

## LA ENCUESTA NACIONAL DE FOLKLORE Y LAS INTERPELACIONES AL MAGISTERIO

*Myriam Southwell<sup>a</sup>*

### RESUMEN

Esta contribución es un análisis de historia de la educación en el que se pondrá en diálogo la Encuesta Nacional de Folklore de 1921, las concepciones educacionales de los años 20 y –en particular– los modelos culturales en pugna en relación con la interpelación político-pedagógica producida en el magisterio argentino. Desde la perspectiva de la historia educacional, la década de 1920 es un momento marcado por el declive de las corrientes positivistas y el despliegue del espiritualismo. En ese marco, el Consejo Nacional de Educación instruyó a maestras y maestros de las escuelas de todo el país para que recogieran los elementos folklóricos que encontraran en sus comunidades: creencias y costumbres, narraciones y leyendas, arte popular y ciencia, con el fin de conocer y prescribir sobre “el espíritu del pueblo”. El clima cultural y social de entreguerras fue un terreno propicio para la revisión de los preceptos más racionalistas instalados por el liberalismo decimonónico y favoreció la inclusión de formas de conocimiento vinculadas a la espiritualidad y la sensibilidad, más allá de la preeminencia de la razón. Así, distintas perspectivas generaron interlocuciones divergentes hacia el trabajo docente.

**PALABRAS CLAVE:** folklore; nación; profesores; estética; normalismo.

### ABSTRACT

This contribution analyzes the history of education, specifically focusing on the educational debates of the 1920s and the conflicting cultural models in relation to the political and pedagogical challenges faced by the Argentine teaching profession. During this period, the decline of positivist currents and the rise of spiritualism marked the educational landscape. In this context, the National Council of Education instructed teachers from schools across the country to collect folkloric elements from their communities, including beliefs, customs, stories, legends, popular art, and science. The aim was to understand and prescribe knowledge about “the spirit of the people”. The cultural and social climate of the interwar period provided fertile ground for reevaluating the rationalist precepts established by nineteenth-century liberalism and embracing forms of knowledge associated with spirituality and sensibility, beyond the dominance of reason. As a result, different perspectives emerged, leading to divergent dialogues within the teaching profession.

**KEYWORDS:** folklore; nation; teachers; aesthetics; normalism.

Manuscrito recibido: 24 de julio de 2022.

Aceptado para su publicación: 15 de febrero de 2023.

---

<sup>a</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata. Calle 51 y 124, Ensenada (CP 1900), Buenos Aires, Argentina. [islaesmeralda@gmail.com](mailto:islaesmeralda@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La década de los años 20 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estética y política que pusieron de relieve los debates sobre la libertad y el cambio social (Sarlo, 2007). Así, los comienzos del siglo XX argentino fueron una época de revisión del canon liberal que había hegemonizado la vida social en el siglo XIX. Se trató de un momento de ideas nómadas, en el que todo cambiaba o se despedía de lo que era. Probablemente la juventud de América Latina no se había hecho tan evidente hasta que la vieja Europa sintió el síntoma de agotamiento, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial (Funes, 2006).

Se trataba entonces de un proceso de revisión y renovación vinculado fundamentalmente a la idea de crisis, la modernidad, el papel de los intelectuales y la política, la nación, el antiimperialismo, los proyectos de transformación social, la interpelación de las clases subalternas en términos de clase, etnia y/o edad (obreros, campesinos, jóvenes); en suma, la idea de la cultura como portadora de valores emancipados (Funes, 2006). En el terreno educacional, ello supuso abrir camino a otros modos de conocer –más allá del paradigma racionalista– bajo la influencia de la revisión estética de ese período que se abre tras el fin de la Primera Guerra Mundial. En la perspectiva conceptual de este trabajo la estética es entendida como un sistema de apreciaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades, a través de juicios de valor (Pineau, Serra & Southwell, 2018).

Asimismo, la idea de nación estaba en revisión, cuestionamiento y renovación, produciendo otras construcciones e interpelaciones. Todo ello producía un clima cultural especialmente prolífico para la experimentación pedagógica. El sistema educativo se constituyó desde sus orígenes en un dispositivo homogeneizador de sentidos estéticos, reproduciéndolos masivamente a través de la institucionalización de prácticas, discursos, costumbres, saberes y valores a los que se le asignó valor universal. Esta perspectiva implica entender que todo proyecto político, como los que conforman los procesos de escolarización,

entrañan necesariamente proyectos estéticos, que tendieron al estímulo de identidades colectivas.

En este artículo, nos centraremos en explorar algunos de estos debates educativos, a partir de la recuperación de la Encuesta Nacional de Folklore o Encuesta del Magisterio realizada en 1921 y cuyos resultados fueron recogidos en la colección que ha sido ya presentada en el volumen que integra este artículo. Nos centraremos en cómo fue interpretada esa iniciativa de recolección de elementos folklóricos, encargada a un magisterio formado en el ideario liberal de adhesión a los valores europeos y desinterés por lo nativo.

Este texto se inscribe dentro de la investigación histórico-educativa sobre estéticas y sensibilidades que ha tenido un desarrollo creciente en las últimas décadas (Sobe, 2012; Rosenwein, 2010; Pineau, 2014; Pineau, Serra & Southwell, 2018, Munakata & Braghini, 2021). Se trata de una perspectiva conceptual que avanza en indagaciones de grandes y clásicos interrogantes sobre la construcción educacional dominante y la producción de subjetividades. Para ello, trabaja en la revisión de diversos artefactos culturales educativos (revistas pedagógicas, programas radiales o producciones filmicas escolares, encuestas, materiales curriculares y didácticos de circulación, etc.) como *corpus* para revisar y comprender la apelación que desde diferentes registros del discurso pedagógico y político se fue configurando en la formación de determinadas sensibilidades. Claramente, la escuela no sólo contribuyó a la consolidación de una estética especial colectiva a través de diversos mecanismos y prácticas, sino que se constituyó como uno de los principales dispositivos de producción y reproducción de sentidos sobre lo estético en la sociedad argentina del siglo XX. Es preciso aclarar asimismo que no se trata de una producción “encerrada” en la escuela, sino que se encuentra enmarcada en complejas imbricaciones entre sociedad e institución, ambas productoras de significaciones y modeladoras del canon cultural. En el terreno educacional, el sujeto incorpora interpelaciones (Laclau, 1993) sobre la base de contenidos valorativos, conductuales, conceptuales, etc., que modifican su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más

fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se siente aludido o se sitúa en ser eso que se le propone. Pero es importante entender que no se trata de una aceptación voluntaria, racional, sino un proceso de inscripción, de auto-reconocimiento en un discurso y de auto-situarse en él.

Mencionaré brevemente la noción de discurso que estoy poniendo en juego. Por discurso no entendemos sólo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, no se trata de una concepción estrictamente lingüística, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de significados –en sentidos compartidos– que estructuran la vida social. Se puede afirmar, de manera sintética, que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido (Laclau & Mouffe, 1985). De la misma manera que –por ejemplo– hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que –sin embargo– estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es a lo que nos referimos como discurso (Laclau & Mouffe, 1985). La tarea de un analista de discurso es –de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua–, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico, a través de la cual, lo social se va configurando. Así, la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste.

Por todo ello, esta investigación sigue un método histórico-hermenéutico. El procedimiento metodológico con estas fuentes presenta cuatro momentos: 1. Localización y ubicación de fuentes documentales: elaboración de inventario de posibles archivos a consultar, instituciones a las que pertenecen, formas de clasificación que comportan y requisitos de acceso. 2. Prelectura de

registros: primera exploración de los documentos con el fin de poder tener criterios para seleccionar los que exige la tematización en profundidad. Se realiza también una clasificación del tipo de documentos que se van localizando en la etapa anterior. 3. Tematización: recurso metodológico que busca identificar los enunciados que estarían dispersos y contenidos en todos los discursos y las formas que los contienen (fuentes primarias). 4. Identificación de temáticas directrices: establecimiento de las temáticas más generales que sirven como mecanismo de agrupamiento del conjunto de enunciados en torno a un objeto específico. Estas temáticas directrices, sirven de estructura para proponer relaciones iniciales entre sistemas descriptibles.

#### **EL ESCENARIO SOCIO-EDUCATIVO DE COMIENZOS DEL SIGLO XX**

En la Argentina de principios del siglo XX, el “desierto” –esa amenaza que había preocupado a Sarmiento y otros hacedores de Estado del siglo XIX– se estaba poblando y la inmigración estaba en primer plano. El volumen de la migración fue tan grande que sólo se ha comparado con Australia, aunque en Argentina los migrantes provenían de muchos países diferentes (Devoto & Madero, 1999; Devoto, 2003). En esa etapa se produjo una enorme expansión agrícola que proporcionó recursos a un Estado que estaba construyendo una estructura administrativa, educativa, jurídica y política. En los años de entreguerras, la posición del país en el mundo cambió radicalmente, la economía se transformó y se hizo más compleja, el Estado desarrolló nuevas funciones y extendió aún más su incidencia (Cattaruzza, 2012).

La Primera Guerra Mundial supuso una gran conmoción para una economía que había crecido de forma constante, basada en la exportación de alimentos y en la afluencia constante de capitales e inmigrantes. Esto transformó el desierto en una de las praderas más fértiles del mundo (Devoto & Madero, 1999). La Primera Guerra Mundial perturbó el comercio mundial: hubo una presencia cada vez más importante de capital estadounidense, que aprovechó el declive de Gran Bretaña y el retroceso de Alemania para

ganar espacio en los frigoríficos, las actividades de servicios, como la electricidad, y también la producción manufacturera (Cattaruzza, 2012). A medida que se acercaba el final de la Primera Guerra Mundial, los conflictos sociales se agudizaban: los problemas locales de la inflación y el desempleo, generados por el conflicto bélico, se unieron a la ola revolucionaria que recorrió todo el mundo occidental y culminó en la revolución soviética de 1917. Las huelgas se sucedieron y crecieron en número; de las grandes ciudades portuarias se trasladaron a las zonas rurales, lo que movilizó a agricultores y jornaleros (Peraldi, 2012).

De acuerdo con Devoto y Madero (1999), lo que caracterizó a la sociedad de entreguerras fue una transformación lenta pero sustancial. Había un denso contingente de extranjeros, ya que uno de cada dos, o quizás dos de cada tres, eran extranjeros en las grandes ciudades. Este contingente se hizo cada vez más argentino con el paso del tiempo y el juego de las generaciones (Devoto, 2003; Funes & Ansaldi, 2004). El amplio sistema de educación pública, la enseñanza de la historia y la lengua nacional influyeron mucho en ello (Puiggrós, 1993; Bertoni, 2001). Un segundo rasgo de esta transformación fue la alfabetización de la sociedad, que permitió el desarrollo de una vasta y variada industria editorial: periódicos de gran tirada que apelaban a un lector popular, como *Crítica* o *El Mundo*; revistas como *Caras* y *Caretas*; publicaciones dedicadas a la mujer, al deporte, a la radio o al cine, novelas semanales y libros baratos que ponían la cultura universal al alcance del gran público (Armus, 1990; Gutierrez & Romero, 1995; Sarlo, 2011).

Era una sociedad próspera y desigual. Prosperaba el trabajador cualificado, como el ferroviario, o los que conseguían montar un negocio por su cuenta, en un pequeño taller o en una tienda que podía crecer; lo mismo ocurría con el agricultor que con algunas cosechas afortunadas consolidaba su posición. Fundamentalmente, a través de la educación, se convirtieron en empleados públicos o maestros. El matrimonio entre una maestra y un ferroviario –trabajos estables, salarios razonables, buena consideración social–

constituía una excelente base para pasar al vasto y poco definido universo de la clase media. En las grandes ciudades, los conglomerados de trabajadores no cualificados, apiñados en casas de vecindad, empezaron a extenderse por toda la zona urbana y a formar los barrios, un espacio donde se estableció una nueva sociabilidad (Gorelik, 1998). Las identidades étnicas o nacionales tenían allí poco peso, ya que los orígenes eran diversos (Mases, 2018). Distintos grupos sociales integraban una sociabilidad popular, sostenida por la movilidad y la integración (Halperín Donghi, 2000; Adamovsky, 2018). El crecimiento industrial no modificó este patrón de funcionamiento de la sociedad; por el contrario, lo consolidó. Las nuevas industrias atrajeron a las y los trabajadores de las zonas rurales. Se instalaron en las ciudades y en sus áreas industriales, donde convivieron con otras y otros trabajadores, ya integrada/os en la sociedad urbana, que les transmitieron sus experiencias laborales y sindicales (Gutiérrez & Romero, 1995). Transmitidos por radio, tres deportes de interés masivo contribuyeron a la formación de ese imaginario nacional: el fútbol, las carreras de coches y el boxeo (Gutiérrez & Romero, 1995; Adamovsky, 2013; Karush, 2017).

Uno de los canales reconocidos de movilidad e integración era la cultura. Existía un consenso sobre el valor de la educación y la difusión de la cultura, promovida como condición necesaria para la democratización de la sociedad. Sin embargo, también fue una época de expansión cultural pero que no amplió las libertades políticas de la misma manera, “el abandono de las clases propietarias respecto a la cultura política debilitó la eficacia política de la educación” (Terán, 2004, p.36). La Universidad desempeñaba un papel muy importante en la sociedad, la cultura y la política. La carrera universitaria era la culminación de la promoción para los hijos de inmigrantes: los abogados o los médicos podían ejercer su profesión, dedicarse a los negocios o a la política. Se trataba de un formidable vehículo de integración nacional (Puiggrós, 1993). La escuela pública y el servicio militar obligatorio eran las bases sobre las que se asentaba el sentimiento de pertenencia. En ese marco, se aprobó en 1905 la Ley 4874/05 (conocida

posteriormente como Ley Láinez), que habilitaba al Estado nacional a construir y sostener escuelas elementales en todo el país<sup>1</sup>. Esta intervención se había hecho necesaria por el lento y desigual avance que tenía la creación de instituciones educativas a lo largo del territorio cuando esa potestad sólo la tenían los gobiernos provinciales, tal como lo había establecido la Constitución. La expansión de estas nuevas escuelas nacionales no sólo impulsó significativamente la educación en el conjunto del territorio sino que también estableció una capilaridad más directa de las políticas emanadas desde el Consejo Nacional de Educación.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siguiente, dos poderosos discursos contribuyeron fuertemente a la construcción de la nacionalidad argentina. Por un lado, se postulaba que el tiempo de los conflictos de “raza”, que habían sido analizados por los intelectuales y políticos del siglo XIX ya estaba cerrado. Fundidos en un “crisol”, todos ellos habían dado lugar a una nueva “raza argentina” que, sin embargo, se definía como blanca y europea (Funes & Ansaldi, 2004; Caggiano, 2012). Los argentinos y las argentinas de otros colores u orígenes fueron declarados extintos o reconocidos sólo como un minúsculo remanente (Mases, 2018; Caggiano, 2012). El otro discurso fundacional fue el del criollismo, que hizo del gaucho un emblema de la argentinidad (Prieto, 1988; Chamosa, 2008). La combinación de ambos, sin embargo, generó interferencias (Adamovsky, 2018). Si el gaucho criollo era la encarnación de lo argentino, y si lo argentino era blanco-europeo, entonces el criollo debía ser imaginado exclusivamente como descendiente de españoles. Pero el criollo venía de la época anterior cargado de connotaciones que lo vinculaban al mestizaje biológico y cultural (Adamovski, 2018).

Entre los ámbitos de nucleamiento de la intelectualidad progresista estaban las editoriales y las revistas. La revista Martín Fierro aglutinó

en los años 20 a grupos de la vanguardia artística, que también se encontraban en Ver y Estimar (Adamovsky, 2013). El heterogéneo conjunto de instituciones culturales oficiales y privadas, revistas, partidos y editoriales comerciales tenía un elemento común, que animaba a sus participantes: había que “educar al pueblo”, poner a su alcance la cultura universal. Este mundo de lectores, con escasa preparación profesional, necesitaba guía y orientación, y esa función la cumplían las bibliotecas y colecciones que dirigían destacados intelectuales: La Cultura Argentina, dirigida por José Ingenieros, la Biblioteca Argentina, realizada por Ricardo Rojas, entre muchas otras (Gutiérrez & Romero, 1995). Los libros debían ser baratos para reunir un acervo cultural para una sociedad con más tiempo libre y que consumía con avidez novelas melodramáticas o sentimentales (Sarlo, 2011). El principal ámbito de difusión, el punto de contacto entre los intelectuales letrados y sus lectores populares eran las bibliotecas de barrio. Allí circulaban los libros y también se realizaban actividades culturales: grupos de teatro o drama, grupos de lectura colectiva, cursos de formación profesional, coros y, sobre todo, conferencias. La asistencia era un ritual, una especie de celebración laica, culta, modesta y progresista (Gutiérrez & Romero, 1995; Montaldo, 2016).

En 1912 se estableció la ley de voto universal secreto obligatorio sólo para los hombres –el femenino lo establecería el peronismo en 1947– y los partidos se poblaron de afiliados y la participación electoral creció sostenidamente a lo largo de los años veinte. En las ciudades modernas, y en la “pampa gringa” de los pequeños agricultores, la constitución de la ciudadanía fue profunda. La práctica asociativa de las cooperativas, los sindicatos o las comisiones vecinales de fomento fueron escuelas de participación política. Estas instituciones tuvieron que interactuar con agentes del Estado, por lo que también hubo un aprendizaje de la gestión pública (Romero, 2001; Catarruzza, 2012).

Además, en las primeras décadas del siglo, ante el fenómeno del imperialismo y la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia, las élites intelectuales latinoamericanas ensayaron diversas

---

<sup>1</sup> Para un análisis pormenorizado de esta Ley (comúnmente conocida como Ley Láinez, nombre que fue extendido a las escuelas creadas en el marco de esa normativa) se recomienda consultar la publicación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE, 2005).

redefiniciones de la nacionalidad (Funes & Ansaldi, 2004; Adamovsky, 2018). En este marco se difundieron diversas formas de hispanismo, mestizaje e indigenismo, que contrastaban con el desprecio a lo hispano y a todo lo no europeo típico del siglo XIX, promovido por los intelectuales positivistas del cambio de siglo (Karush, 2017). En Argentina, el hispanismo era ampliamente aceptado por los nacionalistas, el indigenismo no tenía eco, mientras que el mestizaje sólo tenía débiles resonancias entre algunos intelectuales del interior del país. Entre ellos, pueden destacarse Ricardo Rojas y Joaquín V. González. Rojas fue un intelectual que se interesó asiduamente por el legado indígena y ello lo llevó a que, en 1924, propusiera el nombre de Eurindia como síntesis de los orígenes europeos y aborígenes de la cultura local. Sin embargo, como han destacado Funes y Andaldi (2004), el indio que le interesaba rescatar era una referencia espiritual que venía del pasado, más que una presencia concreta en esos años.

### **EDUCAR EL ESPÍRITU: LAS RESONANCIAS PEDAGÓGICAS DE LA RENOVACIÓN CULTURAL**

El clima social de la posguerra cuestionó los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propició la inclusión de formas de conocimiento vinculadas a la espiritualidad y la sensibilidad, más allá de la preeminencia de la razón (Pineau, Serra & Southwell, 2018). Esa crisis fue interpretada como una crisis espiritual. Esto permitió un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una mayor vinculación del conocimiento con sus sentidos sociales y contextuales, que incluyó desde la revisión de la pedagogía del siglo XIX hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años 30. La formación sensible y la del carácter pasaron a metaforizar la educación y, por lo tanto, también se convirtió en un campo de disputa. Para este análisis tomo los aportes de la historiografía educativa, que ha consolidado nuevos objetos de estudio basados en el análisis de los sujetos, los discursos y las formas de distribución, producción y apropiación de los conocimientos y las prácticas vinculadas al mundo de las emociones y los

sentimientos en perspectiva histórica (Sobe, 2012; Pineau et al., 2018). Según su condición histórica y cultural, la manifestación –y represión– de los sentimientos y las emociones son temas que se transmiten, se aprenden y se enseñan (Ahmed, 2015; Podgorny, 2018).

Por ello, resulta valioso explorar las complejas relaciones entre nación, crisis y enseñanza en un periodo en el que se desplegaron formas de poder contrahegemónicas y nuevas sensibilidades. Diversos intelectuales asumieron la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la nación, una entidad de sentido formada a partir de múltiples visiones y significados ambivalentes al calor de una discusión que atravesaba los aspectos filosófico-culturales y estético-políticos.

Los años 20 se caracterizaron por la renovación y el problema de la inclusión en un sistema institucional que ya se evidenciaba como insuficiente para incluir al conjunto de la sociedad. A partir de ahí, se ensayarían nuevas formas de articulación entre sociedad y Estado. En la etapa de entreguerras, el rol del Estado ya estaba establecido, pero sus alcances y la democratización de sus modos de organización seguían siendo objeto de pensamiento y luchas.

En el campo pedagógico se desarrolló una significativa influencia del espiritualismo, una especie de idealismo humanizador de matriz bergsoniana<sup>2</sup> que tuvo una importante circulación en América Latina. Estas nuevas condiciones no surgieron del vacío ni de fundamentos completamente nuevos, sino que reocuparon<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Las publicaciones educacionales de la década del 20 dan cuenta de la presencia sistemática de Henry Bergson en Argentina, a través de conferencias y la publicación de sus textos. La influencia de este autor inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento. La realidad para Bergson era un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un *fluir* constante, sin división alguna de partes. El intuicionismo influyó fuertemente en formas y contenidos gnoseológicos y estéticos.

<sup>3</sup> La noción de reocupación fue desarrollada por Hans Blumenberg (1986). Con ella, el autor entiende el proceso por el que determinadas nociones que se asocian al advenimiento de una nueva visión y de

diferentes fuentes preexistentes. Por un lado, el discurso racionalista republicano del momento fundacional no desaparece pero fue entrando en diálogo con otras ideas. El sistema educativo en su expansión y capilaridad a lo largo del territorio fue construyendo institucionalidad, desarrollando enclaves de cultura que transmitían, enseñaban y daban corporeidad a la historia y las geografías locales y nacionales. En ese marco, el desarrollo de colecciones, muestras y museos fue sostenido como método de instrucción e impulsado por distintas decisiones oficiales e iniciativas individuales, tal como ha sido documentado por diversas contribuciones (Blasco, 2012; García & Mayoni, 2019; Guillemain & Richard, 2016; Pegoraro, 2017; Vacca, 2018). La estrategia pedagógica de la escenificación del acervo histórico, cultural y geográfico a través de museos de diversa envergadura, probablemente haya tenido en Rosario Vera Peñaloza una de sus cultoras más entusiastas dentro del ámbito educacional. El desarrollo de museos escolares que llevó adelante estimulaba la participación de individuos de diversas generaciones en el trabajo de recolectar, clasificar y escenificar como parte de la estrategia formativa.

Entre los intelectuales que influyeron directamente en el sistema educativo de esos años, se destacó Ricardo Rojas, quien buscó desarrollar un proyecto intelectual más cercano a la tradición del *volkgeist* –el espíritu del pueblo– que a la tradición liberal francesa. Como ha afirmado Funes, Rojas estaba “construyendo un sistema filosófico, estético y educativo desde el cual unificar la fragmentación producida, fundamentalmente, de los impulsos centrífugos de la modernización, entre los cuales el contingente inmigratorio era uno de los más preocupantes. Rojas buscaba superar la contradicción «Civilización y Barbarie»" (Funes, 2006, p. 14).

Una de las obras más reconocidas de Ricardo Rojas fue *La Restauración Nacionalista*. Informe

---

nuevos problemas cumplen la función de sustituir a las antiguas nociones que se habían formulado en el ámbito de una problemática diferente, con el resultado de que acaba imponiendo sus exigencias a las nuevas nociones y las de forma necesariamente.

sobre educación, publicada inicialmente en 1907 y reeditada en 1922 y 1971. Ese libro fue producto de su viaje a Europa, cuando fue enviado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a conocer la educación histórica en las escuelas europeas. Ese viaje tuvo en el autor un efecto de reconciliación con el pasado hispano (Pulfer, 2010). Con la producción de *La Restauración Nacionalista* buscaba valorar y reocupar la herencia hispánica y la relación con los pueblos originarios. Esto se reflejará también en su libro *Eurindia*, de 1923.

Su obra era expresión de un pensamiento extendido y vinculado a una reacción sobre la presencia y el crecimiento de la inmigración que había comenzado a integrarse en la clase media. Aquellos inmigrantes añorados décadas atrás eran vistos como nuevos ricos advenedizos, que desafiaban a los grupos terratenientes, que ponían en riesgo la cultura nacional. Esto facilitó el florecimiento de un movimiento nacionalista que contó con notables figuras que expresaban su preocupación por el impacto cultural que estaba destruyendo los valores vernáculos.

Rojas planteó:

[Antes] era el desierto el que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de una opinión pública y una acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores lo que en medios demográficamente densos como la Capital, pone su masa solvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y acción orgánica (Rojas, 1922, p. 88).

Pulfer afirma que Rojas constituyó un nacionalismo historicista de raíz romántica que retorna al pasado aborigen, colonial y federal con eje en el “espíritu de la tierra” (Pulfer, 2010, p. 22). Así, en los primeros años del siglo XX, el gaucho se convierte en fuente de inspiración para un gran número de escritores, presentado en sus diversas facetas: podía ser comedido, valiente, sobrio en la expresión de sus emociones, expresar sentimientos patrióticos, así como pícaro,

pendenciero u oponerse a la autoridad (Blache, 1992)<sup>4</sup>. Allí se dieron batallas estéticas en las que el Estado impuso un repertorio de imágenes, objetos, formas de mostrarse y comportarse delimitando “adversarios”, con prácticas, sensibilidades y estéticas opuestas.

En este clima de ideas, el período fue especialmente propicio para la difusión, preservación, impulso y crecimiento del folklore como herramienta de construcción de nacionalidad en tanto pertenecía a un arco de solidaridades simbólicas. El folklore pasaba a ser una estrategia central de refundación de la nación, con base en la cultura, impulsando una nueva formación estética, de sensibilidad ciudadana como ha sido analizado por diferentes trabajos (Palleiro, 2013; Bentivenga, 2014; Silva Neia, 2016; Pegoraro, 2017; Casas, 2019; entre otros).

De esta manera lo caracterizó el clásico trabajo de Adolfo Prieto sobre el discurso del criollismo:

Para los grupos dirigentes de la población nativa, la expresión local (criollismo) podría significar la forma de afirmar su propia legitimidad y la forma de rechazar la presencia perturbadora del extranjero. Para los sectores populares de la población autóctona, desplazados de sus lugares de origen e instalados en las ciudades, este criollismo podría ser una expresión nostálgica o una forma sustitutiva de rebelión contra la extrañeza y las imposiciones de la escena urbana. Y, para muchos extranjeros podía significar la forma inmediata y visible de asimilación, credencial de ciudadanía que podían utilizar para integrarse con plenos derechos a la vida social (Prieto, 1988, pp. 18-19).

---

<sup>4</sup> Blache destaca la exaltación del pueblo gaucho al mencionar que en 1910 se publicaron cincuenta periódicos sobre temas gauchescos y se crearon más de doscientos centros folklóricos; también, se editaron más de treinta novelas gauchas y muchos otros dramas autóctonos en las dos décadas anteriores. Además, afirma que el gaucho fue exaltado por sectores sociales antagónicos y es difícil establecer si surgió de sectores populares o de círculos literarios vinculados a sectores dominantes.

En la transición entre el siglo XIX y el XX, el sistema educativo argentino había atendido, con sus propios criterios pedagógicos, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introdujeron en la vida cotidiana, proponiendo pautas de selección y valoración de las nuevas subjetividades. Entre otras, la apertura de otras fuentes de conocimiento, ideales de ciudadanía y moralidad, incluyendo formas de representación del mundo que pugnaban por estar presentes en la época. Como parte de la disputa hegemónica, estos elementos renovadores lucharon por integrar la cultura oficial. La ya mencionada influencia de Bergson inspiró la concepción de la realidad como un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no aparecía dos veces de la misma manera, un flujo constante, sin división de partes. Una pedagogía basada en el rol moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, buscaba establecer nuevos mecanismos de legitimación (Funes, 2006).

En ese contexto, los contenidos y significados inherentes a las representaciones pujaban por definir lo que era la nación, cristalizar la solidaridad colectiva y (re)crear una comunidad imaginada a través de ciertas inclusiones y exclusiones.

#### **LA ENCUESTA DE FOLKLORE: FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL**

A través de *La Restauración Nacionalista* (1922), Rojas criticaba la educación europeizante que se impartía y planteaba la necesidad de reforzar un carácter genuinamente nacional. En lugar de una educación enciclopédica, con programas copiados de manuales extranjeros, debía basarse en textos elaborados según sus propias necesidades. La escuela debía contribuir a la formación de la conciencia nacional y sentar las bases para modelar una ciudadanía con mayor ligazón a su herencia cultural y profundamente argentina. Con ese libro trató de unificar la tradición hispánica e indígena. Al igual que Herder, consideraba el folklore como el instrumento que permitía conocer el alma del pueblo, estableciendo una continuidad entre el pasado y el presente. Afirmaba:

[El folklore] define la persistencia del alma

nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una sustancia intrahistórica que persiste. Esta sustancia intrahistórica es la que hay que salvar para que una nación se reconozca siempre a sí misma (Rojas, 1922, p. 83).

Tal como han mostrado clásicos y nuevos trabajos de Historia de la Educación (Puiggrós, 1993; Gvirtz, 1996; Southwell, 2021) las prioridades educativas de esos años reactualizaron algunas de las herencias y tradiciones políticas y generaron condiciones de posibilidad para la renovación pedagógica impulsadas por el movimiento de la escuela nueva<sup>5</sup>, para el despliegue de alternativas (Puiggrós, 1993; Barrancos, 1990; Frechtel, 2021) y concepciones renovadoras de diversos educadores frente a las insuficiencias mostradas por las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se evidenciaba en grandes sectores urbanos (Southwell, 2021).

Como ha sido presentado en el trabajo de Fernández Latour de Botas, Setenta años después. Visión crítica actual de la Colección de Folklore de 1921, de este volumen, el 1 de marzo de 1921 el Consejo Nacional de Educación de Argentina dictó un proyecto de resolución por el que se

---

<sup>5</sup> El escolanovismo fue la primera gran crítica que conmovió al normalismo y la configuración del trabajo áulico que se había desarrollado desde mediados del siglo XIX. Desplazó el fuerte énfasis en el modelamiento de la figura de quien enseñaba como modelo de conducta y saber, y puso un mayor foco en los sujetos que aprendían, su evolución psicológica y sus necesidades como elementos ordenadores de la táctica escolar. El conocimiento de nuevas corrientes psicológicas, además de la crisis de algunas ideas-fuerza del siglo XIX que hemos reseñado antes, confluyeron en las propuestas renovadoras de la Escuela Nueva, que requirieron poner mayor énfasis en los sujetos que aprendían y tender a una renovación de la organización escolar. La monotonía que había adquirido el consenso normalista (con elementos positivistas) se vio minada por la penetración de una serie de ideas que tenían en común la intención de repensar los términos clásicos de la relación pedagógica. Se estaba proponiendo otra forma de pensar a los sujetos en el proceso educativo, poniendo en discusión la configuración adultocéntrica que el sistema había adquirido desde el siglo XIX.

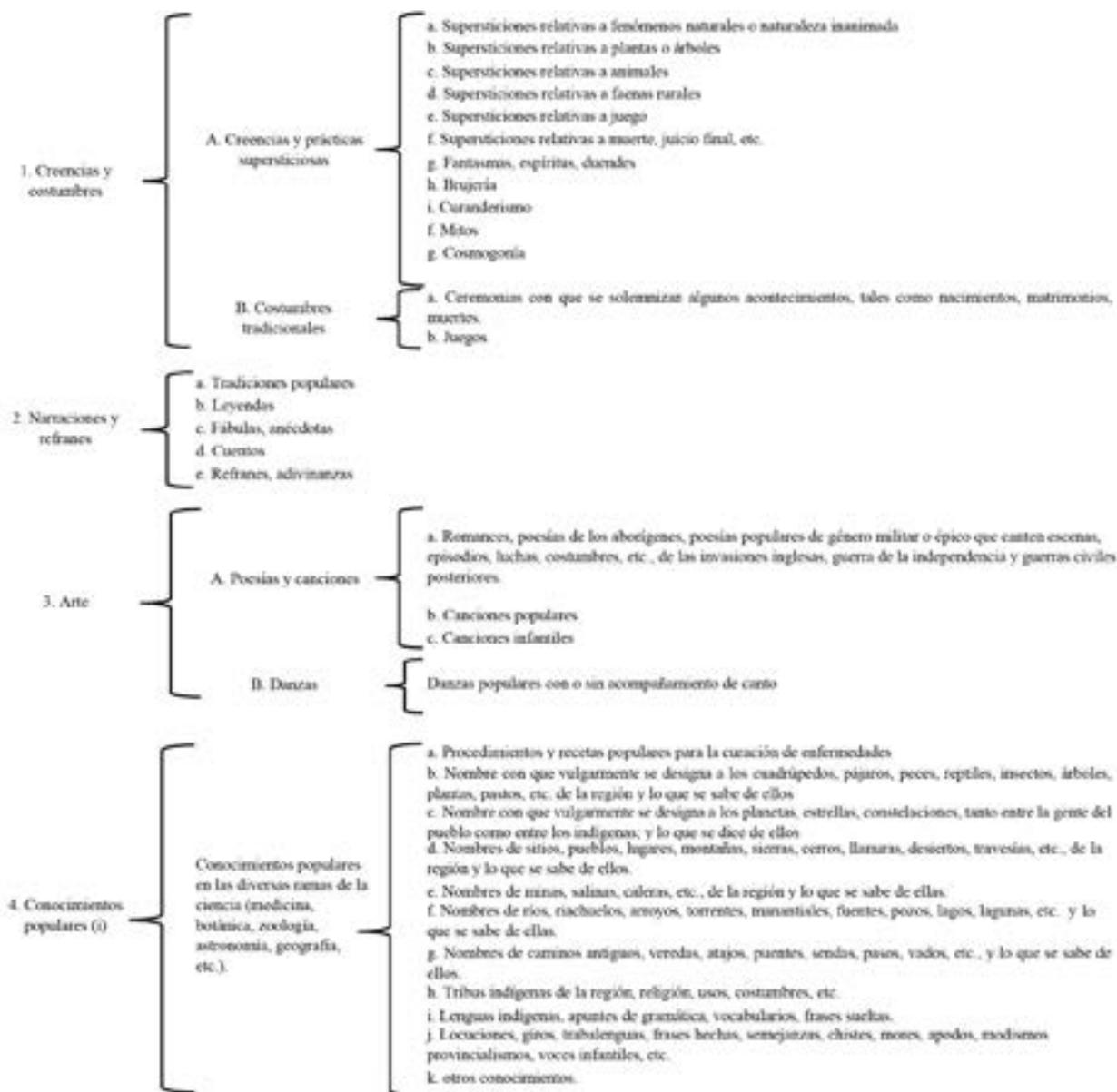
convocaba a los maestros de las escuelas primarias de todo el país –a modo de concurso– a recopilar material disperso en prosa, verso y música como acervo folklórico argentino. Los maestros debían reunir el material de la manera más ordenada y fiel y enviarlo a través de la estructura de inspección. Juan P. Ramos fue el miembro del Consejo Nacional de Educación que se ocupó de la implementación de la Encuesta y fundamentó los propósitos de la misma en la resolución que le dio origen: “todo el material disperso de folklore, poesía y música, que está en vías de desaparecer de nuestro país dado el creciente avance del cosmopolitismo” (Resolución 1453 de 1921 [Consejo Nacional de Educación], volante 49, pp. 6-7). Los maestros, expresó, “prestan servicios en el interior que aún conservan la noble tradición del pasado” (Resolución 1453 de 1921 [Consejo Nacional de Educación], volante 49, p. 5). Por ello, los maestros eran los que mejor podían llevar a cabo esta trascendental recopilación y contribuir a una “obra patriótica”. Pero aclaró que no tenían que recoger “ningún elemento exótico como, por ejemplo, poemas y canciones contemporáneas nacidas en pueblos extranjeros y recientemente trasplantadas por influencia de la inmigración” (Resolución 1453 de 1921 [Consejo Nacional de Educación], volante 49, p. 5). Desde estas declaraciones se pretendía proteger la tradición, se la concebía como una expresión pura, sin transformaciones, y se la vinculaba exclusivamente a la herencia hispánica e indígena, dos tradiciones profundamente despreciadas por el modelo educativo liberal-republicano (Chamosa, 2008), esa perdurable matriz sobre la cual se había edificado el sistema educativo desde mediados del siglo XIX.

Así, la herencia cultural del inmigrante no era considerada una contribución a la formación de la nacionalidad. Según Ramos, la tradición, una vez depurada, seguía siendo un bien incontaminado y no podía sufrir transformaciones (Blache, 1992). Sin embargo, la mezcla que siempre está presente en las expresiones culturales se evidenció también en los registros que tomaron los maestros, como lo muestra la siguiente cita de la Encuesta: “Reflexiones: un proverbio árabe dice que si la palabra es plata, el silencio es oro. Un escritor

argentino, parafraseando este concepto, ha dicho que si la libertad de palabra es preciosa, más preciosa es la libertad de silencio”, autor: Bartolomé Mitre (CNE, 1921)<sup>6</sup>. Otros se refieren a creencias que pertenecen tanto al territorio argentino como a otros países limítrofes: “El pombero es un enano rubio; persigue a los guríes que no están en gracia de Dios (no bautizados)” (CNE, 1921)<sup>7</sup>. El CNE preparó unas instrucciones para realizar la

encuesta. Allí se esbozó una definición del folklore argentino a partir de la siguiente clasificación (Ramos & Córdoba, 1921, p. 9):

Esta clasificación es en sí misma una intervención estética. Pensar la estética como constructo histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos discursivos de lucha hegemónica por las formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de



(i) Esta parte de la clasificación (Conocimientos populares) se ha hecho más detallada para evitar los ejemplos, pues de otro modo las instrucciones serían muy extensas.

Figura 1. Cuadro de clasificación del material por recopilarse (Ramos & Córdoba, 1921).

<sup>6</sup> CNE, 1921, Chaco, Legajo N° 14, Envío N° 1, Folio N° 3.

<sup>7</sup> CNE, 1921, Misiones, Legajo N° 1, Envío N° 1, Folio N° 6.

unos repertorios sobre otros. Además, desarrolla un vocabulario de categorías específicas –del que esta clasificación es un ejemplo significativo– ya que, como “fábrica de lo sensible”, la escuela

produce una apreciación estética por la que las personas viven y conocen el mundo (Sobe, 2012; Pineau et al., 2018). Los esquemas clasificatorios de reconocimiento, ordenamiento y legitimación se organizan a partir de nociones inscriptas en el marco ideológico discursivo y, en esa lógica, esa sociedad cambiante en torno a los años 20 buscó convertir a la escuela en una herramienta privilegiada de unificación de costumbres, prácticas y valores.

Obsérvese, por ejemplo, el énfasis y la prioridad que se otorgaba en la Encuesta a las creencias y costumbres de recuperación y su forma de encuadrarla dentro de las supersticiones, diferenciándola de lo que se concebía como conocimiento popular, conocimiento que aparecía vinculado a los saberes del medio y la supervivencia (Casas, 2019; Pegoraro, 2017, Silva Néia, 2016). La propia Encuesta es un sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades a través de juicios de valor. En la lógica de formación patriótica y nacionalista, se destaca la recuperación de canciones vinculadas a las invasiones inglesas, la guerra de la independencia y las posteriores guerras civiles que se citan en las instrucciones. La referencia a estos hechos y la ausencia de otros puede entenderse en el marco de un sentimiento nacionalista desde el que se concibió la Encuesta, en el que los conflictos estaban vinculados a un adversario externo. Se trataba de un discurso sobre la esencia de la nacionalidad argentina, basado en las raíces hispánicas y en cierta recuperación del pasado aborígen.

### **RECOLECTANDO LA NACIÓN: HISPANISMO E INDIGENISMO**

Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo poderosos procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones (Pineau et al., 2018). El desarrollo de un régimen estético ha sido siempre uno de los propósitos de la educación. La escuela la convirtió en un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno, en el que las poblaciones compartían una cultura común y unas pautas de comportamiento

colectivo basadas en lo llamado civilizado.

Las y los docentes debían recopilar en el área de influencia de la escuela las prácticas culturales autóctonas. Hay que recordar, por un lado, que la perspectiva en la que se formaba la docencia –en el modelo de la Escuela Normal– no era la de recuperar y revalorizar los saberes locales, ancestrales y populares. Por el contrario, su formación les otorgó el papel de enseñar el conocimiento legítimo –el del currículo– para transformar lo popular entendido como inculto, hacia lo civilizado. Por lo tanto, no sólo se les pidió que realizaran una tarea diferente a la que estaban más familiarizados, sino que se les pidió que reconocieran y valoraran saberes que no sólo estaban por fuera de los programas de enseñanza sobre los cuales organizaban su tarea, sin que buena parte de la prédica normalista en la que se habían formado, se estructuraba sobre la base del “combate a la barbarie” y la subvaloración de lo telúrico.

Por otro lado, al no conocer las técnicas de recolección, registraron lo que cada narrador les dictaba, tomando lo que recordaban cuando estaban en contacto. De la misma manera se registraron expresiones colectivas y saberes individuales, historias de duendes y mandingas o técnicas para teñir junto con la leyenda del tigre uturunco (Dupey, 1998).

La Encuesta ha sido analizada por trabajos de diversas disciplinas. Para este texto hemos tomado antecedentes del campo de la Antropología y las Letras (Moya 1941, 1944; Dupey, 1998; Chicote, 2002; Espósito & Di Croce, 2013; Silva Neia, 2016; Vacca, 2018, Dupey & Pensa, 2021; entre otros). Resulta crucial atender a la centralidad de la perspectiva educacional, dado que la Encuesta fue una medida de política educativa, con la finalidad de producir colecciones –ya hemos referido en este texto la estrategia formativa ligada a las colecciones– que la recolección de datos fue realizada por docentes, que además tuvieron que presentar sus resultados a través de visitantes e inspectores como autoridades educativas, lo que también suponía una mediación que jerarquizaba y legitimaba. Estos elementos son muy significativos en el resultado del material recogido, dado el

carácter de autoridad cultural y burocrática que representaban docentes e inspectores, en el proceso permanente de selección, producción y legitimación cultural que desplegaba la escuela. Fueron las y los profesores quienes convirtieron las narraciones orales en texto, con una ineludible mediación discursiva.

El resultado fueron aproximadamente 88.000 folios organizados en carpetas, por escuela, zona y provincia. Estos documentos estaban en su mayoría escritos a mano y unos pocos mecanografiados. Hemos elegido analizar las provincias con mayor cantidad de información: Chaco, Catamarca, Santiago del Estero, ciudad y provincia de Buenos Aires, Misiones y La Pampa. Cabe destacar que existen muy pocos registros de escuelas en el sur del país. La conservación actual del relevamiento muestra una cantidad diferente de información por jurisdicciones y con distintos grados de registro, que van desde algunos escritos detallados de diversas expresiones folklóricas hasta breves notas en las que se limitaban a plantear que no había nada en su región que pudiera considerarse folklore:

Lamentablemente, la mayor parte de nuestra población criolla está formada por obreros, proletarios ignorantes que no tienen hábitos de estabilidad ni arraigo ni prueba de ningún orden de cosas: es un elemento de la más baja condición social, nómada e indecente, sin más preocupaciones que la satisfacción de las necesidades materiales. (...) La única fuente de tradición genuina, local y antigua que responde a las exigencias y a la naturaleza del Folklore argentino son los indios, pero no hay ninguno por aquí. (...) No conozco ningún viejo puro del Chaco. Sólo hay niños chaqueños en número apreciable. Afirmando, entonces, que en la zona jurisdiccional de la escuela del Chaco 34, no hay elementos del Folklore, o han desaparecido con las tribus indígenas que alguna vez lo habitaron (CNE, 1921)<sup>8</sup>.

Resulta evidente la forma en que este registro descalifica a los sectores populares prevaleciendo una mirada moralizadora que se asignó desde su origen a los sistemas educacionales. Afirma –en líneas generales– que no hay folklore debido a la extrema heterogeneidad de la población, fundamentando esa apreciación en la existencia de extranjeros o habitantes de otras provincias o de sectores subalternos, como obreros, por lo que no habría entre ellos producción o conservación de cultura nacional. Por supuesto, en la base de esta argumentación había una concepción del folklore con perspectiva nacionalista que hemos presentado en el comienzo de este artículo, entendiéndolo como expresión pura e incontaminada que estaría arraigada en la población más antigua. Se expresa, por ejemplo, de la siguiente manera: “las causas básicas de la pobreza de nuestro folklore: la falta de población nacional, con muchos años de arraigo” (CNE, 1921)<sup>9</sup>.

Los escritos de las y los educadores dieron muestra de la jerarquización de creencias que formaban parte de las concepciones educacionales de la época. Algunos de los enunciados frecuentemente reiterados en los registros eran: “Creen los supersticiosos (...) Las clases incultas de esta región creen (...) En muchos llega la credulidad sobre (...)” (CNE, 1921)<sup>10</sup>.

En algunos registros por parte de las y los docentes, hubo claras diferenciaciones entre las prácticas de los pueblos indígenas y no indígenas, refiriéndose a ellas como costumbres indígenas o –distinguiéndolos– conocimientos populares. Lo indígena se presentaba en oposición y subordinación, en oposición a lo cultivado. A veces, se aludía a las lenguas indígenas como denominaciones incultas sobre distintos aspectos. Incluso, en ocasiones, se hacía referencia a las lenguas indígenas como extranjeras. A pesar de las instrucciones recibidas y de las formas en que las y los intelectuales que influían en el sistema educativo transmitieron una nueva construcción

<sup>8</sup> CNE, 1921, Chaco, Legajo N° 14, Folio N° 3.

<sup>9</sup> CNE, 1921, Misiones, Legajo N° 4, Envío N° 1, Folio N° 15.

<sup>10</sup> CNE, 1921, Misiones, Legajo N° 2, Envío N° 1, Folios N° 6, 7, 10.

sobre la nacionalidad incluyendo lo indígena, algunos de los registros de las provincias Chaco, La Pampa y Misiones se encargaron de establecer distinciones entre usos y costumbres criollas e indígenas, resistiéndose a integrar lo indígena en lo que calificaron como folklore nacional. Ejemplo de ello es el registro de Magdalena Bayo, de La Pampa, que presenta de manera diferenciada el folklore nacional por un lado, y por otro, distingue las costumbres indígenas (CNE, 1921)<sup>11</sup>; o Ida Agostini, de Chaco, que cataloga por separado las creencias indígenas y las creencias populares (CNE, 1921)<sup>12</sup> y el destaque que hace el legajo N° 4 de Misiones de lo que considera ausencia de folklore por ausencia de población nacional (CNE, 1921)<sup>13</sup>.

Tal como lo ha destacado Pulfer (2011) en su análisis de la concepción educacional de Rojas, la restauración nacionalista alcanzaba a los orígenes hispánicos, pero seguía manteniendo distante a los pueblos originarios.

### **INTERPELACIONES AL MAGISTERIO**

Resultó difícil para la docencia formada en el modelo cultural del normalismo (Alliaud, 1992; Fiorucci & Southwell, 2019; Southwell, 2021) aceptar como legítimo el conocimiento informal desarrollado por los grupos poblacionales subordinados. El proyecto liberal republicano y pedagógico en el que se formaron entendía que estas culturas estaban destinadas a la extinción por sus “incapacidades genéticas” para el progreso, como lo había caracterizado el ideario liberal (Puiggrós, 1993). El positivismo había ido retrocediendo en los círculos intelectuales, pero sus teorías habían tenido –y conservaron un largo tiempo más– una influencia significativa en la cultura escolar y la higiene moralizante había sido un criterio duradero para organizar la vida escolar cotidiana.

Un aspecto observado es que no se encuentran diferencias intergeneracionales entre las costumbres, los conocimientos y los modos de arte popular registrados. Los conocimientos y las prácticas de los adultos parecen concebirse como cultura en general. Dado que las instrucciones hacían hincapié en lo ancestral, se buscó entrevistar a las personas mayores. A menudo, hay referencias a juegos y expresiones que mantuvieron una enorme perdurabilidad: el juego de la mancha, la referencia al Ratón Pérez, las canciones de animales benditos. En los legajos, hay varias notas que registran denuncias u opiniones políticas, en lugar de poesías, novelas o creencias: “El servicio más importante del gobierno debe ser preservar dulcemente a los que se adhieren a los principios de la administración de su país” (CNE, 1921)<sup>14</sup>. También se encuentran expresiones en las que está presente la narrativa historiográfica liberal, que no parecía haber sido tocada por el ímpetu nacionalista hasta ese momento: “En los nefastos días de la tiranía de Rosas” (CNE, 1921)<sup>15</sup>.

Se trata de textos corales en los que se pretendía traducir lo narrado por alguien en particular, pero que también incluían la voz del maestro que había dado forma a esa transmisión. Como señala Dupey (1998), incluso en los registros había valoraciones hechas por los maestros: “los catamarqueños son muy supersticiosos”, “la población acude a los curanderos”, pero no se identifica el mismo énfasis en “neutralizar el cosmopolitismo” expresado por las autoridades educativas. Paradójicamente, aquellos docentes que eran, ellos mismos, el resultado de cruces de nacionalidades y culturas planteaban distinciones sobre los orígenes que eran, por excesivas, artificiales. En ocasiones, se marcaba una frontera con los pueblos indígenas, que aparece frecuentemente en la traducción que el magisterio hace del ideario desde el que fue

<sup>11</sup> CNE, 1921, La Pampa, Legajo N° 7, Envío N° 1, Folios N° 4, 5.

<sup>12</sup> CNE, 1921, Chaco, Legajo N° 3, Envío N° 1, Folio N° 3.

<sup>13</sup> CNE, 1921, Misiones, Legajo N° 4, Envío N° 1, Folio N° 15.

<sup>14</sup> CNE, 1921, Buenos Aires, Legajo N° 14, Envío N° 1, Folio N° 3. El legajo se ha catalogado como anónimo. Los folios replican afirmaciones de distintas personas con reconocimiento público (Mitre, Yrigoyen, etc.). Esta frase se cita con la firma de Feliciano Antonio Chiclana.

<sup>15</sup> CNE, 1921, Chaco, Legajo N° 3, Envío N° 1, Folio N° 16.

pensada la Encuesta. Esa traducción hecha en el acto de recolectar, modificó, tradujo, re-semantizó aspectos de cómo las autoridades educacionales habían pensado lo nativo.

Se halló también colaboración de estudiantes y graduados en la recolección llevada adelante por las escuelas como los legajos N° 3 y N° 42 de La Pampa; lo que podría interpretarse como el entusiasmo que movilizó la Encuesta a buscar y aportar datos de sus comunidades. Se tomaron registros orales individuales y colectivos. Se decía, por ejemplo, que una balada había sido referida por una persona con su nombre y edad, se mencionaba que una letra folklórica había sido dictada por muchos u otras formas genéricas que decían que la gente suponía haber escuchado canciones, poemas o leyendas o, incluso, que algo había sido mencionado por muchos lugareños. Las y los entrevistadores/docentes eran portadores de las voces de otras personas. En ocasiones, las fronteras internas del país se diluían, ya que a veces se narraba algo que se conocía, producido en ese lugar o en otro, quizás en otra provincia. Un ejemplo de ello lo brinda el maestro Arturo Aragón de la Escuela N° 34 de Chaco, que tras afirmar que nada de folklore perdura en su localidad, plantea que el folklore debe buscarse en Corrientes (CNE, 1921)<sup>16</sup>. O Luis Horacio Patiño, visitador en la sección 7 de Santa Rosa, La Pampa, pero que en su envío se refiere a la provincia de San Luis, donde pasó su infancia y adolescencia<sup>17</sup>.

También se realizaron consultas a especialistas locales en ciertos temas. Tal es el caso de Herminia Ch. de Joulquin, de la Escuela Elemental Mixta N° 26 de Resistencia, que opta por el conocimiento específico del naturalista local y también maestro Nicolás Rojas Acosta, especialmente en aquellas dedicadas a la descripción y clasificación de animales y plantas, tanto vinculados a las industrias locales como al consumo y a la diversidad (Arias, 2022).

---

<sup>16</sup> CNE, 1921, Chaco, Legajo N° 14, Envío N° 1, Folio N° 3.

<sup>17</sup> CNE, 1921, La Pampa, Legajo N° 50, Envío N° 1, Folio N° 3,4.

Asimismo, las tensiones entre las expresiones culturales de las distintas regiones también se integraron en las valoraciones de narradores y entrevistadores: “como el tango que, por sus movimientos voluptuosos, reemplaza a la danza folklórica sudamericana, y por eso ya no es el orgullo de la danza criolla” (Dupey, 1998, p. 13). A pesar de las limitaciones que se le han señalado a la Encuesta, también se desarrollaron posteriormente encuestas similares sobre el folklore, realizadas por docentes: en 1939 hubo una encuesta encargada por el Consejo Nacional de Educación (en el expediente N° 13.545-1939) que produjo una Antología Folklórica Argentina. En 1940 hubo una nueva convocatoria de la Comisión de Folklore para que los docentes pertenecientes al CNE hicieran una recopilación de material folklórico (en el expediente 6739-1940). También, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires organizó en 1951 una Encuesta Folklórica General. Los propósitos de estas encuestas se referían nuevamente a la búsqueda del espíritu del pueblo, la formación de la nacionalidad y las políticas derivadas del amor a la patria.

La Encuesta constituye una fuente de información que abarca todo el país –aunque de manera muy desigual– en un momento histórico determinado. El análisis producido desde otras disciplinas –que no se abordan en este artículo sino en otros que integran este volumen– posibilitó conocer, conservar y analizar refranes, canciones, creencias, prácticas medicinales y muchos otros elementos, así como dar cuenta de lo extendido de prácticas, usos y concepciones en la densidad de la cultura argentina de esos años. Mirada en términos educacionales surgen otros elementos que hemos querido destacar. En la diversidad de legajos se encuentran aquellos que siguieron las instrucciones y transcribieron piezas de expresiones culturales, otros que más bien expresaron concepciones, posiciones y valoraciones sobre la vida cultural y también aquellos que combinaron ambas. Cuando los registros expresaron valoraciones sobre sus entornos surgieron miradas que mucho tenían que ver con las concepciones sobre las cuales se desplegó el sistema escolar moderno

y las renovaciones de las que estaba siendo objeto: sanciones morales sobre los sectores populares, valoraciones sobre lo que podía considerarse cultura, dónde y en quienes esta se localizaba, jerarquizaciones sobre los saberes y el conocimiento legitimado, sobre las tensiones entre hispanismo, mestizaje e indigenismo, si el indio constituía una referencia cultural y qué sucedía con esa alteridad cuando era una presencia concreta, la persistencia de subalternidades, el cosmopolitismo como problema, la convergencia entre espiritualismo y nacionalismo, el espíritu coleccionista y su función de enseñanza.

Desde esta perspectiva, la Encuesta nos habla de las y los docentes, sus perspectivas, sus relaciones con la cultura popular y la función que le asignaban a su trabajo educador; también de su acción como productores culturales, su acción de traductores espontáneos (Southwell, 2021), su rol de gestores de saberes, sus motivaciones, así como de sus redes de contacto y del diálogo que establecieron desde su profesión con las comunidades en las cuales desempeñaron su labor (Arias, 2022), reocupando las prácticas que los interpelaban como herederos y legatarios de un sistema de formación común. El proceso implicó tensiones opuestas relacionadas con el debate intelectual de la época, incluyendo algunos rasgos antes excluidos, que fueron incluidos en nuevos esquemas prescriptivos y normativos.

## CONCLUSIONES

Como lo ha planteado la teoría social, la nación junto con la ciudadanía son las mayores novedades del mundo moderno y es en esa modernidad que la nacionalidad se ha convertido en un punto nodal de integración social. Asimismo, hay que decir que la nación está compuesta por múltiples atributos que cambian según el tiempo y el lugar, por lo que forman parte de la disputa hegemónica en la que se definen los sujetos políticos. La Encuesta Nacional de Folklore ha resultado un material invaluable para mostrar cómo en los años 20 se produjo el desplazamiento de una concepción de nación basada en categorías liberales (centradas en la noción de ciudadanía) y en la tradición positivista (enfaticando la idea de morfología racial) hacia

una concepción que se fundaba en consideraciones culturalistas. En esa década, el debate intelectual buscaba una hermenéutica que no negara ni el pasado ni el futuro, aunque no dejaba por ello de prescribir cuál era la cultura y el conocimiento popular legítimo por sobre otros. Asimismo, discutía las formas de ampliar la nación desde dos variables: en el tiempo (apelando al pasado, a las tradiciones y a los orígenes) y en el alcance social (incluyendo al otro antes excluido, como el indígena y el extranjero) (Bentivenga, 2014). En ese marco, se desplegaron visiones esencialistas u organicistas en torno a la noción herderiana de *volksgeist*.

La apertura de nuevos horizontes y la recreación de metáforas para interpretar la época –la mencionada reocupación– permitió revisar aquellas visiones endógenas y nacionalistas que tendían a configurar el imaginario. Se trataba de actualizar las perspectivas en las que se basaban las historiografías nacionales y –así– abrir cauces de diálogo entre distintas tradiciones. En cualquier caso, el proceso que hemos revisado da como resultado una colección que reificaba, que establecía otras fijaciones, que planteaba cristalizaciones y exclusiones, que establecía una cierta relación con lo universal.

El reto era conseguir la integración de alteridades complejas y diversas: étnicas, culturales, religiosas, sociales y regionales. Fue una encrucijada histórica en la que la construcción de la nación se entrelazó con la búsqueda de principios alternativos de legitimidad. Asimismo, la nación fue reocupada con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, misticismo, sensibilidad.

Una pedagogía que buscaba desarrollar renovadas formas de aprehensión, sin abandonar su tradicional función moral, que buscaba refundar su legitimidad entre los distintos actores de la cotidianeidad escolar. En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación, la cultura, la política y cuál era el rol que la escolaridad debía jugar en torno a ellos. En ese marco, se desarrollaron experiencias para tensionar las inclusiones y exclusiones que producía cotidianamente la dinámica escolar. Ello

estuvo influido por el impacto que tuvo entrar en diálogo con las artes, saberes y prácticas populares por parte de esas y esos docentes que luego de una formación bajo un paradigma liberal, eurocéntrico, selectivo y jerarquizante, fueron entrando en relación con otras miradas y produciendo nuevas y tensionadas perspectivas. Había un valor transgresivo en el plano político en ese intento de apropiación de los valores del otro, apropiación que siempre se produce desde la experiencia de la propia formación y que constituyen un diálogo –dinámico y cambiante– que va desarrollando formas de interpelación más o menos efectivas. Ese valor transgresivo estuvo presente tanto en la escuela que buscó torcer hábitos, como también en las prácticas populares que exploraron e hicieron uso de los saberes y prácticas socialmente legitimadas para el desarrollo de diversos mecanismos de producción y jerarquización social. Adentrarse en la mirada sobre el canon estético –como hemos propuesto aquí– requirió detenerse, al menos, en ambos componentes: la reincorporación de “lo nacional” localizado en algún lugar marginalizado, lo “propio” comprendido sobre nuevos componentes, alterando de alguna manera las “subalternidades” conocidas, pero también reconociendo la permanencia de la normatividad, la selectividad y la jerarquización. Como he querido señalar, la importancia asignada a la Encuesta no se limitó a los resultados que recogió, en los muchos o pocos, desiguales, verosímiles o inverosímiles relatos recogidos, sino en la propia Encuesta como forma de ordenar el mundo sensible, de establecer formas de mirar, de convertir a la cultura letrada, a la experiencia de la escritura, en un conocimiento postergado, contestado e incluso prohibido. También hay que destacar que los mecanismos de subordinación, las clasificaciones y las distinciones entre conocimiento y superstición estaban ahí. Las diferenciaciones entre población integrable y no integrable estaban ahí; las valoraciones y jerarquías seguirían organizando la percepción de la belleza, la poesía, los comportamientos correctos y –sus portadores– el sujeto legítimo. Había una cierta forma de entender lo popular, que constituía una interpelación aunque, por supuesto, también era

un significante, móvil, escurridizo, compuesto de dimensiones paradójicas y significados conflictivos. Para Jacques Rancière: “la política es una cuestión estética, una reconfiguración de la distribución de los lugares y los tiempos, de la palabra y el silencio, de lo visible y lo invisible” (Rancière, 2011, p. 198). Fue el magisterio entrevistando quien más operó en el modo de selección, registro y escritura de las piezas culturales. Por eso los relatos producidos por la Encuesta nos hablan de esas y esos docentes, de sus modos de posicionarse frente a ese universo cultural, o mejor, de estar en el medio entre el mandato de recoger lo verdaderamente telúrico y sus modos de ordenar el mundo sensible.

## BIBLIOGRAFÍA

Adamovsky, E. (2013). Mathew Karush, Culture of Class: Radio and Cinema in the Making of a Divided Argentina, 1920-1946. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 35(6), 1-5.

----- (2018). Criollismo, experiencia popular y política: el gaucho como emblema subversivo. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1), e067. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe067>

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Alliaud, A. (1992). *Los maestros y su historia. Un estudio sociohistórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Arias, A. (2022). La participación de maestros en la recopilación de tradiciones y saberes populares: la Encuesta Nacional de Folklore de Argentina (1921). *Anuario de Historia de la Educación*, 23(2), 5-26.

Armus, D. 1990 (Ed.). *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Barrancos D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto. Colección Las Alternativas Pedagógicas.
- Bentivegna, D. (2014). Tradición y conflicto: puesta en libro y elaboraciones de lo nacional en manuales y antologías folklóricas argentinas (1939-1940). *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 9-30.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas. La Construcción de la Nacionalidad Argentina a fines del Siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blache, M. (1992). Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual. *Revista Runa*, 20(1), 69-89.
- Blasco, M. (2012). De objetos a “patrimonio moral de la nación”: prácticas asociadas al funcionamiento de los museos históricos en la Argentina de las décadas de 1920 y 1930. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/64679>
- Blumenberg, H. (1986). *The legitimacy of the Modern Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caggiano, S. (2012). *El sentido común visual: disputas en torno a género, 'raza' y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Casas, M. (2019). La Asociación Folklórica Argentina: un “antídoto” para la cultura de masas a escala regional (1938-1942). *Sociohistórica*, 43, e074. <https://doi.org/10.24215/18521606e074>
- Cattaruzza, A. (2012). *Los usos del pasado: La historia y la política argentina en discusión 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chamosa, O. (2008). Indigenous or Criollo: The Myth of White Argentina in Tucumán's Calchaquí Valley. *Hispanic American Historical Review*, 88(1), 71-106.
- Chicote, G. (2002). *Romancero tradicional argentino*. London: University of London.
- Consejo Nacional de Educación (1921). *Folklore Argentino*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://enf1921.cultura.gob.ar/>
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F. & Madero, M. (1999). *Historia de la Vida Privada en la Argentina*. Buenos Aires: Taurus.
- Dupey, A. (1998). La siempre vigente Encuesta de Folklore del año 1921. *Revista de la Escuela de Antropología*, 4, 9-16.
- Dupey, A. & Pensa, F. (2021). *Volver a la Encuesta Nacional de Folklore un siglo después. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura Argentina.
- Espósito, F. & Di Croce, E. (2013). Un archivo del folklore nacional: la Encuesta de Magisterio de 1921. *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética*. Recuperado de [http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/diCroce\\_Esposito.pdf](http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/diCroce_Esposito.pdf)
- Fiorucci, F. & Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248), Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE.
- Frechtel, I. (2021). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las reformas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (14), 65-76.

- Funes, P. & Ansaldi, W. (2004). Cuestión de piel: racialismo y legitimidad política en el orden oligárquico latinoamericano. En W. Ansaldi (Ed.), *Calidoscopio latinoamericano* (pp. 451-495). Buenos Aires: Ariel.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación: intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- García, S. & Mayoni, M. (2019). Los museos y gabinetes de ciencias en los colegios nacionales de la Argentina (1870-1880). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera Serie, 50, 135-162.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guillemain, H. & Richard, N. (2016). Introduction. Towards a Contemporary Historiography of Amateurs in Science, (18th-20th Century). *Gesnerus*, 73(2), 201-237.
- Gutiérrez, L. & Romero, L. (1995). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gvirtz, S. (Comp.) (1996). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Halperin Donghi, T. (2000). *Vida y muerte de la república verdadera (1910-1930)*. Buenos Aires: Ariel.
- Karush, M. (2017). *Musicians in Transit: Argentina and the Globalization of Popular Music*. Durham: Duke University Press.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Mases, E. (2018). La construcción interesada de la memoria histórica: el mito de la nación blanca y la invisibilidad de los pueblos originarios, *Pilquen*, 12(1), 1-9.
- Montaldo, G. (2016). *Museo del consumo: archivos de la cultura de masas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moya, I. (1941). *Romancero. Estudios sobre materiales de la colección de folklore 1*. Buenos Aires: Instituto de Literatura Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- (1944). *Refranero. Estudios sobre materiales de la colección de folklore 2*. Buenos Aires: Instituto de Literatura Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Munakata, K. & Braghini, K. (Eds.) (2021). *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidade*. San Pablo: EDU, Editora da PUC-SP.
- Palleiro, M. (2013). Notas sobre los estudios de folklore en el Instituto de Filología. *Filología*, XLV, 115-142.
- Pegoraro, A. (2017). El uso de motivos indígenas de colecciones del Museo Etnográfico de la UBA en los inicios del Siglo XX: actores, actividades y objetos. *Revista del Museo de Antropología*, 10(1), 27-36.
- Peraldi, C. (2012). Imágenes en conflicto. Las representaciones del pasado rural como instrumento de pugna política al interior del movimiento anarquista argentino, 1900-1910. *A contracorriente* 10(1), 451-71.
- Pineau, P. (Dir.) (2014) . *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo-Agencia Nacional de Producción Científica y Tecnológica.
- Pineau, P., Serra, M. & Southwell, M. (Eds.) (2018). *Educación de las sensibilidades en la*

- Argentina moderna*. Buenos Aires: Biblos.
- Podgorny, I. (2018). Las instrucciones y las cosas. *Revista Hispánica Moderna*, 71(1), 23-38.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Puiggrós, A. (1993). *Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la Educación en Argentina, Tomo III*. Buenos Aires: Galerna.
- Pulfer, D. (2010). Rojas: educación y cuestión nacional en el centenario. Introducción a la reedición de *La Restauración Nacionalista*. La Plata: UNIPE.
- Ramos, J. P. & Córdoba, P. (1921). *Folklore argentino: instrucciones a los maestros*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Resolución del Consejo Nacional de Educación 1453 (1921). Recopilación de la literatura popular (Folklore Argentino).
- Rojas, R. (1922). *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires: Edic. de La Facultad.
- Romero, L. (2001). La Argentina entre las guerras mundiales: dos proyectos en conflicto. *Saber y tiempo*, 11, 107-129.
- Rosenwein, B. (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. *Passion in Context*, N° 1.
- Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2005). *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires: MECyT.
- Sarlo, B. (2007). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina, 1917-1925*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Silva Néia, V. (2016). *A encuesta nacional de folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino*. (Tesis de doctorado inédita), Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo, Brasil.
- Sobe, N. (2012). Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 41(5), 689-695.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO; IUCCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20211021034844/Ceremonias-tormenta.pdf>
- Terán, O. (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Vacca, C. (2018). Aportes para la construcción de un archivo indígena local: la Encuesta Nacional de Folklore en la provincia de San Luis, Argentina, 1921. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 26, 77-93.