

Los “perseguidos” en vías de “rehabilitación”: Las representaciones del gaucho y del indio en las escuelas argentinas, 1930-1950



Marta Poggi*
Bernardino Pacciani**
Matías Emiliano Casas***

Resumo:

No curso da década de 30, o âmbito educativo argentino esteve permeado por debates e publicações relativas à educação patriótica e alfabetização campestre. Nesse contexto, a figura do gaúcho se transformou em um modelo, não somente de patriotismo, mas também de bom comportamento e moralidade. Esquecidos durante décadas anteriores, os “gaúchos” foram recuperados como resultados funcionais aos processos conjunturais. A imagem do índio transitava por um caminho paralelo que foi destacado em diferentes países da região a partir do movimento indígena. No entanto, o tratamento da questão nas escolas argentinas implicava tensão entre uma perspectiva reivindicatória e a análise realizada pelos livros escolares sobre a conquista do “deserto”. O estudo dos relatos produzidos no âmbito educativo permite reconstruir as condições de possibilidade de difundir estas narrativas e os interesses que eram colocados em jogo na disputa dessas representações.

Palavras-chave:

Gaúcho. Índio. Educação. Nacionalismo.

Resumen:

En el transcurso de la década del treinta, el campo educativo argentino estuvo atravesado por los debates y publicaciones en torno a la “educación patriótica” y la alfabetización de la campaña. En ese contexto, la figura del gaucho se transformaría en “modelo”, no sólo de patriotismo, sino también de buen comportamiento y moralidad. De los silencios y “olvidos” durante décadas anteriores, los “gauchos” eran recuperados en tanto resultaban funcionales a los procesos coyunturales. La imagen del indio transitaba por un camino paralelo que se ponía de relieve en distintos países de la región a partir del movimiento indigenista. Sin embargo, su tratamiento en las aulas argentinas conllevaría una tensión entre una perspectiva reivindicatoria y el análisis que realizaban los libros de texto sobre la conquista del “desierto”. El estudio de los relatos producidos desde los ámbitos educativos permite reconstruir las condiciones de posibilidad para la circulación de esas narrativas y los intereses que se ponían en juego en la disputa de esas representaciones.

Palabras clave:

Gaucho. Indio. Educación. Nacionalismo.

* > Mestre em História pela Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina.
E-mail: mmpoggi@untref.edu.ar

** > Licenciado em História pela Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina.
E-mail: bpacciani@untref.edu.ar

*** > Doutor em História pela Universidad Nacional Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Y Técnicas, Argentina.
E-mail: mecasas@untref.edu.ar

Introducción

En el transcurso de la década del treinta, el campo educativo argentino estuvo atravesado por los debates y publicaciones en torno a la “educación patriótica” y la alfabetización de la campaña. Sin embargo, esas preocupaciones, que se manifestaron con intensidad en el período abordado por este artículo, encontraban sus raíces en décadas anteriores. El sistema escolar argentino estuvo caracterizado, desde sus inicios, por la “imperiosa necesidad” de inculcar sentimientos de “patriotismo” en los estudiantes. Un conjunto de ceremonias y efemérides fueron constituyendo los “rituales patrióticos” que se ocupaban, y se ocupan, de exaltar a personajes de la historia y a emblemas de la Nación (AMUCHASTEGUI, 1995, p. 13-41). Las reformas introducidas en el contexto del Centenario de la Revolución de Mayo representan antecedentes insoslayables para pensar las características de la educación, en particular su funcionalidad patriótica. La gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación a partir de 1908, junto con los diagnósticos realizados por Ricardo Rojas en *La Restauración Nacionalista*, impulsó una serie de reformas en los planes educativos que exponían la desconfianza de los intelectuales de la época a la sociedad cosmopolita que se iba plasmando. Así, Ramos Mejía argumentaba la necesidad de cambios al advertir en su recorrido por las escuelas primarias: salones que adornaban sus paredes con imágenes de Humberto Primero y la Reina Margarita; “corbatas rojas” que entonaban el himno al trabajo pero insultaban al himno nacional; y docentes que desarrollaban sus clases en idiomas extranjeros (RAMOS MEJÍA, 1913, p. 7-8).

A partir de 1910, entonces, algunas prácticas escolares se modificaron y otras se consolidaron y masificaron. El izamiento de la bandera, las conmemoraciones de la Independencia, y el canto del himno, entre otros hábitos, se establecieron como parte constitutiva del tránsito escolar de los estudiantes. Ese proceso de “adoctrinamiento nacionalista” se caracterizó por su dogmatismo y se continuó aún luego de la muerte de Ramos Mejía en 1914. En efecto, las reformas introducidas en los años del Centenario continuaron vigentes hasta 1939, lo que representaría, para todo el período, una continuidad en cuanto a objetivos pedagógicos y didácticas patrióticas. Ese factor posibilitó que los debates, cuestionamientos y reflexiones sobre la modalidad educativa en Argentina se sucedieran por esos años. El estudio de Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, demuestra cómo las políticas educativas de Ramos Mejía siguieron vigentes durante las presidencias radicales (ESCUDE, 1990). Algunas publicaciones de educación testimoniaban la posición hegemónica sobre el carácter patriótico de la escuela: “Todos los pedagogos y sociólogos están conformes en aceptar que, al niño, desde que pisa los umbrales de la escuela, se le debe inculcar un sentimiento nacionalista.”¹

En la década del veinte se fundó la publicación *La Obra: revista de educación, ciencia y letras*. Desde sus páginas, que con el tiempo se constituirían como las de mayor perduración y relevancia en el ámbito educativo argentino, se presentaban diversos elementos que evocaban lo gauchesco en clave de pasado. A partir de poemas y relatos se difundían aventuras y reflexiones de los “criollos de ayer”. Desde 1923, se reprodujeron algunos cuentos gauchescos de Javier de Viana y varias poesías que invitaban a leer algunos componentes de la vida rural pampeana en “vías de extinción”. El poema *El Rancho* se lamentaba: “Pobre mi rancho / que al paso del tiempo te desmoronas, / viendo ¡Ay, dolor!, / que el progreso pisotea tus coronas. / Duerme en la Pampa escondido / ¡Oh, Mi rancho solitario! / tú de mi pueblo querido, / serás siempre relicario.”² Esos versos se incluían en la publicación para ser trabajados con los estudiantes y manifestaban una tónica nostálgica ante las transformaciones de la época. Otros relatos se basaban en anécdotas o dramas amorosos, como el poema *La Güeya* (sic) que narra la desolación de un gaucho al enterarse

1 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, 20 de diciembre de 1921.

2 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, 5 de mayo de 1923.

que su china le había sido infiel.³ Si bien esos espacios no constituyen una prioridad para *La Obra* en los años veinte, permiten advertir un nivel de presencia del “gaucho” en el ámbito educativo que se incrementaría en las décadas siguientes, a partir de la institución provincial del Día de la Tradición.

Otro de los procesos que se ponía de relieve en el seno de la educación, y que se conjugaba con la problemática del “patriotismo”, era la alfabetización de las zonas rurales. En 1933, el presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramón Carcano, publicó el libro *800 mil analfabetos*. Esas páginas realizaban un estudio sobre las dificultades en las escuelas rurales, entre otros temas. El diagnóstico apuntaba a las condiciones económicas de los habitantes del campo y al “atraso social” de la campaña. En ese trabajo se proponían las “colonias escolares” como antídoto para el alto índice de analfabetismo (CARCANO, 1933). Como planteó el Ingeniero Agrónomo José María Bustillo,⁴ en un homenaje a Carcano, su labor fue una de las más destacadas en orden a la creación de escuelas rurales, granjas experimentales, y defensa de la educación agrícola (BUSTILLO, 1957, p. 12). En esa coyuntura, otras publicaciones se hacían eco de la educación en el campo y planteaban alternativas para mejorar la calidad educativa. Un artículo publicado en *La Obra* se titulaba *El analfabetismo en la campaña*. En ese texto se incorporaban el latifundio y el rendimiento de las escuelas rurales como factores que obstaculizaban el proceso de alfabetización en el campo. En relación al desempeño de las instituciones educativas señalaba: “Nuestras escuelas en provincias están poco menos que abandonadas debido al centralismo asfixiante que mata toda iniciativa y deja confiada al albur la enseñanza en la campaña [...] No hay contralor ni puede haberlo porque todo lo absorbe la Capital Federal [...] Resultados: escuelas que no funcionan, edificios en ruinas, escuelas sin maestros, escuelas sin alumnos, donaciones que no reciben...”⁵ Sin duda, la educación en los ámbitos rurales despertaba diferentes cuestionamientos.

La pertinencia de resaltar los debates en torno a la educación rural radica en relación a la figura del gaucho. La utilización del imaginario gauchesco para aproximarse a las poblaciones de la campaña podía resultar funcional en algunos casos, pero, al mismo tiempo, provocó contradicciones a causa de las modalidades por las que la vida rural era presentada en las aulas. En 1934, una editorial de la mencionada revista educativa se avocó a dilucidar los contrastes, establecidos desde la escuela, entre el campo y la ciudad. Esa dicotomía era planteada también desde perspectivas nacionalistas que consideraban a la urbe cosmopolita como elemento disolvente de la identidad colectiva (BALLENT; GORELIK, 2001, p. 176-179). En la reflexión de *La Obra*, se pretendía motivar a las “multitudes urbanas” para que “vuelvan a sentir la atracción de la vida sencilla, ruda y patriarcal de los campos.” Se entendía que la institución que debía concretar esa operación debía ser la escuela pública. Empero, reclamaban: “cuando en nuestras aulas se habla de vida rural, no se hace otra cosa que literatura. Todavía estamos con el gaucho carnavalesco, alzado y haragán, que tiene más de compadrito orillero que de hombre de trabajo; todavía estamos con el clisé del agricultor, eternamente sucio y fatigado.” La nota subyacente del artículo es el pedido de un “nuevo gaucho” y, junto con él, de una nueva representación de la vida campera para su reproducción en la escuela. En un precedente de lo que emergería con intensidad en las décadas siguientes, la editorial anticipaba la “necesidad” de nuevas categorías para pensar la figura del gaucho.

En el transcurso de la década del treinta, algunas medidas del Consejo Nacional de Educación testimoniaban esas preocupaciones. En ese contexto, cabe destacar la sanción del Día del Himno Nacional en 1934 o la gestión realizada en 1938 para obtener 60 minutos por día en la radio del Estado para ocuparlos en la “divulgación cultural y la educación patriótica mediante conferencias, cantos, recitaciones y lecturas.”⁶ Con respecto a la educación en la campaña se continuó debatiendo en torno a una problemática que se identificaba

3 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, 5 de julio de 1924.

4 > Bustillo había sido Ministro de Obras Públicas de la Provincia de Buenos Aires durante la gobernación de Manuel Fresco. En su función desempeñó un rol estratégico para la concreción del Museo Ricardo Güiraldes en 1938 y fomentó la evocación a las tradiciones camperas como genuino representante del “pasado nacional”.

5 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, 25 de octubre de 1933, p. 678-679.

6 > Sobre la sanción del Himno Nacional Argentino ver *El Monitor de la Educación Común*, agosto de 1937. En referencia a las gestiones realizadas por el Consejo Nacional de Educación para obtener el espacio radial ver *El Monitor de la Educación Común*, mayo de 1938.

común en muchos países de América.⁷ Paralelamente, el imaginario gauchesco continuó reproduciéndose. En ocasión de comentar la aparición de un libro sobre la temática se establecía un precedente de la ligazón entre el “gaucho” y la “nacionalidad” que se recuperaría con intensidad en los años cuarenta.⁸ A partir de las disposiciones ministeriales, los textos escolares y las revistas de educación, se configuraría una representación del gaucho como “modelo”, no sólo de patriotismo, sino también de buen comportamiento y moralidad. El indio transitaría un camino alternativo, la reivindicación de su figura desde las aulas encontraría voces contemporáneas a la “recuperación” del gaucho. El poema *Martín Fierro*, que según Leopoldo Lugones constituyó la épica nacional, funcionó como articulador de ambas representaciones (BUSTELO, 2009; LÓPEZ, 2004; PAZ, 1985).

El gaucho en el aula

El énfasis colocado en la introducción de este trabajo al carácter patriótico de la educación se corresponde con la modalidad de incorporación de la figura del gaucho en los trabajos áulicos. La gestión del nacionalista católico Gustavo Martínez Zuviría al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, plasmó en normativas la inclusión del gaucho en las aulas. Si bien la ley provincial 4.756 sancionada en 1939 que instituyó cada 10 de noviembre como Día de la Tradición en homenaje al natalicio de José Hernández establecía: “en dicho día se darán clases alusivas sobre arte, ciencia y música nativa, y con especialidad sobre el Martín Fierro” (TIMPONE, 1948, p. 31), las instrucciones del ministro en 1943 le dieron cuerpo a la conmemoración. En los argumentos de la resolución dictada el 8 de noviembre de ese año se explicitaban los motivos por los cuales, según lo entendía el Ministerio, debía celebrarse el Día de la Tradición en todos los establecimientos de enseñanza: “La educación integral de los jóvenes requiere que sus sentimientos se formen en el culto acendrado de las tradiciones patrias, de las que la obra literaria del inmortal autor de *Martín Fierro* es una acabada síntesis en uno de los aspectos tan sobresalientes como el de la sociología de las poblaciones criollas de nuestros campos”.⁹ Así se consolidaba la efeméride que incorporaría oficialmente al gaucho en las escuelas.

El respaldo gubernamental que había significado a nivel provincial la sanción unánime del Día de la Tradición le otorgó a la figura del gaucho un halo de legalidad. Esa condición allanaría los caminos para que circulen representaciones positivas y moralizadoras sobre los gauchos pampeanos que fueron usufructuadas por los espacios educativos argentinos. Uno de los canales de circulación de las representaciones del gaucho en la escuela fueron los libros de texto. En esas publicaciones se pueden distinguir algunas características comunes que se les atribuían a los “hombres de la pampa”. En general, estaban asociadas al ideario romántico de sentimientos irrevocables hacia la patria. El libro de lectura para segundo grado titulado *Brisas*, editado por Kapelusz, le dedicaba dos páginas al texto denominado *El Gaucho*. La prosa iba acompañada por dos ilustraciones en las que se mostraban actividades que se consideraban habituales en la cotidianidad de los gauchos, como cuidar su caballo y tomar mate. En el texto se destacaban otras supuestas aptitudes como: “Con frecuencia, el gaucho contaba hazañas de otros tiempos, en las que siempre abundaban los actos de valor y nobleza”. Además de exaltar el coraje, el pretérito utilizado para definir sus características daba cuenta de la desaparición del gaucho en ese contexto histórico. En efecto, la lectura propuesta para los niños de segundo grado concluía: “Hoy ya no existe, y su figura es recordada con cariño, porque a través de nuestra historia, el gaucho demostró su amor a la patria, por la que luchó valientemente.” (ESCUELAS PÍAS DE ARGENTINA, 1943, p. 73-74).

La referencia que vinculaba al gaucho con las luchas independentistas excedía la exaltación a los combatientes que habían defendido la frontera norte al mando de

7 > *El Monitor de la Educación Común*, diciembre de 1936.

8 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, 25 de septiembre de 1934.

9 > Resolución del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 8 de noviembre de 1943, Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Martín Güemes. En otros libros publicados para la lectura de los escolares se sostenía la participación de los habitantes de la campaña pampeana, que eran homogeneizados con la categoría de “gauchos”, como levadura de los ejércitos que enfrentaron a los españoles. Desde esa perspectiva era presentado en el libro *Obreritos*, también pensado para niños que cursaban el segundo grado de la escuela primaria. Ese texto presentaba mayor contundencia en sus aseveraciones y expedía: “[El gaucho] Todo lo dio por la patria. Sobrio y sencillo, fue soldado ejemplar”. La rectitud de su milicia en las tropas castrenses fue una representación recuperada también desde ciertos sectores de las Fuerzas Armadas argentinas en diferentes períodos (DILLÓN, 1942). La caracterización entraba en tensión con la figura del gaucho desertor que se presentaba en *Martín Fierro*, la obra gauchesca más difundida en las escuelas. Sin embargo, en *Obreritos* se afirmaba: “El gaucho formó los ejércitos que nos hicieron libres. Era hombre del pueblo. Cuando la patria lo necesitó dejó su rancho y se alistó en las filas de los que lucharon por nuestra independencia y la de países hermanos.” (GARCÍA, 1953, p. 99). Así se resaltaba la entendida abnegación de los gauchos quienes habrían resignado los intereses personales por un objetivo que se consideraba mayor, la defensa de la patria.

Las apreciaciones de diferentes libros de lectura editados en ese período continuaban la perspectiva trazada en los ejemplos anteriormente descritos. La seguridad, valentía y su “sacrificio” por la independencia eran remarcados, aún cuando su figura aparecía ligada a las luchas intestinas durante el proceso de organización nacional. El texto *Asuntos para quinto grado* presentaba a la figura del gaucho dentro del apartado que — como tantos otros textos escolares — titulaba “la anarquía”. Allí se describía a los caudillos como “los que sobresalían por su coraje, su fuerza física, su experiencia en las cosas de campo”. Sus montoneras, según el libro, estaban conformadas por gauchos que “formaban cuerpos irregulares de caballería, armados con sables, lanzas improvisadas, boleadoras, fusiles y carabinas”. Se destacaba que el dominio del caballo les permitía implementar “tácticas especiales” para el combate. Lejos de focalizar en una mirada peyorativa sobre los caudillos y los gauchos, la publicación editada en 1940 resaltaba: “No obstante su rebeldía frente a los gobiernos que intentaban organizar el país, jamás pensaron en disolver la Nación. Defendieron la independencia nacional y cuando peligró la integridad de la patria supieron unirse para combatir juntos contra el enemigo común.” (VINARDELL, 1940, p. 118-119). Los libros escolares reproducían así una condición que parecía alcanzar un importante nivel de consenso sobre la figura del gaucho, su carácter de patriota. Para nada resultaba una construcción irrefutable durante la década del cuarenta. En efecto, algunas voces, desde diferentes sectores, cuestionaron la ligazón entre patria y gauchos pero sus interpretaciones se encontraban con las dificultades que imponía el reconocimiento oficial de su figura como símbolo del pasado y la tradición (CASAS, 2012, p. 55-72). En las aulas, o al menos desde los textos propuestos por los libros para escolares, se reproducía la interpretación oficial. En *Clarínadas, libro de lectura para quinto grado*, se proponía analizar la descripción de Carlos Octavio Bunge sobre el gaucho donde se concluía que pese a tener sólo una “confusa idea de patria” jamás había desoído su llamado (GARCÍA, 1957, p. 126-127).

Además de la caracterización patriota del gaucho que lo presentaba como protagonista silencioso del proceso emancipador, se pueden reconocer otras representaciones que se difundieron en el ámbito educativo, particularmente a partir de las actividades áulicas propuestas en los libros de lectura y en las revistas educativas. En 1946, *El Monitor de la Educación Común*, proponía una selección de “glosas para el niño” recopiladas del poema *Martín Fierro* y los presentaba: “Niño: he aquí seleccionados para ti refranes y dichos de mucha enseñanza contenidos en el poema admirable que todo argentino debe conocer.” Esa era la introducción elegida para poner de relieve un gaucho “moralizador” — que quizá en esa actividad se manifestaba en su máxima expresión. A partir del gaucho Martín Fierro se irían enhebrando múltiples consejos y enseñanzas que se desprendían, en

muchos casos de modo forzado, del análisis de los versos de José Hernández. La amistad, la familia, el ahorro, el respeto a los ancianos, la disciplina, la esperanza en Dios, eran sólo algunas de la moralejas que se trabajaban en las veintidós páginas que la publicación le dedicó al tema. Martín Fierro evocaba, según lo entendía el texto, la importancia del estudio para los niños y motivaba la perseverancia en la trayectoria escolar. Para eso se ligaban variados versos al tópico del estudio y la “rectitud” en la escuela. “Y naidés (sic) se muestre altivo aunque en el estribo esté, que suele quedarse a pie el gaúcho más alvertido (sic)” era interpretado y dirigido hacia el niño en los siguientes términos: “Muchas veces habrás estado a punto de gritar alborozado: ¡Ya es mío el sobresaliente! ¿Quién sabrá mejor que yo las lecciones del día? Y sin embargo, el olvido de una fecha, de un río, de una montaña, fueron los causantes de que no alcanzaras la palma.”¹⁰ Otro de los versos asociado al estudio de las lecciones era: “Cuando un hombre está en peligro no debe tener confianza”. El peligro, entendido desde los cánones educativos de la década del cuarenta se podía asociar, sin mayores argumentaciones, a la situación de examen que implicaba dar cuenta de algún contenido trabajado en las clases. Desde ese enfoque, se recomendaba: “El gaúcho amigo te enseña que en las horas de peligro no debes ser tan confiado que menosprecies los factores adversos. Muchos niños suelen descuidar algunos aspectos de su lección, confiados en que a la hora del examen, podrán desempeñarse con éxito.”¹¹

El “gaúcho amigo” complementaba la representación de “gaúcho soldado” y consolidaba su incorporación a la escuela desde una perspectiva positiva y constructiva de su figura. Alejado de la representación de bandolero, vago y delincuente que había preponderado en la segunda mitad del siglo XIX y del silencio y exclusión durante los festejos del “centenario patrio”, su presencia se cimentaba en el ámbito educativo desde diferentes espacios. Aún desde el trabajo gramatical en la materia Lenguaje se proponían actividades con diferentes textos de la literatura gaúchesca. En el libro *Autores Modernos* se presentaban una serie de tareas con un extracto del *Santos Vega* que comenzaban con la copia del apartado “un amigo juez de paz”. Además se trabajaba la etimología de las palabras, la correcta pronunciación y la conformación de diptongos a partir de diversas preguntas como “¿hay diptongo en maula?” (BASTIANINI, 1943, p. 58-70). Otros libros para escolares proponían el tópico “gaúcho argentino” como tema de conversación y composición. Es el caso de *Canto al trabajo* que acompañaba una ilustración a color con el fragmento “El gaúcho” del poema *Lázaro* de Ricardo Gutiérrez donde se destacaba su “noble y gallarda figura” (MILLÁN, 1940, p. 105-106). Así se fue sedimentando la reconstrucción positiva del “gaúcho” que encontraba su cúspide anual de evocación cada 10 de noviembre.

El “salvaje” rehabilitado

El repaso por la restitución del gaúcho en las escuelas, a partir de diferentes publicaciones educativas, pone de relieve la presencia de otro actor que transitó caminos paralelos de resignificación. El abordaje del “indio” en el período aquí estudiado fue experimentando un paulatino proceso de asimilación a las aulas argentinas. Ese reconocimiento no emergió como una experiencia aislada, sino que se insertaba en un contexto de reivindicación regional para los pueblos originarios que aglutinó voces y perspectivas en el movimiento denominado indigenismo. En su vertiente cultural y política promovió la inclusión de “los pueblos indígenas de América” como lo expresaban los resultados del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Michoacán, México, en 1940 (MARÍN, 1973; FAVRE, 1998). Ese marco internacional facilitó las reivindicaciones escolares y los cuestionamientos a la pervivencia del término “salvaje” para clasificar sus hábitos y creencias.

10 > *El Monitor de la Educación Común*, 1946, p. 52-53.

11 > *El Monitor de la Educación Común*, 1946, p. 56.

La revista *El Monitor de la Educación Común* publicó en 1935 una crítica profunda al tratamiento que se le daba a los indígenas en el poema *Martín Fierro* que circulaba por las aulas. El artículo se denominaba “Los aborígenes de la pampa” y estaba firmado por el director de la escuela n° 37 de Chubut, R. T. Elizondo. Las casi veinte páginas de su escrito se introducían con una reseña sobre el origen, las características culturales y la ubicación geográfica de las “naciones pampas”. En el apartado que se refiere a sus características físicas y morales es donde comienza el contraste con las consideraciones esbozadas por José Hernández: “Su vida agitada de pueblos nómades y la escasez de agua en el desierto, los hacía poco aseados, pero no al extremo como lo describe el autor de *Martín Fierro*.” Luego de la aclaración transcribía varios versos del poema donde el gaucho describía a los “más desafíos (sic) del mundo” que vivían “como cerdos, en esos toldos inmundos”.¹² A partir de allí, será una constante en el texto de Elizondo la refutación de diversos pasajes, y el reconocimiento de unos pocos, sobre las cualidades del indio presentes en la obra.

Luego de transcribir la mayoría de las estrofas que remiten a las “características psicológicas de los indios”, el autor del artículo realizó una advertencia: “conviene aclarar [los conceptos equivocados] para redimir de ciertas imputaciones a uno de nuestros elementos étnicos que la Escuela está asimilando a la vida nacional en un sentido eminentemente patriótico.” En la referencia se ponen de relieve dos certezas que el docente advierte desde el sur del país, la primera en relación al proceso de inclusión que transitaba la figura del indio en los ámbitos educativos y la segunda, en comunión con lo que acontecía paralelamente con el gaucho, la identificación de esa reivindicación con el componente patriótico. Con respecto a los hábitos y características de los indios, en el artículo se destaca una cierta contradicción presente en el *Martín Fierro* donde, luego de hablar de su “barbarie”, la “maldición de Dios sobre ellos” y remarcar otros aspectos negativos, el gaucho le propone a su amigo Cruz: “Yo se que allá los caciques / Amparan a los cristianos, / Y que los tratan de “Hermanos” / Cuando se van por su gusto / A qué andar pasando sustos... / Alcemos el poncho y vamos.” Ese verso se toma como argumento para contrarrestar las acusaciones de “crueldad” que recaían sobre los habitantes de las tolderías.¹³

En definitiva, para consolidar la refutación con descripciones minuciosas el artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común* continuaba con precisiones sobre el desarrollo de los vínculos sociales, las actividades económicas y las tareas domésticas de los diferentes pueblos que habitaban la región pampeana. Las conclusiones que Elizondo presentaba era que en muchos relatos se habían tergiversado las verdaderas características de los indígenas: “Versiones de antiguos pobladores y descendientes, nos revelan que se exageró novelescamente (sic) o con afán de magnificar hazañas bélicas”. En resumen, reconocía como síntesis de sus “caracteres morales”: astucia, desconfianza, audacia, agresividad, fiereza, tenacidad, y poca emotividad.¹⁴

Esa inclusión paulatina en la historia nacional desde una perspectiva positiva se vio plasmada en otras propuestas didácticas. En el quinto año se proponía como lectura para los alumnos el relato de Joaquín Víctor González, “El indio Panta” que relataba la historia de un indígena que decidió ir a la guerra para pelear por la patria: “Me voy a la guerra, la patria nos llama [...] si no vuelvo será señal de que habré muerto por mi patria”. En el relato se narra que el personaje de “piel negra y lustrosa, frente chata, cabellos ensortijados, y pómulos salientes” había dejado su vida en combate en la frontera con Paraguay. La representación del indio que se ponía en juego en esa lectura era notoriamente contradictoria con las descripciones que se realizaban de los malones y sus componentes en tanto obstáculo y perjuicio para el “desarrollo nacional”. En el texto de González, el indio era dotado de un sentimiento patriótico que lo hacía participe de las conquistas más remarcadas en la historia nacional, por eso el autor lo reconocía como parte de la “raza” que había manejado el sable como granadero en Maipú y asaltado fortalezas en Curupaytí.¹⁵

12 > *El Monitor de la Educación Común*, julio de 1935, p. 76.

13 > *El Monitor de la Educación Común*, julio de 1935, p. 78.

14 > *El Monitor de la Educación Común*, julio de 1935, p. 78-79.

15 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, abril de 1940, p. 132.

Las advertencias que publicó la revista de educación se correspondían al uso de diversos fragmentos del *Martín Fierro* como disparador para analizar diferentes temas. En particular, Elizondo se mostró preocupado por los errores conceptuales que incurrieran quienes abordaban la historia de los pobladores originarios desde las páginas del poema de Hernández. En la revista de educación *La obra* se proponía como unidad de trabajo para cuarto grado “La evolución de la sociedad argentina después de 1853”. El trabajo n° 1 consistía en analizar “La conquista del desierto y la acción civilizadora del ejército”. Entre las explicaciones que pretendían legitimar la expansión de la frontera se le dedicaba un espacio considerable a los malones indígenas que “amenazaban” a los colonos. Según las líneas de trabajo propuestas los “salvajes” eran la principal dificultad que encontraban los pobladores y el ejército para asegurar la “soberanía nacional”. Esa construcción se apoyaba con la lectura de varias estrofas del *Martín Fierro*: “Es guerra cruel la del indio / porque viene como fiera; / atropella donde quiera / y de solar no se cansa”. El panorama presentado por José Hernández se complementaba con una recomendación para los docentes: “Imagínese el lector el cuadro horrible que representaba al malón, y haga notar a los escolares el sacrificio de los primeros pobladores de nuestras pampas.”¹⁶ El desarrollo presentado para el cuarto grado confirmaba la percepción del artículo anterior que cuestionaba la pertinencia de la utilización del *Martín Fierro*.

En los textos escolares de historia para el nivel secundario del período abordado, el tratamiento de “La conquista del desierto” de 1879 pone en evidencia por lo menos una contradicción. La imagen rescatada del “indio” era incompatible con la reivindicación de un hecho que seguía, y continuó siendo considerado un hito en el desarrollo de la historia argentina. Se continúa con la caracterización de “desierto” a los territorios habitados por los indígenas. El malón era la expresión del salvaje que atacaba a las estancias. La barbarie representada por el “indio” era considerada un freno a la civilización. Uno de los autores analizados afirma que “los resultados generales de estas campañas fueron: la ocupación total de cinco mil leguas de territorio y la desaparición de tres mil indios que merodeaban en él y eran dueños de los boquetes de la cordillera” (PELLEGRINI, 1950, p. 381). Eran ladrones que deambulaban por un territorio que utilizaban para hacer sus negocios con Chile con el ganado robado a las estancias. De esta manera, se los presenta como los que impiden tanto el avance de la obra civilizatoria como la demarcación de los límites territoriales con el país transandino (PACCIANI; POGGI, 2013). En consecuencia, en el abordaje áulico del “indio” se manifestó una paradoja expresada en una caracterización casi bucólica de los indígenas en la época de la conquista y colonización española y en el posterior reconocimiento de su contribución al desarrollo de la “patria”, junto a la pervivencia de la categorización como “salvaje” representante de la “barbarie”.

Consideraciones finales

Este breve repaso sobre las modalidades de incorporación de la figura del gaucho y del indio en las propuestas didácticas y las actividades áulicas permite poner de relieve una serie de conclusiones que pretenden contribuir a los estudios especializados, no sólo de la enseñanza de la historia, sino también de aquellos que focalizan en los usos y construcciones del pasado nacional.

El nacionalismo que contextualizó la política argentina de la década del treinta tuvo su correlato en diversos ámbitos de la sociedad. La educación se vio atravesada por la renovación en los debates sobre el carácter patriótico de la enseñanza. Las medidas tendientes a fortalecer los lazos con los símbolos patrios en el ámbito educativo pretendían consolidar la identidad nacional de los niños escolarizados. Desde esa perspectiva, se fomentaron e intensificaron los “rituales patrióticos” y se incorporaron nuevas efemérides en el calendario escolar.

16 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, noviembre de 1951, p. 458-459.

La recuperación del “gaucho” y del “indio” en este período se procesó, de manera gradual y paulatina, en el marco de esa concepción “patriótica” de la educación. Como se ejemplificó en este trabajo, en el ámbito educativo circularon las representaciones del gaucho y del indio como “soldados” que habrían resignado sus intereses particulares para responder “el llamado de la patria”. Desde esa argumentación se legitima su presencia en las lecturas para los niños o en las actividades propuestas para los docentes. Ambos personajes eran insertados en la trama de una historia bélica construida por la historiografía tradicional donde se destacaban las grandes batallas comandadas por los próceres de bronce. Así, se exaltaba el supuesto amor a la patria que se presentaba como modelo para los educandos. Tanto el gaucho como el indio habrían transitado una metamorfosis silenciosa de la barbarie al sentimiento patriótico que recomponía sus figuras y las reconfiguraba en las aulas.

Ambas reconstrucciones se consolidaron a partir de factores externos al ámbito educativo. La reinterpretación del “gaucho” y del “indio” en las escuelas estuvo contextualizada por procesos más amplios que anticipaban y determinaban las condiciones de posibilidad para su circulación. En el caso del gaucho, la aprobación unánime de la ley que instituyó el Día de la Tradición le otorgó no sólo el reconocimiento oficial, por parte del gobierno provincial primero y nacional después, sino que cristalizó una efeméride que garantizaba su evocación al menos una vez al año. La reinterpretación escolar de la figura del indio se vio complementada en el movimiento indigenista que iba alcanzando repercusión regional desde los primeros años del período aquí trabajado. La expresión literaria y artística de diferentes exponentes latinoamericanos como José María Arguedas contribuía al proceso de resignificar la semántica de “indígenas” que en la mayoría de las ocasiones se presentaba como sinónimo de “salvajes”.

El derrotero que transitaron simultáneamente el indio y el gaucho en los ámbitos escolares evidenció una diferencia. El reconocimiento institucional que se le otorgó al gaucho a partir de 1939 parecía dejar nulos intersticios para que circularan en las aulas los discursos “detractores” sobre su figura. Por el contrario, al indio aún se lo seguía presentando, en ocasiones, como elemento obstaculizador para el “progreso” y la “civilización”. En particular con el tratamiento de la “conquista del desierto” se ponía de relieve esa representación de “indio salvaje” en pos de legitimar las acciones del Estado.

Más allá de las diferencias, los vocablos indio y gaucho fueron encontrando nuevos significados en la escuela para el período aquí estudiado. Allí radicaba un punto de conexión insoslayable, tal como lo remarcaba una explicación de la efeméride sobre la tradición donde se criticaba la acción de los jueces de paz, jefes militares y hacendados que “corrían sin mucha justicia ni consideración al gaucho y al indio por igual, ya que por igual eran subestimados ambas especies nómades e incultas, no obstante constituir ellas la gran masa de la población nacional.”¹⁷ El indio y el gaucho eran reconocidos no sólo como componentes poblacionales del pasado, sino que las reinterpretaciones analizadas aquí se desvinculaban de esa subestimación y condena para reposicionarlos como protagonistas silenciosos del proceso independentista y la defensa de la soberanía nacional. Es necesario considerar que, en la perspectiva nacionalista que lo reivindica, el gaucho aparece como un emblema de la nación y por lo tanto símbolo de una idea que en forma vertical atraviesa a la sociedad. De esta manera, se ocluye cualquier tipo de identificación social horizontal vinculada a su posición en un sistema de clases. El gaucho no es presentado como un peón que sufre la explotación del estanciero, ni sus condiciones de vida son caracterizadas como producto de un sistema económico en el que desempeña el papel de productor. Hermanados en los festejos del Día de la Tradición, desfilan juntos patrones, capataces y peones unidos por la argentinidad. Lejos debían quedar las ideologías obreras foráneas que amenazan con romper un lazo social presentado armoniosamente en la visión bucólica de las lecturas de la escuela primaria y ausente en la enseñanza patriótica de la historia de todos los niveles de la enseñanza escolarizada.

17 > *La Obra: Revista de educación, ciencia y letras*, noviembre de 1952, p. 396.

Referências

- AMUCHASTEGUI, Martha. Los rituales patrióticos en la escuela pública. In: PUIGGROSS, Adriana (Org). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1995. p. 13-41.
- BALLENE, Anahí; GORELIK, Adrián. País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis. In: CATTARUZZA, Alejandro. *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política 1930-1943*. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana, 2001 (Colección Nueva Historia Argentina, tomo VII). p. 176-179.
- BASTIANINI, René. *Autores modernos I, texto de lectura para primer año del ciclo básico*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1943.
- BUSTELO, Natalia. La figura política de Leopoldo Lugones en los años veinte. In: *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, año 2, n. 5, Buenos Aires: [s.n], jun. 2009.
- BUSTILLO, José María. *Homenaje al Dr. Ramón J. Cárcano*. Buenos Aires: Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria, 1957.
- CARCANO, Ramón. *800 mil analfabetos*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1993.
- CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio (Org.). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2010.
- CASAS, Matias. Las Bases de la Tradición. El rol de la Agrupación Bases en la consolidación del gaucho como símbolo nacional. *Cuadernos del Sur*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, n. 39, 2012. p. 55-72.
- DILLON, Ricardo. *Advertencias del gaucho Martín Fierro a los marineros de la Armada*. Buenos Aires: Sociedad Impresora Americana, 1943.
- ESCUDE, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Editorial Tesis, 1990.
- ESCUELAS PÍAS DE ARGENTINA. *Brisas: libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Kapeluzs, 1940.
- FAVRE, Henri. *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- GARCÍA, Luisa de. *Obreritos: libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Kapeluzs, 1953.
- GARCÍA, María Isabel. *Clarinadas: libro de lectura para quinto grado*. Buenos Aires: Luis Lasserre y Cia. Editores, 1957.
- LÓPEZ, María Pía. *Lugones: entre la aventura y la cruzada*. Buenos Aires: Colihué, 2004.
- MARÍN, Gladys del Carmen. *La experiencia americana de José María Arguedas*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1973.
- MILLÁN, Adelina de. *Canto al trabajo*. Buenos Aires: Kapeluzs, 1940.
- PACCIANI, Bernardino; POGGI, Marta. La historia enseñada: la mal llamada “conquista del desierto” en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO: HISTORIA E IDENTIDADES CULTURALES, 5., 2013, España. *Anais...* España: Universitat de Barcelona, 2013.
- PAZ, Alberto Conil. *Leopoldo Lugones*. Buenos Aires: Huemul, 1985.
- PELLEGRINI, Carlos. *Historia Argentina II*. Desarrollo del programa vigente en el 5º año de los Colegios Nacionales, Liceos y Escuelas Normales. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia. S.A., 1950.
- PINTO, Luis Carlos. *El gaucho rioplatense frente a los malos historiadores* (refutación a Enrique de Gandía). Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez editores, 1944.
- RAMOS MEJÍA, José María. *La educación común en la República Argentina, años 1909-1910, presidencia del doctor don José María Ramos Mejía*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913.
- TIMPONE, Francisco (Org.). *Día de la tradición y monumento al gaucho, antecedentes legislativos*. La Plata: Honorable Senado de Buenos Aires, 1948.
- VINARDELL, Arturo. *Asuntos de geografía, historia, instrucción cívica, naturaleza, matemáticas y lenguaje para quinto grado*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, 1940.