

La construcción de los héroes en la escuela y el museo

Apuntes sobre la figura de Manuel Belgrano

Carolina Carman
Fernando Gómez

Introducción. ¿Qué hacemos con Belgrano?

La sociedad argentina celebra a sus próceres todos los años en fechas conmemorativas, especialmente en centenarios y bicentenarios. En el año 2020, como sabemos, se cumplieron doscientos años de la muerte de Manuel Belgrano y doscientos cincuenta de su nacimiento. Para las Ciencias Sociales, y puntualmente para los historiadores, no es tarea fácil abordar estos eventos debido a numerosas razones. Entre estas se destaca que los “grandes hombres” no forman parte de las agendas de investigación así como también que existe una dificultad para establecer un diálogo genuino con una sociedad con diversos saberes, más tradicionales o más modernos, pero a menudo muy arraigados, en torno a los próceres y acontecimientos del pasado.

De este modo, la pregunta inicial que tiene por sujeto a la comunidad, también formó parte de los grandes interrogantes que nos planteamos cuando, quienes escribimos estas líneas, diagramamos la agenda de trabajo 2020 en el Museo Roca con la idea de sumarnos a las actividades culturales vinculadas con las efemérides belgranianas que habrían de desarrollarse desde diversos espacios del Ministerio de Cultura de la Nación. Pero el Museo en el que trabajamos no trata cuestiones vinculadas a la etapa vital del prócer. Más bien se concentra en problemas de Historia argentina entre 1880 y 1914, en diálogo con la figura de Julio A. Roca. Atentos a estas cuestiones, la flamante efemérides nos pareció una oportunidad para trabajar la historia de Manuel Belgrano desde el análisis de los abordajes y las representaciones con que su figura fue enseñada y divulgada en las escuelas y los

Museo Roca. Instituto de Investigaciones Históricas / FFyL, UBA

museos entre las últimas décadas del siglo XIX y la década de 1930, es decir desde una perspectiva más historiográfica que específicamente histórica. Pensar estos problemas nos permitiría reflexionar en torno a su construcción como héroe de la historia nacional.¹

Cabe aclarar que finalmente, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia, este proyecto tomó la forma de un cuadernillo virtual orientado a las escuelas secundarias de todo el país, desarrollado conjuntamente con el Museo Casa Natal de Sarmiento, el Museo Sarmiento y la Dirección de Museos del Ministerio de Cultura de la Nación. En este artículo buscaremos poner en consideración ciertas problemáticas historiográficas y algunos hallazgos que aparecieron en el desarrollo del proyecto y que nos invitaron a la reflexión.

La conformación de las identidades nacionales ha sido largamente estudiada por la historiografía internacional y local. A esta altura del debate, está claro que aquellas son parte de construcciones políticas e ideológicas, que lentamente han atravesado y moldeado a las sociedades modernas mediante la acción decisiva, aunque no única, de los Estados y de las fracciones culturales de las clases dirigentes. La transformación de líderes históricos en héroes es parte de estos intrincados procesos.² Por otro lado, las narrativas en torno a los grandes hombres han dejado lugar a otros abordajes y, en la actualidad, goza de alto consenso la idea de que los protagonistas en los procesos históricos son los colectivos sociales y políticos y no un puñado de líderes y conductores cual clarividentes actores de la escena del pasado, aún cuando haya figuras destacadas en momentos puntuales.

Muchos de estos aportes comenzaron a formar parte del debate público. La divulgación de la historia académica en los últimos años ha contribuido en gran medida en esta línea, mediante colecciones de libros para adultos/as y niños/as, películas y programas televisivos, entre otros registros. La escuela también ha comenzado a incorporar estos giros historiográficos e ideológicos. Actualmente, en los actos escolares de los colegios primarios, es esperable escuchar relatos que incluyen a las mujeres del pasado, a los pueblos originarios y a los sectores subalternos de varias maneras. Sin embargo, la historia épica de la patria y de sus héroes fundacionales continúa teniendo una gran vigencia en la sociedad. La enseñanza de la Historia, al menos en la educación primaria, parece continuar muy fijada a las efemérides, lo cual no solamente supone la reiteración de un discurso celebratorio o conmemorativo de determinadas figuras o acontecimientos, sino que im-

1. Agradecemos especialmente a Sofía Ehrenhaus, referente de Investigación del Museo Roca y parte del equipo del mencionado proyecto, y a Mariano Ricardes, director del Museo de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, por habernos facilitado varias de las imágenes que ilustran este artículo.

2. Las referencias en esta temática son múltiples. Ver Gellner (2008), Anderson (2000) y Hobsbawm (2002).

pide el pleno desarrollo de criterios pedagógicos que otorguen protagonismo a lo procesual por sobre lo acontecimental.

La historia de Belgrano es enseñada fundamentalmente el 20 de junio, en directa relación con el recuerdo de la creación de la bandera celeste y blanca. Desde luego las biografías pueden ser estrategias de abordaje de determinados temas, pero es fundamental que los educadores tomen la precaución de tratarlas para pensar períodos y procesos, más que para repasar una y otra vez las mismas trayectorias. Si nos remontamos al período que analizamos, encontramos que los museos de historia han trabajado sobre las personalidades desde fines del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, en sintonía con la tarea de la escuela. Aunque han aspirado a convocar a diversos tipos de público, los escolares fueron un segmento especialmente anhelado. Los museos, además, se han caracterizado por el intento de abordar el pasado desde un registro no meramente intelectual, sino también emocional. En este sentido la materialidad de los objetos y el registro visual de las obras de arte han desempeñado un papel clave.

En este artículo nos concentraremos en particular en ciertas ideas y prácticas puestas en acción para la enseñanza de la historia de Belgrano, así como en el vínculo entre esa historia y la más ambiciosa tarea de formación de una conciencia nacional en dos instituciones: la escuela y el museo de Historia. Desde luego no son los únicos espacios para abordar estos temas. Siguiendo a Alejandro Cattaruzza, podemos observar que la Historia y su divulgación se encuentran en los más diversos espacios y productos culturales: monumentos, películas, onomástica de calles, libros de cuentos, etc. De este modo, la Historia no es un asunto acotado solamente a la comunidad de historiadores/as y es muy importante tener presente los muy diversos modos en que cada sociedad intenta dar cuenta de su pasado (Cattaruzza, 203: 213).

Claramente la Escuela y el Museo han sido instituciones protagónicas y además ¡muy exitosas en sus propósitos! Desde luego no son en absoluto comparables entre sí en términos de políticas públicas, relevancia y alcance social, etc. Sin embargo, es interesante ponerlos en diálogo porque en ocasiones han compartido discursos, representaciones y modos de abordar el pasado. Inclusive se han complementado, ya que la Escuela muchas veces acudió al Museo y el Museo a su vez proyectó a la Escuela como una de sus más importantes interlocutoras.

Gran parte de la impronta nacionalista de la educación, basada en un relato épico en torno a los héroes de la historia nacional, se ha sostenido e

incluso se ha profundizado a lo largo del siglo XX. En efecto, si en la historiografía el relato nacionalista tradicional ya hace tiempo ha sido impugnado o puesto en cuestión por vastos sectores, apenas hace unas décadas ha comenzado a ser discutido en las escuelas y los museos.

De los hechos al bronce

A fines del siglo XIX, en la Argentina se consolidó el Estado nacional y se buscó definir con precisión el territorio gracias a acuerdos diplomáticos con las naciones vecinas y mediante la guerra declarada contra las sociedades indígenas, al mismo tiempo que se abrían las puertas a la inmigración masiva. En este contexto, uno de los grandes temas de agenda de las clases dirigentes fue la “cuestión nacional”, es decir la pregunta acerca de cómo afianzar una conciencia nacional homogénea y unívoca en una sociedad atravesada por tensiones, por desacuerdos y por múltiples y dinámicas diversidades.

Una de las formas de moldear esta proyectada identidad nacional fue precisamente la construcción y celebración de un pasado que se pensaba con un recorrido inevitable y en clave teleológica hacia la Nación. De este modo, los protagonistas se entendían como figuras que, de diversos modos, habían realizado sus aportes para la construcción de la Argentina moderna. Estas prácticas festivas no eran nuevas. Aunque con otros objetivos, la celebración de los episodios y de las figuras públicas asociadas a ellos, no nació a fines del siglo XIX. Desde 1811, la Revolución de Mayo era celebrada públicamente y no solo en Buenos Aires. Asimismo, los/as historiadores/as del Arte han estudiado la circulación y producción de retratos de las figuras públicas de la Revolución y las Guerras de Independencia ya desde las primeras décadas del siglo XIX (Malossetti, 2009). Funcionaban por entonces redes de compra y venta de imágenes asociadas a estos procesos. Todas estas prácticas nos hablan de la temprana construcción de una identidad patriótica, aun no asociada a una idea de Nación argentina. La identidad revolucionaria, al menos en las primeras décadas, era mucho más americana que rioplatense o argentina (Wasserman, 1997). Por su parte, durante los gobiernos de Juan Manuel de Rosas, la circulación y utilización de su retrato estuvo muy extendida, al punto de ubicarse dentro de las iglesias y ser una referencia para los ataques de sus opositores.³

Con la unificación producida luego de la batalla de Pavón en 1861, comenzó el proceso de construcción de una Nación y de un relato para esa Nación. Entonces se dio un protagonismo central a los héroes fundaciona-

3. Recuperando una antigua práctica, en el levantamiento contra Rosas de 1839, su retrato fue apuñalado y maltratado en las plazas de Chascomús y Dolores. Ver Gelman (2009: 58).

les. San Martín y Belgrano estuvieron desde un inicio en la cima de las figuras públicas reconocidas, las únicas que con el paso del tiempo sostuvieron un alto consenso. En esta tarea, Bartolomé Mitre dio un paso fundamental al conjugar sus labores como historiador y político.⁴ Mitre fue parte de la Generación de 1837 y en su carrera biográfica combinó la construcción de un liderazgo político —que lo llevó a ser presidente del país entre 1862 y 1868— con su tarea como historiador. Para ambas funciones la construcción de un relato del pasado en clave nacional era una tarea casi urgente. Belgrano y San Martín serían los dos principales próceres de este relato. Sus biografías protagonizaron la *Galería de Celebridades Argentinas*, escrita a mediados del siglo XIX por varios autores bajo la coordinación del propio Mitre. A fines del siglo XIX este publicó la *Historia de Belgrano y la Independencia Argentina* y la *Historia de San Martín y la emancipación sudamericana*, obras consideradas pilares de la historiografía nacional. Pero mientras que Belgrano fue desde entonces un prócer muy valorado, especialmente por el episodio de la creación de la bandera celeste y blanca, con el transcurrir de las décadas San Martín alcanzaría el podio de Padre de la Patria.

La historiografía de 1880 en adelante, inmersa en la búsqueda del diálogo entre la Historia y las Ciencias Sociales, no se ocupó de construir nuevos relatos nacionales. Hasta la creación de la Nueva Escuela Histórica, y aun entonces, siempre fue necesario volver a Mitre en la búsqueda de una “narrativa en clave nacional” (Devoto y Pagano, 2009: cap. 1).

La escuela

A fines del siglo XIX, el Estado se constituyó en el principal agente educador, siguiendo en este campo los lineamientos institucionales y pedagógicos que habían impulsado Domingo F. Sarmiento y Juana Manso desde mediados del siglo XIX. Con la Ley 1420 se inauguró la educación primaria pública, gratuita y obligatoria, una herramienta proyectada por las clases dirigentes de la llamada Generación del 80. Tal como ha estudiado una profusa historiografía, la escuela era el lugar donde el culto a la patria era cada día cultivado por miles de niños/as, muchos/as de ellos/as hijos/as de inmigrantes recién arribados/as a las costas del Plata.

Tal como ha estudiado Lilia A. Bertoni, las clases dirigentes desplegaron estrategias concretas para la nacionalización cultural de los inmigrantes y sus hijos/as, guiadas por posiciones nacionalistas de tipo cosmopolita, ya que pretendían integrarlos y educar a sus hijos/as en clave de una nacionalidad argentina que a la vez estaba en construcción. Los rituales escolares

4. José Luis Romero fue uno de los primeros en pensar a Mitre como un político e historiador al mismo tiempo ocupado en la construcción de la unidad nacional. Ver Romero (1943).

La construcción de los héroes en la escuela y el museo

desempeñaron entonces una función fundamental: las canciones patrias, las formaciones, el saludo a la bandera, todos ellos fueron creando tradiciones en torno a la *argentinidad* como una suerte de religión cívica. Esta línea de acción ha sido un componente central de la labor de las escuelas a lo largo de todo el siglo XX (Bertoni, 1992). Incluso la monumentalidad arquitectónica de las escuelas que comenzaron a construirse a partir de fines del siglo XIX, se explica por su asociación con el ideal civilizatorio atribuido a la educación, a cuyo frente el Estado se constituía como principal agente.

Figura 1. Interior de una escuela de niñas. *Álbum fotográfico Vistas de Escuelas Comunes Consejo Nacional de Educación, Samuel Boote, 1889.* Colección Museo Roca.



En el contexto del Centenario, durante la gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, la línea nacionalista de la educación se profundizó. El proyecto educativo se puso al servicio de las llamadas “cuestión social” y “cuestión nacional”, con el anhelo de formación de ciudadanos/as plenamente argentinos/as, sin lugar a la diversidad y considerando que había una sola forma de ser argentino/a. A partir de 1908, Ramos Mejía lanzó una campaña que tuvo la particularidad de sistematizar y profundizar ideas y prácticas que ya estaban en vigencia, tales como: la instauración de ritos patrióticos cotidianos en las escuelas, nuevas fiestas cívicas y contenidos educativos orientados a los/as docentes, que perduraron exitosamente en las décadas siguientes. Bertoni sostiene que se produjo en-

tonces una “reacción nacionalista”, que tenía sus antecedentes en décadas previas, en las que la escuela había sido pensada por las clases dirigentes como un espacio clave para el desarrollo de sentimientos de nacionalidad mediante la celebración de las fiestas patrias y la enseñanza de la Historia.

La reacción nacionalista se explica como respuesta a la intensificación del fenómeno inmigratorio que, con sus identidades múltiples, era percibido como una amenaza frente a una frágil nacionalidad argentina. Se observa además una mayor presencia del ejército en las celebraciones patrióticas. Escuela y ejército se constituyen en una suerte de socios de la educación nacionalista (Bertoni, 2009: 2-3).

Ahora bien, ¿cuál era en este contexto el lugar de la Historia en las escuelas? ¿Qué se enseñaba y para qué? La investigadora María Cristina Linares ha estudiado los procesos de producción de libros de lectura en la trama compleja que se desarrolla entre el Estado, las editoriales, los/las autores/as y los/las maestros/as en las escuelas. Puntualmente ha analizado los trascendentes libros escritos por el maestro y funcionario Andrés Ferreyra en los que observa una impronta claramente prescriptivista, moralizante y normalista (Linares, 2012).⁵ Los/as maestros/as son pensados/as como vehículos para la propagación de un sistema de valores y los/las alumnos/as son a la vez proyectados/as como transmisores/as de estos mismos valores en el espacio del hogar, donde muchos de los padres y las madres eran trabajadores/as pobres, inmigrantes y a menudo analfabetos/as.

En esta línea, la Historia se enseñaba en clave moralizante. Su dictado respondía más a la necesidad de transmitir ciertos valores que al objetivo de conocimiento del pasado en sí mismo. Los próceres eran fundamentalmente presentados como ejemplos de virtudes: la valentía, la abnegación, la humildad. En *Aventuras de un niño*, uno de los libros de lectura de Ferreyra, escrito en 1904, se advierte con claridad esta línea narrativa. Algunas lecturas tienen por único protagonista al niño Andresito y en otras aparece también la figura de su padre, acompañándolo y brindándole el ejemplo a seguir. La figura de la madre, en un lugar secundario, aparece asociada a la abnegación y el sacrificio.

En la lectura referente a los próceres se menciona a Belgrano, a Rivadavia y a Sarmiento, recuperando y construyendo sus retratos canónicos. Belgrano es presentado como un “patriota de noble corazón”, cuyos sellos distintivos fueron la honradez y el sacrificio personal, siempre en virtud de la defensa de la patria. Así, se enseña que Belgrano donó los 40.000 pesos que le dio el gobierno por sus hazañas militares, para la fundación de cuatro

5. Ver Linares (2012). El libro de lectura *El nene* de Andrés Ferreyra ha recorrido las escuelas desde fines del siglo XIX hasta prácticamente la década de 1970, lo que revela claramente su éxito editorial.

escuelas para niños. Capítulo aparte le dedica *Aventuras...* a la figura de San Martín, cuya abnegación va de la mano de su éxito militar contundente en la liberación de cuatro naciones. El carácter ejemplificador de la acción de los próceres encuentra su complemento en la lectura “El valor y el heroísmo”, en la que el propio Andresito se convierte en héroe al salvar a un niño que se ahogaba en el río: “Sin hacer caso de las personas que le gritan y quieren detenerle” [...] “lo alcanza, lo agarra y lo saca a flote”. Esa capacidad de enfrentarse a la adversidad y de actuar por el bien, asemeja a Andresito a los héroes patrios, pero en su mundo circunstancial e infantil. En una lectura posterior, Andresito es felicitado por sus maestros y vitoreado por sus compañeros con motivo de su acción heroica.

En otra de las lecturas de *Aventuras...* el padre de Andresito le expresa el deseo de ir juntos a visitar el Museo Histórico Nacional. En la lectura, el padre se refiere a “los hombres buenos, guerreros, sabios, trabajadores, que han vivido antes que nosotros y nos han dejado, como herencia, el fruto de sus trabajos y buenas acciones” (Ferreyra, 1908: 158 y ss.). Este mismo anhelo abrigaron los sucesivos directores del Museo. Ya desde su fundación, el Museo Histórico de la Capital, nacionalizado en 1891, tuvo a los escolares como público dilecto, tema sobre el que volveremos más adelante.

Entre los 20 y los 40

En adelante, el Estado nacional adquirió mayor presencia en la elaboración y difusión de la Historia hacia el conjunto de la sociedad. Entre las décadas de 1920 y 1940 su estructura se complejizó y surgieron agencias culturales específicas que, junto a los organismos educativos ya existentes, desempeñarían un papel relevante en torno a los abordajes del pasado. En la década del 30, con las Fuerzas Armadas en el poder, las intervenciones y los discursos fueron expresión de un Estado con una política más decisivamente nacionalista y menos cosmopolita. Lo extranjero era un concepto asociado especialmente a los activistas políticos de izquierda y asimilado como una potencial amenaza ante la cual el Estado debía permanecer alerta. Este clima de ideas se instaló también en las escuelas, donde se observa una mayor preocupación de las autoridades por fomentar el discurso patriótico con métodos didácticos y medidas prescriptivas. El relato de la “patria amenazada” se reeditaba en pos de la cristalización de la identidad argentina y esta operación se advertía en varios libros de texto que focalizaban en el contenido patriótico de sus lecturas (Casas, 2016: 10).

Es significativo el caso del libro de lectura *¡Adelante!*, escrito por el educador uruguayo José H. Figueira y orientado al aprendizaje de las primeras letras y la gramática. Sin tratarse de un libro específicamente orientado a la enseñanza de la Historia, *¡Adelante!* presenta contenidos moralizantes en torno al pasado. Una ilustración representa a un grupo de niños/as llevando en alza la bandera celeste y blanca. Uno de ellos toca un tambor, lo cual de algún modo “militariza” la imagen patriótica (Figueira, 1926).

Figura 2. Libro de lectura *¡Adelante!* de José Figueira, Cabaut y Cia. Editores, Buenos Aires, 1926. Imagen de contratapa.



Las ideas de Patria y de acciones heroicas ponen en relación el pasado con el presente. También aparecen en diálogo escuelas y museos. En *Las fiestas en mi escuelita* de Germán Berdiales, la Patria es el pasado glorioso de la Nación Argentina y las reliquias históricas de los museos. Es interesante notar que se introduce una utilización del concepto de héroe para ponderar acciones de la población. Así, indica el texto, son también héroes “menos brillantes que aquellos cuyo nombre nos enseña la historia, pero no menos dignos de vuestra admiración [...] los que, con su trabajo honesto, libran la inacabable batalla del progreso”. Son entonces héroes: “el labriego que calla para oír el gemido de la tierra desmenuzada por los discos del arado; el “herrero que apretando los labios escucha el claro diálogo del martillo y del yunque” (Berdiales, 1959 [1934]: 201-202).⁶

Las lecciones de sacrificio y abnegación de aquellos héroes fundacionales tienen su fruto en estos héroes anónimos contemporáneos. Entre Manuel Bel-

6. Se trataba de una compilación de textos para los actos escolares orientada a los/as maestros/as.

grano pronunciando en su lecho de muerte “Ay patria mía” y los trabajadores que engrandecen la patria con su trabajo, hay un proyectado hilo conductor que la escuela y el museo contribuyen a forjar. Así dice Berdiales en la voz de cientos de maestras anónimas: “¿Cómo le demostraréis vosotros el amor que os inspira? ¡en silencio! ¡Como el arador, como el herrero, como el maquinista! ¡Como San Martín! ¡Como Belgrano! ¡Como Ameghino!” (ibídem: 202).

A la vez, en las escuelas aparecen nuevos recursos para el aprendizaje de la Historia. Además de libros y manuales escolares, circulan figuritas y láminas a colores. Una de estas láminas narraba en imágenes la biografía canonizada de Manuel Belgrano desde su infancia hasta su muerte. En las escuelas, las producciones infantiles en torno al Día de la Bandera reflejan estas enseñanzas. La bandera es representada en su papel simbólico, con sus colores y su impronta triunfal. Sin embargo, el gesto político del Belgrano revolucionario, que no pidió permiso para crear una bandera y fue reprendido por las autoridades debido a su desobediencia, no aparece en los relatos escolares. Esta idea tal vez no sintonizaba con el ideal de orden y solemnidad en el que se inscribían estos discursos.

Figura 3. Ilustración en cuaderno escolar que perteneció a Elvira Goitisoló, Colección Museo de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires



Figura 4. Ilustración en cuaderno escolar, ca. 1940, Colección Museo de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.



En 1938, el gobierno de Roberto M. Ortiz estableció el feriado nacional por el Día de la Bandera con el propósito de garantizar que esta nueva fecha patria fuese recordada. La efemérides se declaraba feriado para todas las actividades del país. Para el cultivo de esos símbolos se le atribuyó al personal docente una particular responsabilidad, no solo como vigías de su utilización y respeto, sino también como modelos de su “veneración” (Casas, 2016: 10). Un año antes, en la Provincia de Buenos Aires, el gobernador nacionalista Manuel Fresco garantizó la donación de una bandera argentina a cada uno de los 110 distritos escolares de la Provincia para la celebración de la Independencia.

A la vez, los años 30 son un período en que se profundiza la devoción de la figura de San Martín y, en consonancia con la presencia recurrente de las Fuerzas Armadas en la vida pública, su representación es fuertemente militarizada. Tal como señala Eduardo Hourcade, se trata de un momento de despliegue del fenómeno del sanmartinismo, casi como una religión cívica (Hourcade, 1998: 6-12).

Figura 5. Festejo en honor a la bandera. Alrededor del Obelisco un grupo de estudiantes forma los rayos del sol, Buenos Aires, 1936, AGN.



En esta línea, el Museo Histórico Nacional desempeñó un papel muy relevante. San Martín y Belgrano fueron proyectados como los más altos próceres de la Historia nacional. Pero San Martín se posicionó un escalón más arriba en las representaciones. Probablemente el haber sido un militar profesional y exitoso, el no haberse involucrado en luchas intestinas y el haber marchado al exilio para morir en Europa treinta años después de su partida, fueron los elementos necesarios para su entronización como la más alta figura. La reconstrucción museográfica de su dormitorio en Boulogne-Sur-Mer fue inaugurada en el MHN en 1935.

Por su parte, Belgrano era destacado por su compromiso con la causa de la Revolución. Un abogado que se pone al mando de un ejército sería la máxima expresión de ese compromiso y por eso la Historia debía ser indulgente con sus errores militares. Incluso la Fuerzas Armadas pugnaron por que fuera reconocido dentro de su genealogía, es decir, antes que nada, como un general. Se destacaban también su humildad y honestidad. La idea de que había muerto pobre funcionó en ese sentido como un ejemplo vigoroso de virtud. Así, la figura de Belgrano se asocia no tanto con el ensalzamiento de su carrera pública, como sí ocurre con la figura de San Martín, sino con el acto de creación de la bandera, que no podía sino generar consensos.

Figura 6. "Vida de Manuel Belgrano", Revista *Billiken*, ca. 1960.



De las aulas al museo. Los héroes en la vitrina

La escuela iba al Museo, las reliquias de los próceres formaban parte de sus representaciones. Ahora bien, ¿con qué museos dialogaba la escuela a fines del siglo XIX, cuando se inicia este recorrido? El Museo Histórico había sido creado en 1890 en Buenos Aires con el propósito de "mantener las tradiciones de la Revolución y de la guerra de la Independencia", mediante el acopio y la exhibición de objetos representados como "reliquias" de la nacionalidad (Carman, 2013: 30). Para cumplir con su propósito fundacional, el primer director, Adolfo Pedro Carranza, desplegó una ardua tarea: por una parte solicitó colecciones a museos ya existentes pero que no eran específicamente de género histórico. Por otra, se dirigió a las familias pertenecientes a la elite autoconsiderada patricia, para solicitarles la donación de recuerdos pertenecientes a sus antepasados. Por último, a partir de la nacionalización del Museo en 1891, se puso en contacto, con mayor o menor suerte, con los gobiernos provinciales para solicitar objetos y materiales.

Figura 7. Tarjeta postal con fotografía de una de las salas del Museo Histórico Nacional durante la gestión de Adolfo P. Carranza, enviada a este último desde París en 1905.

Anverso. AH, MHN, FAPC, C. 56.



En sintonía con los museos ya existentes en el país, el Museo Histórico tenía un propósito educativo muy claro, orientado a la inculcación de una conciencia nacional, especialmente en los/as escolares. Apenas dos días después de su inauguración, Carranza escribió al presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla, para iniciar gestiones en esta dirección. El director del Museo sostenía que este debía ser emplazado en la Plaza San Martín, cerca de Retiro, porque allí estaría al alcance “de todas las clases sociales” (ibídem: 61).

Desde luego la figura de Belgrano estuvo muy presente en esta tarea. Uno de los primeros objetos que ingresó al Museo Histórico de la Capital fue la “Tarja de Potosí”, que se encontraba en la Cámara de Apelaciones de la Capital. Junto a la Tarja, ingresaron dos medallas conmemorativas de las batallas de Salta y Tucumán. Ya entonces estaba presente la memoria belgraniana. Esta era particularmente asociada a la creación de la bandera, el hito claramente más destacado en la historia de Belgrano, afirmado cada año en las escuelas.

En esta dirección, Carranza llevó adelante arduas gestiones para incorporar diversas banderas. Especiales energías dedicó a incorporar al Museo las “banderas de Macha”, que se encontraban en Sucre (Bolivia). Cabe señalar que Carranza solicitaba estas banderas en clave de recuperación, por con-

siderarlas genuinamente argentinas. En los años sucesivos ingresaron a las colecciones varios objetos e imágenes vinculados con la figura de Belgrano. Si la escuela enseñaba y evocaba mediante textos, mapas e imágenes, el Museo abría las puertas a la contemplación de los testimonios materiales del pasado. El historiador Krzysztof Pomian ha señalado el encanto evocador de los objetos en museos, poseedores de un sentido trascendente ante la mirada profana del espectador que los contempla (Pomian, 1987: 37). El reloj de oro que, de acuerdo con la tradición oral, Belgrano había donado a su médico antes de morir como pago por sus servicios, es un buen ejemplo de este singular sentido que los objetos del pasado pueden alcanzar en los museos.⁷

En clave pedagógica y allí donde las colecciones de objetos y obras de arte parecían no ser suficientes para narrar una historia nacional, Carranza apeló a la producción por encargo de imágenes. Sostenía con convicción que era fundamental que los/as niños/as conocieran los objetos y retratos del pasado argentino porque estaban “en la edad en que las impresiones se graban tan profundamente en la imaginación” (Carman, 2013: 205). Su trabajo como comitente de pintura de tema histórico ha sido muy significativo y realmente exitoso en sus propósitos. Esas imágenes han sido, en efecto, muy utilizadas en las escuelas y reproducidas incansablemente a lo largo del tiempo en figuritas y manuales escolares. Sin embargo, Manuel Belgrano no es un personaje protagónico en estas producciones. La mayor parte de las imágenes encargadas por Carranza, algunas concluidas, otras apenas bocetadas, se concentran en la representación de episodios que tienen a San Martín por protagonista (Amigo, 1994; Ruffo, 1998; Malosetti Costa, 2010).

Carranza falleció en 1914, un momento de significativas transformaciones políticas. A partir de 1916, el Museo fue dirigido por Antonio Dellepiane, un reconocido historiador de la Nueva Escuela Histórica. Lentamente la institución comenzaba a recoger los frutos de su labor fundacional por fuera de sus límites territoriales. En efecto, entre las décadas de 1920 y 1930 parece haber logrado convertirse en una suerte de epicentro de la memoria material y visual del pasado argentino en clave nacional.

Hasta 1932, Dellepiane recibía a diario no solamente visitas de escuelas e instituciones de las Fuerzas Armadas, sino también pedidos de instituciones de diversas partes del país para el envío de láminas, catálogos y hasta réplicas de objetos. El Museo era una usina de representaciones en torno a la historia de los próceres. En este período, además, llegó una gran cantidad de cartas de directivos de escuelas públicas de varias provincias del país, que solicitaban materiales para formar sus propios museos escolares.

7. Este objeto fue robado del MHN en junio de 2007. El robo del reloj suscitó una fuerte reacción en los medios de prensa donde se enfatizaba la tensión entre la abnegación y humildad de Belgrano que había regalado el reloj a su médico por sus servicios y el gesto inmoral de su robo en el Museo, que deshonraba al prócer.

El Museo era también proveedor de insumos visuales de la emblemática revista *Billiken*. En julio de 1925, el director de Editorial Atlántida, Enrique Ganchos, le pedía colaboración a Dellepiane para la publicación de láminas de escenas de “nuestra historia” refiriéndose además a la labor educativa de la revista en las escuelas.⁸ Sin duda, este nexo entre el Museo, las escuelas y *Billiken* es muy elocuente respecto de los abordajes del pasado y la perspectiva nacionalista de la enseñanza de la Historia, así como también afirma la relevancia del corpus visual y material del Museo para estos fines.

Pero además, a partir de estas décadas, el Museo fue paulatinamente expandiendo sus atribuciones, como una suerte de “panespacio de gestión” de la memoria del pasado nacional. Un ejemplo muy interesante de esta nueva impronta institucional se vincula, precisamente, con la memoria de Belgrano. A partir de 1933, por decisión del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, el Museo estuvo a cargo del cuidado del mausoleo de Belgrano en la iglesia de Santo Domingo.⁹ El mismo año, mediante un decreto del presidente Agustín P. Justo, quedó también a cargo de la custodia y conservación de los sepulcros existentes en el Cementerio del Norte.¹⁰ Imágenes, cuerpos y objetos, todos ellos eran abrazados y custodiados por el Museo para la construcción de un relato en torno al pasado nacional que sus autoridades anhelaban enseñar a la ciudadanía.

El Museo, más aún que la escuela, preserva muchas de las marcas de aquellas narrativas habitadas por próceres cuyas representaciones forjaron, también, el destino de sus vitrinas. Hay, en uno y otro espacio, mucho camino por andar para comenzar a pensar el pasado y sus figuras públicas en un sentido plenamente contemporáneo.

Bibliografía

- Amigo, R. (1994). Un contrato del pintor José Bouchet. *Estudios e investigaciones*. Revista del Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio E. Payró”, N° 5. Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Anderson, B. (2000). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires, FCE.
- Berdiales, G. (1959 [1934]). Invitación al silencio. En *Las fiestas de mi escuela. Para la escena y el aula*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad. Héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera Serie, N° 5, 1° semestre.
- Carman, C. (2013). *Los orígenes del Museo Histórico Nacional*. Buenos Aires, Prometeo.
- Casas, M. (2016). Maestros argentinos: patriotas y nacionalistas. La pedagogía de la patria en las escuelas primarias (1930-1940). *Revista ABRA*, vol. 36, p. 10. San José.

8. Archivo Histórico de Museo Histórico Nacional. Fondo Histórico de Gestión AH, MHN, FHG, Caja 3, F. 39 (18/7/1924).

9. AH, MHN, FHG, Caja Azul N. 9, doc. 16.

10. AH, MHN, FHG, Caja 9, Exp. 10, año 1933, Buenos Aires, 11/4/1933.

- Cattaruzza, A. (2003). Por una historia de la historia. En Cattaruzza, A. y Eujanian, A. *Políticas de la historia, Argentina 1860-1960*. Madrid-Buenos Aires, Alianza.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*, cap. 1. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ferreira, A. (1908). *Aventuras de un niño*. Buenos Aires, Estrada.
- Figueira, J. H. (1926). *¡Adelante! Nuevo método directo y rápido de escritura y lectura corriente y ortografía usual, Libro Segundo*. Buenos Aires, Cabaut y Cia.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. Madrid, Alianza.
- Gelman, J. (2009). *Rosas bajo fuego*, p. 58. Buenos Aires, Sudamericana.
- Hobsbawn, E. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica.
- Hourcade, E. (1998). Ricardo Rojas hagiógrafo (a propósito de *El santo de la espada*). *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, año VIII, Nº 15, Santa Fe, segundo semestre.
- Linares, M. C. (2012). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: "El Nene" (1895-1956). En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (dirs.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Malosetti, L. (2009). Verdad o belleza. Pintura, fotografía, memoria, historia. *Crítica Cultural*, vol. 4, Nº 2.
- Malosetti Costa, L. (2010). La formación de las colecciones públicas en Buenos Aires. En Castilla, A. (comp.). *El Museo en escena*. Buenos Aires, Paidós.
- Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux, Paris, Venise: XVIe-XVIIIe siècle*, cap. II: "Les Collections: Le visible et l'invisible". París, Gallimard.
- Romero, J. L. (1943). *Mitre, un historiador frente al destino nacional*. Buenos Aires, *La Nación*.
- Ruffo, M. (1998). Iconografía de la Revolución de Mayo. *Museo Histórico Nacional*, segunda época, año 1, Nº 1, junio.
- Wasserman, F. (1997). La Generación del 37 y el proceso de construcción de la identidad nacional argentina. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, Nº 15.