

# La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010)\*

The Aesthetic Transmission of National Sentiment in the Centennial and Bicentennial Celebrations (Argentina, 1910-2010)

A transmissão estética do sentimento nacional nas celebrações do Centenário e do Bicentenário (Argentina 1910-2010)

Natalia Fattore\*\* 

## Para citar este artículo

Fattore, N. (2026). La transmisión estética del sentimiento nacional en los festejos del Centenario y el Bicentenario (Argentina 1910-2010), *Pedagogía y Saberes*, (64), 91-104. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-23046>

## Artículo de investigación

\* Este artículo es parte de la tesis doctoral *La transmisión sentimental. Pedagogía, política y estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo (1910-2010)*, UNER, 2018, y que continuó como integrante del PICT-2021-846 “Estética escolar, cultura y política en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX: tensiones y reconfiguraciones en el sistema educativo”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación.

\*\* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora e investigadora, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. [natfattore@gmail.com](mailto:natfattore@gmail.com)

Fecha de recepción: 15 de abril de 2025  
Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2025  
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

## Resumen

Los festejos de los bicentenarios patrios que se iniciaron alrededor de 2010 en Argentina tuvieron como antecedentes comparativos las conmemoraciones realizadas un siglo antes. Este artículo de investigación presenta algunos resultados de una tesis doctoral que analiza un conjunto de problemáticas asociadas a la transmisión estética del sentimiento nacional en el marco de ambos festejos. Más allá de las diferencias entre ambas conmemoraciones, que requirieron revisar acervos de distinta naturaleza —uno documental y otro más audiovisual—, es posible reconocer en ambos casos operaciones estéticas impulsadas desde el Estado, que buscaron producir efectos en la sensibilidad de sus destinatarios para reforzar el lazo social y la identificación con la Nación. En ambos momentos, se revisan los modos en que se configuran registros visuales alrededor del relato histórico, donde se define un campo de lo visible y se construyen posiciones diferenciadas de espectador y de espectáculo. El escrito avanza argumentando que entre ambas escenas media un desplazamiento desde una operación estética que apuesta a la escuela como un lugar central en la transmisión sentimental, hacia un Estado que apela a las industrias culturales, asumiendo que es desde estos espacios donde hoy se modelan las formas de sentir y de conectar con lo nacional.

### Palabras clave

estética; transmisión sentimental; registro escópico; bicentenarios; centenarios

---

## Abstract

The patriotic bicentennial celebrations held in Argentina around 2010 had, as their comparative antecedent, the commemorations staged a century earlier. This research article presents some results from a doctoral thesis that analyses a set of issues related to the aesthetic transmission of national sentiment in the context of both commemorations. Despite the differences between the two moments—which required examining archives of different natures, one largely documentary and the other more audiovisual—it is possible to identify, in both cases, aesthetic operations driven by the State, aimed at producing effects on the sensibilities of their audiences in order to reinforce social bonds and national identification. In both commemorations, attention is given to the ways in which visual registers around historical narratives are configured, defining a field of the visible and constructing differentiated positions of spectator and spectacle. The article argues that between the two scenes there is a shift: from an aesthetic operation that positioned the school as a central space for sentimental transmission, towards a State that appeals to cultural industries, recognising them today as the spaces where ways of feeling and connecting with the nation are shaped.

### Keywords

aesthetics; sentimental transmission; scopic register; bicentenary; centenary

---

## Resumo

As celebrações patrióticas do bicentenário, realizadas na Argentina em torno de 2010, tiveram como antecedente comparativo as comemorações organizadas um século antes. Este artigo de pesquisa apresenta alguns resultados de uma tese de doutorado que analisa um conjunto de problemáticas associadas à transmissão estética do sentimento nacional no marco de ambas as celebrações. Apesar das diferenças entre os dois momentos — que exigiram a consulta a acervos de naturezas distintas, um predominantemente documental e outro mais audiovisual —, é possível reconhecer, em ambos os casos, operações estéticas impulsionadas pelo Estado, que buscaram produzir efeitos sobre a sensibilidade de seus destinatários a fim de reforçar o laço social e a identificação com a Nação. Em ambas as comemorações, examinam-se os modos como se configuram registros visuais em torno do relato histórico, nos quais se define um campo do visível e se constroem posições diferenciadas de espectador e de espetáculo. O artigo sustenta que entre as duas cenas há um deslocamento: de uma operação estética que apostava na escola como espaço central de transmissão sentimental, para um Estado que recorre às indústrias culturais, assumindo que é a partir desses espaços que hoje se moldam as formas de sentir e de se conectar com o nacional.

### Palavras-chave

estética; transmissão sentimental; registro escópico; bicentenário; centenário

---

## Introducción

Este escrito presenta resultados de una investigación doctoral que analizó las formas estéticas en las que se transmite el sentimiento nacional en el marco de dos escenas educativas estatales: las fiestas del Centenario y del Bicentenario de la Revolución de Mayo (Argentina, 1910-2010). Con la noción de *escenas* queremos dar cuenta del carácter de construcción teatral de la política. Como dirá Pierre Legendre (2008), el poder se sostiene sobre una dimensión litúrgica, ritual, escénica, que requiere *montajes de ficción*<sup>1</sup> como modo de legitimación y de sostenimiento.

Ahora bien, se trata de dos escenas muy diferentes, en tanto hay dos épocas en juego. Entre ellas median procesos demográficos, políticos y culturales; intervienen, además, modos distintos de relación con el tiempo, la materialidad de la ciudad y sus usos. Las tecnologías del espectáculo de masas, dispuestas para transmitir sentimientos durante las celebraciones, hablan de sociedades con más diferencias que semejanzas (Ortemberg, 16 de diciembre de 2016). Al mismo tiempo, encontramos aspectos que vuelven atractiva una mirada en espejo: dos modelos de Estado que se presentan a sí mismos como *fundacionales* en relación con la Nación.<sup>2</sup> Dos festejos flanqueados por las dos leyes que organizaron el sistema educativo argentino. Dos periodos en la bisagra entre siglos. Ludmer plantea que los fines de siglo tienen una carga simbólica específica, que aparece bajo la figura de “un cruce plural de fronteras temporales y espaciales” (1994, p. 7), un proceso y un *entre* que genera relatos e historias. Hablamos también de un festejo —el de 2010— que se organiza y propone en espejo invertido con el del Centenario de 1910. Finalmente, y en lo que quisiera detenerme en este artículo, se trata de dos épocas de importantes trastocamientos estéticos en relación con lo socialmente visible.

Los numerosos estudios sobre el Centenario en Argentina puntualizan en la conformación de la ciudad como espectáculo, como espacio de materialización del *espíritu nacional*. Una *pedagogía de las*

*estatuas*, tal como la llamó Ricardo Rojas (2010), produciría influencias sobre la imaginación del público.<sup>3</sup> Pero también la ciudad era el espacio donde cobraban visibilidad quienes no formaban parte del festejo. Afirma Gorelik (1998) que las manifestaciones y protestas que ponían en escena demandas sociales y políticas representaban en sí mismas un signo de modernización:<sup>4</sup> el *emblema* de una sociedad urbana y cosmopolita.

En términos pedagógicos, el periodo que se extiende desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX se articula alrededor de la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela. El Estado jugó un papel central tanto en la construcción de una cultura común como en los procesos de disciplinamiento a través del sistema educativo. En ese proceso, las fiestas patrias ocuparon un lugar privilegiado en la tarea de construir la Nación como *comunidad imaginada* (Anderson, 2006 [1983]). En este sentido, la escuela (y la escuela *dándose a ver* en la fiesta) operó como un dispositivo<sup>5</sup> estético fundamental destinado a una transmisión en clave sentimental.

En el caso del Bicentenario, son las propias tecnologías las que han transformado lo socialmente visible, las formas de ver, los modos en que se construyen políticas y visualidades. Al mismo tiempo, lo socialmente visible debe pensarse en relación con la recuperación en Argentina —a partir del año 2001— del espacio público como escenario de protesta y movilización.

Nos interesa, entonces, revisar las operaciones estéticas que el Estado puso en juego en ambos festejos en tanto formas de transmisión sentimental. Nos concentraremos en el registro escópico, entendiéndolo como uno de los canales de estetización estatal: “el ancla más recia con que cuenta el Estado para legitimar su poder” (Mandoki, 2007, p. 42).

1 En los dispositivos del poder convergen la fuerza, la construcción de un discurso del orden y la inserción de ese discurso en una serie de montajes de ficción (ceremonias, símbolos, rituales, rangos). Se trata del *imaginario social*, que funciona interpelando las emociones, la voluntad y los deseos, y cumple una función dogmática. La ficción es, así, una figura de la verdad, no su corrupción.

2 Así lo expresaba la entonces presidenta de la Nación: “Propuse reflexionar sobre el significado de la conmemoración y sostenía que repensar la Argentina no era solo un ejercicio intelectual, sino que tenía un carácter fundacional” (Fernández, 2016, p. 9).

3 Según Gorelik, en la obra de Ricardo Rojas los monumentos son pensados como intrusión de la memoria civilizadora en un territorio bárbaro, y tienen como objetivo transformar el espacio de la ciudad, “turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita” (1998, p. 217).

4 El periodo 1880-1910 se caracteriza por un conjunto de problemáticas que pueden leerse como causa y efecto de la entrada del país en la modernidad: los desafíos del trabajo urbano, la cuestión de la democracia y el lugar de las masas en ella, la construcción de una identidad colectiva en el marco de la incorporación de los extranjeros a la sociedad argentina (Terán, 2008).

5 Por *dispositivo* entendemos ese conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, arquitecturas, leyes, enunciados científicos, etc., que mantienen articulaciones entre sí. En términos de Foucault, el dispositivo es la red que se establece entre esos elementos.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero se revisan algunas categorías que ordenaron el análisis. En el segundo se propone una lectura de los festejos del Centenario a partir de los usos del registro visual, sosteniendo que la escuela ocupa un lugar prioritario en la transmisión sentimental. En el tercero y último se analiza cómo, en 2010, la propuesta estatal sale al cruce de las industrias culturales y sus formas visuales y de comunicación, reconociéndolas como un lugar central en la propagación y administración de las emociones, y apostando a ellas en tanto campo donde se disputa una controversia política. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones con la intención de pensar la transmisión de sensibilidades en el presente.

## La construcción de un registro de lectura

A los efectos de analizar las dos escenas en una clave pedagógica, es necesario señalar el modo en que se construyó un registro de lectura.

En primer lugar, el concepto de transmisión (Hassoun, 1996; Debray, 1997; Frigerio y Diker, 2004) nos permite pensar procesos educativos más amplios que los escolares, como los que se ponen en juego en diversas formas de la cultura popular, dirigidos a la estructuración de los sentimientos, a la educación de los sentidos, a la circulación de imaginarios y a la configuración de identidades colectivas. La revitalización de la pregunta por la *transmisión* cultural amplió lo educativo, durante mucho tiempo reducido a cuestiones de estructuras o contenidos curriculares. Se trata de un concepto que presta atención a la dimensión ritual, a los dispositivos y a la materialidad de las formas a partir de las cuales esa transmisión se sostiene. Esta dimensión es central al análisis de los procesos desplegados en las fiestas patrias, que exceden los códigos y el lenguaje para vincularse con objetos, sitios, símbolos, rituales y gestos.

En segundo lugar, reconocemos a la escuela como máquina estetizante, “un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014, p. 22). La historiografía educativa viene rescatando la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como registros constituyentes de lo social y de lo educativo —y escolar en términos particulares—, un campo que no puede circunscribirse al reparto de saberes técnicos e intelectuales (Pineau, 2014). La estética aparece como un registro que impregna lo escolar

en su totalidad (espacios, tiempos, sujetos, objetos), una dimensión que permite reconstruir el mundo sensorial que la habita.

Así, asumimos que, lejos de ser *presociales* o de encontrarse localizados en el individuo, los sentimientos y las emociones son significados culturales (Illouz, 2007): están inscritos en relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se regulan y se incitan en contextos determinados. En nuestro caso, el concepto de *transmisión sentimental* se utiliza como sinónimo de *transmisión estética*, en tanto entendemos que

el estudio de las sensibilidades remite al campo de la estética, no por los presupuestos que de forma canónica la asocian a lo bello, sino en la concepción que entiende la estética como aquello que provoca emoción, que perturba, que mueve y altera los patrones establecidos y las formas de sentir. (Pesavento, 2007, p. 371)

Por su parte, recurrimos a los trabajos de Mandoki (2007), en tanto sitúan la dimensión estética en su capacidad de producir cohesión e instituir sensibilidades, un elemento central de los Estados-nación para generar hegemonía y legitimar su posición. Esta autora reconoce cuatro registros o canales de estetización del Estado: el *léxico* de los discursos; el *somático*, propio de los rituales; el *acústico*, expresado en los himnos y la música; y el *escópico* o visual, puesto en juego en los emblemas, monumentos, símbolos, arquitectura y cuerpos en el espacio urbano.

En este artículo, como dijimos, nos concentraremos en el registro escópico. Ahora bien, entendemos que

la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho a la mirada’ (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y lo feo). (Dussel, 2009, p. 181)

Desde la perspectiva de los estudios visuales, Dussel nos invita a revisar el carácter construido y *cultural* —y por lo tanto políticamente connotado— de los actos de ver, considerando cómo se organiza el conjunto amplio de imágenes y miradas en una sociedad dada, en términos de qué vemos y de *cómo* vemos. Así, propone pensar tanto las *visualidades* —los modos en que se organiza un campo de la visión y la posición que ocupamos en él, lo que supone considerar los discursos sociales acerca de cómo puede y debe ser visto algo, así como las tecnologías disponibles en cada época— como las *visibilidades*,

que refieren al campo de lo visible y lo invisible, a las imágenes que circulan y a las que se marginan, se censuran o se menosprecian (Dussel, 2015).

Para Dussel, la escuela no estuvo al margen del régimen visual moderno: “apoyó muchas de sus operaciones, entrenó al ojo, educó al cuerpo y la sensibilidad para ver de cierta forma” (Dussel, 2015, p. 12). Si bien se ha insistido en la centralidad de la palabra en la configuración de los sistemas educativos modernos, la preeminencia de la matriz visual está presente desde sus orígenes, dando cuenta de una preocupación por aquello que se daba a ver y por la forma correcta en que algo debía ser visto.

Ahora bien, la productividad política de las imágenes ha sido largamente estudiada en este periodo a partir de la impronta de José María Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación.<sup>6</sup> Sin embargo, la transmisión sentimental supuso, además del componente simbólico, un aspecto sensorial que merece ser considerado. Barrán (2009) afirma que la modernidad, con el triunfo de una sensibilidad civilizada, no solo transformó la relación del hombre con la sociedad, sino que también cambió la relación del hombre con sus sentidos. Así, la educación patriótica es una educación estética que supuso la producción y difusión de unas imágenes de la Nación a la par de un ordenamiento y una jerarquización de las disposiciones sensoriales de los sujetos. El Estado —y, a través de él, la escuela— privilegiará unos *sentidos cultos*, los que permiten la toma de distancia y la asepsia, donde los cuerpos no necesitan del contacto entre sí ni con los objetos, por sobre unos *sentidos plebeyos*. Dirá Pineau (2014) que la ciudad dejará de ser una ciudad que se huele para ser una realidad que se contempla. Así, junto con impartir la lectoescritura y el cálculo, la escuela acompañó el proceso de construcción de una sensibilidad nacional-civilizada en la que el componente estético ocupó un papel fundamental.

Sostendremos que en cada uno de los festejos se configuraron unos registros sobre qué y cómo puede o debe ser visto algo —en nuestro caso, *la Nación*—; se construyó una posición de espectador y de espectáculo; un campo de lo visible, de lo invisible, de lo bello, de lo feo, de lo emotivo. Los dispositivos utilizados para transmitir sentimientos construyeron de modo diferente las condiciones bajo las cuales se produce la experiencia sensible. Diremos que en las fiestas patrias se despliega un conjunto de operaciones

estéticas que ponen en evidencia una división de lo sensible (Rancière, 2002): un reparto litigioso que define las formas de lo común.

## La escuela en la escena del Centenario

Ampliamente estudiada, la celebración del Centenario se propuso mostrar un balance general de la Nación, exaltando los logros del país durante un siglo de vida independiente y las transformaciones económicas, sociales y culturales asociadas a las últimas décadas del siglo XIX. La conmemoración se organizó en función de una serie de intervenciones a lo largo de la ciudad, en el marco de un consenso extendido sobre la necesidad de monumentalizar el pasado. La ciudad, su *puesta a punto* como monumento y legado (Gorelik, 1998), era el territorio propicio para las evaluaciones y balances que acompañaban la efeméride: el símbolo de la nueva Nación que se lanzaba hacia el futuro.<sup>7</sup>

Ahora bien, la centralidad de lo educativo envolvía la fiesta del Centenario bajo el objetivo de una pedagogía nacionalizante que puso a la élite argentina a la par de sus contemporáneas europeas, por entonces igualmente embarcadas en un proceso de producción de homogeneidad cultural *desde arriba* (Godoy, 1993). Sostenemos, en este sentido, que la escuela (y la escuela como parte de la fiesta) constituyó uno de los principales dispositivos estéticos destinados a una transmisión sentimental de la Nación.

Las páginas de *El Monitor de la Educación Común*<sup>8</sup> (MEC) permiten conocer las prescripciones estéticas estatales ligadas a la transmisión del sentimiento nacional durante los festejos, así como la puesta en práctica de estas a partir de los informes que presentan los consejos escolares y los inspectores. En el periodo que nos ocupa, el MEC construye un saber hacer, prescribe modos de formación del sentimiento nacional y, al mismo tiempo, al publicar las crónicas de las fiestas escolares, ofrece pistas

6 Luego de ocupar diversos cargos públicos como médico, Ramos Mejía asumió la presidencia del CNE entre 1908 y 1910. Desde allí desplegó una liturgia patriótica destinada a nacionalizar a los hijos de inmigrantes.

7 Las comisiones designadas para organizar los festejos dan cuenta de esta composición, donde la ciudad misma se constituye como *exposición*: 1) Exposición, apertura y ornato de la Plaza del Congreso; 2) Estatuas y monumentos; 3) Escuelas; 4) Exposiciones, polígonos, casa de ejercicios físicos y juegos olímpicos; 5) Publicaciones, certámenes literarios, cuadros; 6. Exterior, Congreso; 7) De programa y festejos populares.

8 El MEC nació en 1881 como herramienta del Consejo Nacional de Educación, organismo del que dependían las escuelas primarias nacionales del país. Desde su creación se encargó de difundir leyes, disposiciones y estadísticas de las escuelas. A partir de 1900, la revista se orientó a formar a los docentes en principios y contenidos educativos.

sobre la apropiación del público que participaba en los festejos. Resulta entonces fundamental para estudiar las intervenciones estéticas que apuntaron a direccionar gustos, comportamientos, sentimientos y sensibilidades.<sup>9</sup> Siguiendo a Mandoki (2007), el MEC forma parte de la *léxica* de Estado y se despliega produciendo efectos destinados a transmitir sentido, pero también a impactar afectivamente y derivar una acción en cierta dirección. En este sentido, no puede ser considerado solo como un canal de información, sino como uno de los espacios en los que la transmisión estética del sentimiento nacional cobró forma.

Las fuentes permiten diferenciar tres usos de lo escópico, que adquieren, a los efectos de la educación patriótica, un peso propio. El primero, y más estudiado, es el uso didáctico de las imágenes como vía privilegiada para transmitir la historia y fijar en los niños el sentimiento patrio. Las imágenes históricas se producían tanto para el aula como para ambientar el espacio público (exposiciones, monumentos, estatuas, luminarias, cuadros, postales y publicidad). En ambos casos había un común denominador: la confianza en las posibilidades de la educación visual, sostenida, entre otras cosas, en la afirmación de que las imágenes “son más aptas para el entendimiento”.<sup>10</sup> Esa confianza en la omnipotencia de la imagen generaba, al mismo tiempo, la necesidad de ofrecer aquellas que funcionaran como *modelos* a imitar y de censurar las que no correspondían al proyecto civilizador de la sensibilidad.

Un ejemplo de ello fue la creación de la Oficina de Decorado Escolar en 1908, iniciativa de Ramos Mejía destinada a someter el decorado de las escuelas a un plan de cultura estética que difundiera el buen gusto y la Nación. La Oficina tenía entre sus funciones la de reproducir ilustraciones de paisajes, retratos y cuadros célebres para proveer a todas las escuelas del CNE, además de seleccionar las imágenes que

debían adornar y ser utilizadas en la enseñanza, así como suprimir aquellas que se consideraran no adecuadas.<sup>11</sup>

En segundo lugar, la escuela misma se configuraba como tecnología visual: educaba la mirada promoviendo unos sentidos y un sentir en torno de lo que se daba a ver, y participaba ella misma en la producción del espectáculo. En esa vía, el proyecto *La Escuela argentina en el Centenario*, aprobado en 1909, proponía hacer visibles los procesos escolares: exposición escolar, museo histórico escolar, edición del *Atlas escolar de la república*,<sup>12</sup> mobiliario, arquitectura, ampliaciones de edificios, festivales, conferencias pedagógicas, bautizos de escuelas, etc. Se publicó en el n.º 442 del MEC, que sostenía que este *patriótico* proyecto “será uno de los mejores de los del amplio programa, para la conmemoración del Centenario de nuestra emancipación, pues en ese sentir la escuela ocupará su debido lugar” (1909, p. 238). Se afirmaba que la escuela debía asumir “una participación principal en la celebración del Centenario”, en tanto representaba el “germen del alma nacional” (p. 3). En sintonía con las exposiciones internacionales propias de los festejos centenarios, los procesos escolares se tornaban dignos de ser mostrados.

En este *dar a ver*, los niños-alumnos ocupaban un lugar destacado en la *ambientación*<sup>13</sup> del espacio público, a partir de su concentración en todos los distritos escolares de la República durante la semana de mayo: una puesta en escena que se consideraba produciría efectos sobre la configuración misma del espacio urbano.

Así, si los escolares eran receptores de unas imágenes destinadas a impactar afectivamente, el Estado apelaba a la infancia-escolar como dispositivo visual en sí mismo. El Estado *da a ver* a la escuela a través de un modo de *disponer* el cuerpo de la infancia en el espacio público: desfile militar, orden, marcha marcial, armonía; todos ellos señalaban modos legítimos de sentir y de celebrar.

9 El n.º 450 (1910) publica los proyectos del presidente del CNE para la participación de la escuela en los festejos del Centenario, las instrucciones para los directores y maestros de las escuelas del Consejo, una descripción de la participación escolar en el acto central del día 25, extensas notas acerca de las actividades de las escuelas durante la semana de mayo y los discursos pronunciados por autoridades del CNE, maestros, directores y alumnos.

10 Las estrategias de nacionalización de los inmigrantes diseñadas por Ramos Mejía se extendían más allá de lo escolar. Uno de sus proyectos fue la realización de exposiciones de productos y símbolos nacionales en el Hotel de Inmigrantes, acompañadas de exhibiciones en un cinematógrafo. Desde 1910 comenzaron a desplegarse una serie de operaciones ligadas a la educación sentimental a través del cine de masas (Serra, 2011).

11 En 1908 se estableció la reglamentación según la cual solo el CNE podía autorizar la utilización de monarcas y retratos de próceres extranjeros en las escuelas del país.

12 Encargada a Juan Ramos, esta publicación exponía gráficamente el desenvolvimiento de la educación común en la República durante el siglo, en clave de celebración del presente.

13 El término remite a un género caracterizado por la transformación de un espacio en una obra. Desarrollado por ciertas vanguardias artísticas, implica una apropiación de la obra por parte del público: un espectador en interacción activa con el ambiente creado a través de recursos estéticos (Blázquez, 2012).

Una estética nacional-civilizada se prescribía y se registraba en el modo en que los escolares ocupaban el espacio público frente a la necesidad de derrotar sensibilidades peligrosas para el sentimiento nacional y el proyecto civilizador, e instalar formas menos bárbaras, en definitiva, más escolarizadas.<sup>14</sup> Son pocas las referencias encontradas sobre los niños en los festejos callejeros. La dupla niño-alumno es la que estructura las percepciones sobre la infancia en las representaciones oficiales. Dice Blázquez: “el desfile ordenado, la bandera al frente, los cabellos peinados, los zapatos lustrados, las mujeres con brazos enguantados ‘limpiaban’ la ciudad de los desplazamientos desordenados, de las huelgas, de los niños sucios y ‘peligrosos’” (2012, p. 142).

En este sentido, uno de los momentos más destacados de ese dispositivo estético productor de una sensibilidad nacional, según recoge la prensa y se describe en el MEC, fue el de las 30 000 voces de los niños cantando el himno nacional, que Ramos Mejía logró reunir en el acto central del 25 de mayo en la Plaza de Mayo.

Por último, las imágenes se invocaban en función de la preocupación por la formación del *buen gusto* de los niños, tema que excedía el clima de los festejos<sup>15</sup> pero que ocupaba un lugar en las propuestas de estos. Tanto las conferencias pedagógicas sobre estética escolar<sup>16</sup> como la ampliación de la Oficina de Decorado Escolar formaban parte del Plan de Cultura Estética que Ramos Mejía alentaba y que cobró fuerza propia en el proyecto del Centenario.

14 Las actas del CNE registran los gastos del Estado para *vestir* al sujeto de la fiesta. En las escuelas se repartían “retratos, escudos y escarapelas”, pero también ropas y zapatos para la “puesta en público” de los escolares.

15 Ramos Mejía convocó a un grupo de artistas reconocidos a discutir un Programa de educación estética para las escuelas. En 1909, el MEC publicó esta discusión. Con algunas diferencias, los artículos coincidían en la necesidad de formar el *buen gusto* de los niños, educando el sentimiento hacia lo bello y asociándolo a lo *austero*, a la sencillez del ambiente, a hábitos que atenuaran los *excesos* como forma de imponer un canon *civilizado*. Se trataba de un plan de cultura estética que excedía lo curricular y debía darse en la cotidianeidad escolar.

16 El proyecto de Ramos Mejía dedicaba un apartado a conferencias pedagógicas sobre el desarrollo del *gusto artístico* en las escuelas: “Condiciones estéticas de los edificios y mobiliario escolares, Condiciones estéticas del decorado interior; Condiciones estéticas de las ilustraciones, material de enseñanza, libros y cuadernos escolares” (Proyecto, 1909, p. 29).

En este marco, el *buen gusto* asumió formas visuales: objetos, decoración de las escuelas, cuadros, códigos de vestimenta. Welti señala que el CNE, a través de la Oficina de Decorado Escolar, produjo una serie de materiales que respondían a una doble serie estética:

por un lado, la que representa una particular construcción de ‘la nación’ y de ‘lo nacional’, a través de las imágenes que reflejan escenas de historia local, retratos de próceres, diversos paisajes de la geografía del país, etc., y, por otro, la que refiere a la selección de un determinado segmento de la cultura y el arte, asumido por la burguesía como la ‘alta’ cultura, representada por las imágenes que remiten a una selección de obras de arte y arquitectura. (2015, p. 195)

Si la primera serie daba a *ver y sentir* a la Nación, la segunda delimitaba un canon artístico, definiendo qué obras de arte ingresaban en las escuelas. En los registros sobre la participación de las escuelas en los festejos, ambas series confluyen, dando cuenta de las apropiaciones que los directores y maestros hacían de las instrucciones señaladas por el CNE. Encontramos, por un lado, referencias a la utilización de las *series* para enseñar temas patrióticos. Asimismo, las descripciones sobre el *embellecimiento* de los edificios escolares eran una constante. El decorado cumplía la función de *herir los sentidos* y producir emociones cívicas. Podríamos sostener que el llamado *plan de cultura estética* para formar el *buen gusto* del niño era parte de un reparto de lo sensible que no estaba dissociado de la construcción de una nación civilizada.

En síntesis, en esta primera escena la escuela cumplió un papel central en modelar, a partir de criterios estéticos, las formas de sentir, mirar y mostrarse de los sujetos en la fiesta. La escuela fue parte central del espectáculo. Ese papel será muy diferente un siglo después.

## La fiesta populista<sup>17</sup>

La primera década del siglo XXI estuvo marcada en Latinoamérica por la experiencia de gobiernos democráticos posneoliberales, con nuevas formas de presencia del Estado en la gestión de políticas públicas. En Argentina, este proceso —iniciado en 2003— cumplió, el 25 de mayo de 2010, siete años

17 No equiparamos aquí populismo con autoritarismo, equivalencia naturalizada tanto en la discusión pública como académica. Siguiendo a Laclau, se trata de una lógica política que supone la articulación de una serie de demandas que funcionan como principio constructivo de un sujeto popular.

y coincidía con la celebración del Bicentenario de la Revolución de Mayo. La organización de los festejos fue una prioridad para el gobierno,<sup>18</sup> que lo entendió como un nuevo momento fundacional:

Estos festejos tenían que significar el fin de un estado de *crisis* y crear las condiciones para la emergencia y expresión de una conciencia colectiva de pertenencia común. Se trataba de revivificar la dimensión sensible y afectiva de lo común, después de una larga crisis de la legitimidad representativa. (Molinero, 2018, p. 61)

¿Cómo reconstruir un relato nacional luego de las profundas marcas dejadas por la dictadura militar (1976-1983), el menemismo (1989-1999) y la crisis del año 2001? Al mismo tiempo, se trataba de revisar las representaciones sociales heredadas de la tradición conservadora de fines del siglo XIX y de su Centenario, para “hacer que el mito de unos pocos se convirtiera en el mito de todos” (Molinero, 2015, p. 298).

El análisis de esta segunda escena requirió trabajar fundamentalmente con el archivo audiovisual de los festejos. Seleccionamos los registros alojados en la mediateca de la Televisión Pública.

Lo visual en el acontecimiento Bicentenario adquiere un plus. Las imágenes son, además de fuentes, un lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea: “un modelo de representación dominante en la imaginación histórica actual” (Dussel, 2015, p. 124). El espectáculo fue visual en sí mismo, transmitido por los medios de comunicación, interpelando a un sujeto mediático. La integración del Sistema Nacional de Medios Públicos a la llamada Unidad Ejecutora del Bicentenario (UEB) constituyó una decisión que se vincula tanto con la necesidad de registrar imágenes como con la de proyectarlas y generarlas (Gutman, 2016).

En la escena del Centenario describíamos a la escuela como un dispositivo estético central para la transmisión sentimental. Sostendremos aquí que, entre ambos festejos, las tecnologías disponibles redefinen lo social y transforman los modos en que miramos y representamos el mundo.

Sin embargo, las nuevas reglas que ordenan el entramado de visibilidades no se presentan sin conflictos ni continuidad con las viejas. En el marco del Bicentenario, el Estado apeló a la construcción de museos, monumentos y espacios recordatorios, pero apostó centralmente a la cultura como recurso vinculado a un patrimonio intangible y a la resignificación de ciertos espacios de memoria. Si bien se

desarrollaron actividades desde principios de 2010, las más importantes se concentraron en los cinco días que duró la fiesta.<sup>19</sup>

Lo primero que interesa señalar en relación con esta escena es que el Estado desplegó operaciones estéticas de *transmisión sentimental* en las que la escuela compartió la producción de sentidos con otras agencias culturales. Esta afirmación requiere enmarcarse en, al menos, dos argumentos.

Por un lado, el reconocimiento —desde el propio campo pedagógico— de que los dispositivos mediáticos son espacios donde hoy se modelan las formas de sentir. En tanto ingresan, excluyen, califican y tematizan lo que muestran, “los medios contemporáneos no solo abonan el terreno de la modulación de las pasiones, sino que proponen cotidianamente unas políticas de la mirada” (Reguillo, 2006, p. 73). En este sentido, se asume que las industrias culturales producen saberes, símbolos, identidades, y que es en su consumo donde “se expresa y dinamiza el capital identitario de nuestra sociedad” (Hamawi, 2010, p. 10).

En *El Monitor de la Educación Común* (MEC) —reeditado desde 2004— se visualiza este desplazamiento. En diversas ediciones de 2010 se presentan propuestas educativas que desbordan el espacio escolar: se lanza el Programa Conectar Igualdad,<sup>20</sup> se difunden múltiples producciones con temática histórica transmitidas por los canales públicos, y se inaugura la muestra *Eva Perón, Mujer del Bicentenario (1919-1952)*, una exposición itinerante que recorrería escuelas y espacios culturales del país.

Como segunda consideración, es necesario ubicar la relación que los gobiernos posneoliberales de la primera década de este siglo otorgaron al vínculo entre política y cultura. El Estado salió al cruce de esas otras formas de transmisión, asumiendo la dimensión cultural como el campo decisivo de una controversia constitutiva de la política y no solamente como una expresión de esta.

19 Los festejos se desarrollaron en la ciudad de Buenos Aires, y el espacio público fue el escenario donde confluyeron el “desfile histórico militar”, el “desfile federal de las provincias” y el “desfile de la integración”, además del Paseo del Bicentenario, que reunía *stands* en los que las provincias y diferentes colectividades inmigratorias se presentaban a través de actividades artísticas, gastronómicas y recreativas. El 25 de mayo se proyectó sobre la fachada principal del Cabildo un *video mapping*, y el desfile histórico-artístico fue el espectáculo de cierre de los festejos.

20 El programa contemplaba la entrega de computadoras portátiles a docentes y alumnos de escuelas secundarias públicas e institutos de formación docente.

18 El decreto de creación del Comité Permanente del Bicentenario de la Revolución de Mayo es de 2005.

Según Javier Trímboli, historiador que asesoró en algunas de las propuestas del Bicentenario,

este Estado también es otro porque la relación constitutiva que lo había forjado en trama con las llamadas instituciones disciplinarias, fue transformada de manera relevante, al ritmo de que éstas fueron desplazadas por la lógica misma del capitalismo [...] mercado, tecnología y comunicaciones se interpenetran, pasaron a desempeñar un rol sin límites a la vista [...] No es menor que al referirnos a la interpelación que volvió a producir el Estado en relación con la historia, mencionemos con más fuerza a un canal de televisión —es cierto, perteneciente a un ministerio— que a una trama de libros con autores detrás, cosa que habla de contaminaciones y de la necesaria “astucia” de la historia para volver y que es de la política. (2015, p. 4)

Es importante destacar que no se trató solo de una lectura revisionista de la historia promovida desde el gobierno nacional,<sup>21</sup> sino también del reconocimiento de *nuevas formas* de manifestación, consumo y circulación de la memoria, propias de las dinámicas culturales del mundo global. Es en este marco que debe situarse la decisión del Estado de contratar a la compañía teatral Fuerza Bruta,<sup>22</sup> reconocida por su arte de vanguardia, para la puesta en escena de un imaginario nacional: un rasgo novedoso en la historia del peronismo.<sup>23</sup>

Ahora bien, si en la escena del Centenario habíamos individualizado ciertos usos del registro escópico, en la escena del Bicentenario resulta difícil analizar separadamente los registros visual, acústico

y somático, en tanto lo receptivo-sensorial parece ser el componente principal de la celebración popular, donde solo tangencialmente destaca la escuela.

Para ejemplificar este argumento, me detendré en el *Desfile histórico-artístico*, que formó parte del acto de cierre de los festejos el 25 de mayo de 2010. Se trató de un espectáculo concebido por la agrupación Fuerza Bruta, basado en una fusión entre teatralización a gran escala y arte con tecnologías de avanzada (Gutman *et al.*, 2016). Se calcula que participaron en su puesta en escena tres mil personas y que lo presenciaron dos millones de espectadores. El desfile interpretó los 200 años de historia argentina en 18 carrozas, cada una de las cuales proponía un montaje estético alusivo a ciertos acontecimientos históricos —operación propia de una tradición selectiva—, a aspectos culturales de la Argentina y su idiosincrasia, o a procesos políticos y económicos. Un recorrido por la historia donde no había próceres, héroes o individualidades, excepto cuando funcionaban como personificación (Rocca y Soria, 2015).

**Figura 1.** Argentina, (mujer y República). Desfile histórico artístico, Buenos Aires, 2010<sup>24</sup>



Fuente: AFP (24 de mayo de 2020).

Si bien se trató de un desfile con contenido histórico, a diferencia de 1910 no hubo una idea de nación forjada en clave progresiva, sino una *cita* con ciertos momentos elegidos del pasado.

Afirmaba Javier Trímboli:

La ausencia de un paraíso ante el cual inclinarse añorando su recuperación, y el abordar los *fragmentos* en clave de tensión social, mucho tienen que ver con *lo que abrió 2001* y con lo que este gobierno produjo desde el 2003 [...] Este gobierno

21 Molinaro afirma que el Bicentenario fue concebido como un gran ritual de reactualización del relato nacional y sus representaciones: “La tradición liberal conservadora fue reemplazada por nuevos héroes, emblemas de un nuevo relato sobre la identidad nacional, que celebra no el ‘mito fundador’, sino 200 años de historia” (2015, p. 298).

22 La historia de esta compañía teatral se remonta a la década de 1980, cuando Diqui James —su director artístico— formaba parte del grupo teatral La Organización Negra, que practicaba arte callejero. La compañía sostiene desde sus orígenes una estética basada en la exploración del espacio y la participación del espectador, en una experiencia que apela a todos sus sentidos.

23 Si bien el peronismo facilitó las condiciones de acceso a espacios culturales antes vedados a las clases populares, sus políticas culturales no corren el riesgo de las vanguardias: “recurren a los géneros clásicos y se caracterizan por el continuo pasaje entre el canon universal teatral y el *star system* local, entre el teatro clásico y su representación en espacios públicos, entre los géneros de tradición popular y el ideario político contemporáneo” (Soria *et al.*, 2010, p. 17).

24 El desfile estaba encabezado por una alegoría de la Nación, encarnada en la figura de una joven con rasgos mestizos vestida de celeste y blanco, que bailaba suspendida de una grúa.

permitió que haya un 2010 de estas características porque su experiencia misma es la de la tensión y el desacuerdo. (2011, p. 27)

Concentrándonos en su forma,<sup>25</sup> el desfile privilegió la *exhibición* y el *desplazamiento*, invirtiendo la estructura clásica de la espectacularidad: aquí “el espectador permanece de pie, idealmente en un mismo lugar; el espectáculo es el que avanza” (Rocca y Soria, 2015, p. 329). Asimismo, la forma *desfile* parece reestructurar la relación entre *política* y *estética* a partir del pasaje del individuo a la comunidad: se trata de “un espectáculo plural para un conjunto de personas para las cuales la experiencia de lo espectacular incluye el mirar y el estar juntos” (p. 329).

En esta conjunción entre exhibición, deslizamiento, visualidad y multitud, el *desfile* dialogó con la tradición de las celebraciones populares. Se trató de un evento que, además de “ofrecerse como espectáculo para mirar como un relato teatral, una escena de circo o un desfile, sea algo que se experimente como quien va a una fiesta o participa de un ritual comunitario” (Rocca y Soria, 2015, p. 330). “Viví el Bicentenario” fue la consigna publicitada durante los días de la fiesta.

Nos interesa subrayar que el desfile recuperó de la tradición del carnaval el principio material y *corporal* como parte central de la fiesta.<sup>26</sup> En este sentido, “performativamente, la presencia de los cuerpos en el espacio urbano fue complementaria —a la vez que constituyente— de la puesta en escena carnavalesca encargada de clausurar la fiesta oficial” (González, 2015, p. 120). En una entrevista de junio de 2010, Fabio D’Aquila, coordinador general del grupo Fuerza Bruta, señalaba:

Era muy difícil trasponer el tipo de interacción que nosotros le proponemos al público, porque la gente no se iba a poder meter en el medio del desfile. La idea era transmitir la emoción que representaba formar parte de un hecho histórico como la celebración del Bicentenario [...] Los 2000 actores que participaron tenían una indicación precisa: debían interpelar al público, invitarlo a ser partícipe del acontecimiento. (Barrientos, 11 de junio de 2010)

Así, Fuerza Bruta hizo de la multitud el material mismo de su trabajo (Rocca y Soria, 2015, p. 329). En la puesta en escena del desfile confluían significa-

ciones diversas: las que proponía el montaje de cada carroza respecto de la historia, y las que introducían los espectadores, a quienes la propuesta instaba a participar.

El registro somático-escópico apareció acentuado en las propuestas que desplegaba cada una de las 18 carrozas: los cuerpos de los soldados de la guerra de Malvinas que caminaban bajo la nieve y el viento; la estampa estremecedora —frente al silencio de la multitud— de 28 mujeres que, con sus pañuelos iluminados, rondaban bajo una lluvia constante en la escena de las Madres de Plaza de Mayo; la alegría de los cuerpos danzantes en el cuadro de *Argentina (mujer y República)*, por citar solo algunas imágenes poderosas.<sup>27</sup>

### Figura 2.

*La lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de mayo. Desfile histórico artístico, Buenos Aires, 2010*



Fuente: Fuerza Bruta (s. f.)

El espectáculo acentuó el hecho histórico mediante la apelación a “fuerzas materiales alegorizadas —el agua, el aire, el fuego y la tierra (el pavimento urbano)— en una dramaturgia de maquinaria y cuerpos” (Tomatis, 2010, p. 252). Pero también en la presencia visual y sonora de la convivencia multitudinaria en el espacio público: esa articulación entre la imagen-performancia del desfile y la presencia visual de la vida colectiva del festejo.

Podríamos decir que, si la educación del sentimiento nacional —durante mucho tiempo asociada a lo escolar— construyó una jerarquización de las disposiciones sensoriales de los sujetos, privilegiando los *sentidos cultos* de la vista y el oído, que establecían una distancia aséptica entre sujetos y objetos (Pineau, 2014), aquí lo *plebeyo* recuperó un lugar privilegiado: “algo del orden de lo corporal que la convivencia mul-

25 Ofrecemos aquí algunos argumentos en torno de la forma, sin desconocer su necesaria articulación con el contenido del relato histórico. Para esta discusión remitimos a Rosemberg y Farías (2011).

26 En 2010 se reinstalaron los feriados de carnaval, que habían sido eliminados por la última dictadura militar argentina.

27 Un resumen del desfile puede verse en Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación (24 de mayo de 2020)

tudinaria propuso en el espacio público intervenido” (González, 2015, p. 126) parece tener un valor a considerar para analizar la emoción producida.

El formato desfile funcionó como *soprote* de una experiencia sensorial compartida, que conjugó de diversas maneras lo *oficial* con lo *popular*, ceremonia y fiesta, teatro y carnaval. Amati (2010) afirma que, a lo largo de los cinco días de festejos, la presencia colectiva de los cuerpos en el espacio público puso en escena la tensión de la ficción igualitaria. De allí, la importancia de su valor numérico. La prensa registró la asistencia de dos millones de personas solo en el cierre de los festejos y seis millones transitando los distintos espacios del Paseo del Bicentenario durante los cinco días de celebraciones; se trataba de una “imagen urbana en movimiento” (González, 2015). En este sentido, decía Javier Grossman, director de la UEB:

Haber ganado el espacio público fue vital...Ganar la calle, como se dice en términos políticos. Ya nada fue igual luego de los festejos. Con precisión histórica, Javier repasa que, hasta aquellas jornadas, el espacio público, salvo algunas excepciones, siempre había sido utilizado para “las plazas del NO”. Manifestaciones que siempre habían sido convocadas para plantarse en frente de algo y no a favor. “Acá se había generado un enorme encuentro para estar todos juntos”, subraya. Había una voluntad general de ir a celebrar, más allá de lo que propusiesen los organizadores. El objetivo general fue decir, al otro día, “yo estuve ahí”. (Abrevaya, 2014)

Los diarios coincidieron en definirlo como el acontecimiento artístico más convocante de la historia argentina, y las interpretaciones sobre lo que aconteció en las congregaciones públicas durante la semana de mayo se constituyeron en parte misma del acontecimiento Bicentenario, insertándolo en un uso público de la historia (Acha, 2011).

El recorrido por esta segunda escena nos permite sostener que las propuestas estéticas estatales interpelaron a un ciudadano-espectador a partir de una combinación de desfile, fiesta callejera y carnaval con estética contemporánea. La voz del Estado convergió con la de empresarios de espectáculos, cineastas, productores publicitarios y especialistas en diseño de imágenes y sonidos. Asumió así ciertos riesgos al dialogar con el saber que allí se produce: la reducción de la complejidad, la generación de narraciones que fragmentan lo real (Reguillo, 2006), la adopción de un cariz más *impuro* en las intervenciones, atravesadas por intereses de otro orden.

A diferencia de las acciones propias de los festejos modernos-escolares, que sostenían la moderación de las emociones, las distancias, la reflexión y la palabra

antes que el cuerpo, el espectáculo acentuó la ruptura de las distancias, el predominio del *efecto*, el impacto emocional, las sensaciones y el entretenimiento. Así lo afirmaba Diqui James en una entrevista en la que relataba cómo se pensó la propuesta del desfile:

Buscamos ir directo a la emoción y que después cada uno saque sus propias conclusiones sobre la historia argentina. No queríamos escribir un manual de historia (...) Queríamos que la emoción le ganara al cerebro y todos dijeran: “Yo soy esto”. Y me parece que, de alguna manera, entre todos, lo logramos. (Feijoo, 15 de octubre de 2011)]

Se trató de una lógica exitosa “porque concilia — por un lado— una demanda que existe de discursos nacional-populares con nuestra realidad de la sensibilidad posmoderna” (Acha, 2011, p. 119).

Quizás valga la pena ubicar aquí cierta actualización de la ritualidad festiva peronista que, por un lado, supone un exceso de simbolización donde la estética cobra un lugar privilegiado y, al mismo tiempo, apuesta a una poderosa intensidad emotiva.<sup>28</sup>

## A modo de conclusión

A lo largo de este artículo describimos las *formas* de transmisión del sentimiento nacional en dos escenas educativas estatales. Argumentamos que la educación patriótica es una educación estética que supuso —en cada festejo de modo particular— la selección de unas imágenes de la Nación, así como el ordenamiento, jerarquización y privilegio de unas disposiciones sensoriales por sobre otras.

En el caso del Centenario, los festejos asumieron una *forma* escolar, no solo por la centralidad de la escuela en la fiesta, sino porque las prescripciones sobre los modos de celebrar promovían acciones propias de lo escolar: la distancia crítica, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo. El registro escópico ocupó un lugar privilegiado en calidad de *puesta a la vista* de objetos, monumentos y cuerpos, y reconocimos argumentos didácticos, morales y estéticos en las prescripciones sobre sus usos.

En ambas fiestas reconocemos una pedagogía estatal. Sin embargo, los dispositivos puestos en juego en el Bicentenario apelaron a las formas de narración propias de las industrias culturales, desplazando el lugar de lo escolar en el festejo e interpellando el uso tradicional del espacio urbano característico de las fiestas cívicas centenarias.

28 Remitimos al texto de Sandra Gayol (2023).

Esto ofrece, como dijimos, una serie de posibilidades, pero también conlleva riesgos. En los festejos del Bicentenario confluyeron una heterogeneidad de actores provenientes de campos con saberes, códigos y tradiciones estéticas distintas a las escolares. Así, las formas en que se desplegó la transmisión sentimental se vieron atravesadas por otros imperativos. Las industrias culturales construyen unas interpe-laciones más amplias, que quedan más libradas a las posibilidades del consumidor, y que acentúan la ruptura de las distancias, el sentimentalismo, el *efecto wow* y, por supuesto, la apuesta por el entretenimiento. En este sentido, está siempre presente el riesgo de perder una perspectiva crítica frente a la espectacularización de la memoria.

Algunos análisis posteriores a los festejos señalaron la oposición entre la emoción puesta en juego en el montaje estético y la reflexión o el intelecto. Ahora bien, retomando una pregunta de Ortemberg en relación con el *videomapping* del Bicentenario: ¿invita a la reflexión sobre la historia? ¿Deberíamos exigirle tanto?

Quizás valga la pena proponer un contrapunto al argumento de la frivolidad estetizante, supuestamente vacía de contenido y opuesta a la reflexión histórica.

¿Pueden pensarse formas de transmisión — escolares y no escolares— que vinculen “entender y emocionarse”, “conocer y sentirse afectado”? O, como se pregunta Pablo Semán: “¿hasta qué punto los relatos y narrativas que apuestan a las identificaciones no promueven a su manera un desarrollo de una forma especial de reflexión social cuyo valor debemos explorar?” (2016, p. 81).

El campo pedagógico está hoy hegemonizado por discursos que pregonan una domesticación tecnocrática de las pasiones, pero también por aquellos que, desde “la clave transclasista de la sentimentalidad y la narrativa de la autorrealización, producen la fantasía de la desaparición de las desigualdades” (Reguillo, 2011, p. 11). Discutir las formas estéticas que se ofrecen, de qué modo ligan y separan, qué emociones ponen en juego y cómo estas moldean en su *performatividad* la superficie de los cuerpos y los mundos posibles es un imperativo de nuestra época, y una responsabilidad para pensar la vida en común.

En la operación de transmitir, la estética dispone cuerpos y sensibilidades, jerarquiza y restringe, pero también puede desplazar fronteras de las divisiones, hacer más enriquecedora la vida colectiva y ofrecer modos más igualitarios de compartir lo sensible. Entre esas formas se libran todo el tiempo renovadas batallas.

## Referencias

- Abrevaya, M. (2014). La cultura como dinamizadora de los procesos sociales. *Kranear*, (8), 24-31. <https://hermanos-dios.blogspot.com/2014/>
- Acha, O. (2011). Conversaciones. En J. Rosemberg y M. Farías (comps.), *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas* (pp. 115-131). Casa Nova.
- AFP. (24 de mayo de 2020). *Bicentenario: a diez años de la fiesta popular más grande de la historia argentina*. <https://www.cultura.gob.ar/a-diez-anos-de-la-fiesta-popular-que-celebro-la-revolucion-de-mayo-9052/>
- Amati, M. (2010). Lo que nos dicen los ritos: democracia y nación en la Argentina del Bicentenario. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(18), 179-198. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1503>
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrán, J. (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrientos, M. (11 de junio de 2010). De cómo se armó el desfile de Fuerza Bruta y el deseo de traerlo a las provincias. *Salta 21*. <http://salta21.com/De-como-se-armo-el-desfile-de.html>
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares: el discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Dussel, I. (2015). *Imágenes y pedagogía: algunas reflexiones iniciales*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.academia.edu/14080271>
- Feijoo, S. (15 de octubre de 2011). Queríamos que la emoción le ganara al cerebro: entrevista a Diqui James. *Pircas y Trincheras*. <https://pircasytrincheras.blogspot.com/2012/10/queriamos-que-la-emocion-le-ganara-al.html>
- Fernández, C. (2016). Prólogo. En M. Gutman, A. Clemente, M. Lacarrieu y S. Villavicencio (eds.), *Bicentenario argentino. Celebrar en las calles, ser parte de la historia* (pp. 1-2). Infinito.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de educación en acción*. CEM-Noveduc.

- Fuerza Bruta. (s. f.). *Taking over mass events. Fuerza Bruta redefines spectacle at every scale*. <https://fuerzabruta-global.com/mass-events/>
- Gayol, S. (2023). *Una pérdida eterna. La muerte de Eva Perón y la creación de una comunidad emocional peronista*. FCE.
- Godoy, C. (1993). La Argentina de 1910: sensibilidad y alegorías en torno del Centenario. *Estudios Sociales*, (4), 81-96. <https://doi.org/10.14409/es.v4i1.2287>
- González, M. (2015). Configurar el relato: estética y montaje de imágenes performáticas en los festejos del Bicentenario Nacional. *Anales del IAA*, 45(2), 119-132. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/174/160>
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutman, M., Clemente, A., Lacarrieu, M. y Villavicencio, S. (2016). *Bicentenario argentino: Celebrar en las calles, ser parte de la historia*. Infinito.
- Hamawi, R. (2010). Presentación. En AA. VV., *Valor y símbolo: dos siglos de industrias culturales en la Argentina* (pp. 10-11). Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Legendre, P. (2008). *La fábrica del hombre occidental*. Amorrortu.
- Ludmer, J. (Comp.). (1994). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*. Beatriz Viterbo.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*. Siglo XXI.
- Molinari, N. (2015). El Bicentenario argentino: el estatuto del acontecimiento y su conmemoración en los diarios nacionales *Clarín* y *La Nación*. *pilar*, (oct.), 295-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654823>
- Molinari, N. (2018). Huellas y reelaboraciones del ritual festivo peronista en el marco de las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo (2010). *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (8), 56-82. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/2645>
- Ortemberg, P. (16 de diciembre de 2016). De un centenario a otro: la trama conmemorativa de las relaciones internacionales en Sudamérica. *Noticias unsam*. <https://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/De-un-Centenario-a-otr1.pdf>
- Pesavento, S. (2007). Sensibilidades: escritura y lectura del alma. En S. Gayol y M. Madero (eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 361-372). Prometeo.
- Pineau, P. (Dir.). (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Centro de Arte de Salamanca.
- Reguillo, R. (2006). Políticas de la mirada: hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 59-75). Manantial.
- Reguillo, R. (2011). Prólogo. En L. Berlant, *El corazón de la nación: política y sentimentalismo* (pp. 9-15). Fondo de Cultura Económica.
- Rocca, P. y Soria, C. (2015). Bicentenario argentino: sobre pueblos y líderes. En C. González (comp.), *Peronismo y representación: escritura, imágenes y política del pueblo* (pp. 321-343). Final Abierto.
- Rojas, R. (2010). *La restauración nacionalista* (ed. facs. de 1909). UNPE.
- Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación. (24 de mayo de 2020). *Bicentenario: a diez años de la fiesta popular más grande de la historia argentina*. <https://www.cultura.gob.ar/a-diez-anos-de-la-fiesta-popular-que-celebro-la-revolucion-de-mayo-9052/>
- Rosemberg, J. y Farías, M. (Comps.). *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas*. Casa Nova.
- Semán, P. (2006). *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla.
- Serra, M. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo xx en Argentina*. Teseo.
- Soria, C., Rocca, P. y Dieleke, E. (Eds.). (2010). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Prometeo.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones, 1810-1980*. Siglo XXI.
- Tomatis, T. de. (2010). El Bicentenario y los usos de la historia. *La Biblioteca, Edición Bicentenario*, (9-10), 248-261. <https://www.bn.gov.ar/micrositios/revistas/biblioteca/la-biblioteca-no-9-10-bitacora-de-un-pais>
- Trímboli, J. (2011). Conversación. En J. Rosemberg y M. Farías (comps.), *Conversaciones: Bicentenario: historia y política en los años kirchneristas* (pp. 15-38). Casa Nova.

Trímboli, J. (2015). La vuelta de la historia: consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia. *Pasado Abierto*, 1(1). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/1215>

Welti, E. (2015). *Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1878-1940): Del dibujo a la educación estética* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos].

## Fuentes primarias

*El Monitor de la Educación Común*, n.º 450 (junio de 1910).

Ramos Mejía, J. M. (1909). Proyecto *La escuela argentina en el Centenario*. Consejo Nacional de Educación.