

COLECCIÓN
LOS MUSEOS NACIONALES
DICEN ¡PRESENTE!



MUSEO ROCA

CUADERNILLO PARA DOCENTES



Museo Roca - Instituto de
Investigaciones Históricas

MUSEOS NACIONALES
NUESTROS MUSEOS



Ministerio de Cultura
Argentina

Equipo de trabajo

Coordinación del proyecto

Mercedes Elgarte (Coordinación de Planificación
Museológica)

Carolina Piola, Florencia Baliña (Programas
Públicos y Comunitarios)

Desarrollo de contenidos

Victoria Scarsi

Carolina Carman (Dirección Museo Roca)

Sofía Ehrenhaus (Área de Investigación del
Museo Roca)

Asesoría de contenidos

Fernando Gómez (Coordinación de Proyectos
del Museo Roca)

Equipo educativo

Gabriel Conlazo

Jaime Castro Serrano

Edición y corrección

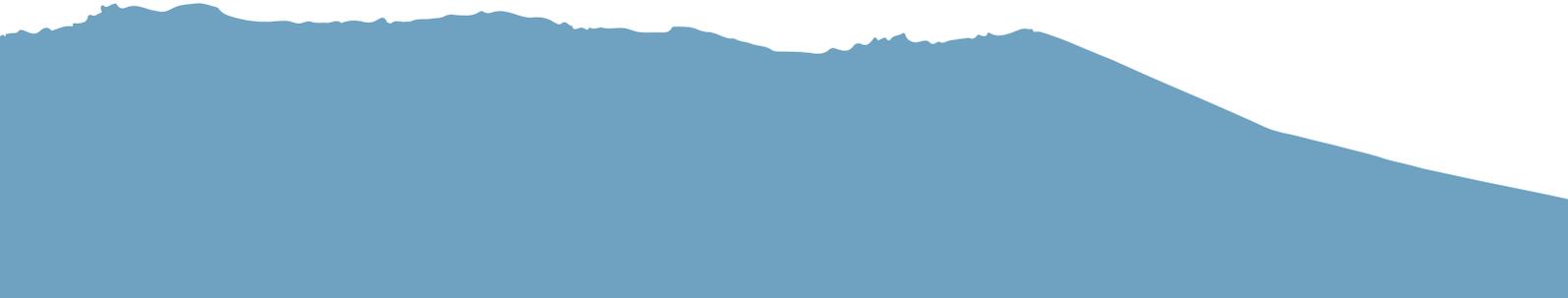
Carolina Piola

Florencia Baliña

Diseño gráfico e ilustraciones

Brenda Ruserler

Índice



- 5 Presentación
- 6 Bienvenida
- 7 El museo como dispositivo cultural
- 9 El Museo Roca - Instituto de Investigaciones Históricas
- 12 Ejes temáticos y actividades por nivel

Nivel primario - Primer ciclo

- 13 Eje 1: Las migraciones de tantos tiempos
- 21 Eje 2: Nos comunicamos: cambios y continuidades

Nivel primario - Segundo ciclo

- 28 Eje 1 : Mujeres de la Argentina moderna
- 34 Eje 2: El trabajo: conflictos y actores sociales

Nivel medio

- 44 Eje 1: La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna
- 57 Eje 2: La trama de la frontera

73 Material complementario

Presentación

Este cuadernillo fue desarrollado en conjunto por el área de Programas Públicos y Comunitarios de la Dirección Nacional de Museos y el equipo del Museo Roca - Instituto de Investigaciones Históricas.

La Dirección Nacional de Museos, de la que dependen veintitrés museos ubicados en diversas localidades del país, se propone como objetivo la valorización de la dimensión pública de los museos como espacios para la construcción de una ciudadanía activa y participante. Acordamos que todo museo posee un valor intrínseco derivado de albergar, investigar y preservar parte de la cultura material e inmaterial que compone el patrimonio nacional, pero también creemos que resulta fundamental generar consenso en torno a la comprensión del museo como un espacio público de circulación de saberes, que promueva y fomente un acceso democratizador a la cultura.

Las líneas de acción de la Dirección Nacional de Museos pretenden contribuir al proceso de actualización y renovación de los museos del país hacia instituciones centradas en lxs visitantes y accesibles en sentido amplio. Proponemos promover procesos y espacios de inclusión y transformación social en los museos nacionales a través de proyectos colaborativos en los que las comunidades sean protagonistas. Se trabaja en vistas a ampliar y diversificar los públicos que visitan los museos nacionales. Se invita a lxs visitantes a asumir un rol activo, crítico y creativo que trascienda la contemplación pasiva de las colecciones, para promover diversos modos de apropiación y construcción discursiva sobre el pasado y el presente.

Por consultas

educacionmuseoroca@gmail.com

(011) 4803-2798

Dirección

Vicente López 2220,
Ciudad de Buenos Aires



Web

<https://museoroca.cultura.gob.ar>



Twitter

<https://twitter.com/museoroca>



Instagram

<https://www.instagram.com/museorocainstituto>



Facebook

<https://www.facebook.com/MuseoRocaInstituto>

Bienvenida



Estimadxs docentes:

Este cuadernillo lxs invita a pensar el Museo Roca - Instituto de Investigaciones Históricas, sus exhibiciones y sus objetos como disparadores para trabajar en el aula. Creemos en la importancia de que museos y escuelas establezcan una relación de intercambio fluido y de cultura colaborativa.

En este material encontrarán actividades para abordar algunos núcleos de aprendizaje prioritarios de primero y segundo ciclo de nivel primario, y también de nivel medio. Proponemos diferentes estrategias para que se acerquen junto a sus estudiantes a algunas de las líneas temáticas que aborda el museo a partir de objetos y documentos de su patrimonio. En particular, las propuestas se concentran en los contenidos abordados por la exhibición permanente del museo: *Los rostros de la Argentina moderna (1880-1914)*.

Esperamos que este cuadernillo sea para ustedes una suerte de caja de herramientas que puedan adaptar a las necesidades específicas de sus grupos. Lxs invitamos a revisar el material completo, ya que en las propuestas diseñadas

para cada uno de los niveles pueden encontrar ideas o estrategias que les resulten interesantes para utilizar en sus aulas. Pueden realizar todos los ajustes y adaptaciones que consideren necesarios para trabajar con sus grupos.

Para cada nivel, encontrarán dos ejes temáticos a abordar. Cada uno de ellos propone actividades para realizar en el aula antes y después de visitar el museo. También se incluyen propuestas para aquellos grupos que no visiten el museo pero tengan interés en trabajar sobre su colección y sus temas. En los casos en los que el grupo asista al museo con la intención de realizar un recorrido que ponga el foco en los temas que este cuadernillo propone, sugerimos dar aviso al equipo del museo al momento de reservar la visita.

Esperamos que este material sea de utilidad para que la escuela y el museo profundicen su vínculo, pensándose como instituciones complementarias para proyectar acciones educativas en conjunto.

¡Bienvenidxs!





El museo como dispositivo cultural

La institución museo

Los museos tienen su origen en una práctica presente en diferentes culturas desde tiempos remotos: la de coleccionar objetos considerados significativos.

En la Edad Media europea, esta actividad se vio plasmada en la creación de gabinetes de curiosidades en los que se exponían a la vista del público colecciones particulares de nobles, eclesiásticos y mercaderes ricos, integradas por objetos, documentos y piezas artísticas.

En los albores de la modernidad, los museos se convirtieron en dispositivos funcionales al desarrollo de los Estados europeos, en un contexto de expansión imperialista en los territorios de África, Asia y América Latina. Conocer el mundo era parte de una actitud ilustrada, pero también era parte de la acción de dominar.

Para las élites políticas y culturales de la Europa del siglo XVIII, el museo era un espacio de construcción de conocimiento y de realización simbólica de los ideales de progreso e identidad nacional. Durante el siglo XIX se dio el gran despliegue de los museos modernos en Europa a partir de comprenderlos como “vitri-
nas”

de los logros de los Estados nacionales, así como dispositivos científicos y pedagógicos destinados a la instrucción de la sociedad.

En un primer momento, piezas y especímenes de diferentes puntos del planeta llegaron a las colecciones de los imperios coloniales. Luego fue la propia institución museo la que se trasladó desde las metrópolis a las naciones “periféricas”. En América Latina, los museos también desempeñaron un rol clave en la consolidación de los Estados nacionales. En la Argentina, el Estado nacional confió en los museos de ciencias e historia natural como espacios capaces de impulsar la investigación y el desarrollo económico. Los museos de historia surgieron a partir de la voluntad de las élites culturales de construir un relato en torno al pasado que exaltara las gestas de los “grandes hombres” de la historia nacional.

Desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, los museos —al igual que las escuelas— enseñaron a venerar los símbolos patrios, junto con un panteón de héroes y una narrativa específica acerca de los sucesos fundacionales. Así, contribuyeron a la formación de una identidad colectiva y de una conciencia nacional argentina.





El museo como dispositivo de enunciación

La exhibición del museo puede ser pensada como un dispositivo de enunciación. A través de la selección de ciertos objetos, de la inclusión de ciertos textos, y de una distribución particular en el espacio, el museo estructura un discurso: en otros términos, podríamos decir que a través de decisiones *museográficas* se estructura el discurso *museológico*.* ¿Cómo se estructura este relato? ¿Qué se elige contar y qué no? ¿A través de qué objetos y formatos? Estas preguntas pueden ser disparadores interesantes para poner en tensión la supuesta objetividad o neutralidad de la información que el museo nos muestra.

Todo en el museo enuncia: el guía que recibe al grupo propone una lectura, pero también las decisiones tomadas en la propia exposición (los objetos que se exhiben, los textos que los acompañan, los formatos de exposición que se eligen, los colores que se utilizan, etcétera). Todo implica un posicionamiento con respecto a la historia y su injerencia en el presente.

* Se denomina **museografía** al conjunto de técnicas de concepción y realización de una exposición, que tienen en cuenta tanto las exigencias de conservación de los objetos como su disposición y presentación en el espacio. La museografía es una disciplina integral que reúne diversos oficios: arquitectura, conservación, diseño gráfico, escenografía, iluminación, entre otros. Los elementos museográficos incluyen, por lo tanto, las vitrinas, las piezas gráficas, los audiovisuales, los sistemas de iluminación y cualquier otro recurso en el que se apoye el **discurso museológico**, es decir, los contenidos a comunicar mediante la exhibición.



El Museo Roca - Instituto de Investigaciones Históricas

El Museo Roca está emplazado en una casa de estilo *art déco* ubicada en el barrio porteño de Recoleta. En sus orígenes fue la vivienda particular de José Arce, médico cirujano, escritor, político y diplomático argentino de destacada trayectoria. A través de exhibiciones y actividades educativas y culturales, el museo se propone profundizar su identidad como tal abriendo las puertas a la comunidad.

La exhibición principal, *Los rostros de la Argentina moderna*, presenta los nudos problemáticos del período 1880-1914: el fenómeno inmigratorio, el despliegue de las instituciones públicas, la llamada "Conquista del desierto", la ampliación y consolidación de las fronteras nacionales, entre otros. A través de la muestra, el museo se propone pensar la historia argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX como un proceso histórico clave para la Argentina como nación pero también como una sumatoria de experiencias grupales y personales.

Este enfoque permite echar luz sobre el cruce entre las líneas de acción del Estado nacional y las voces que emergen desde la sociedad. Estos grupos actuaron como tales pero también cada uno de sus miembros tuvo sus anhelos, sus inquietudes y sus acciones particulares.

El museo como tal fue inaugurado en el año 1963 por el Dr. José Arce (1881-1968), una figura polifacética. Se destacó en el campo de la salud pública, la educación universitaria y la actuación en la política de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Fue a su vez diputado y diplomático. Al retirarse de la vida pública, proyectó la creación del Museo Roca como la continuidad de su obra *Roca. Su vida. Su obra* (1960), orientada al estudio científico y la divulgación de la figura de Roca. Con esta finalidad donó al Ministerio de Educación y Justicia de la Nación la casa donde vivía junto a su esposa Amelia Bazán. Arce fue el organizador y primer director del museo hasta su muerte.



El edificio

El Museo Roca funciona en un edificio de estilo *art déco* construido en los años 30, a pedido de José Arce y a cargo del estudio arquitectónico de Francisco Squirru y Croce Mujica. Aunque la arquitectura presenta algunas líneas eclécticas, el estilo *art déco* predomina en las líneas austeras, los colores, los espejos, los cromados, las gargantas lumínicas y los mármoles. La organización de los ambientes se explica por los usos sociales de los espacios para reuniones, comidas y conciertos. Actualmente, la exhibición *El museo que fue casa* es uno de los ejes narrativos y temáticos de la institución. Nos proponemos evocar sus espacios, recorrerlos y contar su historia a los visitantes.

Las colecciones, el archivo y la biblioteca

La institución conserva colecciones documentales y museológicas. Entre las primeras se destacan los fondos Arce, Roca, Rivas y Mazza. Sobresalen los álbumes fotográficos de Pozzo y Encina & Moreno acerca de la llamada "Conquista del desierto" y los álbumes sobre infraestructura estatal. La colección de objetos simbólicos asociados a la inauguración de obra pública del Estado nacional y la colección de numismática son también muy valiosas. El museo posee a su vez una importante colección de muebles *art déco* que fueron parte de la casa de José Arce y Amelia Bazán, así como la biblioteca original de José Arce y colecciones de historia que se sumaron posteriormente, alcanzando los 3.000 volúmenes. Además cuenta con una sala de lectura abierta al público.



El museo en la actualidad

Actualmente, el museo trabaja a partir de dos grandes ejes narrativos que se cruzan en los contenidos desarrollados por la institución. Por una parte, trabajamos la historia de la casa-museo y de las figuras de José Arce y Amelia Bazán, quienes a comienzos de la década de 1960 donaron la casa al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación para que se transformara en un museo e instituto de investigaciones dedicado a la figura de Julio A. Roca. Los ambientes de la antigua casa y la colección de mobiliario art decó son parte de exposiciones, visitas y propuestas de talleres.

Por otra parte, la segunda línea narrativa del museo se concentra en los temas de historia argentina del período 1880-1914, en diálogo con la figura de Julio A. Roca, cuyas presidencias tuvieron lugar entre 1880-1886 y 1898-1904. Este es un período central de la historia argentina, marcado por la consolidación del Estado nacional y la modernización tecnológica, económica e institucional. Fue el período en el que se consolidó el modelo agroexportador

que permitió una plena incorporación del país al mercado capitalista mundial. A su vez, fueron los años de la gran inmigración, que tuvo un impacto decidido en los campos económico, político y cultural, y del desarrollo de grandes disparidades regionales. El museo se propone abrir el debate e invitar a la reflexión en torno a los problemas de este período, desde una propuesta que invita a pensar y complejizar el abordaje del pasado.

El equipo educativo ofrece a la comunidad visitas temáticas participativas donde lxs docentes tendrán la posibilidad de elegir entre diversos recorridos con ejes de contenidos diferentes, diseñados para acompañar asignaturas de las áreas referentes a las ciencias sociales y las artes. Asimismo, las visitas se complementarán con talleres en los que lxs estudiantes tendrán la posibilidad de conocer y experimentar las diversas tareas que desarrolla el equipo del museo.



Ejes temáticos y actividades por nivel

Nivel primario - Primer ciclo

- Las migraciones de tantos tiempos
- Nos comunicamos: cambios y continuidades

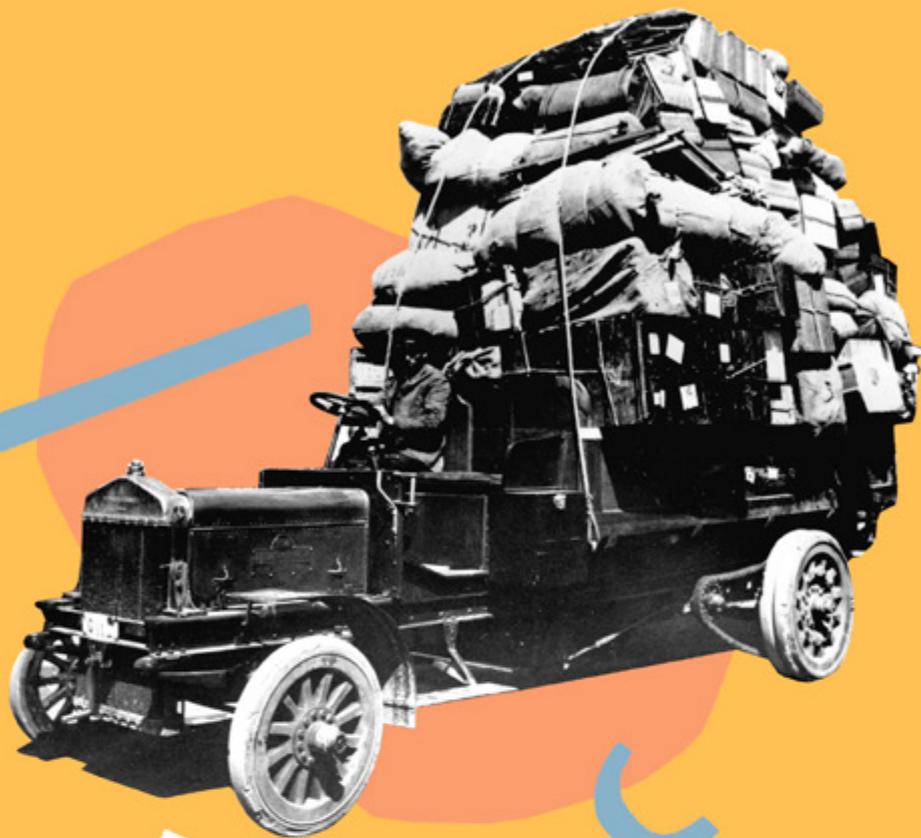
Nivel primario - Segundo ciclo

- Mujeres de la Argentina moderna
- El trabajo: conflictos y actores sociales

Nivel medio

- La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna
- La trama de la frontera





Las migraciones de tantos tiempos

Este eje propone reflexionar sobre las condiciones en que los inmigrantes europeos se trasladaron a nuestro país entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Las actividades permiten identificar medios de transporte y tipos de equipaje característicos de la época, así como también reflexionar sobre las historias de vida de personas que dejaron atrás sus tierras para emprender un nuevo camino.

Material del museo para trabajar este eje*



1. Frente del Hotel de Inmigrantes (ca. 1915), AGN



2. Automóvil para transporte de inmigrantes y equipajes (ca. 1912), AGN



3. Inmigrantes españoles en el campo (s/f), s/d



4. Inmigrantes franceses (s/f), s/d

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

https://drive.google.com/open?id=1cpAP6xIJlv7h_bVJzRCSYOfOlpuZvS0

1 | Nivel primario | Primer ciclo
Las migraciones de tantos tiempos



5. Inmigrante eslava con su hijo en Buenos Aires (ca. 1900), AGN



6. Inmigrantes turcos cargando equipaje (ca. 1907), AGN



7. Inmigrantes gitanos a bordo de un barco llegando a la Argentina (1911), AGN



8. Inmigrantes entrando al Hotel (ca. 1910), AGN

1 | Nivel primario | Primer ciclo
Las migraciones de tantos tiempos



9. Descargando frente a la estación (1904), AGN



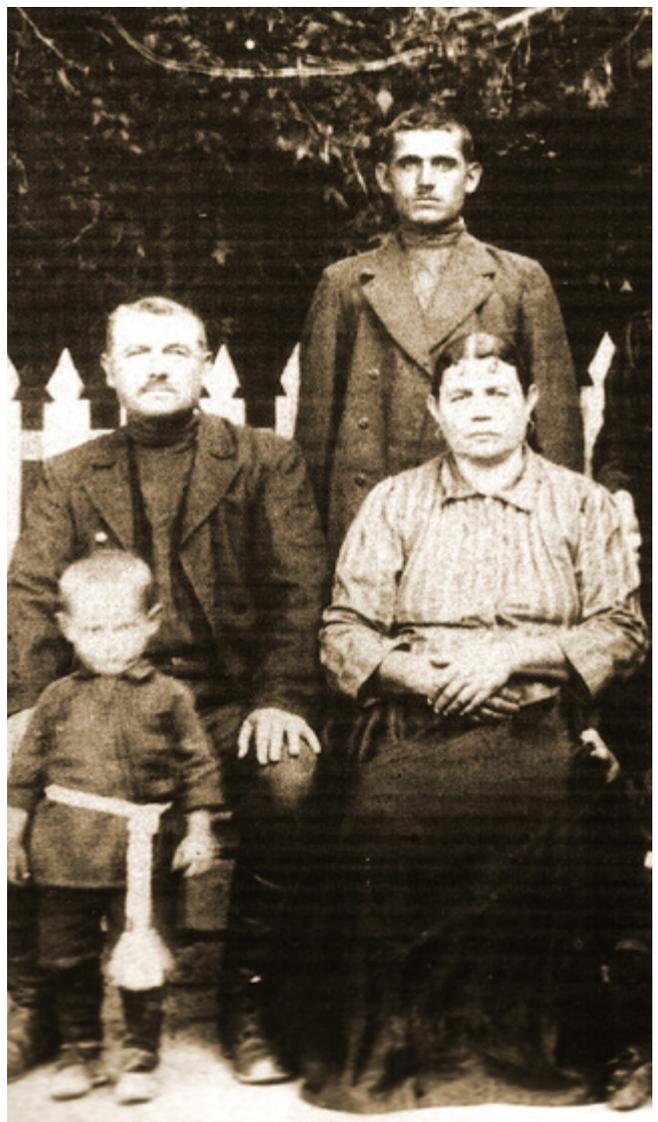
10. Desembarco (s/f), s/d



11. Inmigrante galés junto a vecinos en Gaiman, Chubut (ca. 1910), Museo de la Inmigración



12. Llegada a Buenos Aires, inmigrantes sobre la borda (diciembre 1920), AGN



13. Inmigrantes del Volga, Buenos Aires (ca. 1920), Museo de la Inmigración



Actividades

Antes de la visita

Para comenzar, les proponemos conversar con el grado sobre los diferentes medios de transporte que conocen. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

¿Qué tipo de viajes hacemos todos los días?
¿Cómo llegamos a la escuela, y cómo volvemos a nuestras casas? ¿Cómo nos trasladamos de un lugar a otro cuando hacemos actividades en familia o con amigxs los fines de semana?
¿Y si estamos de viaje o de vacaciones?

La intención es que a lo largo de la conversación puedan identificar diferentes medios de transporte, distinguiendo los que usamos en nuestra vida cotidiana de aquellos que utilizamos para realizar viajes que implican recorrer grandes distancias.

A continuación, les proponemos poner el foco en otro aspecto vinculado con los viajes: el equipaje. Pueden invitar a lxs estudiantes a pensar en cómo se preparan y qué llevan cuando se van de viaje. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Qué llevamos cuando nos vamos de viaje o de vacaciones? ¿Qué cantidad de cosas podemos llevar? ¿Dónde guardamos lo que elegimos llevar para poder trasladarlo?

A modo de cierre, pueden adelantar al grupo que van a visitar el Museo Roca, donde van a aprender sobre la inmigración en Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Pueden explicarles brevemente que la inmigración es el proceso por el cual grupos de personas que venían de otros países o regiones llegaron a nuestro país para vivir.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre la inmigración en Argentina en el período 1880-1914. La idea es que en el recorrido el grupo pueda abordar la temática con el apoyo de lxs educadorxs del museo.

Después de la visita

Al regresar a la escuela, pueden repasar con el grado lo que aprendieron en el museo en relación con los viajes de lxs inmigrantes a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Les sugerimos orientar la conversación a partir de algunas preguntas:

¿De qué lugares venían lxs inmigrantes que llegaron a la Argentina en esa época?
¿En qué medios de transporte viajaban?
¿Cuánto tardaban en llegar? ¿Qué cosas traían desde sus lugares de origen? ¿Qué hacían cuando llegaban a nuestro país?

A continuación, les proponemos trabajar con el grado sobre algunas fotografías* de archivo que muestran a diferentes grupos de inmigrantes llegando al país (pueden ver lxs a bordo de los barcos, ingresando al hotel de inmigrantes, posando para la cámara, etcétera). A partir de lo que aprendieron en el museo, la propuesta

consiste en que lxs estudiantes “hagan hablar” a estas imágenes. Pueden dividir al grado en equipos de cuatro integrantes, asignar a cada grupo algunas fotografías y pedirles que observen con atención a los personajes retratados: sus vestimentas, los objetos que llevan, sus actitudes, etcétera.

La idea es que cada grupo intervenga las fotografías usando globos de diálogo o de pensamiento a la manera de un cuadro de historieta, para ponerse en los zapatos de esas personas e imaginar qué sentían, qué lxs preocupaba o qué lxs ilusionaba de su nueva vida, en qué o quién estarían pensando en el momento de ser retratadxs, etcétera.

Pueden pegar todas las fotografías en un afiche o cartulina, armar un mural para el aula y elegir entre todxs un título para las “fotos que hablan”.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, lxs fotógrafxs ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.

Una vez que las actividades estén terminadas, lxs invitamos a compartir el registro de sus producciones con el museo enviándolas a: educacionmuseoroca@gmail.com



Sin salir del aula

Para empezar, les proponemos invitar a lxs estudiantes a ponerse en los zapatos de unx inmigrante: es decir, de alguien que deja su lugar de origen para trasladarse e instalarse en otra parte, llevando su historia en la mochila. Pueden conversar con el grupo a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué se lleva quien se va de su tierra?
¿Qué deja allí donde vivió? ¿Qué elementos, olores, sensaciones, sonidos extraña?

A continuación, les proponemos compartir con lxs estudiantes algunas fotografías* de archivo de inmigrantes que llegaron a nuestro país entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y conversar entre todxs sobre lo que observan. Pueden orientar la conversación con algunas preguntas:

¿Dónde creen que estaban y qué estarían haciendo estas personas al momento de ser fotografiadas? ¿En qué momento de su viaje creen que fue tomada la foto? ¿Qué objetos creen que llevaban con ellxs? ¿Qué creen que sentirían o estarían pensando en el momento en que fue tomada la foto?

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, lxs fotógrafxs ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.

1 | Nivel primario | Primer ciclo

Las migraciones de tantos tiempos

Para profundizar sobre la experiencia de migrar, podrían compartir con el grupo algún relato o cuento corto relacionado con el tema (sugerimos, por ejemplo, el relato *Cuando San Pedro viajó en tren*, de Liliana Bodoc).

Para la clase siguiente, les proponemos invitar a lxs estudiantes a que elijan entre todxs a dos o tres familiares, amigxs o conocidxs que hayan migrado, y que lxs inviten a compartir una mañana en la escuela para una entrevista. Pueden proponerles a lxs estudiantes armar entre todxs un listado de preguntas para hacer durante la entrevista en el aula. La idea es que las preguntas apunten a que lxs invitadxs puedan compartir su experiencia como inmigrantes: cómo fue el viaje y la llegada a destino, qué sentimientos y expectativas vivieron antes y después de migrar, qué objetos personales trajeron con ellxs y qué dejaron en sus tierras de origen, etcétera. Podrían grabar la entrevista con algún celular en formato de audio o de video para luego poder compartirlo con otros grados de la escuela.



* Actividad extra:

Si quieren ahondar en este tema, pueden proponer a lxs estudiantes armar con la ayuda de sus familias su árbol genealógico. El árbol puede elaborarse en el formato y con los recursos que quieran (ilustraciones, fotos, texto, collage, etcétera). La idea es que indiquen el origen cultural de sus miembros: inmigrantes de otros países, antiguxs habitantes criollxs o afrodescendientes y/o pueblos originarios.

Una vez que la actividad esté terminada, lxs invitamos a compartir el registro de las entrevistas con el museo enviándolas a: educacionmuseorca@gmail.com



Nos comunicamos: cambios y continuidades

Este eje propone trabajar sobre los cambios y continuidades en las formas de comunicarnos. Se exploran los soportes, los formatos y los recursos técnicos que se utilizaron en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para contrastarlos con los usos y formatos actuales y reflexionar sobre el impacto de los avances técnicos en el presente.

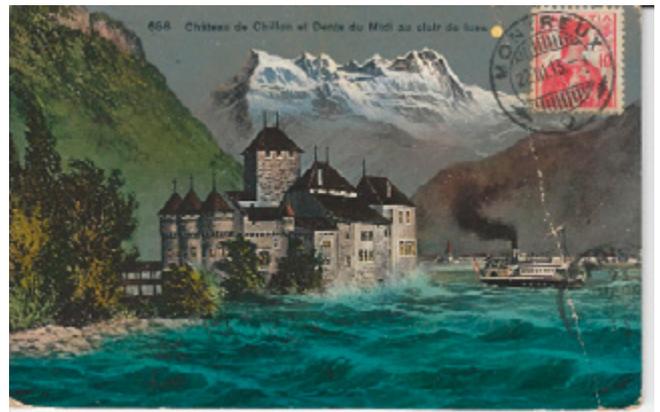
Material del museo para trabajar este eje*



1. Buzón (s/f), AGN



2. Cartero (antes de 1900), AGN



3 y 4. Postales de Emilio Cruz a Julio A. Roca, Suiza (1913), Colección Museo Roca

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=1PWhymcp8NoL5sZunXEEXTh6uniWRAYJJ>

2 | Nivel primario | Primer ciclo
Nos comunicamos: cambios y continuidades



5. Nuevo edificio de correos junto a la Casa de Gobierno (1880), AGN



6. Estafetador clasificando correo (1904), AGN



7. Telegrafistas (1906), AGN



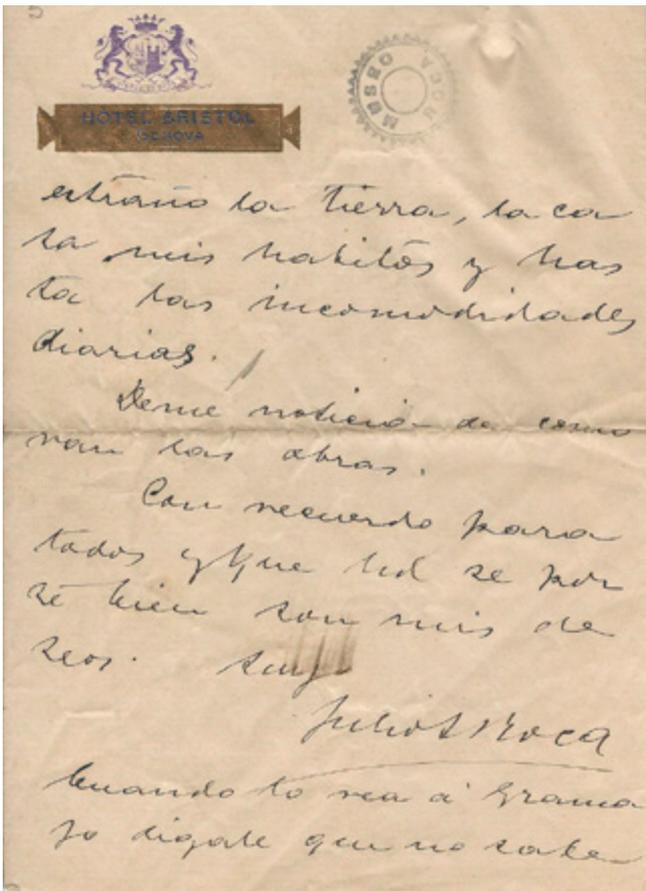
8. Empleados clasificando correspondencia (1904), AGN



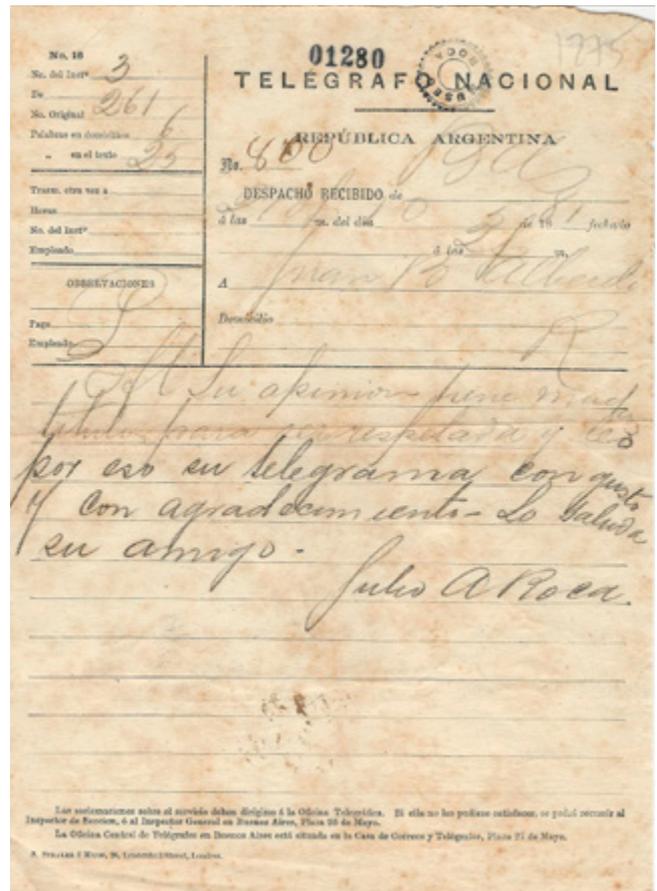
9. Correspondencia en un buque (1904), AGN



10. Carta de Flora Urquiza a Roca (1 de junio de 1900), Colección Museo Roca



11. Carta de Roca a Gumersindo (1905), Colección Museo Roca



12. Telegrama de Roca a Alberdi (10 de mayo de 1881), Colección Museo Roca



Antes de la visita

Para comenzar, les proponemos conversar con el grado sobre las maneras en las que nos comunicamos en la actualidad. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

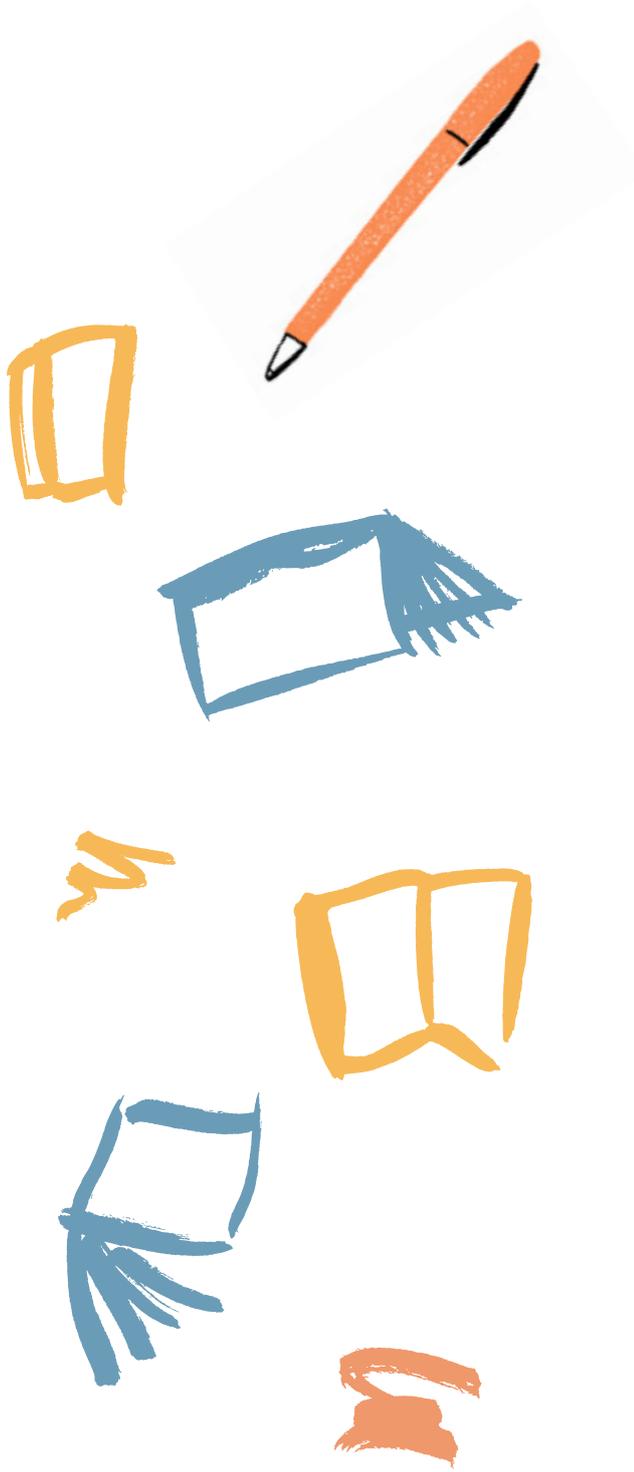
¿Cómo nos comunicamos con las personas que están lejos? ¿Qué aparatos usamos para hacerlo? ¿Cuánto tiempo tardan en llegar las respuestas en cada caso?

La intención de estas preguntas es poner el foco en los diferentes dispositivos de comunicación interpersonal actuales que lxs estudiantes conocen (el teléfono fijo, el celular, la computadora, etcétera) para explorar el grado de inmediatez de cada uno.

Les proponemos invitar a lxs estudiantes a que en sus casas averigüen con sus familias cómo se comunicaban en el pasado: pueden preguntar a sus padres/madres, sus abuelxs, sus tíxs, etcétera. La idea es que en la clase siguiente compartan con el grado los resultados de esta breve investigación.

Pueden adelantar al grupo que van a visitar el Museo Roca, donde aprenderán más sobre cómo se comunicaba la gente en nuestro país hace más de cien años.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre la comunicación en la Argentina moderna (1880-1914). La idea es que en el recorrido el grupo pueda abordar el tema con el apoyo de lxs educadorxs del museo.



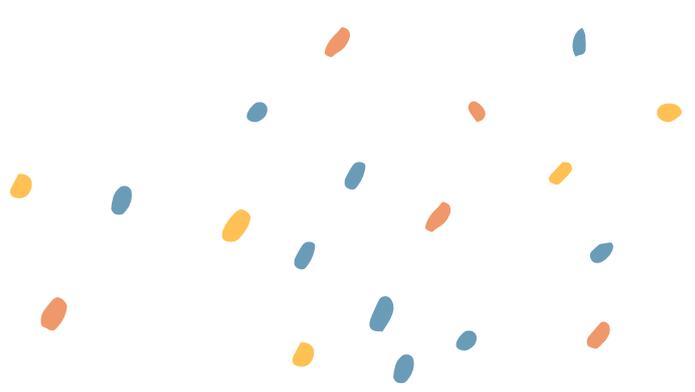
Después de la visita

Al volver a la escuela, les sugerimos repasar entre todxs lo que aprendieron sobre las formas de comunicación que existían en Argentina hace más de un siglo, comparándolas con aquellas que identificaron en el presente. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Cómo se comunicaba la gente en esa época?
¿Qué aparatos usaban? ¿Tardaban lo mismo que hoy en recibir una respuesta?
¿Qué otras diferencias hay con las formas de comunicarnos en el presente?

Para experimentar una manera de comunicarnos que es cada vez menos frecuente en la actualidad, les proponemos invitar a cada estudiante a escribir una carta y mandarla por correo. Pueden sortear en el aula quién escribirá a quién, y pedir a lxs estudiantes que escriban en clase una carta dirigida al compañerx que les tocó, en la que le cuenten qué fue lo que más les gustó o les llamó la atención de la visita al museo. La idea es que, como tarea para hacer en casa, cada estudiante vaya con algún acompañante al correo y envíe la carta a la dirección postal de su compañerx.

Para cerrar la experiencia, les proponemos escribir entre todxs una carta dirigida al Museo Roca. En ella pueden compartir cuáles fueron las sensaciones que experimentaron al escribirse cartas.



Sin salir del aula

Para comenzar, les proponemos conversar con el grado sobre las maneras en las que nos comunicamos en la actualidad. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

¿Cómo nos comunicamos con las personas que están lejos? ¿Qué aparatos usamos para hacerlo? ¿Cuánto tiempo tardan en llegar las respuestas en cada caso?

La intención de estas preguntas es poner el foco en los diferentes dispositivos de comunicación interpersonal actuales que lxs estudiantes conocen (el teléfono fijo, el celular, la computadora, etcétera) para explorar el grado de inmediatez de cada uno.

A continuación, pueden comentar con el grado que las comunicaciones no siempre funcionaron igual que hoy. Para profundizar en el tema, les proponemos compartir con el grupo algunas fotografías* que muestran situaciones vinculadas con los universos del correo y del telégrafo en el período que va de fines del siglo XIX a comienzos del siglo XX. Pueden ayudarlx a acercarse a estas imágenes a partir de algunas preguntas disparadoras:

¿Quiénes serán las personas que aparecen retratadas en las imágenes? ¿Cuál creen que es su trabajo? ¿Seguirán existiendo estos oficios?

Pueden comentar cómo funciona el sistema del correo y contarles brevemente cómo funciona un telégrafo: se trata de un aparato que, a partir de señales eléctricas, permite transmitir mensajes a través del código Morse (pueden encontrar más información en el **Material complementario**).

A partir de lo conversado en clase, les proponemos invitar a cada estudiante a realizar en su casa una breve investigación, preguntando a algunas personas mayores (podrían ser familiares, vecinxs, amigxs, etcétera) cómo se comunicaban hace algunas décadas, y si solían enviar (o envían en la actualidad) cartas o telegramas. Además de recopilar sus respuestas, podrían reunir algunos materiales (cartas, postales, telegramas) para compartir en el aula. Por último, podrían invitar a alguna de estas personas a la escuela para conversar con todo el grado sobre cómo eran las comunicaciones en el pasado.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, lxs fotógrafxs ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.



Mujeres de la Argentina moderna

Este eje propone trabajar sobre las mujeres en el período que aborda la exposición principal del Museo Roca, Los rostros de la Argentina moderna (1880-1914). La intención de las actividades es reflexionar sobre los espacios y roles que ocupaban hace más de cien años las mujeres de distintos sectores sociales, así como las tareas, trabajos y oficios que realizaban, su participación o falta de acceso a determinados ámbitos, etcétera.

Material del museo para trabajar este eje*



1. Personal del tren, obreros y pobladores en un viaje inaugural en una estación de la línea del FFCC de Santa Fe (ca. 1897), Colección Archivo Fotográfico del Ferrocarril de Santa Fe



2. Maestras de Escuela Normal de San Nicolás (ca. 1910), s/d



3. Graduación de escuela normal (1907), AGN



4. Manifestantes, entre ellos la portaestandarte feminista. Plaza Lorea, Buenos Aires (1 de mayo de 1909), AGN



5. Asamblea de cigarreros toscaneros decidiendo la declaración de la huelga. Buenos Aires (diciembre de 1904), AGN



6. Lola Mora, Roca, sus hijas y Moreno en el taller de la artista en Roma (1906), AGN

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=1oF1CAY7z251G5SWWH44gXvcjclqVrVl6>

1 | Nivel primario | Segundo ciclo
Mujeres de la Argentina moderna



7. Mujer ona, Tierra del Fuego (1900), s/d



8. Inmigrante eslava con su hijo, Buenos Aires (ca. 1900), AGN



9. Inmigrantes gitanos (1911), AGN

Actividades

Antes de la visita

Para comenzar, les proponemos compartir con el grupo algunas fotografías* de archivo del período que aborda la exhibición principal del Museo Roca. Las fotografías retratan escenas en las que participan hombres, mujeres y niños de diversos estratos sociales. La intención es poner el foco en la presencia de las mujeres en estas fotografías, proponiendo a los estudiantes reflexionar sobre cómo las situaciones retratadas revelan su grado de inserción en distintos espacios de participación. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

¿Quiénes serán las personas retratadas?

¿Dónde creen que están y qué creen que están haciendo? ¿Hay mujeres en estas imágenes?

¿A qué sector social creen que pertenecen?

¿Qué relación parecen tener con los hombres a su alrededor?

¿En qué aspectos imaginan que participarían en esas situaciones y en cuáles no? ¿Qué rol o tarea habrán tenido en cada caso?

A partir del análisis de las imágenes, pueden comentar que en la época las mujeres participaban en diferentes esferas de la vida: la educación, el trabajo, las luchas populares, etcétera. Por otro lado, las mujeres que aparecen en las fotos pertenecían a diferentes sectores sociales: hay mujeres de familias de la élite, mujeres de la incipiente clase media, mujeres de familias obreras de la ciudad, etcétera.

Pueden adelantar al grupo que van a visitar el Museo Roca, donde aprenderán más sobre la participación de las mujeres en los acontecimientos históricos del período 1880-1914.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, los fotógrafos ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre las mujeres de la Argentina moderna. La idea es que durante el recorrido el grupo pueda abordar la temática con el apoyo de los educadores del museo.

Después de la visita

Al regresar al aula, les proponemos seguir profundizando entre todxs lo que aprendieron en el museo en relación con la participación de las mujeres en distintas esferas de la vida pública y privada en el período 1880-1914. Para ello, pueden invitar a lxs estudiantes a elaborar una historieta sobre alguna de las mujeres sobre las que aprendieron:



Julieta Lanteri (1873-1932):
Primera sufragista de América Latina.
En 1919 funda el
Partido Feminista Nacional.



Lola Mora (1866-1936):
Escultora reconocida en su tiempo. Su
obra más conocida es la *Fuente de las
Nereidas* (Buenos Aires, 1903).



Alicia Moreau (1885-1986):
Figura destacada del feminismo y el
socialismo, impulsó el derecho femenino
al sufragio, los derechos laborales, el
derecho a la salud y a la educación
pública. Apoyó la huelga de las escobas.

Pueden invitar a lxs estudiantes a elegir a una de estas tres mujeres (u otras sobre las que ustedes quieran profundizar) y a realizar una breve investigación sobre su participación en la vida pública en su época. Una vez investigado el personaje, la idea es que lxs estudiantes elaboren la historieta con la técnica y los materiales que prefieran (dibujo, pintura, collage, etcétera) y con la extensión que gusten (puede ser una única viñeta o varias).

Para guiar la actividad, pueden pedir a cada estudiante que elija:

- Un **espacio** donde transcurra la acción;
- Una **situación** en que el personaje interactúe con otrxs;
- Un **diálogo** posible entre el personaje y quienes lo acompañen.

Con todas las historietas del grado pueden elaborar una publicación para compartir con el resto de la escuela.



Sin salir del aula

Para comenzar, les proponemos compartir con el grupo algunas fotografías* de archivo del período que aborda la exhibición principal del Museo Roca. Las fotografías retratan escenas en las que participan hombres, mujeres y niños de diversos estratos sociales. La intención es poner el foco en la presencia de las mujeres y reflexionar sobre cómo las situaciones retratadas revelan su grado de inserción en distintos espacios de participación. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

- ¿Quiénes serán las personas retratadas?
- ¿Dónde creen que están y qué creen que están haciendo?
- ¿Hay mujeres en estas imágenes?
- ¿A qué sector social creen que pertenecen?
- ¿Qué relación parecen tener con los hombres a su alrededor?
- ¿En qué aspectos imaginan que participarían en esas situaciones y en cuáles no?
- ¿Qué rol o tarea habrán tenido en cada caso?

A partir del análisis de las imágenes, pueden comentar que en la época las mujeres participaban en diferentes esferas de la vida: la educación, el trabajo, las luchas populares, etcétera.

A continuación, les proponemos ahondar con el grupo en un acontecimiento puntual de comienzos del siglo XX, en el que las mujeres de los sectores populares tuvieron una participación destacada: la huelga de inquilinos de 1907, también conocida como “huelga de las escobas” (para más información, pueden leer el **Material complementario**). Pueden proponer a los estudiantes una breve investigación para la clase siguiente, a partir de algunas preguntas disparadoras:

- ¿Cuáles fueron las causas de la huelga?
- ¿Quiénes participaron de ella? ¿Por qué se la conoce como “la huelga de las escobas”?
- ¿Cuáles fueron sus consecuencias?

Pueden pedirles que para la clase siguiente lleven algunas imágenes que encuentren sobre ese acontecimiento histórico. Después de realizar una puesta en común de los materiales y la información investigada, pueden proponer a los estudiantes armar entre todos una pequeña publicación en la que relaten los acontecimientos de la “huelga de las escobas”. Pueden elegir el formato que deseen: podría ser una historieta, un relato textual con ilustraciones, una crónica periodística o una noticia en un diario o en una revista, etcétera.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, los fotógrafos ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.



El trabajo: conflictos y actores sociales

Este eje propone abordar el universo del trabajo durante el período que abarca la exhibición *Los rostros de la Argentina moderna (1880-1914)*. En particular, se busca explorar qué tipos de huelgas y protestas se desarrollaron durante la época en el ámbito urbano y en el ámbito rural, con qué

reclamos estuvieron relacionadas, y quiénes fueron los actores sociales que participaron en ellas. Además, se propone abordar los espacios de participación de lxs niñxs en ese período, y específicamente su inserción en el mundo laboral.

Material del museo para trabajar este eje*



1. Asamblea de cigarreros toscaneros decidiendo la declaración de huelga. Buenos Aires (diciembre de 1904), AGN



2. Huelga de sastres y modistas (1910), AGN



3. Huelga de inquilinxs (1907), AGN



4. Trabajadores del ferrocarril en Realicó adheridos a la histórica huelga de ferrocarriles (1912), Fototeca Bernardo Graff

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

https://drive.google.com/open?id=13AlxfK2lfSuq_TyOdcvY30Qjv4loKmrW



5. Hotel de Inmigrantes (1912), AGN



6. Samuel Rimathé (1895), *Conventillo*, AGN



7. Fiesta cívica de inmigrantes italianos en Capitán Sarmiento (s/f), AGN



8. Henry E. Bowman (1910), *Maestro Owen Williams y alumnos en la Escuela Mixta Nacional de Tierra Salada, en su vivienda*, Archivo Edi Dorian Jones

2 | Nivel primario | Segundo ciclo
El trabajo: conflictos y actores sociales



9. Vendedores de diarios (ca. 1890), Fondo Witcomb



10. Patronato de la infancia (1905), AGN



11. Inmigrantes alemanes en el nordeste argentino (ca. 1890), s/d



12. Estancia La Paz, Jugando croquet (1905), AGN



5.º — EN MARCHA Á LA ESCUELA

Andresito ha numerado los huesos, ha escrito encima de cada uno y ha hecho la composición que el maestro ha pedido.

Envuelve los huesos en un papel de diario, se cuelga la cartera al hombro y se dirige á la escuela.

— Estoy seguro, dice por el camino, que mi maestro va á quedar contento de mi trabajo, porque, cuando menos, le demostraré el deseo que tengo de estudiar y de *cumplir* con todos los *deberes* que me señala.

- 1.º Referir oralmente lo leído.
- 2.º Hacer, por escrito, una composición.

— 11 —



26. — EL EJERCICIO FÍSICO

Andresito es de constitución poco robusta, pero á fuerza de *baños de natación*, *saltos*, *carreras*, *caminatas*, *marchas* y otros *ejercicios físicos*, adquiere en poco tiempo robustez y vigor.

En todos estos ejercicios, sigue los consejos de su maestro, y nunca los hace mientras está efectuándose la *digestión*.

Nunca hace ejercicios *violentos*, ni los continúa cuando está cansado.

- 1.º Referir oralmente lo leído.
- 2.º Hacer, por escrito, una composición.

— 39 —



42. — EL TRABAJO

El padre de Andresito comprende que el niño tiene amor al trabajo y resuelve hacerle recorrer varios talleres para que vea trabajar.

Primero, visitan una *carpintería*, y Andresito queda maravillado al ver á los operarios sudorosos y contentos transformar los trozos de madera en objetos de comedor, de dormitorio y de sala.

Mira con curiosidad las herramientas y quiere que su padre le compre un serrucho, un cepillo, un martillo, una barrena y varios otros instrumentos de trabajo que ha visto.

- 1.º Referir oralmente lo leído.
- 2.º Hacer, por escrito, una composición.

— 60 —

13, 14 y 15. "En marcha a la escuela", "El ejercicio físico" y "El trabajo" en: Andrés Ferreyra (1905). *Las aventuras de un niño*. Editorial Estrada, adaptada por el Consejo Nacional de Educación

Andrés Ferreyra (1905). *Las aventuras de un niño*. Editorial Estrada, adaptada por el Consejo Nacional de Educación. Selección de fragmentos

5. — EN MARCHA A LA ESCUELA

Andresito ha numerado los huesos, ha escrito encima de cada uno y ha hecho la composición que el maestro ha pedido.

Envuelve los huesos en un papel de diario, se cuelga la cartera al hombro y se dirige a la escuela.

— Estoy seguro, dice por el camino, que mi maestro va a quedar contento de mi trabajo, porque, cuando menos, le demostraré el deseo que tengo de estudiar y de *cumplir* con todos los *deberes* que me señala.

1.º Referir oralmente lo leído.

2.º Hacer, por escrito, una composición.

26. — EL EJERCICIO FÍSICO

Andresito es de constitución poco robusta, pero a fuerza de *baños de natación, saltos, carreras, caminatas, marchas* y otros *ejercicios físicos*, adquiere en poco tiempo robustez y vigor.

En todos estos ejercicios, sigue los consejos de su maestro, y nunca los hace mientras está efectuándose la *digestión*.

Nunca hace ejercicios *violentos*, ni los continúa cuando está cansado.

1.º Referir oralmente lo leído.

2.º Hacer, por escrito, una composición.

42. — EL TRABAJO

El padre de Andresito comprende que el niño tiene amor al trabajo y resuelve hacerle recorrer varios talleres para que vea trabajar.

Primero, visitan una *carpintería*, y Andresito queda maravillado al ver á los operarios sudorosos y contentos transformar los trozos de madera en objetos de comedor, de dormitorio y de sala.

Mira con curiosidad las herramientas y quiere que su padre le compre un serrucho, un cepillo, un martillo, una barrena y varios otros instrumentos de trabajo que ha visto.

1.º Referir oralmente lo leído.

2.º Hacer, por escrito, una composición.

Antes de la visita

Para comenzar, les proponemos abordar con el grupo las formas de protesta social que conocen en la actualidad. Algunas preguntas para introducir el tema y orientar la conversación podrían ser:

¿Qué tipo de protestas y/o huelgas conocen?
¿Por qué creen que se realizan? ¿Cuáles son las causas o motivos más habituales? ¿Cuáles les parece que pueden ser sus consecuencias?

La intención es presentar la protesta social como una problemática sostenida a lo largo del tiempo, para luego retrotraernos a la época que aborda la exhibición principal del Museo Roca (1880-1914). Ese período estuvo atravesado por huelgas y manifestaciones, a través de las cuales lxs trabajadorxs (organizadxs en sindicatos, partidos políticos y diferentes movimientos) plantearon reclamos en relación con sus salarios y condiciones laborales.

Pueden compartir con el grupo la fotografía* de la huelga de cigarrerxs de 1904: un conflicto gremial que buscaba la reducción de las horas diarias de trabajo y el aumento de salarios. Las mujeres y lxs niñxs eran un grupo importante en esta actividad, que implicaba acciones repetitivas y monótonas como el empaquetado de cigarrillos. Les proponemos abordar entre todxs el análisis a partir de algunas preguntas disparadoras:

¿Quiénes serán las personas retratadas en la fotografía? ¿Están todxs vestidos de la misma manera? ¿Qué diferencias detectan entre ellxs? ¿Qué objetos les llaman la atención? ¿Por qué creen que decidieron fotografiarse?

Pueden adelantar al grupo que van a visitar el Museo Roca, donde aprenderán más sobre el mundo del trabajo y las protestas sociales a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, lxs fotógrafxs ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre las huelgas y protestas sociales durante el período de la Argentina moderna (1880-1914). La idea es que en el recorrido el grupo pueda abordar esa temática con el apoyo de lxs educadorxs del museo.



Después de la visita

Al regresar a la escuela, pueden repasar con el grupo lo que aprendieron en el museo en relación con las protestas sociales del período 1880-1914. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Cuáles fueron las huelgas y protestas que más les llamaron la atención de las que conocieron

en el museo? ¿Cuáles eran los principales reclamos de lxs trabajadorxs en esa época?
¿Qué acciones llevaron adelante para protestar?
¿Qué derechos conquistaron?

Para cerrar la actividad, les proponemos invitar a lxs estudiantes a profundizar en algunos conflictos puntuales:



Huelga de inquilinxs de 1907

A comienzos del siglo XX, las ciudades comenzaron a recibir numerosos grupos de inmigrantes que se alojaron alquilando cuartos en antiguas casas. En cada una de estas casonas se instalaron muchas familias que compartían la cocina y el baño: así surgieron los conventillos. En 1907 aumentaron los alquileres de estos cuartos y lxs habitantes de los conventillos se negaron a pagar el alquiler, se organizaron y declararon una huelga masiva que llegó a sumar más de 2000 conventillos.



Huelga de sastres y modistas de 1910

En 1910, mientras algunos sectores festejaban el centenario de la Revolución de Mayo, también se desataron huelgas y conflictos. Los sastres pedían un aumento de sueldo del 30% y jornada laboral de 8 horas. También reclamaban "higiene, ventilación y luz natural en los talleres". Sus demandas fueron atendidas y el 3 de mayo se levantó la huelga que afectaba a 112 sastrerías.



Huelga de trabajadorxs del ferrocarril de 1912

El 6 de enero de 1912 comenzó la huelga de maquinistas ferroviarios agrupados en el gremio La Fraternidad. Como el ferrocarril era el principal medio de transporte, en pocos días se paralizó el país. Los huelguistas sumaban a los pedidos habituales mayor responsabilidad social de las empresas: indemnizaciones, seguros por accidentes y otros beneficios.



La idea es que, divididos en equipos, elaboren panfletos en relación con estas protestas sociales, o con otras que consideren pertinentes. Pueden orientarlxs indicándoles que el panfleto sea de denuncia (es decir, para expresar una queja o reclamo ante cierto problema o injusticia), que incluya un título y un breve texto descriptivo, además de alguna/s imagen/es (pueden ser fotografías de archivo, imágenes de algún objeto que hayan visto en el museo, etcétera), y con la técnica y los materiales que prefieran (dibujo, pintura, collage, etcétera). Finalizado el trabajo, pueden poner en común en el grado todas las producciones.

Una vez que la actividad esté terminada, lxs invitamos a compartir el registro de los panfletos con el museo enviándolos a: educacionmuseoroca@gmail.com

Sin salir del aula

En esta actividad les proponemos trabajar sobre cómo era comprendida la niñez y su relación con los ámbitos de la adultez —entre otros, el del trabajo— en el período que aborda la exhibición principal del Museo Roca (1880-1914).

Para comenzar, les proponemos compartir con el grado algunas fotografías* de archivo que dan cuenta de la presencia de niños de diferentes estratos sociales en varios ámbitos y situaciones: el entorno familiar, la escuela y la protesta social en el entorno laboral. Algunas preguntas para orientar el análisis de estas imágenes podrían ser:

¿En qué ámbito o espacio fueron retratados estos niños? ¿Se imaginan quiénes serán o a qué estrato social pertenecerán? ¿Qué estarán haciendo? ¿Qué sentimientos creen que expresan sus rostros? ¿Se imaginan qué estaban pensando cuando fue tomada la fotografía?

La idea es que a lo largo de la conversación puedan comentar con el grupo que en esa época la niñez no era entendida igual que hoy en día: los niños eran vistos y educados como “adultos en potencia” (ciudadanos, trabajadores, madres, padres, etcétera) y ya desde pequeños se insertaban en espacios que hoy en día les son ajenos, como el mundo del trabajo. Esta idea contrasta con el ideal actual de niñez como un período que tiene un valor en sí mismo.

Para profundizar sobre qué esperaba la sociedad de la época de los niños, les proponemos trabajar sobre algunas secciones del manual *Las aventuras de un niño* (ver **pág. 39**), una obra de Andrés Ferreyra adaptada por el Consejo Nacional de Educación y publicada a comienzos del siglo XX (para más información, ver **Material complementario**). A partir de la lectura, les proponemos trabajar con el grupo sobre qué costumbres y valores se buscaba inculcar en los niños a través de la escuela. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

¿Cuál les parece que es el mensaje que intenta comunicar cada historia? ¿Qué valores se destacan como positivos? ¿Qué creen que se buscaba enseñar? ¿Les parece que este manual podría usarse en las escuelas del presente? ¿Por qué?

Para cerrar la actividad, les proponemos invitar a los estudiantes a elaborar entrevistas ficticias a los niños que aparecen en la fotografía de la huelga de cigarreros, en las que les pregunten sobre su vida cotidiana, su relación con la escuela y los momentos de ocio, su trabajo en la fábrica, etcétera. Pueden trabajar con el soporte de entrevista que prefieran: podría ser un reportaje escrito para presentar en un periódico, una entrevista radial, una entrevista televisiva, etcétera.

* Cuando trabajamos con fotografías —sean estas artísticas o documentales— es importante tener presente que detrás de cada una se desarrolla un proceso de construcción de una escena: por un lado, los fotógrafos ponen el foco y recortan la realidad que quieren registrar en vistas a comunicar un mensaje; por otro lado, en muchos casos las propias personas retratadas construyen la escena, también, en función de lo que quieren comunicar.

Una vez que la actividad esté terminada, los invitamos a compartir las entrevistas realizadas con el museo enviándolas a: educacionmuseoroca@gmail.com



La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna

Este eje propone abordar algunos debates vigentes durante el período que comprende la Argentina moderna (1880-1914) en relación con la educación. Se busca dar cuenta de las tensiones implicadas en los procesos de toma de decisiones y visibilizar las oposiciones que se dieron frente a ciertas políticas educativas implementadas por el Estado. Se espera que esta forma de analizar el período pueda trasladarse al análisis de otros aspectos de la época.

Material del museo para trabajar este eje*



1. Alumnos de la escuela mixta n°8 de Colonia Popular, Chaco (1909), AGN



2. Henry E. Bowman (1910), Maestro Owen Williams y alumnos en la Escuela Mixta Nacional de Tierra Salada, en su vivienda, Archivo Edi Dorian Jones



3. Lección en la escuela sobre el cuidado de las aves (diciembre 1913), AGN

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=1QmQ0Hva5XPw-HKv4QbYYnegoWUkY7NNs>

La cuestión religiosa en el Congreso argentino, discurso pronunciado por el Dr. D. Eduardo Wilde (Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública) al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común, 1883. Selección de fragmentos.

"[...] La Historia nos dice que el Estado tiene fines particulares. El Estado, se ha dicho, une a los hombres entre sí. Esta es una fórmula que puede adoptarse perfectamente. La religión, también se ha dicho, une los hombres a Dios. El Estado se dirige a las colectividades; la Iglesia se dirige a los individuos.

[...] De aquí resulta que, siendo diferentes los fines de la Iglesia y los fines del Estado, hay independencia recíproca. El Estado une los hombres, ¿para qué? Para que los hombres se ayuden en la lucha por la vida, para que hagan posible el trabajo y, por lo tanto, el sostenimiento de los grupos y de los individuos que los forman.

La religión une los hombres a Dios para fines más elevados y que traspasan los límites de este mundo. Los Estados tienen fronteras; la religión no las tiene. El Estado está en la tierra; la religión trata de sacar de la tierra al hombre, donde para ella no está sino por accidente, para llevarlo a regiones superiores. Los fines son, pues, muy distintos.

[...] En la época moderna se presenta con toda claridad la diferencia que hay entre el Estado y la Iglesia; se ha llegado a ella y poco a poco, por la transformación de las ideas, por las conquistas especiales de la Iglesia sobre las creencias y del Estado sobre los intereses temporales, y nos encontramos enfrente del concepto verdadero del gobierno político, del principio moderno, que es el Estado interconfesional. ¿Por qué? Porque los hombres siendo iguales en deberes ante el Estado, tienen que ser iguales en derechos; y uno de los derechos es la libertad de conciencia.

[...] En fin, señor Presidente, podemos afirmar que en todos los Estados modernos civilizados, el principio de la libertad de conciencia y de la libertad de cultos está asegurado. La libertad de conciencia no es una regla de derecho humano: es una propiedad, una calidad inherente al hombre. El Estado debe asegurarla como asegura y garantiza la vida, sin pretender subordinarla a reglas convencionales. Debe también garantizar la libertad de cultos que es la manifestación externa de la libertad de conciencia.

[...] Hay libertad de creencias y libertad de cultos, hay independencia entre la Iglesia y el Estado; pero, no se concibe, dicen, un Estado sin religión. Hay aquí una confusión de ideas. La sociedad debe ser considerada bajo dos puntos de vista diferentes: como grupo humano, haciendo abstracción de todo propósito colectivo, compuesto de individuos que pueden tener creencias uniformes o variadas; y como agrupación o asociación destinada a formar un organismo con fines políticos, llamado Estado. En toda agrupación las creencias pueden estar más o menos extendidas y predominar alguna; pero en la agrupación de individuos para fines políticos y puramente temporales, la creencia no puede ser una base indispensable para el fin de la asociación. Así, el Estado, como tal, no puede tener religión. Pero esto no quiere decir que los individuos no la tengan.

[...] Indudablemente hay que confesar que el Estado y la religión tienen objetos diferentes: el Estado trata de formar ciudadanos y no tiene nada que ver con las creencias íntimas. Él no puede exigir a los ciudadanos otra cosa que lo que las leyes y la Constitución mandan.

La Iglesia tiene que formar creyentes que pertenezcan a un culto y que difundan sus creencias. La Iglesia católica cristiana forma cristianos católicos.

[...] La ciencia, que tiene su teoría sobre la formación de los astros, tiene también su concepto respecto a sus mudanzas y a su terminación; teoría y concepto recientes, puede decirse, y que apartan la posibilidad de que el pensamiento humano, en materia religiosa, hubiera podido armonizar con ellos en los lejanos tiempos. La ciencia de hoy debe estar en contradicción, tiene que estar en contradicción, no puede menos que estar en contradicción con ciertas afirmaciones de la Iglesia. Y yo, cuando veo los esfuerzos sobrehumanos que hacen para acomodar cosas que no pueden estar acomodadas, me quedo absorto.

No hay en esto acomodo posible; ciencia y religión son dos cosas distintas que caben, sin embargo, separadas en la mente del hombre: se puede creer una cosa, cuando se trata de religión, y estar convencido perfectamente de otra, cuando se trata de ciencia; lo uno afecta los sentimientos, lo otro a la razón preparada por el estudio.

[...] ¿Cómo puede decirse que un Estado, porque encuentre contradicción entre las afirmaciones de sus libros científicos y la religión católica, repudie la

religión? Nadie la repudia. Cada uno puede hacer lo que está en su derecho para propagarla, manteniendo su propaganda en los justos límites y con los respetos naturales a los demás cultos.

[...] ¿Cuál es el rol de la Iglesia con relación a los ciudadanos y cuál es el del Estado? Se ha dicho alguna vez: la Iglesia domina el espíritu del individuo, el Estado domina sólo su cuerpo. Esta es una afirmación inexacta, atrasada. La Iglesia no domina el espíritu de un modo absoluto, no lo domina sino en lo que tiene atinencia con las creencias religiosas. El Estado, por otra parte, tiene que ver con todos los intereses adheridos a lo moral y a lo material del ciudadano. El Estado no quiere autómatas. ¿Qué sería un Estado que contara solamente con los cuerpos de sus ciudadanos? Cuenta con su responsabilidad, con su inteligencia, con su ilustración: por eso quiere hacerlos educar; cuenta con todos los elementos de progreso, cuenta con sus tendencias hacia un porvenir mejor para el adelanto del Estado. Es, pues, una afirmación falsa la de que la Iglesia domina solamente el espíritu y el Estado solamente el cuerpo.

[...] El hombre no se forma solamente en la escuela: sale de allí con ciertos principios; pero esos principios están sujetos a las oscilaciones de la suerte en la sociedad, y los golpes de la fortuna, las contrariedades, las desgracias, los accidentes de la vida, en fin, consiguen modelar el carácter, cambiarlo, a veces totalmente. No se puede, pues, decir que el individuo se educa solamente en la escuela; toma allí ciertos principios que tienen más o menos estabilidad, según la condición individual; pero esos principios son susceptibles de ser transformados, cambiados completamente.

[...] El Estado tiene obligación de formar ciudadanos, se ha dicho ya; no tiene obligación de formar judíos, ni de formar católicos, pues a ello se oponen los fines del Estado y la libertad de cultos proclamada.

Debe enseñarse en las escuelas ideas universales, no dogmas, por medio de los maestros y mucho menos a los que no quieren la enseñanza de principios opuestos a sus creencias.

Las ideas que se debe enseñar en las escuelas deben ser universales, en su carácter presente; y ninguna Iglesia es universal, aunque todas tiendan a serlo. La enseñanza de aritmética, por ejemplo, es enseñanza de todo el mundo; la enseñanza de la geometría es posible donde quiera que haya hombres pues sus verdades son, diré, modalidades de la inteligencia humana; pero la enseñanza de la religión no se halla en ese caso, porque puede ser rechazada por los disidentes en nombre de creencias contrarias.

[...] De aquí se deduce que la obligación de instruir propia del Estado para los fines sociales, queda llena con enseñar lo que es verdad en todas partes y para todos los hombres, con suministrar los conocimientos universales.

Reconozco, como he dicho, la necesidad de la enseñanza gratuita, obligatoria, laica, graduada e higiénica.”

Discurso pronunciado por el diputado Pedro Goyena al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común, 1883. Selección de fragmentos.

“[...] Cuando el Congreso Constituyente del año 53 miraba la Nación del porvenir, quiso que formaran parte de ella los indígenas, aquellas agrupaciones de hombres sumidos todavía en los limbos de la barbarie; y para que fuesen un elemento homogéneo con la parte civilizada de la sociedad, convencido de la bondad y eficacia del catolicismo, dispuso que se promoviera la conversión de esas tribus a esta religión. El Congreso Constituyente entendía que una filosofía arbitraria o cualquier secta no habría sido eficaz para ese objeto.

Esa disposición constitucional importaba decir: esta sociedad es católica, esta sociedad debe en el porvenir, continuando fiel a sus gloriosas tradiciones, mantener la unidad que da vida, que da energía, que da carácter de nacionalidad a los pueblos civilizados.

[...] No se concibe, señor presidente, que haya un Estado sin Dios, que haya un Estado, que al legislar sobre la educación que ha de modelar intelectual y moralmente a los futuros ciudadanos, a los que han de prolongar la patria en el porvenir, pueda desprenderse de las nociones religiosas, pueda prescindir de la religión.

¿Qué es el Estado, señor presidente? Dos acepciones principales se da a esta palabra: o se toma simplemente el Estado como el conjunto de los poderes públicos, o se le considera como una sociedad reunida bajo unas mismas leyes, bajo unas mismas autoridades. En ninguno de estos dos conceptos puede decirse que el Estado deba ser neutro, deba ser prescindente en cuanto a la religión; y esta palabra neutro, esta palabra prescindente es un eufemismo, para evitar la palabra directa, genuina, la palabra precisa y terrible: ¡jateo!

[...] Si consideramos el Estado como un conjunto de individuos que tiene una vida colectiva, una vida armónica, algo que le dé unidad y energía, yo pregunto: ¿cuándo presenta el mundo agrupaciones de este género, si no movidas principalmente por esas creencias de que tan gloriosas manifestaciones tiene nuestra historia, y a que me refería hace un momento? Todos los que hablan de la patria, ¿no entienden que ella, además del territorio, además de la luz, además del aire, en cuyo medio hemos surgido, representa también el común sentir, el común pensar, la creencia, la esperanza de las generaciones que se suceden en el teatro de la Historia? ¿Y cuál de las ideas, cuál de los sentimientos que agitan el corazón humano puede ser más alto y más digno de consideración que la idea y el sentimiento que nos vinculan con un destino inmortal, con la eternidad y con Dios?

[...] Cuando se legisla sobre la escuela, se legisla sobre la renovación de la sociedad, sobre las fuerzas que van a actuar en ella, a influir en su existencia de una manera decisiva; es evidente, pues, que debe propender la legislación a que esas fuerzas no sean fuerzas ciegas, sino conscientes y dirigidas por el principio superior de la moralidad y, en consecuencia, ha de establecer la enseñanza de la religión en las escuelas públicas.

Se observa en contra de esto, que la educación religiosa debe darse en el hogar y en el templo; que el Estado no tiene para qué preocuparse de lo que es una incumbencia de la familia o del sacerdocio.

La base de este argumento falla, como acaba de verse. Si se dijese que debe prescindir el Estado de la educación religiosa, porque nada le incumbe en materia de religión, acabo de mostrar que eso no es cierto doctrinariamente y que no lo es históricamente.

Pero considerando más de cerca la observación de que el Estado, si bien respeta la religión, prohíbe al maestro de la escuela pública dar enseñanza religiosa a los niños, y deja eso a la acción de la familia y de los sacerdotes, hay que notar, desde luego, la malicia que han envuelto en esa doctrina publicistas mañosos. Bajo cierta apariencia engañosa de respeto a la religión y a la familia, esa doctrina llega a hacer nula, en muchísimos casos, la educación religiosa, que, según los principios de buena legislación y de mero buen sentido, debe ampliamente comunicarse a todos los niños. En efecto, es deber de los padres enseñar la religión a sus hijos; el sacerdocio ha sido instituido para predicar a todos la verdad cristiana; pero consideremos, como hombres prácticos, las condiciones de esa enseñanza en nuestro país; consideremos la enorme cantidad de niños,

hijos de padres ignorantes y pobres, de niños privados de recibir educación religiosa en el templo —por la escasez de nuestro clero—, por la imposibilidad en que estaría de adoctrinarlos, si no tuviesen previamente el conocimiento del Catecismo —por la distribución territorial de la población, inadecuada para ello—; y veamos qué resultados produciría la omisión en la ley, de un artículo como el que la Comisión propone.

Esa omisión dejaría desprovistos de enseñanza religiosa un gran número de niños, a quienes especialmente interesa instruir y elevar al nivel de la civilización cristiana, niños que no tienen medios en la familia, para levantarse de esa situación en que serán votos inconscientes y ciudadanos peligrosos, como se decía en la sesión anterior.

Queremos entonces que el niño a quien el padre, a quien el sacerdote no puedan dar educación religiosa, halle en la escuela la luz que supla esa deficiencia del hogar, que supla la falta del cura, que, como he dicho, en nuestras condiciones especiales, es, por desgracia, muy frecuente.

[...] La ciencia, a la que jamás la Iglesia fue hostil, ha tomado una dirección extraviada, por la influencia de un orgullo insensato. Los hombres que penetran en los arcanos del mundo; que se lanzan al espacio aéreo y navegan allí, esforzándose por burlar las corrientes adversas; que recorren los mares y la tierra con la velocidad del vapor; que mandan con mayor velocidad todavía, no ya el signo mudo del pensamiento, sino la palabra vibrante en los hilos del teléfono; que pintan con pinceles de pura luz, desconocidos a los antiguos, como decía un orador argentino; que analizan los astros lejanos; que descubren la vida en organismos ignorados por su pequeñez; los hombres que realizan tales maravillas, no son por eso más leales, no son más abnegados que en otros tiempos de la historia; su egoísmo, por el contrario, se refina y se hace más poderoso; ¡y las sociedades contemporáneas ofrecen un desnivel chocante entre su grandeza material y la exigüidad, la pobreza, la debilidad de sus elementos morales!

[...] El proyecto de los señores diputados a quienes me refiero es inaceptable del punto de vista doctrinario y lo es también del punto de vista práctico. Es inaceptable del punto de vista doctrinario, porque el hecho de excluir la religión del número de materias cuyo estudio se exige como obligatorio, permitiendo sólo su enseñanza, fuera de las horas oficiales de clase, importa considerar la religión como algo fútil, como algo innecesario, y

desligar de ella la escuela pública, por una disposición legal. Es inaceptable igualmente el proyecto, porque el hecho de nivelar en un permiso común la enseñanza de las diversas religiones, sólo se explica por el concepto de que para el Estado todas ellas son iguales; y como es absurdo que todas sean verdaderas, importa colocar en la misma categoría de las falsas religiones, aquella que los poderes públicos deben sostener de acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional.

El proyecto de los señores diputados peca, pues, por inconstitucional, envuelve una injuria gravísima contra la religión católica y es el primer paso para implantar una legislación irreligiosa, en las variadas relaciones de la vida civil.

Se empieza por esta desvinculación de la escuela, respecto del principio religioso; se declara en la ley que al Estado le basta que el niño, el futuro ciudadano, sepa leer y escribir, gramática, historia y geografía, aunque ignore sus deberes para con Dios; y lógicamente se llegará mañana, como lo observaba hace algunos momentos, a decir: para el Estado la base de la familia es un simple contrato, celebrado ante el funcionario civil; si se quiere añadir una ceremonia religiosa, si se quiere añadir el sacramento del matrimonio –sea–, a mí nada me importa; la fuente de los derechos y las obligaciones es únicamente el contrato.”

Actividades

Antes de la visita

Para comenzar, pueden conversar con lxs estudiantes para indagar en sus ideas previas sobre las acciones del Estado en relación con la educación en el período que abarca la exhibición principal del Museo Roca (1880-1914). La pregunta disparadora podría ser:

¿Qué significa para ustedes que la educación pública sea laica, gratuita y obligatoria?

A partir de los aportes de lxs estudiantes, pueden recuperar estos tres aspectos principales de la ley 1420 de educación: laica, gratuita y obligatoria. Pueden comentar que hacia fines del siglo XIX el Estado nacional se erigió como agente educador, y que la sanción de la ley en 1884 estuvo impulsada por un ideal "civilizador" y homogeneizante: a través de la escuela se buscaba "argentinizar" al conjunto de la población, educándolxs según los valores del progreso, el orden y el trabajo.

Sin embargo, los posicionamientos en relación con la educación eran heterogéneos. Para profundizar en estas tensiones, específicamente en relación con la laicidad de la educación, les proponemos trabajar a partir de fragmentos seleccionados de dos discursos pronunciados en el marco de las discusiones de la ley en la Cámara de Diputados en 1883:

● **Dr. Eduardo Wilde, Discurso pronunciado al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común (1883)**

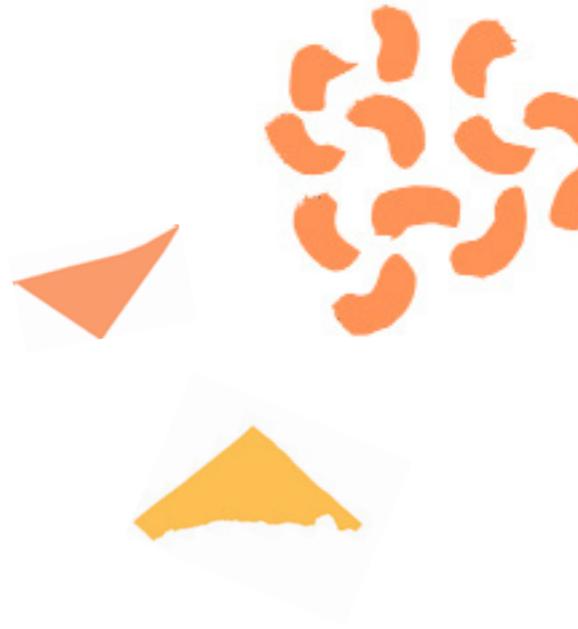
● **Pedro Goyena, Discurso pronunciado al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común (1883)**

Pueden dividir al curso en equipos y asignar a cada equipo uno de los discursos. Algunas preguntas orientadoras para trabajar sobre estos materiales podrían ser:

Según las opiniones manifestadas en el discurso, ¿qué lugar se le otorga a la Iglesia católica en relación con el Estado en cada caso?
¿Qué contenidos considera cada orador que deberían enseñarse en la escuela y cuáles no?
¿Qué posiciones manifiestan en relación con la ciencia?

Después de realizar una puesta en común, pueden comentar con lxs estudiantes que van a visitar el Museo Roca, donde aprenderán más sobre los debates en torno a la educación en el período 1880-1914. Esas discusiones no tuvieron que ver sólo con la laicidad de la escuela: comprendieron también otros aspectos como la formación de maestrxs, el aspecto económico de la educación, etcétera.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre las tensiones en torno a la educación que se dieron en la Argentina moderna. La idea es que durante el recorrido el grupo pueda abordar la temática con el apoyo de lxs educadorxs del museo.



Después de la visita

Al volver a la escuela pueden realizar una breve puesta en común de lo que aprendieron en el museo. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:

¿Qué debates se dieron en la Argentina moderna en relación con la educación? ¿Cuáles eran las diferentes posiciones en disputa?

Les proponemos invitar a lxs estudiantes a llevar a cabo un debate situado hacia fines del siglo XIX, en el que se manifiesten dos posturas claramente diferenciadas sobre algún tema vinculado con la educación. Pueden proponer una votación grupal sobre qué aspecto específico del tema les interesaría abordar. Algunos posibles son: la secularización de la educación, la formación de maestrxs, el aspecto económico de la educación (¿la paga el Estado nacional, las provincias, o las personas?), el debate sobre qué tipo de contenidos enseñar y las ideas en torno de la educación como

transmisora de una cultura y de una idea de Nación, etcétera.

A continuación, les sugerimos dividir al curso en dos equipos, asignarles un punto de vista sobre el tema elegido y proponerles que realicen una investigación más profunda sobre el mismo. La idea es que para la clase siguiente cada grupo prepare un punteo con los argumentos que considere más fuertes para defender su postura y que elija a dos o tres vocerxs para representar a su equipo. Llevarán a cabo la actividad en el aula, con unx moderadorx asignadx para guiar el debate: según lo prefieran, pueden ser ustedes mismxs o un grupo de al menos 3 estudiantes que hayan preparado para la clase el listado de ítems sobre los que invitar a los equipos a debatir.

Si lo desean, pueden grabar el debate y seguir trabajando sobre el tema a partir del material registrado.



Sin salir del aula

Para comenzar, pueden conversar con lxs estudiantes para indagar en sus ideas previas sobre las acciones del Estado en relación con la educación en el período que abarca la exhibición principal del Museo Roca (1880-1914). La pregunta disparadora podría ser:

¿Qué significa para ustedes que la educación pública sea laica, gratuita y obligatoria?

A partir de los aportes de lxs estudiantes, pueden recuperar estos tres aspectos principales de la ley 1420 de educación: laica, gratuita y obligatoria. Pueden comentar que hacia fines del siglo XIX el Estado nacional se erigió como agente educador, y que la sanción de la ley en 1884 estuvo impulsada por un ideal "civilizatorio" y homogeneizante: a través de la escuela se buscaba "argentinar" al conjunto de la población, educándolxs según los valores del progreso, el orden y el trabajo.

Sin embargo, los posicionamientos en relación con la educación eran heterogéneos. Para profundizar en estas tensiones, específicamente en relación con la laicidad de la educación, les

proponemos trabajar a partir de fragmentos seleccionados de dos discursos pronunciados en el marco de las discusiones de la ley en la Cámara de Diputados en 1883:

● **Dr. Eduardo Wilde, Discurso pronunciado al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común (1883)**

● **Pedro Goyena, Discurso pronunciado al discutirse en la Cámara de Diputados la Ley de Educación Común (1883)**

Pueden dividir al curso en dos equipos y asignar a cada equipo uno de los discursos. Algunas preguntas orientadoras para trabajar sobre estos materiales podrían ser:

Según las opiniones manifestadas en el discurso, ¿qué lugar se le otorga a la Iglesia católica en relación con el Estado en cada caso?
¿Qué contenidos considera cada orador que deberían enseñarse en la escuela y cuáles no?
¿Qué posiciones manifiestan en relación con la ciencia?

1 | Nivel medio

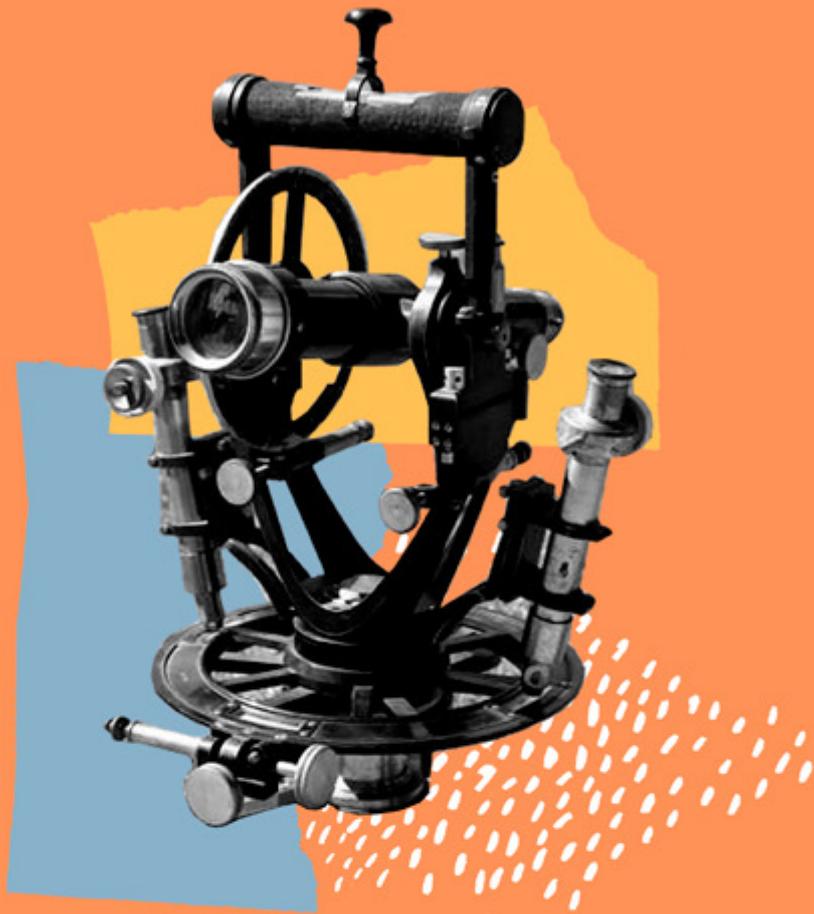
La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna



Las fuentes presentan posicionamientos opuestos sobre el vínculo que debería establecerse entre el Estado y la Iglesia católica. A partir de lo conversado en clase, les proponemos invitar a lxs estudiantes a investigar la vigencia de estas tensiones en la actualidad. Pueden proponerles que indaguen en algún conflicto puntual de intereses entre sectores de la sociedad en el presente, en el que se ponga en evidencia una incompatibilidad entre estas dos posturas.

Una vez que identifiquen ese conflicto, les proponemos escenificar un debate ficcional entre candidatxs a Presidente de diferentes partidos políticos en campaña para las elecciones, en el que se discuta ese asunto puntual. Pueden dividir el curso en dos, y asignarle a cada equipo un punto de vista: cada grupo integrará un equipo de campaña, que preparará a su candidatx para el debate. Deberán ponerse de acuerdo y estructurar un discurso coherente y persuasivo, que apunte a convencer a lxs votantes. En el debate podrían además habilitar que lxs candidatxs formulen y respondan preguntas, defendiendo su posición. Llevarán a cabo la actividad en el aula, con unx moderadorx asignadx para guiar el debate: según lo prefieran, pueden ser ustedes mismxs o un grupo de al menos 3 estudiantes que hayan preparado para la clase el listado de ítems sobre los que invitar a lxs candidatxs a debatir.

Si lo desean, pueden grabar el debate y seguir trabajando sobre el tema a partir del material registrado.



La trama de la frontera

Este eje propone abordar la política de fronteras en la historia del actual territorio argentino en una perspectiva de largo plazo, desde el período colonial hasta fines del siglo XIX. Se profundiza sobre las implicancias del concepto de frontera y se analizan las diferentes modalidades de relaciones entre la sociedad blanca, el Estado y los pueblos indígenas de la región pampeano-patagónica. Se pone el foco en la historicidad

de estas relaciones y las diversas miradas que se plantearon desde el Estado en torno a la "cuestión indígena". A su vez, se presta especial atención a la denominada "Conquista del desierto" y las transformaciones que supuso en estos vínculos. Por otro lado, el eje también invita a reflexionar sobre los reclamos, conflictos y negociaciones actuales entre las comunidades de pueblos originarios y el Estado nacional.

Material del museo para trabajar este eje*



1. Antonio Pozzo (1879), "Cuartel de Puan" en: álbum *Expedición al río Negro. Abril a junio 1879* (1901). Colección Museo Roca



2. Campamento general de los ingenieros Encina Moreno y Ca. (1883), Colección Museo Roca



3. Fortín "1a división" sobre la margen izquierda del Neuquén (1883), Colección Museo Roca



4. Carlos Enrique Pellegrini (1830), *Toldería de indios pampa*, acuarela s/papel

* Pueden descargar las imágenes desde el siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=1i2ZMPmrCPNDnF86MzTFaiWOMn32BxZ1s>

2 | Nivel medio

La trama de la frontera



5. Retrato del cacique Manuel Namuncurá (ca. 1884), Colección Museo Histórico Nacional



6. Antonio Pozzo (1879), "Choele Choel, indios de Linares" en: álbum *Expedición al río Negro. Abril a junio 1879* (1901). Colección Museo Roca



7. Ángel Della Valle (1892), *La vuelta del malón*, óleo s/ cartón (boceto), Colección Museo Nacional de Bellas Artes

2 | Nivel medio

La trama de la frontera



8. Cipriano Catriel (ca. 1870), AGN



9. Jean León Pallière (c.1860), *El agrimensor*, litografía. Colección Museo Nacional de Bellas Artes



10. Jimmy Doyg (ca. 1928), *Indios tehuelches tejiendo una faja*. Edición del estudio fotográfico Santiago Rodríguez Santa Cruz, impreso en Alemania. Colección particular



11. Antonio Pozzo (1879), "Grupo de jefes. Roca, Winter, Villegas y García" en: álbum *Expedición al río Negro. Abril a junio 1879* (1901). Colección Museo Roca

2 | Nivel medio

La trama de la frontera



12. Benito Panunzi (atr.) (1865), *Cacique Ignacio Coliqueo (centro), cacique segundo Andrés Raninqueo (a su derecha), capitanejos y familia*. ANH



13. Emeric Essex Vidal, "Pampa Indians", litografía en: álbum *Picturesque Illustrations of Buenos Ayres and Monte Video* (1820). Ackermann, Londres, colección particular



14. K'elk'o mujer tehuelche, tejiendo (ca. 1930)

Carta de caciques al presidente de la Nación Nicolás Avellaneda, en: Estanislao S. Zeballos (1960), *Viaje al país de los araucanos* (1881). Buenos Aires, Hachette, pp. 216-219

Al Excelentísimo Sr. Presidente de la República Argentina:

Hemos arreglado felizmente con el Excelentísimo Gobierno de la Nación nuestros tratados, que son una garantía para la tranquilidad de nuestras familias; y al mismo tiempo, para los pobladores que es, como si dijera la tranquilidad y bienestar de todo el mundo; pero hoy nos es indispensable, para afianzar más, esos tratados hacer presente al Excelentísimo Gobierno ciertos hechos que consideramos de alta importancia para evitar abusos y verdaderos escándalos.

Nos referimos a lo siguiente: antes de ahora es decir, cuando tuvimos celebrados otros tratados, se procedía de un modo irregular en la distribución de raciones.

El Proveedor y el Procurador hacían lo que querían, una yegua con cría recién parida nos entregaban por dos animales de cuenta que en realidad no debía ser más que por uno de cuenta.

Cuando en esa época demoramos en el pueblo del Azul, nos daban por ración una vaca pero nos quitaban el Cuero: es decir nos daban únicamente la carne del animal y el Proveedor y el Procurador aprovechaban el Cuero [...] [...]

Para evitar que esos hechos se reproduzcan hoy nos vemos en la necesidad imprescindible de nombrar a nuestro querido Compatriota y amigo D. Damasio Tapia, para que sea nuestro representante en la Capital y á su hijo D. Catalino Tapia, para que sea nuestro Procurador en la misma Capital [...] [...]

Es justicia que reclamamos y se nos pasen Cuatro mil animales de racionamiento trimestral, para distribuir a las tribus de las tres personas representantes del Cargo de Gobierno y una asignación de sueldo a las tres personas Generales y a los Caciques, Caciquillos y capitanejos que revistan por lista cuya norma se adjunta en el presente; cuatro uniformes Gals que se piden con cuatro banderas cuatro cornetas y cuatro espadas y cuatro monturas con prendas de plata y chapas de oro y cuatro cojinillos para lucir en cuatro caballos para cuatro personas Generales, una cantidad de artículos de comestibles y bebidas y mas vicios un vestuario [.] [...]

[R]eclamamos la valuación de los campos que se nos tomaron de todos los que contienen las fronteras de Puhan Guaminí Carhué y Chipilafquen por LA CANTIDAD DE DOSCIENTOS MILLONES DE PESOS MONEDA CORRIENTES, percibiendo por todos los Caciques de la orden del cargo del Gobierno de nuestra pertenencia que representamos y firmamos a continuación a nombre de todos los Caciques expresados en las listas que se adjuntan.

Y para que conste lo firmamos.

Salinas Grandes, 7 de diciembre 1877
Bernardo Namuncurá, Manuel Namuncurá, Alvarito Reumay

Carta de Julio A. Roca a Estanislao Zeballos, en: Estanislao S. Zeballos (1878). *La conquista de quince mil leguas*. Buenos Aires, Establecimiento tipográfico a vapor de "La Prensa", pp. 7-9

Ministerio de la Guerra

Buenos Aires, septiembre 17 de 1878

Sr. Dr. D. Estanislao S. Zeballos
Estimado compatriota y amigo:

Ud. ha querido escribir unos apuntes sobre Fronteras, y sin pensarlo ha hecho un libro interesantísimo y útil bajo muchos aspectos, que será leído con interés dentro y fuera del país.

Su trabajo muestra grande preparación y perfecto conocimiento de la materia que trata. [...]

La lectura de su libro destruirá toda duda acerca de la importancia y la posibilidad de llevar la frontera al río Negro.

Excuso decirle lo que él importará para todos los Jefes y Oficiales del ejército que tienen que tomar una parte activa contra los enemigos tradicionales de nuestra riqueza agrícola, porque basta su simple lectura para comprenderlo.

Pero sus patrióticos y desinteresados trabajos no deben detenerse aquí y no serán completados sino cuando Ud. haga la historia de esta cruzada, una de las más fecundas que habrá realizado el ejército argentino desde los tiempos heroicos de la Independencia, y la descripción científica de la vasta región que vamos a conquistar, demostrando al mismo tiempo la importancia económica que adquirirán los nuevos territorios cuando se derrame en su seno la inmigración que en busca de un suelo fértil y de un clima benigno, arriba a nuestras playas de todos los puntos del continente europeo.

Tenemos además que corregir la geografía de esa región y averiguar por prolijos estudios hidrográficos sobre las innumerables corrientes que se desprenden de los Andes, desde San Rafael a Nahuel Huapi, y se precipitan al mar por el Colorado y el Negro, si, como dice el coronel Jorge Velasco [...] el Chadileubú y el Atuel son navegables para bergantines y fragatas, y si se podría vaciarlos con un costo de 4 a 5 mil pesos en el Colorado. [...]

He aquí otro de los grandes problemas que resolverá la ocupación del río Negro, que por sí solo justificaría los esfuerzos que va a hacer la República, buscando su seguridad contra los bárbaros del desierto.

Resuelta la navegación del Colorado por aumento tan considerable en el caudal de sus aguas, todos los ricos y variados frutos minerales y agrícolas de la provincia de Mendoza tendrían una salida fácil y barata por Bahía Blanca, que, por su posición ventajosa para el comercio y por su excelente puerto, como el del Rosario de Santa Fe, está llamada a ser un grande emporio, la metrópoli de los pueblos que espontáneamente habrían de levantarse en los valles andinos y en algunos puntos de la pampa.

El señor Presidente me encarga le dé las más expresivas gracias por su importante trabajo, que va a ser tan útil para las operaciones de la guerra, y me ha ordenado se haga una edición especial de su libro por cuenta del Estado.

Al dejar cumplido aquel encargo quiero agregarle la expresión de mi particular agradecimiento y manifestarle que desde luego queda Ud. invitado para formar parte de la Expedición.

Soy su afectísimo amigo y compatriota.

JULIO A. ROCA

Discurso pronunciado por el presidente de la Nación Nicolás Avellaneda en mayo de 1879 al abrir las sesiones del Congreso Nacional para exponer los resultados de la campaña llevada adelante el año anterior, en: AAVV (2014). *Dossier legislativo. Mensajes presidenciales. Año II, n.º 51. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso, pp. 6-15*

"[...] Pocas veces se habrá demostrado por un ejemplo más claro, que bajo el pie del inmigrante laborioso florece el suelo, no en el lenguaje de las metáforas, sino en el de la más estricta verdad. [...]

Una vez arribados los inmigrantes, la Comisaría General de Inmigración los distribuye convenientemente, y los coloca en colonias especiales o en el interior del país. [...]

Los trabajos de la Comisaría de Inmigración han debido en consecuencia ser considerables, y siguen siéndolo. Basta la indicación de una cifra para demostrarlo. En 1878, esta oficina ha distribuido y colocado en las catorce provincias, quince mil setenta y seis inmigrantes.

Tenemos todavía nuevos campos para ofrecer a la actividad del inmigrante, y la comisaría ha recibido el encargo de conducirlo con preferencia a los territorios nacionales de la Patagonia y del Chaco, donde acaba de fundarse una nueva colonia, bajo los auspicios de la mayor prosperidad. [...]

En la extrema frontera que hasta ahora poco dividía las poblaciones cristianas de las tribus salvajes, han crecido también en estos últimos cuatro años varios pueblos, bajo la acción del Gobierno Nacional, y entre ellos, Carhué, que sorprende al viajero, cuando se le presenta inopinadamente en el desierto. [...]

[La guerra] no la tenemos sino con el salvaje, y los hechos de que voy a daros cuenta apresuran del modo más visible su terminación. Han sido ellos ejecutados en cumplimiento de la ley que disteis en vuestras últimas sesiones, ordenando la traslación de las fronteras interiores a las márgenes del río Negro y del Neuquén.

En julio del año pasado, el indio repuesto del terror que le había causado su desalojo de Carhué, de Puán y de Guaminí, atravesaba en pequeños grupos la nueva línea, reaparecía por las cercanías del Azul o invadía la Carlota y el río Cuarto, cuando empezó por parte de nuestro ejército esa serie de expediciones sorprendentes que la Nación ha presenciado, y que nos aseguran ya el dominio de la Pampa Central. [...]

El indio ha sido desalojado de sus tolderías seculares en toda la extensión recorrida por las expediciones, y ha huido en pequeños grupos por las márgenes del río Colorado, buscando abrigo en las primeras sinuosidades de la cordillera.

Estas expediciones se han realizado por nuestro ejército en los últimos ocho meses, y alcanzaron a ser entre grandes y pequeñas treinta y cinco, bastando la sola enunciación de su número, para patentizar las fatigas que pueden ser soportadas por el soldado argentino. Los ingenieros civiles y militares que tomaron parte en las diversas expediciones levantan en estos momentos las cartas de los territorios recorridos, habiendo abarcado las operaciones del ejército la inmensa zona comprendida entre la línea actual de frontera y el paralelo 39 de latitud Sur.

En lo que concierne a la guerra misma y a su objeto principal, he ahí los resultados obtenidos, según la estadística minuciosa que me ha sido presentada por el Inspector General de Armas, que desempeña hoy interinamente el Ministerio de la Guerra.

Cuatro caciques soberanos presos: Epumer Rosas, Pincen, Catriel, Cayal
Muertos: mil doscientos cincuenta

Prisioneros (de pelea): novecientos setenta y seis

Prisioneros (de chusma [viejos, mujeres, niños]): dos mil cuatrocientos veintiuno

Presentados (de pelea): mil ciento cuarenta y nueve

Presentados (de chusma): dos mil doscientos nueve

Cautivos rescatados: trescientos

Total: ocho mil trescientos cinco

Detengámonos delante de estas víctimas arrancadas al cautiverio de los bárbaros, porque podemos decir que hasta su rescate para dejar justificados los trescientos o cuatrocientos mil pesos que hasta hoy se han invertido, sobre el millón y medio votado por el Honorable Congreso para la ocupación del río Negro. [...]

En pos de los resultados obtenidos, y después que el indio de la Pampa intermedia ha sido vencido, el ejército vuelve hoy a emprender su marcha para dejar terminada su obra, seguro ya de no dejar enemigos peligrosos tras sus pasos. Espero poder anunciaros pronto que sus divisiones están acampadas en los márgenes del río Negro. Entre tanto: ¡que protejan nuestras armas, Dios y el valor de los que la llevan!

El general Roca, Ministro de la Guerra, ha dejado el asiento del gobierno con noble abnegación, para conducir bajo sus órdenes el ejército expedicionario hasta el término de la jornada.

El establecimiento del indio sometido es un problema de solución difícil [...]. Nosotros hemos encontrado hasta hoy facilidades inesperadas en el espíritu profundamente cristiano de nuestras poblaciones, y en la capacidad que el indio mismo ha revelado para adaptarse a las exigencias de una vida superior. El indio es un excelente soldado y ha entrado a llenar el cuadro de nuestros batallones. Puede ser un buen marino y actualmente se adiestran más de doscientos en las maniobras subalternas de la marinería. El indio es apto para todos los trabajos físicos, y la provincia de Tucumán ha empleado quinientos en sus ingenios de azúcar y en sus obrajes. Las mujeres y los niños han sido distribuidos por las Sociedades de Beneficencia entre las familias.

Por estos medios de colocación son limitados por su naturaleza y quedarán pronto agotados. Se ha decretado así la formación de una colonia indígena en el río Negro y de dos en el Chaco, sobre las márgenes del arroyo del Rey. Una comisión compuesta de tres ingenieros militares estudia al mismo tiempo los territorios adyacentes del río Negro, para el establecimiento de poblaciones, porque las tribus que se sometan o se aprisionen en adelante, se establecerán dentro de la gobernación de la Patagonia, en espacios reducidos y bajo la vigilancia de las tropas.

Necesito manifestaros todo mi pensamiento.

Nuestro ejército no debe detenerse en el río Negro. Al otro lado hay numerosas tribus que es necesario someter para conjurar peligros futuros, y para promover resueltamente la población de la Patagonia por el inmigrante europeo. Esta conquista puede ser el objeto de una segunda campaña, y el Ministro de Guerra tiene ya preparado su plan para presentarlo a vuestra aprobación.

El Poder Ejecutivo no necesitaría que sea insuperable. Si el país se mantiene tranquilo, si disturbios interiores no vienen a distraer al soldado de sus grandes y gloriosas tareas, no quedará antes de dos años una sola tribu india sin ser sometida, en toda la extensión de la Pampa y de la Patagonia, desde el Atlántico a los Andes, y desde Bahía Blanca, el río Cuarto y San Rafael hasta el estrecho de Magallanes."

Actividades

Antes de la visita

Para comenzar, les proponemos conversar con lxs estudiantes sobre el concepto general de frontera. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Qué sentidos puede tener la palabra "frontera"? ¿A través de qué medios creen que se establece una frontera geográfica? ¿Qué problemas o conflictos puede suponer ese establecimiento?

La intención es plantear que las líneas fronterizas actuales son una construcción social moderna. No son obvias ni naturales, son dinámicas y pueden cambiar por decisión de las sociedades. En el pasado esas líneas no existían y las fronteras eran un vasto territorio en el que habitaban personas originarias de diversas comunidades, que establecían vínculos permanentemente. en permanente vínculo. la frontera como una construcción de las sociedades.

A continuación, les proponemos poner el foco en la historia de la frontera pampeano-patagónica. En el largo plazo, las relaciones de frontera entre los pueblos indígenas y la "sociedad blanca" se remontan al siglo XVII. A lo largo del tiempo, se desarrollaron diferentes tipos de relaciones (intercambios comerciales, vínculos interétnicos, relaciones diplomáticas e incursiones violentas). Durante el siglo XIX predominaron las relaciones pacíficas que implicaban una serie de concesiones y la entrega de artículos a los caciques. Pueden compartir con lxs estudiantes

la carta de Namuncurá a Avellaneda (ver **pág. 62**), que da cuenta de las solicitudes de los indígenas al Presidente y de los objetos que el Estado habitualmente les otorgaba.

A fines del siglo XIX el Estado argentino impulsó el avance violento del ejército sobre las fronteras y los pueblos que las habitaban, dando inicio al proceso que se conoció como "Conquista (o campaña) del desierto". Si bien Julio A. Roca desempeñó un rol clave en la Campaña, ésta fue el resultado de consensos entre la élite política, siendo sancionada a través de una ley del Congreso Nacional. Les proponemos compartir con el grupo algunos fragmentos de la carta que Julio A. Roca — en aquel entonces ministro de Guerra del presidente Nicolás Avellaneda— envió a Estanislao Zeballos —funcionario público, escritor, estanciero y coleccionista considerado uno de los ideólogos de la Campaña— para agradecerle por la redacción del libro *La conquista de quince mil leguas* (1878), en el que el autor abordó el tema. Algunas preguntas para orientar el análisis de la fuente podrían ser:

¿Cuáles son los principales motivos de la campaña que Roca menciona en la carta? ¿Cómo califica la campaña? ¿De qué manera se refiere a los pueblos indígenas?

Pueden adelantar al grupo que van a visitar el Museo Roca, donde aprenderán más sobre estos acontecimientos centrales de la historia argentina.

Recuerden que es importante que al reservar la visita por mail o por la web avisen al área educativa del museo que están trabajando sobre el asunto de la frontera en la Argentina moderna. La idea es que en el recorrido el grupo pueda abordar la temática con el apoyo de lxs educadorxs del museo.



Después de la visita

Al regresar a la escuela, les proponemos repasar con lxs estudiantes lo aprendido durante la visita al museo. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Qué tipo de relaciones establecieron los pueblos indígenas con la "sociedad blanca" a lo largo del tiempo? ¿Cómo percibía la sociedad hispano-criolla el territorio fronterizo y a sus habitantes? ¿Qué ocurrió con los pueblos indígenas después de la llamada "Conquista del desierto"?

La intención es recapitular lo aprendido en relación con el destino de las poblaciones indígenas después de la Campaña: muchos hombres debieron realizar tareas de trabajo forzado, mientras que mujeres y niñas fueron tomadas como empleadas domésticas. Muchas familias fueron desestructuradas y sus miembros trasladados a lugares de trabajo o prisiones alejadas. En algunos casos también se hicieron repartos de tierras, pero en general los acuerdos no se cumplieron.

Para profundizar en el tema, les sugerimos compartir con lxs estudiantes el documental *La trama de la frontera*, desarrollado por el equipo del Museo Roca:



Link al documental
La trama de la frontera

A modo de cierre, les proponemos abordar el presente de algunas comunidades de pueblos originarios. Si bien durante mucho tiempo la escuela difundió un relato histórico en el que estos pueblos "desaparecieron" o fueron "civilizados" por el Estado nacional, muchas de estas comunidades y sus tradiciones siguen vivas. Asimismo, toda nuestra "cultura nacional" está atravesada por tradiciones que provienen de aquellas comunidades junto con las de muchas otras.

Pueden invitar a lxs estudiantes a buscar algún espacio en su localidad que nucleee a referentes de pueblos originarios de la región, y convocarlx a una entrevista en el aula. La intención es conversar con ellxs sobre cómo son actualmente los vínculos entre esa comunidad en particular y el Estado nacional. Sugerimos acordar con el espacio contactado quién será la persona entrevistada y cuáles serán los ejes a trabajar para avanzar luego en el diseño de las preguntas para la entrevista en vivo. Por ejemplo, podrían abordar: si atravesaron o están atravesando procesos de reclamo de tierras, si detectan avances o no en los procesos de visibilización de su cultura en los espacios educativos legitimados por el Estado, cómo se fue transformando o no su cultura a partir de esos vínculos y negociaciones, si existen disensos o desacuerdos dentro de la propia comunidad sobre cómo llevar a cabo esas negociaciones, etcétera. Si quieren, pueden registrar la entrevista (en audio o video) para poder compartirla con el resto de la escuela.

Sin salir del aula

Para comenzar, les proponemos conversar con lxs estudiantes sobre el concepto general de frontera. Algunas preguntas disparadoras podrían ser:

¿Qué sentidos puede tener la palabra "frontera"? ¿A través de qué medios creen que se establece una frontera geográfica? ¿Qué problemas o conflictos puede suponer ese establecimiento?

La intención es plantear que las líneas fronterizas actuales son una construcción social moderna. No son obvias ni naturales, son dinámicas y pueden cambiar por decisión de las sociedades. En el pasado esas líneas no existían y las fronteras eran un vasto territorio en el que habitaban personas originarias de diversas comunidades, que establecían vínculos permanentemente. en permanente vínculo. la frontera como una construcción de las sociedades.

A continuación, les proponemos poner el foco en la historia de la frontera pampeano-patagónica. En el largo plazo, las relaciones de frontera entre los pueblos indígenas y la "sociedad blanca" se remontan al siglo XVII. A lo largo del tiempo, se desarrollaron diferentes tipos de relaciones (intercambios comerciales, vínculos interétnicos, relaciones diplomáticas e incursiones violentas). Durante el siglo XIX predominaron las relaciones pacíficas que implicaban una serie de concesiones y la entrega de artículos a los caciques. Pueden compartir con lxs estudiantes la carta de Namuncurá a Avellaneda (ver **pág. 62**),

que da cuenta de las solicitudes de los indígenas al Presidente y de los objetos que el Estado habitualmente les otorgaba.

A fines del siglo XIX el Estado argentino impulsó el avance violento del ejército sobre las fronteras y los pueblos que las habitaban, dando inicio al proceso que se conoció como "Conquista (o campaña) del desierto". Si bien Julio A. Roca desempeñó un rol clave en la Campaña, ésta fue el resultado de consensos entre la élite política, siendo sancionada a través de una ley del Congreso Nacional. Les proponemos compartir con el grupo algunos fragmentos del discurso pronunciado por el entonces presidente Nicolás Avellaneda en la apertura de sesiones del Congreso Nacional de 1879, y de la carta que Julio A. Roca —en aquel entonces ministro de Guerra de Avellaneda— envió a Estanislao Zeballos —funcionario público, escritor, estanciero y coleccionista considerado uno de los ideólogos de la Campaña— para agradecerle por la redacción del libro *La conquista de quince mil leguas* (1878), en el que el autor abordó el tema. Algunas preguntas para orientar el análisis de las fuentes podrían ser:

¿Cuáles son los principales motivos de la campaña que mencionan Roca y Avellaneda? ¿Cómo califican la campaña? ¿Qué sustantivos y adjetivos utilizan para referirse a los pueblos indígenas? ¿Cómo percibía la sociedad hispano-criolla el territorio fronterizo y a sus habitantes? ¿Qué tenían previsto hacer en los territorios conquistados y para qué?



A continuación, la idea es abordar el presente de algunas comunidades de pueblos originarios y su relación actual con el Estado nacional. Para eso, les sugerimos compartir con lxs estudiantes el documental *La trama de la frontera*, desarrollado por el equipo del Museo Roca:



Link al documental
La trama de la frontera

La intención es reflexionar, por un lado, sobre el destino de las poblaciones indígenas después de la Campaña: muchos hombres debieron realizar tareas de trabajo forzado, mientras que mujeres y niñas fueron tomadas como empleadas domésticas. Muchas familias fueron desestructuradas y sus miembros trasladados a lugares de trabajo o prisiones alejadas. En algunos casos también se hicieron repartos de tierras, pero en general los acuerdos no se cumplieron. Por otro lado, es importante tener en cuenta que si bien durante mucho tiempo la escuela difundió un relato histórico en el que estos pueblos “desaparecieron” o fueron “civilizados” por el Estado nacional, muchas

de estas comunidades y sus tradiciones siguen vivas. Asimismo, toda nuestra “cultura nacional” está atravesada por tradiciones que provienen de aquellas comunidades junto con las de muchas otras.

Les proponemos invitar a lxs estudiantes a que investiguen sobre conflictos o reclamos vigentes en el presente que involucren comunidades originarias: pueden buscar noticias en los medios de comunicación, consultar los sitios web de agrupaciones o espacios que nucleen a algunas de estas comunidades o de organismos públicos que se ocupen de la temática (por ejemplo: el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, el Programa sobre Diversidad Cultural de la Defensoría General de la Nación, etcétera). Les sugerimos realizar una puesta en común de los resultados de la investigación en el aula. Pueden guiar la conversación en clase analizando entre todxs, para cada caso investigado, de qué manera se cumplen o no los derechos que el Estado nacional debería garantizar para estas comunidades (pueden consultar la normativa y derechos en el **Material complementario**).

*** Actividad extra:**

Si quieren profundizar en el tema, pueden invitar a lxs estudiantes a contactarse con algún espacio en su localidad que nuclea a referentes de pueblos originarios de la región, para invitar a unx de ellxs a conversar con el curso sobre cómo esos conflictos afectan a esa comunidad particular y cómo fueron o son actualmente sus procesos de negociación con el Estado.



Material complementario

1 | Nivel primario | Primer ciclo

Las migraciones de tantos tiempos

La inmigración fue uno de los temas más importantes en el período 1880-1914, motivada por el Estado nacional con la intención de aumentar la población en vistas el progreso económico.

Algunxs inmigrantes llegaban al país de manera individual, casi siempre a partir de recomendaciones de alguna persona conocida o algún familiar que ya vivía en Argentina y enviaba cartas contando las posibilidades de crecimiento que había aquí. Otrxs vinieron agrupadxs, guiadxs por empresarixs que realizaban convenios con el Estado para atraer inmigrantes. Estxs últimxs formaron colonias en distintas regiones.

En la mayoría de los casos, lxs inmigrantes llegaron al país después de cruzar el océano

Atlántico. Se incorporaron en distinta medida a la sociedad local y estuvieron presentes en múltiples facetas: como trabajadorxs rurales trajeron herramientas y saberes que impulsaron sobre todo la agricultura, como trabajadorxs urbanxs fueron importantes en el crecimiento industrial y en el despliegue estructural del progreso (por ejemplo, para el tendido del ferrocarril). También formaron parte de la política y las movilizaciones y protestas del momento.

El Estado argentino se preocupó por incorporarlx y para eso, entre otras cosas, desarrolló un sistema educativo inclusivo y amplio pero también rígido con el fin de que cada niñx se reconociera como ciudadanx argentinx. *

* Adaptación del guión de la visita guiada "Los rostros de la Argentina moderna"

2 | Nivel primario | Primer ciclo

Nos comunicamos: cambios y continuidades

La comunicación y los viajes

Los viajes de las élites fueron el reflejo de una época durante el período 1880-1914. Estas travesías estaban motivadas por la fascinación por Europa como “faro del progreso” y las aspiraciones cosmopolitas. Los viajes también fueron importantes disparadores para la escritura: cartas, postales y crónicas permitían a lxs viajersxs socializar sus experiencias.

El museo exhibe algunas de estas cartas y postales, que constituyen expresiones testimoniales de los viajes de lxs argentinxs por Europa.

El telégrafo

Este dispositivo revolucionó las comunicaciones al permitir la transmisión de mensajes de manera inmediata, más allá de las distancias. En este sentido, es un símbolo de modernidad. A principios del siglo XX, la red argentina se integró a la internacional. Para ese momento, cientos de telegrafistas trabajaban en distintos puntos del país.

El telégrafo utilizaba señales eléctricas para transmitir los mensajes o telegramas. La tarea del telegrafista consistía en traducir los mensajes o “telegramas”, entre el lenguaje alfabético y el código Morse. Era además quien operaba la estación telegráfica para enviarlos y recibirlos.

Los telegramas llegaban en forma instantánea, pero eran costosos y se pagaban por cantidad de palabras escritas. Por eso se usaban para comunicaciones breves y urgentes. *

Material audiovisual

Distancia cero: Telégrafo (2017). Canal Encuentro

<https://www.youtube.com/watch?v=5Qj1ENi4wBk>

¿Qué pasó?: Teléfono (2017). Canal Encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=9STEHXc_k5I

* Adaptación de los textos de sala de la exhibición *Los rostros de la Argentina moderna*

1 | Nivel primario | Segundo ciclo

Mujeres de la Argentina moderna



Sobre la huelga de inquilinxs de 1907

La huelga de inquilinxs de 1907, también conocida como “huelga de las escobas”, fue un movimiento popular que se desarrolló contra la suba de los alquileres en los conventillos de Buenos Aires y otras ciudades argentinas. La huelga comenzó en agosto de 1907, duró aproximadamente 3 meses y contó con la participación de activistas anarquistas y socialistas.

Las mujeres eran las que pasaban más tiempo en los conventillos. Junto a lxs niñxs, resistieron las amenazas de desalojo con piedras, palos y escobas. Manifestaban que la escoba servía “para barrer la injusticia”. Las multitudes se congregaron en plazas y locales políticos para coordinar el conflicto. En las reuniones y mitines apareció la leyenda: “Viva el hombre libre en el conventillo libre”.*

Material audiovisual

Mujeres, lo personal es político: Huelga de inquilinos. Canal Encuentro

<https://www.youtube.com/watch?v=-PbFDhKFLWg>

Historias de nuestra historia: Huelga de inquilinos (2010). Radio Nacional

<https://www.youtube.com/watch?v=z70bxd6srQg>

Ley de residencia y huelga de inquilinos. Canal Encuentro

<https://www.youtube.com/watch?v=dX8GbyfrwOE>

* Adaptación de material elaborado por el Museo Roca

2 | Nivel primario | Segundo ciclo

El trabajo: conflictos y actores sociales

Las huelgas, las manifestaciones en las calles y los atentados atravesaron el período de 1880 a 1914. Lxs trabajadorxs organizadxs en sindicatos, partidos y movimientos plantearon reclamos por salarios, condiciones de trabajo y derechos gremiales. El Estado respondió tanto con acuerdos parciales y modificaciones en la legislación laboral como con disuasión y represión policial.

Sobre la fotografía de la huelga de cigarrerxs de Buenos Aires (1904)

La fotografía muestra a un grupo de hombres, mujeres y niños que posan para la cámara. En lo alto y en el centro de la imagen, se observa un retrato de Karl Marx. Hacia el margen superior izquierdo de la fotografía se anuncia el lugar en el que fue tomada: el local de la Sociedad Cosmopolita de Obreros Pintores de Buenos Aires.

Sobre el manual escolar *Las aventuras de un niño*

Las aventuras de un niño es una obra de Andrés Ferreyra, que fue adaptada por el Consejo Nacional de Educación y cuyo segundo tomo se tituló *El nene*. El Museo Roca cuenta con dos ejemplares del primer tomo de esta obra, uno del año 1905 y el otro de 1908.

El personaje principal, Andresito, representa todo lo que se esperaba de un niño por aquellos años. En palabras de su autor: "he procurado que el libro despierte el esfuerzo propio del niño en el orden moral, en el intelectual y físico". Como un niño modelo, Andresito enfrenta diferentes situaciones a partir de las cuales internaliza hábitos como la higiene, el aseo personal, el ejercicio físico, el valor y el heroísmo, la aplicación para el estudio, la puntualidad y el respeto a lxs maestrxs, los padres y las personas mayores. El hogar, la calle y la escuela son los escenarios principales de las escenas que integran el libro: allí Andresito se encuentra con diferentes actores sociales.

El Andresito que propone Ferreyra aparece como una herramienta ideal para ayudar a lxs maestrxs de la época en su tarea "civilizatoria". *

Material audiovisual

Historias de nuestra historia: Huelga de inquilinos (2010). Radio Nacional

<https://www.youtube.com/watch?v=z70bxd6srQg>

Ley de residencia y huelga de inquilinos. Canal Encuentro

<https://www.youtube.com/watch?v=dX8GbyfrwOE>

* Adaptación de material elaborado por el Museo Roca

1

Nivel medio

La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna



La élite dirigente pensó la educación como una “puerta de entrada” al progreso. En 1884 se sancionó la Ley 1420, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. De este modo, el Estado nacional se erigió como el principal agente educador.

El rol de la escuela era formar a lxs futurxs ciudadanxs a través de la alfabetización, el fortalecimiento de la identidad nacional y el disciplinamiento moral. En un contexto de inmigración masiva, se pensaba en lxs niñxs como en agentes “civilizadores” de cada familia.

De este modo, la escuela apuntaba a la “argentinización” de inmigrantes, criollxs e indígenas, buscando homogeneizarlxs y disciplinarlxs de acuerdo con los valores del progreso, el orden y el trabajo. *

La Ley 1420 de educación común: algunos fragmentos**

“CAPÍTULO I

Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias.

Artículo 1.º. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2.º. La instrucción debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

Art. 3.º. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero.

Art. 4.º. La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificados y exámenes, y exigir su observación por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela.

Art. 5.º. La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal

* Adaptación de material elaborado por el Museo Roca

*** Pueden acceder a la ley completa en el siguiente link:

<https://drive.google.com/open?id=100IEecsK8ekrREd5Q0tp9L8p7ep5xJfz>

1

Nivel medio

La educación: acuerdos y desacuerdos en la Argentina moderna

objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes, en las ciudades o trescientos o quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

Art. 6.º. El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica

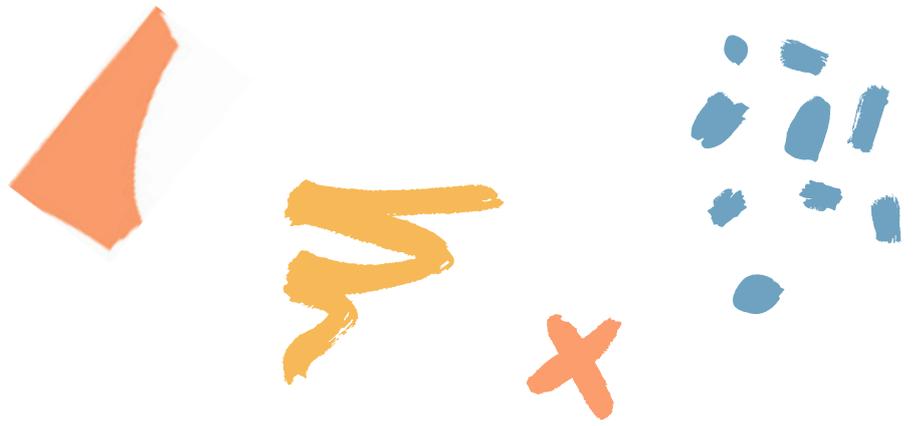
y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 7.º. En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el mínimo de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Art. 8.º. La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase.”

2 | Nivel medio

La trama de la frontera



La trama de la frontera

El problema de la frontera en la región pampeano-patagónica debe ser comprendido en el largo plazo: ya en el siglo XVII la corona española comenzó a realizar paulatinas incursiones en la región. A lo largo del tiempo, se llevaron adelante políticas de alianzas con los pueblos indígenas, atravesadas también por momentos de enfrentamientos bélicos.

La sociedad blanca denominó tempranamente a estos espacios como “el desierto”. Sin embargo, ese espacio estaba poblado desde hacía miles de años por varios pueblos con alta movilidad y dinamismo. Los vínculos entre la sociedad hispano-criolla y estos pueblos indígenas en la frontera se desarrollaron a lo largo del tiempo a través de diversas instancias: los intercambios comerciales, los vínculos interétnicos, las relaciones diplomáticas y también la violencia y la guerra.

A fines del siglo XIX, los problemas entre el Estado nacional, la sociedad criolla y los pueblos indígenas recrudecieron. La situación

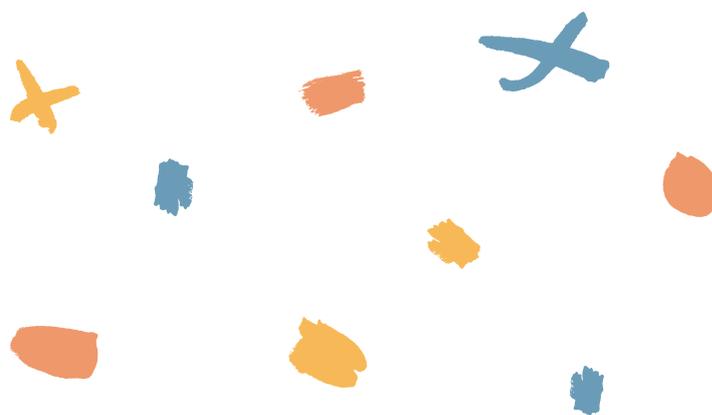
respondió a múltiples factores, entre ellos: la presión sobre las tierras producida por el avance del capitalismo en el marco del desarrollo de un modelo agroexportador; la amenaza de un conflicto abierto con Chile por la posesión efectiva de la región patagónica; el incremento de los conflictos entre la sociedad criolla y los pueblos indígenas; la presión demográfica de una sociedad en expansión y las ideas de la élite dirigente que consideraba que los pueblos indígenas eran un impedimento para el desarrollo de una sociedad basada en los principios de orden y progreso.

Julio A. Roca, que por entonces era ministro de Guerra de Avellaneda y en ese momento estaba armando la campaña presidencial que lo llevó a la cima del poder en 1880, consideró que era necesario un avance contundente del ejército sobre las fronteras y los pueblos que las habitaban. Sin embargo, la denominada “Campaña al desierto” no fue sólo idea de Roca sino de toda la élite política, y fue sancionada a través de una ley del Congreso Nacional.*

* Adaptación de material elaborado por el Museo Roca

2 | Nivel medio

La trama de la frontera



Discurso pronunciado por el presidente de la Nación Nicolás Avellaneda en mayo de 1879 al abrir las sesiones del Congreso Nacional para exponer los resultados de la campaña llevada adelante el año anterior, en: AAVV (2014).

Dossier legislativo. Mensajes presidenciales.

Año II, n.º 51. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso, pp. 6-15 (texto completo)

<https://drive.google.com/open?id=1ShmSZ5BmG7yB8PCNlu-jVRwWSWYm6iKV>

Día internacional de los pueblos indígenas

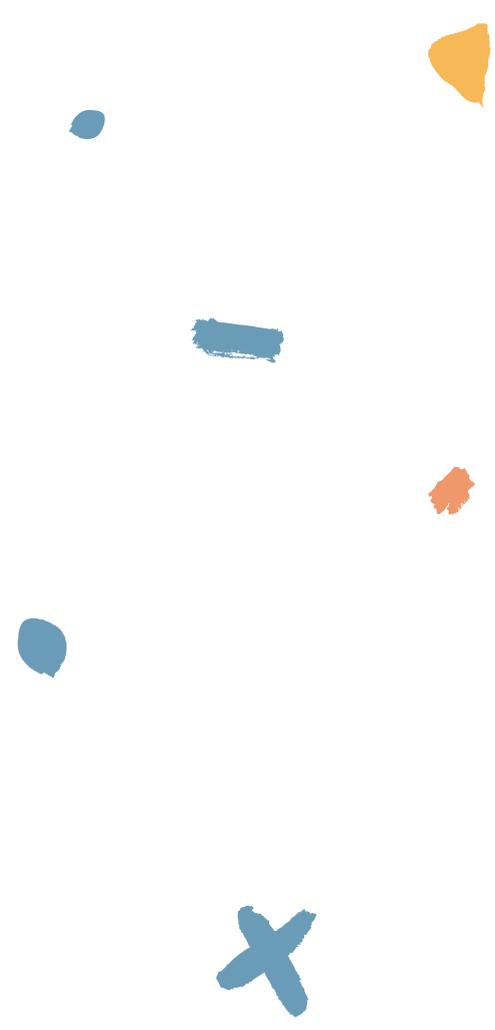
https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292

Listado de comunidades indígenas

<http://datos.jus.gob.ar/dataset/listado-de-comunidades-indigenas>

Derechos indígenas - Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/derechosindigenas>



The background is a white canvas with various abstract elements. There are several torn paper-like shapes in shades of orange, blue, and grey. Some areas feature patterns of small dots or larger, irregular shapes in the same color palette. The overall style is modern and artistic.

WWW.CULTURA.GOB.AR