

## La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910)

María Cristina Linares\*

### Resumen

En este artículo indagamos sobre cómo se pensó la manera de construir una "identidad nacional argentina" a través de la educación y específicamente a través de los museos.

Respecto del concepto de identidad tenemos en cuenta que los rasgos identificatorios de una sociedad muchas veces pertenecen al plano del deseo, como intención y no como concreción y, además, debemos verlo como un concepto abarcativo de múltiples dimensiones. Las identidades son espacios donde se dirimen conflictos y se disputan significados en los que debemos indagar.

La construcción de Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX fue una característica dominante en el mundo occidental. Esto implicaba la definición de un territorio, de una historia y una cultura comunes, de una composición étnica y un lenguaje definidos. Pero una cosa era construir un Estado nacional y otra distinta construir la "identidad nacional".

Los museos han sido parte de las políticas de construcción de las distintas representaciones de identidades nacionales por parte de los Estados. Entre ellos nos referiremos al museo pedagógico, una institución creada con la idea de renovar los aspectos pedagógicos de la educación pero también con la idea de apoyar el desarrollo industrial y la construcción de la nacionalidad argentina.

*Palabras clave:* identidad nacional, museo pedagógico, construcción, educación

\* Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján -UNLu), Profesora adjunta en (UNLu). email: 25cristinamaria@gmail.com

## **The construction of “Argentine national identity” and the case of Pedagogical museum (1882-1910)**

### **Abstract**

In this article we inquire about the way was build an “Argentine national identity” thought education and specifically through museums. Regarding the concept of identity, we take into account that the identities traits of a society often belong to the plane of desire, as an intention and not as a concretion and, in addition, we must see it as a comprehensive concept of multiple dimensions. We must inquiry about identities as spaces where conflicts are debating and meanings disputed. The construction of national States in the second half of the nineteenth century was a dominant feature in the western world. This implied the definition of a territory, a common history and culture, and a defined ethnic composition and language. But it is different to build a national state than to build a “national identity”. Museums have been part of the public policies on construction of different representations of national identities. Among them, we will refer to the “pedagogical museum”, an institution created with the aim of renewing the pedagogical aspects of education, but also with the purpose of supporting industrial development and construction of Argentine nationality.

*Keywords:* national identity, pedagogical museum, construction, education

## Sobre la “identidad nacional”

La definición literal del concepto de *identidad* remite al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”<sup>1</sup>. Esto nos lleva a pensar que existe un *yo* o un *nosotros* que es particular y que, por lo tanto, se presenta en diferenciación u oposición<sup>2</sup> con otros<sup>3</sup>. Podemos agregar que las identidades son producto de selecciones, imposiciones, decantaciones, de una práctica social históricamente contextualizada.

Cuando hablamos de identidades sociales, para establecer la diferenciación- caracterización se marcan límites políticos, culturales, territoriales y hasta temporales que, cuanto menos porosos y más definidos son, coadyuvan a la constitución de un “real nosotros” identificatorio. Pero debemos tener en cuenta que los rasgos identificatorios de una sociedad muchas veces pertenecen al plano del deseo y no de la concreción; por eso es necesario también considerar la identidad como deseo de posibilidad, como intención o acto intencionado.

Por último, como concepto abarcativo de múltiples dimensiones, las identidades son espacios donde se dirimen conflictos y se disputan significados que debemos indagar.

Las identidades a las que aludimos se refieren al plano de lo político, no al de la conciencia individual. Específicamente, vamos a referirnos a la identidad nacional y no a otro tipo de identidades.

¿En qué consiste esa *identidad nacional*? ¿Qué significa *ser argentino*? ¿Es posible elaborar una definición de ello? Son muchas las preguntas que podemos formular sobre este tema y, seguramente, muchas y diversas las respuestas que encontraremos.

En *Un tal Lucas*, Julio Cortázar (1997) escribió:

<sup>1</sup>Diccionario de la Real Academia Española.

<sup>2</sup>“Toda identidad remite a una oposición, faz inseparable del proceso de construcción” (Chiaromonte, 2007, p. 73).

<sup>3</sup>En el caso del Estado nacional argentino, se da en oposición, en principio, a todo lo nacional hispano y luego también a otras identidades regionales.

#### La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910)

No es por el lado de las efemérides, no se vaya a creer, ni Fangio o Monzón o esas cosas. De chico claro, Firpo podía mucho más que San Martín, y Justo Suárez que Sarmiento, pero después la vida le fue bajando la cresta a la historia militar y deportiva, vino un tiempo de desacralización y autocrítica, solo aquí y allá quedaron pedacitos de escarapela y Febo asoma. Le da risa cada vez que pesca algunos, que se pesca a sí mismo engallado y argentino hasta la muerte, porque su argentinidad es por suerte otra cosa pero dentro de esa cosa sobrenadan a veces cachitos de laureles (sean eternos los) y entonces Lucas en pleno King's Road o mallecón habanero oye su voz entre voces de amigos diciendo cosas como que nadie sabe lo que es carne si no conoce el asado de tira criollo, ni dulce que valga el de leche (...). Como es natural, sus amigos reaccionan venezolana o guatemaltecamente indignados. (p.173)

En este párrafo, Cortázar reconoce distintos ámbitos y componentes en la construcción de la nacionalidad. Por un lado, un ámbito, la escuela y en ella los diversos dispositivos de construcción identitaria como una serie de contenidos; en este caso, la historia: las efemérides, los próceres; y de prácticas, como los distintos rituales escolares. Por el otro, el ámbito de lo cotidiano con otro tipo de construcciones identificatorias; en este caso, las simpatías deportivas. Pero quizá lo más interesante del párrafo citado sea la efectividad de los distintos ámbitos y dispositivos culturales en la construcción de identidades. Con el paso del tiempo, a pesar de una visión crítica de la realidad, la "argentinidad" afloraba frente a otras identidades nacionales. Esto quiere decir que, a pesar nuestro, si ese fuera el caso, lo escolar y lo no escolar de alguna manera influyeron en la construcción de nuestra identidad.

La construcción social de identidades nacionales reconoce un largo proceso y la escuela fue, y en parte sigue siendo, un factor fundamental para ello. Podemos considerarla como una tradición inventada, en el sentido que le otorgan a esta expresión Hobsbawm y Ranger (2002), lo que implicaría "un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado" (p.8). Una de las características de las tradiciones inventadas es la

invariabilidad, por lo que se proponen prácticas fijas, generalmente formalizadas. Tal es el caso, por ejemplo, de las oraciones a la bandera antes del comienzo de las clases. Por otro lado, las tradiciones inventadas van acompañadas de una parafernalia formal y prácticas ritualizadas que rodean una acción sustancial, como por ejemplo la vestimenta de los abanderados o del resto de los alumnos para las ceremonias escolares, o la forma de guardar el "Pabellón Nacional". Las repeticiones y ritualizaciones no tienen un objetivo práctico con la intención de economía de esfuerzo o mayor eficiencia, sino que su justificación es más ideológica que técnica, ya que los objetos y las prácticas son más susceptibles de un uso ritual y simbólico. Las formaciones escolares antes del ingreso al aula se justificaron por su función disciplinadora, y no por una cuestión práctica de economía del tiempo (Senet, 1928).

Más allá de las críticas realizadas por Anderson a Gellner: "está tan ansioso por demostrar que el nacionalismo se disfraza con falsas pretensiones que equipara la *invención* a la *fabricación* y la *falsedad*, antes que a la *imaginación* y la *creación*" (Anderson, 2006, p. 24); no cabe duda que tanto ellos como Hobsbawm y Ranger (2002) coinciden en que *nacionalidad* y *nacionalismo* son constructos socio-históricos: construcciones acerca de las convicciones, fidelidades y solidaridades de las personas.

### **Construyendo "nacionalidad argentina"**

Los Estados nacionales Iberoamericanos han tenido una formación tardía. En tiempo de las independencias<sup>4</sup> no existían las actuales naciones ni las correspondientes nacionalidades, sino que fueron fruto de esos movimientos, muchas veces, de manera tardía. Es difícil encontrar, en el momento de sus constituciones a través de un acto jurídico, aquellos elementos con los que hoy identificamos un Estado-nación moderno (González Bernardo, 1997). El concepto que se manejaba de nación en el Río de la Plata hacia

---

<sup>4</sup>En ese momento, nación y Estado eran tomados como términos equivalentes, lo que llevó a Chiaramonte (2004, 2007) a afirmar la inexistencia en el Río de la Plata de una nación y de una identidad nacional durante la primera mitad del siglo XIX.

1810 consistía en una suma de partes: individuos, pueblos, provincias.

Esta noción continuó durante el período 1815-1820, aunque su uso comenzó a asociarse más frecuentemente al término Estado (Goldman, 1997). En esos tiempos, tanto Estado como nación eran definidos como conjuntos humanos con cierto orden y cierta modalidad de mando y obediencia, por lo que ambos conceptos pudieron ser asimilados indistintamente (Chiaramonte, 2004).

Coincidimos en que para que exista un Estado nacional es necesario que exista un Estado<sup>5</sup> con un aparato administrativo central que ejerza un control coercitivo sobre la población y que pueda integrar los diferentes espacios regionales a una economía nacional, desarrollando una serie de instituciones “nacionalizantes” (González Bernardo, 1997).

El Estado nacional argentino terminó por constituirse después de un largo proceso. Hacia 1880 se había cumplido en sus líneas generales, pero todavía haría falta un período mayor para completarlo (Oszlak, 2004). A partir de la década de 1880, el problema de construcción de una identidad nacional se tornó inminente. Ese problema se tradujo en el intento por transformar el marco simbólico dentro del cual los individuos experimentaban la realidad social, y en un intento de transformar la realidad misma.

La construcción de Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX fue una característica dominante en el mundo occidental. Esto implicaba la definición de un territorio, de una historia y una cultura comunes, de una composición étnica y un lenguaje definido. Pero una cosa era construir un Estado nacional y otra distinta construir la “identidad nacional”: “Una vez realizada la revolución política y una vez establecido un Estado aunque no esté del todo consolidado se plantea la cuestión: ¿Quiénes somos? ¿Quiénes hicieron todo esto?” (Geertz, 1993, p. 207). Parfraseando a Geertz (1993), “hacer la Italia” (en nuestro caso, “la Argentina”), no es “hacer a los italianos” (en nuestro caso, “hacer a los argentinos”).

---

<sup>5</sup>Gellner (1994) observa que cuando no hay Estado no surge el problema del nacionalismo, y que dicho problema solamente surge en algunos Estados.

De ahí la crucial importancia de las instituciones que debían construir uniformidad nacional, como la escuela y los museos.

Bertoni (2001) opina que el interés por la nacionalidad puede encontrarse en el romanticismo, en la llamada Generación del 37, pero que sin embargo no fue un factor demasiado significativo en la construcción de la nación. Para Cucuzza, esta generación formó parte de lo que el autor denomina nacionalismo romántico, dentro de una “visión ampliada de la idea de nacionalismo incluyente de las expresiones nacionalistas del liberalismo” (Cucuzza, 2007, p. 29). Llegada la década de 1880, la sociedad pareció entrar en un proceso de disolución y disgregación. Cucuzza llama al nacionalismo de este período “nacionalismo oligárquico liberal” y lo ubica en la misma categoría que el anterior: “visión ampliada de la idea de nacionalismo incluyente de las expresiones “nacionalistas del liberalismo”. El mismo autor advierte sobre las contradicciones internas de la oligarquía y del liberalismo.

Respecto de la oligarquía, Cucuzza (2007) señala que hubo luchas internas durante este período, ya sea por aproximarse al modelo norteamericano de desarrollo capitalista en el agro mediante la instalación de pequeños y medianos propietarios de granjas, o por continuar el camino prusiano de grandes haciendas manteniendo el latifundio.

Asimismo, dentro del bloque ideológico denominado liberalismo se ocultan las diferenciaciones internas sobre las adopciones diversas “del liberalismo, político y/o económico, del positivismo en sus matices comtianos y/o espencerianos” (Cucuzza, 2007, p. 34).

No obstante las diferencias planteadas, la preocupación era generalizada; para apuntalar a una nación soberana e indiscutida, era necesaria una identidad nacional, precisamente cuando se percibió la endeblez de los rasgos que la configuraban (Bertoni, 2001). En esta construcción, la escuela y los museos formaron parte de las respuestas con que se esperaba solucionar el problema.

### **Los museos argentinos y la construcción de una “identidad nacional”**

Los museos han sido parte de la política de construcción del Estado nacional y de las distintas representaciones de identidades nacionales.

Paradójicamente, colocados en el ámbito de “lo sagrado”, fueron pensados para influir sobre el ámbito de “lo profano”, con la intención de construir nuevas cosmovisiones sobre la ciencia y el hombre y nuevas representaciones de lo social. Por lo general, la idea de fundar museos fue anterior a la formación de sus propias colecciones. Esto podría interpretarse como una acción intencionada de “construir la nación”, ubicada en el plano del deseo.

Entre 1870 y 1910, de manera simultánea con el proceso de construcción y consolidación del Estado nacional, fueron inaugurados numerosos museos. Al momento de sus fundaciones, se discutieron variadas significaciones sobre lo histórico e identitario. En tanto espacios donde sus narrativas presentan versiones del pasado, los museos también colaboran a construir representaciones del presente y del futuro: “fábulas de identidad son enunciadas por medio de colecciones de objetos [que] (...) serán organizados como símbolos cívicos” (Fernández Bravo, 2002, p. 2).

El período de la fundación de museos coincide con el momento en el que en la Argentina (1870 y 1914) se produjo un gran flujo de inmigrantes, lo que generó en la clase dirigente el temor ante una posible disgregación social. En tan solo 45 años se cuadruplicó el número de habitantes, gracias en gran parte a la inmigración (se pasó de 1.736.490 habitantes en 1869 a 7.885.237 en 1914).

A partir de la presidencia de Urquiza (1854), se encararon políticas de colonización estatal en función de atraer inmigrantes, lo que produjo un crecimiento de la agricultura, especialmente en Santa Fe y Entre Ríos. Pero también el paisaje urbano se modificó, ya que en esas zonas el porcentaje de pobladores urbanos respecto de los rurales creció de un 28% a un 52% entre 1869 y 1914, registrándose el mayor aumento en la Ciudad de Buenos Aires (Otero, 2006).



El programa de la Generación del 37 se cumplió, en cuanto incorporó un gran número de inmigrantes, pero falló respecto de su origen europeo del norte y en que se localizaran en su mayor parte en ámbitos rurales. Es así que a fines del siglo XIX se percibe un giro en la visión de la clase dirigente y de los intelectuales, y el inmigrante pasa a ser considerado una amenaza para la paz social, “así como apreciaciones diferenciadoras según la calidad de la inmigración” (Cucuzza, 2007, p. 41). La expectativa de recibir inmigración del norte de Europa se vio frustrada, en tanto se acentuó la proporción de italianos y españoles, y en su mayor parte, de las zonas más humildes de esos países.

El ritmo de aceleración de la inmigración, el origen de la misma y el clima de competencia imperialista entre las naciones europeas devino en la necesidad de buscar respuestas urgentes sobre la afirmación de la nación y la formación de una nacionalidad propia: “Nosotros vamos a ser el centro obligado a donde convergerán quinientos mil viajeros anualmente; nos hallaremos un día transformados en una Nación que no tendrá lengua, ni tradiciones, ni carácter, ni bandera”, afirmaba preocupado Estanislao Zeballos, en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional<sup>6</sup>.

La solución se encaminó a dar respuesta a tres problemas: por un lado, había que invitar a los extranjeros a naturalizarse, para que pudieran comprometerse y participar de la vida política; también, había que “argentinar” a los hijos de los inmigrantes a través de la lengua, las costumbres y una manifiesta adhesión a la patria; por último, había que cercenar el crecimiento de los enclaves extranjeros y no permitir a los cónsules inscribir como ciudadanos de otros Estados a los hijos de los inmigrantes nacidos en territorio nacional (Bertoni, 2001).

A estas problemáticas deberíamos agregar que a partir de la década de 1880 las huelgas obreras se agudizaron, alcanzando especial magnitud en los últimos quince años del siglo XIX. La crisis económica castigaba especialmente a los trabajadores, lo que

---

<sup>6</sup>Congreso Nacional, Cámara de Diputados: Diario de Sesiones, octubre de 1887 (en Bertoni, 2001, p. 21).

originaba su reacción. Los conflictos gremiales fueron frecuentes en 1894 y 1895, y llegaron en 1896 a una intensidad hasta entonces desconocida en el país (Recalde, 1985).

La cuestión social se había convertido a comienzos del siglo XX en una gran preocupación para los grupos gobernantes, y se buscó solucionarla a través de la represión; Miguel Cané presentó en 1900 el proyecto de lo que sería la Ley de Residencia de 1902.

Pero el propósito de argentinizar también se dirigió a otros grupos sociales, además de los inmigrantes. Respecto del indígena, paralelamente al genocidio, la proletarización y la ocupación de espacios que tuvieron lugar a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las representaciones construidas en los museos abonaron a justificar el genocidio y la imposición cultural. Vale también para el caso de los museos históricos y de ciencias naturales lo que Artieda considera para el caso de los discursos escolares iniciales: “acompañaron, contribuyeron, naturalizaron dicho genocidio constituyente. Y al naturalizarlo, hicieron invisible esta dimensión de poder que estuvo en el origen de las relaciones entre Estado argentino en constitución y pueblos indígenas que habitaban el territorio” (Artieda, 8 de julio de 2005).

Los discursos museísticos colaboraron en la configuración de relaciones sociales, y particularmente interétnicas, desiguales, descalificadoras y discriminatorias. Tuvieron una profunda incidencia en la configuración de nuestra propia identidad como “colectivo nacional” no indígena, contrapuesto a “lo indígena” (Artieda, 8 de julio de 2005). Frecuentemente se utilizaba un discurso en donde “los salvajes” podrían dejar de serlo pasando de un estadio presocial a otro social. Eran comunes los términos entrar, traer a la civilización, salir de, pasar a, marcando un límite conceptual entre “afuera” y “adentro”, entre “los otros” y “nosotros”: “Una imposición que implica la permanencia en un territorio determinado y la aceptación de una comunidad imaginada en los parámetros del Estado-nación-territorio. La nueva frontera, principalmente, es una ‘frontera social’” (Delrio, 2005, p. 76). Una frontera que se trazó hasta el límite de hacer desaparecer al indígena conceptualmente, como en el caso del término desierto, cuando se refiere a la campaña

militar liderada por Julio A. Roca: La “conquista del desierto” no es otra cosa que un eufemismo para referirse al exterminio de los pueblos originarios del sur del país. Otra forma de la invisibilización es la que realizaron los museos etnográficos y antropológicos al ubicar al indígena en el pasado, como objeto de estudio científico y mercancía.

Pensamos que la escuela, a través de los libros (1880-1990)<sup>7</sup>, también se ocupó de estereotipar e invisibilizar el legado genético y cultural de los habitantes afrodescendientes. Los negros esclavos fueron “congelados” en el tiempo de la colonia y el período inmediatamente posterior a la Revolución de Mayo; de esta manera, se los invisibilizó en los tiempos de la trata de esclavos, y durante la mayor parte de los siglos XIX y XX. También fueron congelados en un espacio determinado, Buenos Aires, el único ambiente en el que se hace referencia a los afrodescendientes en los libros de lectura. Por el contrario, se estima que Tucumán tenía a finales del siglo XVIII un 64% de pobladores afroamericanos; Santiago del Estero, 54%; Catamarca, 52%; Salta, 46% y Córdoba, 44% (Schávelzon, 2007). También fueron estereotipados con características entre lo pintoresco y lo simpático, ocultando sus reales condiciones de vida y sufrimientos. Los libros escolares recrean casi exclusivamente dos situaciones para los negros afroamericanos: vendedores ambulantes y criados (siempre acompañando a sus amos). Pero en ningún momento se traduce ello en un problema social: se naturaliza la relación esclavo-amos, lo que se ve reforzado por el hecho de que no aparece la palabra esclavo. La negritud se convirtió en un estigma que alcanzó y aún alcanza a los dichos, a los objetos y a las acciones.

En esta lógica de incorporación promovida y luego no deseada del inmigrante, del exterminio, incorporación forzada e invisibilización de los indígenas y de estereotipar e invisibilizar a los afrodescendientes, la tarea adjudicada a los museos fue la de “custodiar lo que se estimaba era la esencia de la nacionalidad” (Pérez Gollán, Pegoraro y Dujovne, 1997).

---

<sup>7</sup>Ver Linares y Ricardes (2011).

### **El museo pedagógico del Consejo Nacional de Educación**

Los museos pedagógicos comenzaron a surgir a mediados del siglo XIX en Europa, bajo distintas denominaciones: museo de educación, museo pedagógico, museo escolar, exposición escolar permanente; acompañando la formación de maestros y la construcción de los sistemas educativos. Creados en pleno auge de la constitución de los Estados-naciones, la idea de renovar los aspectos pedagógicos de la educación se asoció al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica para favorecer el desarrollo industrial. Este tipo de museo no reducía su organización a la preservación y exposición de materiales pedagógicos, sino que solían disponer de bibliotecas, editaban publicaciones diversas y resultados de investigaciones, realizaban ciclos de conferencias pedagógicas, diseñaban materiales educativos, etc. Se proponían no solo cumplir con una función recopiladora, sino principalmente formativa e instituyente, apuntando al perfeccionamiento docente, a la actualización pedagógica y a renovar la cultura material escolar.

Diferenciamos lo que eran los museos pedagógicos de los museos escolares. Estos últimos surgieron a fines del siglo XIX teniendo una función didáctica para acompañar las lecciones. Estaban formados por una serie de "cajas enciclopédicas" que contenían objetos para la enseñanza de la botánica, la zoología, la anatomía y la mineralogía, clasificados en series y grupos. Luego se amplió la colección y se localizaban en un espacio especial en las escuelas o en algún armario de un aula, incorporando colecciones de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de anatomía, la historia natural y también otros objetos para ser utilizados en las "lecciones de cosas". Parte del material era aportado por los alumnos y docentes, otra parte era comprada a diversas instituciones, entre ellas, los museos pedagógicos.

También tenemos que diferenciarlos de los museos sobre la educación actuales<sup>8</sup> que son museos históricos desde la perspectiva de la historia de la educación. La mayoría fueron creados a

---

<sup>8</sup>Para el desarrollo de este tema ver: Linares (2008).

partir de la década de 1980, otros mantuvieron una continuidad institucional desde sus orígenes como museos pedagógicos, pero sus objetivos y funciones han sido modificados. Los museos sobre la educación pueden o no compartir objetivos pedagógicos específicos, en el sentido de discutir la educación actual o proyectos educativos. En este artículo nos ocuparemos de los museos que hemos definido como pedagógicos.

En el caso argentino, la iniciativa de crear un museo en el ámbito del Consejo Nacional de Educación (CNE) surgió a partir de la Exposición Sudamericana Industrial, Agrícola y de Bellas Artes de 1882, en la que se llevó a cabo el Congreso Pedagógico. Aunque la Argentina ya había presentado una muestra en la Exposición Universal de París de 1867, no fue sino hasta la conformación del CNE que se creó un museo pedagógico. Esto marca una diferencia con algunos museos europeos, en los que la iniciativa de crearlos no procedía de las autoridades educativas, al menos en sus comienzos. Fueron asociaciones privadas de industriales y fabricantes quienes, después de haberse presentado a las exposiciones nacionales e internacionales, utilizaron sus colecciones ya organizadas para que pudiesen ser consultadas por el público. Esto se entiende en un contexto en el que los grandes productores de materiales escolares se localizaban principalmente en Europa y los Estados Unidos y exponían sus obras en las exposiciones universales.

El CNE le encargó a una comisión especial el armado de una exposición de objetos escolares para que fuera presentada durante la Exposición Sud-Americana. La muestra se compuso de costuras y bordados, dibujos, caligrafía, textos, bancos (sistema belga, sistema Sastre, modelos estadounidenses) y útiles escolares. Un año después del Congreso Pedagógico, en 1883, el CNE, bajo la presidencia de Benjamín Zorrilla, resolvió la creación de un "Museo Escolar Nacional" (que tendría las características de museo pedagógico) anexo a la biblioteca y dirigido a la enseñanza primaria.

El museo pedagógico estuvo pensado fundamentalmente como motor para la renovación metodológica y material de la educación,

una educación para la mayoría, primaria o básica. Pero la concreción del museo, aparentemente, presentaba dificultades o falta de apoyos necesarios, ya que entre 1883 y 1886 no hubo grandes cambios. La idea era poder llegar a concretar lo que otros museos pedagógicos en el mundo habían logrado. En ese sentido, un museo que se expuso como ejemplo fue el Museo Pedagógico de Bruselas, creado en 1878 y puesto en funciones dos años más tarde. Dentro las tareas que se llevaban a cabo en aquel museo figuraban exposiciones permanentes y temporarias. Era un museo dirigido específicamente a la formación docente y a la renovación metodológica.

En nuestro país, todavía se estaba lejos de alcanzar aquel modelo. Pasaron dos años hasta que en diciembre de 1888, el CNE aprobó el reglamento del museo, ahora incorporado a la Biblioteca Nacional de Maestros. El reglamento de la institución procuraba que el museo respondiese al objetivo de ser medio de difusión de todo lo relacionado con la educación primaria lo que incluía la intención de “modernizar” e “higienizar” las prácticas escolares a través de la arquitectura, el mobiliario o el uso de ciertos útiles escolares. Para su conformación se contemplaba tanto la acción del Estado nacional como provincial, y también el recurso de préstamos o donaciones privadas.

La lectura de los informes de los inspectores nacionales de la época muestra que el estado de las escuelas en varios distritos del país presentaba deficiencias en cuanto a la arquitectura, la provisión de materiales didácticos, el mobiliario, la formación docente y los métodos implementados.

El museo pedagógico continuó en proceso de construcción por varios años mudando su colección en 1903 al nuevo edificio del Consejo Nacional de Educación, ocupando la planta alta de la Biblioteca Nacional de Maestros. Para entonces contaba con 693 objetos y fue visitado por 441 personas. También, por el sistema de préstamos a los maestros de algunos objetos de la colección, figuran 856 “objetos naturales, imitaciones plásticas o láminas para la enseñanza intuitiva. (...) Se exhibe en él cuanto puede concurrir a facilitar la enseñanza intuitiva” (de Vedia, Vivanco, y Guasch Leguizamón, 1904). Para este momento, el museo se

define como institución complementaria de la escuela primaria y como un museo que refuerza el préstamo más que la exhibición. El museo va a llenar las deficiencias o la falta absoluta de materiales especialmente para la enseñanza intuitiva<sup>9</sup>.

El objetivo de renovación metodológica y científica que tuvieron los museos pedagógicos de fines del siglo XIX y principios del XX, en el caso de la Argentina se orientó también en función de construir una identidad nacional en el marco de las relaciones sociales de producción capitalista. Ello coincidió con el auge de la preocupación por la nacionalidad y la manifestación del entusiasmo patriótico, fundamentalmente a partir de 1887, cuando se modificaron los planes de estudio, estableciendo el control estatal de los libros de texto, creando nuevas ceremonias y rituales, intentando acentuar el carácter nacional de la escuela. A partir de la conmemoración del Centenario en 1910, bajo la presidencia de José Ramos Mejía en el CNE, las políticas educativas respecto del nacionalismo se intensificaron.

El museo pedagógico, ahora llamado Museo Escolar Sarmiento se constituyó con los materiales que fueron heredados del museo anterior, de los recolectados para la Exposición Escolar preparada para la conmemoración del centenario de la Revolución de Mayo con material seleccionado que trabajaron las escuelas durante ese año y con una serie de cuadros y relieves sobre historia nacional que el Consejo compró a Carlos M. Biedma. Este museo tomaba las características de un modelo más cercano a lo que eran los museos escolares, un museo orientado tanto a los maestros o estudiantes de magisterio como a los alumnos; un museo en el que los alumnos participasen de clases que presentaran la "objetivación" de los contenidos de los programas, dando una preferente atención a la historia patria y formando parte de la orientación nacionalista que quería imprimirse a la escuela.

### **Modos de construcción de la nacionalidad**

Los problemas que se pensaban como fundamentales, en un proceso de construcción de una identidad nacional, necesitaban

---

<sup>9</sup>Para el desarrollo de este tema ver Linares (2012).

de medios apropiados para sus resoluciones. En el intento de construirla, los museos pedagógicos se dirigieron simultáneamente a tres problemas por resolver: por un lado, había que construir el principio político del Estado- nación, bajo los ideales republicanos. Para ello se recurrió al aprendizaje cívico y a una configuración de una noción territorial política. Por otro lado, el nuevo Estado-nacional requería, en la construcción de la nacionalidad, la constitución de una sociedad bajo la lógica de las relaciones de producción capitalista. Por último, había que construir el sentido étnico de la nación (grupos humanos unidos por compartir un origen y una cultura comunes), convertido en fundamento de la legitimidad política. Para ello había que unificar la lengua, trazar una historia, honrar los símbolos patrios y compartir un folclore común<sup>10</sup>.

### ***Primer problema: principio político del Estado- nación***

En primer lugar hubo que instituir una educación ciudadana para construir el principio político del Estado-nación. Fundamentalmente, hubo dos ideas en pugna.

Una de ellas resaltaba una tradición que remitía, en primer lugar, a la Constitución y a aquellas leyes que convocaban a todos los extranjeros “de buena voluntad”, estableciendo amplias libertades y garantías. La nación era pensada como una asociación independiente de individuos, bajo un mismo gobierno y leyes. Desde este punto de vista, no era necesario que su territorio fuera una unidad estable y definida, ni que se hablara en toda su extensión la misma lengua, se profesara la misma religión, se tuvieran las mismas costumbres o se perteneciera a la misma “raza” (Bertoni, 2003).

No obstante, una ciudadanía limitada a los hombres (género masculino), a ciertas etnias (los “blancos”), en algunos casos a tener renta o propiedades, e incluso, para ciertos casos, un grado de alfabetización.

---

<sup>10</sup>A veces, las nuevas tradiciones se pudieron injertar en las viejas, como es el caso del folclore.



La otra concepción, que discutía a la anterior, sostenía que la influencia de culturas extrañas amenazaba contaminar el “espíritu nacional”. Es una concepción fundamentalmente culturalista y políticamente centralista. Los modelos de Estado que se toman como referencia son los de Inglaterra, Francia, Italia y, en especial, Alemania. La heterogeneidad cultural no permitiría la realización plena de la nación y propiciaba una fragmentación interior: “Nuestra república, esencialmente cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita formar un espíritu nacional homogéneo que le caracterice, necesita constituir su unidad” (Mercante, 1893, p. 14).

Otro de los componentes para construir el principio político del Estado-nación fue la noción territorial política. A pesar de que los territorios coloniales de las antiguas divisiones administrativas o judiciales no son totalmente coincidentes con los posteriores Estados nacionales, se apeló a una continuidad territorial que comenzaba en el Virreinato del Río de la Plata. Un ejemplo de ello lo constituye la historicidad del término Argentina como designación de un territorio y argentino como su gentilicio. En las primeras décadas del siglo XIX, antes y después de la Independencia, argentino significaba porteño, es decir, nacido en Buenos Aires (Chiaromonte, 2007). Lejos se está de una posible nacionalidad argentina en el sentido posterior del término, aunque algunos partidarios de la formación de un Estado centralizado en Buenos Aires hayan utilizado argentino como calificativo del resto del territorio rioplatense (Chiaromonte, 2007).

La territorialización del Estado-nación, sin ser determinante, orientó las prácticas de los sujetos. La “amalgama entre la identidad de las personas y un territorio puede ser creada y naturalizada a través del invento visual del mapa, aquel nivel de integración que representa al mundo de naciones como una partición discreta de territorios” (Delrio, 2005, p. 19). Las fronteras externas que nos separan de otras naciones interpelan a los individuos como un sujeto colectivo que habita un “territorio nacional”. El espacio ocupado se convierte así en “suelo patrio”, otorgando un marco significativo compartido. La enseñanza de la geografía “ha sido ante todo un

discurso sobre la nación, que ha tomado como tema central el territorio del Estado” (Romero, 2004, p.79).

Con el objetivo de instituir una educación ciudadana y una noción territorial política, el museo pedagógico tenía que disponer de materiales que apoyaran esa conformación. Dentro de los sistemas de símbolos, entendidos como esquemas de significación (Geertz, 1993), los materiales y objetos destinados a la enseñanza debían ser “nacionalizados”.

Eran varias las quejas que se escuchaban sobre la falta de materiales nacionales que reflejasen la historia o el entorno argentino. Entre ellas Mercante (1893) decía: “Pero no basta aplicar un plan completo y uniforme de educación si este plan no es nacional, si los medios de educar son de casa ajena (...). Las telas ilustrativas, en Europa son hechas y a Europa retratan” (p. 15).

Esta situación de los materiales para la enseñanza se extendió hasta el siglo XX: “En poco tiempo más podrá tener colecciones completas de la fauna y flora argentina, juntadas, clasificadas y catalogadas por los estudiantes del país el material en movimiento constante. Hasta la fecha se han utilizado ejemplares extranjeros” (Ramos Mejía, 1910, p. 424). Y Ricardo Rojas insistía en la utilización de la confección de materiales nacionales para la enseñanza del territorio nacional:

No se concibe la civilización de un pueblo sin un territorio, donde ese pueblo viva y aquella civilización se realice. (...) De ahí la necesidad de los mapas, que son la representación gráfica del territorio. Estos pueden ser murales, para la lección en clase, o en atlas, para el uso personal de los alumnos. (...) Para el uso en la clase, aconséjense también los mapas en relieve. (Rojas, 1909, p. 52)

El museo pedagógico debía disponer de mapas, relieves en yeso, mapas dibujados sobre cartón, láminas para la enseñanza de historia natural realizados en el país o por los propios alumnos (Mercante, 1893 y Senet, 1896).

### **Segundo problema: una sociedad bajo la lógica de las relaciones de producción capitalista**

El concepto de nacionalidad se constituyó incluyendo al de sociedad.

En esta concepción de sociedad había que incorporar la lógica de las relaciones sociales del capitalismo.

Todavía no había cambios sorprendentes originados por la difusión de la industria o la urbanización, cambios que comenzarían a partir de la década de 1930; sin embargo, la Argentina ya participaba de la lógica del capitalismo. La clase trabajadora hacía notar su presencia y el país se insertaba en la división internacional del trabajo como productor de materias primas. La idea de progreso incluía claramente la inserción en este sistema, pues se consideraba al capitalismo como una fase superior de la civilización (Ingenieros, 1898).

Para contribuir a la grandeza de la nación, era necesario ser un “buen trabajador”. La educación no solo debía ser guiada por fines científicos, sino también utilitarios: “el museo simbolizará las adquisiciones objetivas (y no hay otras), el material poseído por nuestra inteligencia; el taller, el laboratorio y el campo agrícola simbolizará sus elaboraciones, compartiendo ambas partes en todo tiempo por partes iguales la actividad intelectual” (Mercante, 1893, p.7). Mercante, siguiendo a Spencer, hacía hincapié en la necesidad de una educación práctica y productiva cuyo objetivo fuese la formación de individuos “útiles” para producir tomando en cuenta tres factores de la economía; capital, trabajo y talento.

### **Tercer problema: sentido étnico de la nación**

Hemos dicho que también se intentó construir el sentido étnico de la nación (grupos humanos unidos por compartir un origen y una cultura comunes), convertido en fundamento de la legitimidad política.

Una visión compartida por la mayoría de los positivistas fue que

... los factores climáticos y étnicos, y especialmente los fenómenos psicosociológicos de la herencia, las sugerencias del medio y los procesos de homogenización de las sociedades, son parte a mantener, en cierto modo, a cada país encasillado en su psicología colectiva, es decir, en la perpetuación de su espíritu nacional. (Bunge, 1920, p. 27)

Lo que se hereda, el medioambiente y las acciones tendientes a la homogenización conforman lo que se estima como formador

del “espíritu nacional”. Para ello había que unificar la lengua, concebir una historia, honrar los símbolos patrios y compartir un folclore. Una vez constituidos esos parámetros culturales comunes, “la pertenencia a ese colectivo-nación otorgaría una condición de ciudadanía más plena” (Bertoni, 2003, p. 159).

Como parte de una cultura común, se pensó que se debía unificar las distintas lenguas que se hablaban en el territorio de la Argentina. No solo hablamos de los idiomas que traían los inmigrantes, sino también de las lenguas de los pueblos originarios, consideradas como dialectos o “lenguas inferiores”, aunque para algunos, como veremos, ciertos vocablos de origen indígena podían llegar a aceptarse. En la Argentina el idioma español devino en sentimiento de nacionalidad.

Otro de los recursos para lograr un espíritu nacional fue la identificación con un pasado común. La enseñanza de la historia construyó el mito de continuidad entre la colonia y la nación, en donde el virreinato era ya territorio de la Argentina. En momentos de las independencias,

... careciendo de instituciones representativas que pudiesen traducir la unidad del cuerpo de esta ‘parte de la monarquía’, los americanos deben, a riesgo de asistir a la degradación del reino, pensarse con la ayuda de un artificio que lleva a que todo bascule: la nación como principio de unidad. (González Bernardo, 1997, p. 112)

Pero esa unidad no se piensa en el sentido cultural sino político, lo que implica una definición cultural de la comunidad, el individuo como sujeto de derechos. La nación invocada es la sociedad soberana, entendida como comunidad de individuos-ciudadanos. Por ello, decíamos que los americanos en este período tienden a confundir la nación con el Estado. Afirman Hobsbawm y Ranger (2002) que en la medida que existe referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las “tradiciones inventadas” es que su continuidad con ese pasado es en gran parte ficticia.

La interpretación de la historiografía liberal de fines del siglo XIX proyectó sobre comienzos del mismo siglo lo que sería su

resultado décadas después. El nacimiento de la nación se estableció con el mito fundador del 25 de Mayo. Esta fecha se instaló como “aniversario de la patria”, y continúa siéndolo<sup>11</sup>, y los alumnos la incorporaron a través de las efemérides y los actos escolares aun antes de que la historia fuese enseñada como disciplina. La historia de la Argentina se presentó a través de la vida y de los acontecimientos vividos por los “próceres que vivieron un pasado glorioso dejando su obra inmortal”: Belgrano, Mariano Moreno, San Martín, Rivadavia, Alberdi, Sarmiento. Se recurrió fundamentalmente a las hazañas militares, en las que los conductores de las victorias eran blancos criollos, desinteresados y no representaban a sector político alguno. La inclusión del “pueblo” en este esquema se realizó a través del héroe anónimo, representado por el “soldado desconocido”. Anderson (2006) opina que no hay “emblemas de la cultura moderna del nacionalismo más importante que los cenotafios y las tumbas de los Soldados Desconocidos” (p. 26). Estos son representantes de un sujeto nacional “Qué otra cosa podrían ser sino alemanes, norteamericanos, argentinos” (Anderson, 2006, p. 26).

El problema para el caso de la enseñanza de la historia era el mismo planteado para la enseñanza de las otras disciplinas: “Las diversas colecciones de que suelen ser provistas comúnmente son caras e incompletas, cuando no inadecuadas por su falta de adaptación al carácter nacional que debe darse a nuestra enseñanza” (Senet, 1896, p. 3).

Los retratos, láminas, planos e ilustraciones pictóricas tendrían como fin objetivizar los componentes de la nacionalidad. La imagen transforma al objeto en representación simbólica de determinadas nociones identificatorias pero, además, apela a la emoción, por su síntesis de sentidos. El museo pedagógico se formó con grabados de vistas, paisajes, asuntos geográficos, escenas de

---

<sup>11</sup>“Cuando la Patria nació (Ej. N° 115). ¡Qué lindo hubiera sido estar presente en el momento en que la patria nació! En aquella santa lluvia se bautizó nuestra patria. ¡Ya somos libres! ¡Ya se rompieron las cadenas! ¡Ya tenemos libertad! Una multitud de argentinos unidos, todos hermanos. Entonces sí que vale ser Argentino” (Cuaderno de 5° grado de Adriana Holstein, año 1967).

“bienhechores de la humanidad”, asuntos de la historia, retratos de “prohombres argentinos”, mapas, relieves en yeso, con el propósito de “nacionalizar” la enseñanza y hacerla “objetiva”.

### **Reflexiones finales**

Los conceptos de nacionalidad o identidad nacional son construcciones sociales e históricas que así como se construyen, decantan o pueden ir modificándose. En estas construcciones, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, las escuelas y los museos intervinieron como agencias dentro del conjunto de instituciones que buscaron incidir en la homogenización, asimilación e integración de una población diversa.

En el caso de las escuelas se aplicaron variados dispositivos de construcción identitaria, entre ellos los contenidos curriculares como la lengua, la historia, la geografía, la formación cívica, pero también se dirigieron a las prácticas en los distintos rituales escolares.

En el caso de los museos, éstos también han formado parte de las políticas del Estado nacional dirigidas a la construcción de representaciones de identidad nacional.

Particularmente nos hemos referido al museo pedagógico, un dispositivo pensado para modificar las prácticas y concepciones educativas de la época a partir de las dimensiones pedagógica, cultural y política. Había que adecuar la escuela a los nuevos métodos educativos (especialmente el método intuitivo en articulación con las ideas positivistas), acompañando con una serie de utillaje escolar como mapas, láminas, modelos, relieves, etc. Pero aquello tenía un problema, debía articularse con el objetivo de construir una “nacionalidad argentina” y en la mayoría de los casos los materiales de enseñanza no estaban adecuados a tal propósito. Por ello las propias colecciones que poseía el museo pedagógico fueron criticadas ya que respondían a una “realidad extranjera”, sus materiales eran producidos en Europa o EEUU.

La importancia concedida a los objetos o sus representaciones en función de construcción de identidades es una característica que se puede apreciar en el cruce de estos siglos. Una nueva

manera de concebir el conocimiento, de que influya y se haga carne. Los museos en Argentina coadyuvaron con este objetivo y el museo pedagógico, se fue adecuando a este propósito. Sostenemos que el momento de cierre de este museo (1939) coincidió con el período de crisis y cierre de museos pedagógicos en el mundo occidental. Para fines de la década de 1930, la mayoría de las escuelas ya estaban provistas de materiales para la enseñanza, ahora producidos en el país. A raíz de ello, los pedidos al Museo Escolar Sarmiento comenzaron a decrecer. El carácter prospectivo e instituyente que tuvo el museo pedagógico del CNE ya no era necesario, las bases del sistema ya estaban constituidas.

### Referencias

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Artieda, T. (8 de julio de 2005). La Historia de Nosotros. Del privilegio de diseñar a los otros. Los conflictos interétnicos en los discursos escolares [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://historiadnosotros.blogspot.com/search?q=artieda>
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas, La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L. A. (2003). Acerca de la nación y la ciudadanía en la Argentina: concepciones en conflicto a fines del siglo XX. En H. Sábato y A. Lettieri, *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces* (pp. 153-169). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, C. O. ([1901]1920). *La Educación (Tratado general de Pedagogía). Libro I, La evolución de la Educación*. Buenos Aires: Vaccaro.
- Chiaromonte, J. C. (2004). *Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chiaromonte, J. C. (2007). *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Emecé.
- Cortázar, J. (1997). *Los venenos y otros textos: antología I*. Buenos Aires: Colihue.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo Argentino, la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Vedia, J. M., Vivanco, P., y Guasch Leguizamón, F. (1904). Biblioteca y Museo Escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 24(380), 1375-1382.

La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910)

- Delrio, W. M. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández Bravo, A. (2002). El recuerdo de un pasado ilusorio: la construcción de la memoria colectiva en los museos argentinos. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 4(1), 103-125.
- Geertz, C. (1993). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gellner, E. (1994). *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Goldman, N. (1997). Revolución, nación y constitución en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). *Anuario del IEHS*, 12, 101-107.
- González Bernardo, P. (1997). La "identidad nacional" en el Río de la Plata post-colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen. *Anuario del IEHS*, 12, 109-122.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.) (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Ingenieros, J. (1898). De la barbarie al capitalismo. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, 2, 602-613.
- Linares, M. C. (2008). Los museos pedagógicos centenarios y los museos de la escuela actuales: dos concepciones diferentes. En *Actas del I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educación* (pp.241-252). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, MUPEGA
- Linares, M. C. (2012). Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910). *Del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, 13(7), 8-26.
- Linares, M. C. y Ricardes, M. (2011). El lado oscuro de la negritud: Las representaciones de los afroamericanos en los libros de lectura escolares (1895-2000). En F. Guzmán y L. Geler (Coords.), *Actas de las Segundas Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA* (pp. 189-204). Buenos Aires: Mnemosyne.
- Mercante, V. (1893). *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*. Buenos Aires: Imprenta de Juan Alsina.
- Oszlak, O. (2004). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- Otero, H. (2006). *Estadística y Nación: una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina Moderna, 1869-1914*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez Gollán, J. A., Pegoraro, A. y Dujovne, M. (1997). Los trabajos de Ambrosetti o la formación de un acervo institucional a principios de siglo. En *Actas del simposio Patrocinio y circulación de las artes* (pp. 533 - 551). México: Universidad Nacional Autónoma de México.



María Cristina Linares

- Ramos Mejía, J. M. (1910). *La Educación común en la República Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Recalde, H. (1985). *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- Rojas, R. (1909). *La restauración nacionalista. Informe sobre Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schávelzon, D. (2007). *Buenos Aires negra. Arqueología histórica de una ciudad silenciada*. Buenos Aires: Emecé.
- Senet, H. J. (1896). *Museos Escolares. Cómo se pueden formar*. La Plata: Talleres Solá, Sesé y Cía.
- Senet, R. (1928). *Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut.