos en estas preguntas consideraremos una etnografía de performances escolares destinadas a celebrar las fechas destacadas del calendario oficial en Argentina llamadas “actos escolares”. (Cf. Blázquez, 1996). Estas representaciones dramáticas ponen en escena una serie de imágenes patrióticas o símbolos nacionales como la bandera Nacional, el Himno Nacional, además de una Historia nacional hechas de batallas, héroes, revolución y gritos de libertad.

Con ahínco, familiares de estudiantes participantes registraban por medio de fotografías y videos estas performances dando lugar a una colección de imágenes patrióticas que se incorporaban al álbum familiar. ¿Cómo se construían las imágenes móviles de la Patria hechas con los cuerpos de niños y niñas que tanto deleitaban a los adultos? ¿Qué valor tenía estos actos escolares y sus fotografías? ¿Cómo se construían esas determinadas narrativas e imágenes de “nosotros” que permiten darle un cierto aire de familia a la nación?

### **Primeras imágenes de la Patria: Los actos escolares**

Los actos escolares pueden describirse como formas de conducta restaurada (Schechner, 2000), es decir, acciones realizadas no por primera, sino por segunda vez y *ad infinitum*. Estas prácticas, originadas en las últimas décadas del siglo XIX, se incorporaron rápidamente a las dinámicas escolares y para inicios del siglo XX ya formaban parte del repertorio de acciones patrióticas desarrolladas por la educación escolarizada orientada hacia los hijos de los inmigrantes. La celebración del “Centenario de la Revolución de Mayo”, en 1910, resultó una apoteosis de estas acciones dramáticas escolares y consagraron a la Escuela como un destacado dispositivo de nacionalización de poblaciones (Blázquez, 1998).

La representación dramática que ponían en escena los actos restauraba eventos e imágenes históricas como la Declaración de la Independencia o próceres al estilo de San Martín, Belgrano y otros. En su realización, los sujetos desplegaban un importante número de recursos artísticos: dibujo, canto,



ejecución musical, baile, declamación, actuación, etc. Durante estas performances participaban diferentes grupos de escolares quienes realizan representaciones teatrales, cuadros acrobáticos, lecturas de poemas, etc. En algunas ocasiones las docentes y los progenitores también actuaban, representando generalmente los roles destacados de la Historia. Quienes no participan en la escena permanecían en el patio escolar asistiendo con muy variados grados de atención las actividades que transcurrían en el escenario.

La activa movilización de prácticas artísticas hacia de los actos escolares espectáculos evaluados a partir de categorías estéticas como "lindo" (Cf. Blázquez, 1997). El brillo que poseían estas performances hacía que aquellos que se presentaban en escena también brillaran y se destacaran del conjunto de sus compañeros. Los actos escolares eran, como toda performance, fuertes dispositivos de exhibición.

Las performances escolares, hechas una y otra vez, diciendo (más o menos) las mismas cosas y presentando (casi) las mismas historias, presentaban un fuerte carácter iterativo y citacional. Tales características formaban parte de la poética de su fuerza performativa abocada a imaginar una Nación y formar a los sujetos capaces de hacerlo. Tantas veces repetidos, los actos escolares acababan volviéndose familiares y, para muchos, una mera rutina u obligación escolar.

Los actos escolares pueden describirse también como "transformances" (Schechner, 2000) en tanto cambiaban a los sujetos que participaban en ellos y modificaban los contextos donde tenían lugar. Durante las performances se producía la conjunción entre determinados movimientos corporales y ciertos sentimientos y emociones como por ejemplo la posición de firme, la práctica del silencio y el respeto. A través del ejercicio de esas conexiones se materializaban los cuerpos que participan con gusto y disgusto en los actos escolares. Esas conexiones se daban cuando, a través del uso de la facultad mimética (Benjamin, 2007), los sujetos representaban en el acto escolar unos determinados personajes.

Walter Benjamin sostiene que los seres humanos poseemos la mayor capacidad para producir semejanzas de modo que "tal vez ni una sola de las funciones superiores no esté marcada decisivamente por la facultad mimética" (Benjamin, 2007, p. 208). Imitar y devenir el otro, así como percibir las semejanzas son parte de la facultad mimética cuya "escuela es el juego". Los niños juegan a ser otros: a veces humanos, a veces árboles, banderas, campanas o gorros fríos. En la Modernidad, el Estado monopoliza el uso legítimo de la magia mimética y, apoderándose de sus fuerzas, busca construirse como entidad trascendente a la cual los sujetos deben prometerse y jurarle fidelidad.



En los actos escolares se cultivaba el uso de la facultad mimética cuando se construía una determinada representación de la Patria. Esta producción suponía una cierta organización el trabajo mimético como por ejemplo, repartir las tareas entre aquellos que ocupaban la escena y copiaban a los personajes históricos y patriotas de ayer y quienes observan este ejercicio mimético. El público, creyendo, interesándose, con su mera presencia, copiaba a su vez, a quienes funcionan como garantes de la representación y atribuían valor a ese ejercicio (Taussig, 1993).

Las fiestas escolares montaban íconos nacionales e imágenes patrióticas que exhibían y realizaban una dimensión de la vida social y escolar. Estas imágenes se construían cuando los propios sujetos acataban las indicaciones y realizan con/en sus cuerpos los índices<sup>1</sup> que permitían formar una imagen viviente. Cada 23 ó 24 de mayo aparecían en las calles de ciudades y poblados argentinos pequeñas “damas antiguas” y “nobles caballeros”, “negritos de la colonia”, “paisanitas” y “mazamorreras”. En junio y también en agosto aparecían “San Martines”, “granaderos” y “Belgranos”. Como performances de una forma particular de narrativa histórica, los actos escolares construían corporalmente las metáforas a partir de las cuales se interpretaba la realidad.

### **Imaginarnos**

Las ceremonias escolares no eran meramente expresivas. Por el contrario, estaban altamente formalizadas y tendían a la estilización, el estereotipo y la repetición. Estas características, propias tanto de las tradiciones en el sentido que Hobsbawn y Ranger (1984) le da al término, como de los “rituales seculares” (Moore & Myerhoff, 1977), les permitían transportar –a la manera de los símbolos rituales dominantes (Turner, 1974) – contenidos muchas veces contradictorios sin producir mayores discusiones, aún en situaciones conflictivas.

Los actos escolares aparecían, como la educación misma, productores, reproductores y transformadores de sujetos. Tales operaciones de ingeniería social eran realizadas en el interior de un sistema de instrucción pública centralizado y estatal, con más de un siglo de historia. En la implantación de este sistema, la preocupación por la utilización del tiempo y del espacio como instrumentos de normalización e imposición disciplinaria generó la instauración de rutinas escolares –de las cuales los actos escolares eran una de las tecnologías más importantes –. En la escuela, la producción de los sujetos se realiza principalmente a través de la sustitución de la violencia física identificada con la educación religiosa colonial por la violencia simbólica republicana. La internalización de la norma, la naturalización de la repetición de conductas, la aceptación consciente del orden y la



adecuación sutil a todas las instancias es expresada como ritualización patriótica, respeto a los mayores, cuidados de la salud física y mental, aprendizaje de hábitos y valores (Puiggrós, 1990).

Si aceptamos que la Nación es esa "comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana" (Anderson, 1993, p. 23), la educación y en particular las prácticas rituales que a ella se fueron adhiriendo son instrumentos fundamentales en la producción/imaginación de esa comunidad a través de la construcción de sentidos compartidos, cuya "comprensión" es el supuesto elemental para un proceso de comunización" (Weber, 1964, p. 320). Estas comunidades no son sólo imaginadas, es decir, sentidas por sus miembros como tales. Las naciones son ante todo inventadas por medio de tecnologías sociales que forman parte de una serie de dispositivos simbólicos que hacen al Estado Moderno (Burton, 2003; Chattarjee, 2008; Evans, 2005; Fernández Bravo, 2000; Num, 2005).

Los actos escolares serían tanto una invención como la puesta en escena de la invención de una tradición, y a través de ellos se imaginaría esa comunidad. En la puesta en escena, se establecían y se sancionaban ciertas categorías de pertenencia y exclusión a través del uso de diferentes símbolos (*indio /negro /patriota /extranjero /dama /caballero /esclavo*).

En este contexto, podemos describir a las performances escolares como una forma particular de narrativa histórica<sup>2</sup> donde se daba cuenta de acontecimientos del pasado al mismo tiempo que se construían los modelos que permitían interpretar el presente. En estos actos escolares se producía la socialización en las metáforas interpretativas que permitirían la construcción e imaginación de una "historia nacional" y de un "sujeto nacional" a través de la actuación de esas mismas metáforas. Ver a los actos escolares como performances implica considerar que el aprendizaje se realizaba en y desde el cuerpo. "Paraditos, firmes, bien derechitos, las manos a los costados", eran las instrucciones indiciales que maestras y directivos daban a sus estudiantes para recibir "a la Bandera de ceremonias" o para "entonar las estrofas del Himno Nacional". Siguiendo nuestra propuesta, estas indicaciones modelaban tanto los cuerpos infantiles como los de maestras y familiares trazando, gracias a su repetición, ciertas posiciones corporales y afectivas que funcionaban como íconos por medio de los cuales se interpretaba el mundo cotidiano.

## **Nosotros**

La escenificación de metáforas ampliamente conocidas tanto por los oficiantes como por la audiencia procura evitar el surgimiento de ambigüedades interpretativas al mismo tiempo que utiliza la resonancia afectiva que esas metáforas tienen para los sujetos. Completando la



suposición de Geertz (1987) acerca de que en los rituales los sujetos se cuentan una historia sobre ellos mismos, podemos pensar que es justamente en ese contar donde se aprende tanto la historia que se narra como los modos de narrarla. Los actos escolares serían dispositivos de subjetivación patriótica, especialmente a través de la construcción de identidades nacionales y/o provinciales, en tanto que las metáforas escenificadas tendían a producir situaciones compartidas a partir de las cuales era posible edificar un “nosotros”.

Las performances escolares funcionaban como “modelos de” y “modelos para” el “nosotros”. Como señala Geertz (1987, p. 92), “las estructuras culturales tienen un intrínseco aspecto doble: dan sentido, forma conceptual objetiva a la realidad social y psicológica al ajustarse a ella y al modelarla según esas mismas estructuras culturales”. Como las riñas de gallo balinesas, las performances escolares les permitían experimentar a los sujetos una dimensión de su propia subjetividad, les permitía formar y descubrir una determinada faceta de sus temperamentos. Los actos proporcionaban una “nosotros-imagen” y al mismo tiempo permitían tener una experiencia real de lo que podría ser el “nosotros-ideal”. A través de la participación en estas performances se producía la nacionalización del *ethos* cuando estas imágenes e ideales eran embutidos en el sentimiento de auto-estima y en la estructura de personalidad de los individuos. Como parte del proceso civilizatorio nacionalizante las “nosotros-imagen” (re)presentadas en los actos devenían simultáneamente “un elemento integrante de la identidad de cada persona, un símbolo idóneo de pertenencia de una persona a un grupo, y también la identidad común de sus miembros” (Elias, 1997, p. 251). Estas imágenes incorporaban determinados preceptos sobre los modos de comportarse, lo que debía hacerse y lo que no, lo correcto y lo incorrecto, para un argentino y una argentina en tanto tal.

En las palabras de las maestras de ceremonias, en las representaciones dramáticas, en las canciones, en las poesías, los actos enfatizaban el uso del “nosotros” –“nuestra enseña patria”, “nuestra canción patria”, “nuestra querida ciudad”, “la poesía es de una escritora de nuestra colectividad que tenemos el honor de que esté entre nosotros”– y mostraban los símbolos de ese “nosotros”: la Casa de Tucumán, las rejas coloniales, el Cabildo de Buenos Aires, la Cordillera de los Andes, las cúpulas de las iglesias, etc.

El “nosotros”, en tanto persona amplificada (Benveniste, 1966) que excluye un “ellos”, es producido, según Hayden White (1994) a través de dos formas narrativas básicas que pudimos reconocer en los actos escolares. La primera de estas formas, a la cual el autor denomina “estipulación a priori” y sintetiza en la fórmula “así somos nosotros”, se constituye a partir de la elaboración de una imagen “típica” que da cuenta de una esencia que no precisa explicación, dado que ella misma está dotada de poder explicativo. “Así”



es una realidad ontológica fundante del Ser, su causa y no su efecto. Ser argentino era "ser así", y las performances escolares ilustraban este modo cuando exponían ciertas figuras prototípicas, como por ejemplo los próceres, cuya vida y obra era presentada como una realización práctica de ese "así".

La segunda de las estrategias, a la cual White (1994) denomina "técnica de autodefinición aparente por medio de la negación" y resume en la frase "nosotros no somos ellos", implica la producción de un enunciado a través del cual el enunciador evita dar una definición positiva de sí como lo hace con la técnica anterior. Con este objetivo, coloca en escena un otro ubicado imaginariamente por fuera de la situación dialógica en el interior de la cual se produce el enunciado. Entre estos "ellos" que se construyen dramáticamente en los actos escolares encontramos a *los indios* en los actos del Día de la Raza, a *los negros* de la época colonial en las performances que celebran el 25 de mayo, y en algunas oportunidades a *los gauchos* presentes en actos como los referidos a la muerte de San Martín o el Día de la Tradición, donde se presentan como un referente extradiscursivo dotado de una cierta materialidad empírica.

En los actos escolares las distintas narraciones del "nosotros" se realizaban a partir de performances que utilizaban el propio cuerpo para ser significado como instrumento de significación. Los alumnos aprendían el "así" cuando aprendían la interpretación de versiones hiperbólicas de las formas fonéticas locales, cuando aprendían a ser educados y elegantes introduciendo pronunciaciones castizas y cuando aprendían a respetar a la Patria adoptando posiciones estáticas y rígidas. Contar una historia era una operación narrativa que se realizaba a partir del montaje dramático de un conjunto de imágenes: canciones patrióticas, los colores celeste y blanco, trajes coloniales, posiciones corporales, etc. Estas imágenes realizaban sus sentidos gracias a la creación y el establecimiento de determinadas tendencias perceptivas y cognitivas, a partir de una específica coordinación entre "alma, ojo y mano" (Benjamin, 1998, p. 134) que permitía aprehender la na(rra)ción.

Los actos escolares, como los juegos, tenían como principal ingrediente de su poética a la repetición. "La esencia del jugar", sostiene Benjamin, "no es un 'hacer de cuenta que...'", sino un 'hacer una y otra vez'" (Benjamin, 1989b, p. 94) que acaba convirtiendo a la vivencia más emocionante en hábito. Las performances escolares se realizaban una y otra vez, y no sólo de año a año. Cada acto era minuciosamente ensayado, en la escuela y en la casa, repetido incansablemente hasta encontrar la forma adecuada. De manera semejante, se lo repetía en cada turno escolar y en cada escuela del país. La repetición lúdica, intensificada por medios estéticos y realizada





en estas performances, era la “partera” (Benjamín, 1989) del “habitus nacional”.

Los actos, además de repetirse, eran repetibles tal como mostraban el afán de las maestras por guardar “para otra oportunidad” el guión que prepararon, la publicación de libros con modelos de actos y obras para ser incluidas en ellos, las revistas infantiles o para maestras que (re)editaban más modelos de actos y láminas utilizables para la decoración escolar, el interés oficial por reglamentar y establecer esos modelos, objetos decorativos y fechas en las cuales deben celebrarse. Hechos una y otra vez, representando indefinidamente la misma escena, los actos escolares transformaban las metáforas en cuerpo. Narrando una historia a través del uso de la carne, el acto escolar tejía los hábitos nacionales que daban forma a los cuerpos que vivenciaban esa historia como propia y a sí mismos como sujetos de/a ella.

### **Otras imágenes patrióticas**

Los actos escolares no sólo producían una imagen animada con los cuerpos de quienes representaban en el escenario y en el patio escenas patrióticas. Familiares de los niños, muñidos de cámaras fotográficas o de video, se empujaban y luchaban por obtener un buen registro de sus hijos. Luego de concluida la performance muchos se fotografiaban con familiares, con otros niños y niñas, y con las docentes. Este conjunto de imágenes pasaban a formar parte de un álbum fotográfico familiar donde se almacenaban los recuerdos de infancia. ¿Qué sentidos se jugaban en torno a estas imágenes? ¿Cómo participaban las fotografías familiares en la narración del “nosotros” nacional?

Las fotografías de los días de escuela que poblaban los álbumes familiares eran capaces de evocar el recuerdo de la escena fotografiada pero también de recordar la mano que sostuvo la cámara y congeló el tiempo con un clic. “Aquí estoy haciendo de granadero, allí esta mi maestra y la abuela. Papá sacó la foto”. “Acá estoy con mi mamá. El vestido de dama antigua era de mi prima”. “Esta foto se la mandé a los abuelos”

Cuando los sujetos se encontraban con las viejas fotografías rememoraban su propia infancia que, muchas veces, veían volver a realizarse en sus propios hijos y en las fotografías que luchaban por tomarles. En esta repetición, posibilitada por el carácter iterativo de los actos escolares que las fotografías se encargaban de registrar, se construía la impresión de una continuidad, de un “tiempo homogéneo y continuo” (Benjamin, 1989a). Las fotografías cumplían en este proceso un rol fundamental en tanto, como plantea Kracauer (2008), ellas captan lo dado como un continuo espacial o temporal y en tanto no contienen el sentido al que remiten, se componen



necesariamente de despojos. Los actos escolares, y las fotografías que los acompañaban, se encargaban de fundir el ayer y el hoy y aunque decía hablar de Historia, sólo contenía un resto hecho de repeticiones y estereotipos con cierto acento kitsch o naïf.

La repetición también creaba la experiencia del ciclo vital como una continuidad de eslabones o de mojonos que marcarían el crecimiento y cuya superación exitosa se entendía como parte del desarrollo normal de los sujetos.

En términos de Barthes (2003), con el paso del tiempo, al ir añejándose, estas fotografías se volvían capaces, para el *Spectator* de traer a los ausentes<sup>3</sup>. El *Spectrum* y también el *Operator*, el niño que uno fue y los familiares que lo registraron se hacían presentes en la fotografía. El tiempo pasado de lo ya sido emergían en el *Spectator* cuando contemplaba la imagen de aquello que ya fue.

En la trama que se establecía entre las imágenes de las performances escolares y las imágenes fotográficas, entre el hoy y el ayer, el ayer propio y el pasado de la patria, discurrían importantes procesos de subjetivación en torno a lo nacional. El Estado-Nación, a través de sus cuerpos administrativos, creaba los textos, los pretextos y los escenarios a partir de los cuales se configuraban subjetividades nacionales, interioridades centradas en la patria, en sus colores, sonidos, sabores, valores, etc.

Este proceso se daba cuando, interpelados por estos dispositivos nacionalizantes, los sujetos actuaban y registraban en carne propia o como fotografía, la historia patria y al mismo tiempo su historia familiar.

“¡Con las bonitas trenzas que te hizo tu mamá!” le recordaba enfáticamente la maestra a una niña de siete años que no quería recitar una poesía en un acto escolar presa de cierto pánico escénico. A través de su enunciado, la docente colocaba a la niña en una situación tal que se veía compelida a actuar para la patria en tanto forma de demostración del amor filial. Luego, el registro fotográfico de la performance de la niña aparecería como testigo, un documento probatorio del doble y único amor de la niña, y de tantos otros niños y niñas que juntos respiraban ese aire de familia que los/nos hacía argentinos y argentinas.

### Referencias Bibliográficas

- Abélès, M. (1988). Modern Political Ritual: Ethnography of an Inauguration and a Pilgrimage by President Mitterrand. *Current Anthropology*, 29, 391-404.  
Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas*. México: FCE



- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1989<sup>a</sup>). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus
- (1989<sup>b</sup>). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1998). *El narrador*. En W. Benjamin, *Iluminaciones IV* (pp. 111 - 134). Madrid: Taurus.
- (2007). *Sobre la facultad mimética* en W. Benjamin, *Obras libro II Vol. 1* (pp. 213 - 216) Madrid: Abada editores
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Galimard.
- Blázquez, G. (1996). *¡Viva la Patria!. Una etnografía de los actos escolares*. (Córdoba, 1995). Tesis de Maestría. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- (1997). *Yo, lo que siempre quiero es hacer un acto lindo. Análisis de la construcción de una categoría estética en los actos escolares*. En AAVV *Arte y Recepción*. (pp. 167 - 176). Buenos Aires: Centro Argentino de Investigadores en Artes.
- (1998). *Escola de Patriotismo. A Construção da Argentina e dos Argentinos através das Performances Patrióticas Escolares*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Burton A. (ed). (2005). *After de Imperial Turn. Thinking with and throught the Nation*. Durham: Duke University Press.
- Chattarje, P. (2008). *La Nación en tiempos heterogéneos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Elias, N. (1997). *Os Alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus no séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Evans J. (2005). *Introduction: Nation and Representation* en D. Boswell and J. Evans (eds). *Representing the Nation: A Reader. Histories, heritage and museums*. New York: Routledge.
- Fernández Bravo, A. (comp). (2000). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- (1991). *Negara. O Estado teatro no século XIX*. Lisboa: DIFEL
- Glukman, M. (1958). *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*. Manchester: Manchester University Press.
- Hobsbawn E. y T. Ranger (ed). (1984). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kracauer, S. (2008). *La fotografía y otros ensayos*. Barcelona: Gedisa.
- Moore, S y B. Myerhoff. (orgs.). (1977). *Secular Rituals*. Amsterdam: van Gorcum.
- Num, J. (comp). (2005). *Debates de Mayo. Nación, Cultura y Política*. Buenos Aires: Gedisa.
- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría & Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas UBA.
- Taussig, M. (1993). *Mimesis and Alterity*. New York: Routledge.
- (1995). *Un gigante en convulsiones*. Barcelona: Gedisa
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human @*.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: FCE.



- White, H. (1994). *Tropicos do discurso*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

---

<sup>1</sup> Utilizo "índice" en el sentido que Charles Sanders Peirce le da al término, esto es, como "signo que remite al objeto que denota porque está realmente contaminado por ese objeto (...). En la medida que el indicio está contaminado por el objeto, tiene necesariamente alguna cualidad en común con el objeto, debido a las cualidades que puede tener en común con el objeto es por lo que remite a ese objeto. (Peirce, 1974, p. 140).

<sup>2</sup> Entendemos por narrativa histórica cualquier forma discursiva que cuente un suceso que no sea contemporáneo al acto de narrar. El sujeto hablante, en las narrativas históricas, está radicalmente separado del sujeto enunciador por la dimensión tiempo. Así, la Historia no debe ser considerada como el único tipo de narrativa histórica y la escritura tampoco como el único material a través del cual se puede realizar la narración. Las narrativas históricas son realizadas a través de imágenes, sonidos, movimientos u otros medios que no funcionan como meros soportes de la palabra escrita u oral.

<sup>3</sup> En "La cámara lúcida", Barthes descarta toda clasificación de las fotografías según variables estéticas, retóricas, sociológicas y postula que "la Fotografía es inclasificable por el hecho de que no hay razón para *marcar* una de sus circunstancias en concreto" (Barthes, 2003, p. 31). "Una foto es siempre invisible: no es a ella a quien vemos" (Barthes, 2003:32). Sin embargo, para ordenar este conjunto y con el afán de encontrar "el universal sin el cual no habría Fotografía" (Barthes, 2003, p. 35), el autor se dirige hacia las prácticas, las emociones, e intenciones relacionadas con las fotos. Frente a y en la foto nos ubicaríamos como *Operator*, *Spectator* o *Spectrum*, es decir como quien toma la foto, quien ve fotos o quien es fotografiado.

