

'EL ESPÍRITU DEL PUEBLO': ESTÉTICAS, MAESTROS Y FOLKLORE EN ARGENTINA DE 1920S

'O ESPÍRITO DO POVO': ESTÉTICA, PROFESSORES E FOLCLORE NA ARGENTINA NA DÉCADA DE 1920

'THE SPIRIT OF THE PEOPLE': AESTHETICS, TEACHERS AND FOLKLORE IN ARGENTINA IN THE 1920S

Myriam Southwell

Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. *E-mail: islaesmeralda@gmail.com*

Resumen : La década de 1920 fue sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de singular relevancia y fue además una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere. El clima social del la post-guerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la espiritual y sensibilidad, más allá de la preeminencia de la razón. Para explorar algunas de las prioridades educativas nos detendremos en el análisis de la Encuesta Nacional de Folklore o Encuesta del Magisterio que se llevó a cabo en 1921 y cuyos resultados fueron reunidos en la 'Colección de Folklore'. Se trató de una iniciativa en la que se encargó a los maestros de las escuelas nacionales de todo el país la recolección de los elementos folklóricos que encontraran en su jurisdicción: creencias y costumbres, narraciones y refranes, arte y ciencia popular para conocer y prescribir sobre 'el espíritu del pueblo'.

Palabras clave : folklore; saberes populares; magisterio; estética.

Resumo : A década de 1920 foi extremamente rica em termos de processos e problemas de relevância singular e também foi uma década prolífica em termos de debates e geração de novas propostas. O clima social do pós-guerra colocou em crise os preceitos mais racionalistas que o liberalismo do século XIX havia instalado e levou à inclusão de formas de conhecimento ligadas ao espiritual e à sensibilidade, além da preeminência da razão. Para explorar algumas das prioridades educacionais, nos deteremos na análise da Pesquisa Nacional de Folclore ou Pesquisa de Ensino, realizada em 1921 e cujos resultados foram reunidos na 'Colección de Folklore'. Foi uma iniciativa para a qual os professores das escolas nacionais de todo o país foram contratados para coletar os elementos folclóricos que encontravam em sua jurisdição: crenças e costumes, narrativas e ditados, arte e ciência popular para aprender e prescrever 'O espírito do povo'.

Palavras - chave : folclore; conhecimento popular; ensino; estética.

Abstract : The 1920 decade was extremely rich in terms of processes and problems of singular relevance and was also a prolific decade in terms of debates and generation of new proposals. The social climate of the post-war period put into crisis the most rationalist precepts installed by nineteenth-century liberalism and favored the inclusion of forms of knowledge linked to the spiritual and sensitivity, beyond the pre-eminence of reason. To explore some of the educational priorities, we will focus on the National Survey of Folklore carried out in 1921 and whose results were gathered in the 'Colección de Folklore'. It was an initiative in which teachers from schools throughout the country were instructed to collect the folkloric elements they found in their communities: beliefs and customs, narrations and legends, popular art and science to know and prescribe about 'the spirit of the people'.

Keywords : folklore; popular knowledge; professorship; aesthetics.

INTRODUCCIÓN

Las primeras décadas del siglo XX en Argentina fueron un momento de revisión del canon liberal que había hegemonizado la vida social en el siglo XIX. Se trata de años de tránsito, de ideas nómades, todo está 'por ser' o despidiéndose de lo que era. Probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la 'juventud de América Latina' hasta que la 'vieja' Europa sintió el síntoma del agotamiento que sobrevino con la Gran Guerra. Sigmund Freud, decepcionado, planteaba que la guerra le había arrebatado al mundo todas sus bellezas (Funes, 2006). La década de 1920 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estéticas y políticas que pusieron de relieve las discusiones sobre la libertad y el cambio social (Sarlo, 2007).

Queremos referirnos aquí a algunas demandas formuladas a la escuela argentina a partir de la revisión estética de ese período que se abre luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial, período de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a las siguientes cuestiones o problemas: la idea de crisis, de modernidad, el rol de los intelectuales y la política, la nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de las clases subalternas, en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes), la idea de cultura como portadora de valores emancipados (Funes, 2006). Una idea muy prolífica para la experimentación pedagógica.

Para explorar algunos de estos debates educativos nos detendremos en el análisis de la Encuesta Nacional de Folklore o Encuesta del Magisterio que se llevó a cabo en 1921 y cuyos resultados fueron reunidos en la 'Colección de Folklore'. Se trató de una iniciativa en la que se encargó a los maestros de las escuelas nacionales de todo el país, en forma de concurso, la recolección de los elementos folklóricos que encontrarán en su jurisdicción: creencias y costumbres, narraciones y refranes, arte y ciencia popular.

LA RENOVACIÓN CULTURAL EN EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS

La década de 1920 es, para el escenario cultural y político latinoamericano, sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de singular relevancia y es además una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere. El clima social de la post-guerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la espiritual y sensibilidad, más allá de la preeminencia de la razón. La crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual. Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor del conocimiento con sus razones social y

contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años '30.

Posteriormente, durante la década del '30, el discurso político hizo pie en una concepción de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo, o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones. Asimismo, tal como ha caracterizado Oscar Terán a la década del '30, existió un “[...] dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se despliega una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales” (Terán, 2004, p. 51).

Nos interesa explorar las complejas relaciones entre nación, crisis y docencia en un período en el que se despliegan formas contrahegemónicas de poder, respecto de sus precedentes (como el Estado oligárquico) y analizar la generación de formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad. La crisis desarrollada a partir de la Gran Guerra, la relativización de Europa como faro de la cultura y la creciente oposición a las agresivas políticas militares de Estados Unidos sobre la región fueron generando dudas, rumbos significativos y un novel continente de sentidos en el mundo de las representaciones. Como destaca Funes (2006) la revolución, el socialismo, el comunismo, el antiimperialismo, el corporativismo, la modernidad y, en menor medida, la democracia fueron tópicos que recorrieron la reflexión de los actores que se ubicaron desde el campo de la cultura y la teorización social. Pero, especialmente, recayó sobre ellos la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la nación, entidad de sentido conformada desde múltiples visiones y ambivalentes significados al calor de una discusión que atravesaba el plano filosófico-cultural y estético-político.

Los educadores también se vieron interpelados por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que – a través de distintas expresiones- iban a interpelar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Asimismo, la crisis social, la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, contribuyeron a la erosión del sujeto liberal (Southwell, 2011). En palabras de Patricia Funes “La Primera Guerra Mundial limó todas la mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (Funes, 2006, p. 13).

n el terreno pedagógico se desarrolló una temprana influencia de las corrientes espiritualistas, una suerte de idealismo humanizante de matriz

bergsoniana, que a través de la obra de Rodó tuvieron una importante circulación en América Latina. Esas nuevas condiciones no surgieron desde el vacío o de fundaciones completamente nuevas, sino que reocuparon¹ distintas fuentes preexistentes. Por un lado, el discurso racionalista republicano del momento fundacional no desaparece sobre todo, como mostraremos a continuación, en el ámbito escolar, sino que va entrando en diálogo con otras ideas.

Entre los intelectuales que incidieron directamente sobre el sistema educativo argentino, se destacó Ricardo Rojas quien buscó desarrollar un proyecto intelectual más cercano a la tradición del *volkgeist* (el espíritu del pueblo) que a la liberal francesa. Como ha afirmado Funes, Rojas estaba “[...] construyendo hegelianamente un sistema filosófico, estético y educativo a partir del cual suturar o fraguar la fragmentación producto, básicamente, de las pulsiones centrífugas de la modernización, entre las que el contingente inmigratorio era uno de los más preocupantes. Rojas busca superar la contradicción civilización y barbarie” (Funes, 1999, p. 14).

Una de las obras más reconocidas de Ricardo Rojas es *La Restauración nacionalista, informe sobre la educación*, publicado inicialmente en 1907 y republicado en 1922 y 1971, es el producto del viaje a Europa al que fue enviado Rojas para conocer allí sus sistemas de enseñanza. Ese viaje tendrá un efecto de reconciliación con el pasado hispánico (Pulfer, 2010). Su obra buscará poner en valor y reocupar la herencia hispano-criolla y la referencia a los pueblos originarios. Ello aparecerá reflejado también en su texto *Eurindia*, de 1923.

En los primeros años del siglo XX se está produciendo una reacción frente a la presencia, crecimiento y prosperidad de la corriente inmigratoria que había empezado a integrarse a la clase media. Aquellos inmigrantes anhelados décadas atrás fueron vistos como advenedizos nuevos ricos, que desafiaban al sector terrateniente, caracterizados como ‘inescrupulosos y materialistas’ que ponían en riesgo la ‘cultura nacional’. Esto facilitó el florecimiento de un movimiento nacionalista que contó con notables figuras que manifestaban su inquietud ante el impacto cultural que estaba destruyendo los valores vernáculos.

Planteaba Rojas:

En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la 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

¹ La idea de ‘reocupaciones’ desarrollada por Hans Blumenberg (1986) entiende por tal el proceso por el cual ciertas nociones que están asociadas al advenimiento de una nueva visión y de nuevos problemas cumplen la función de reemplazar nociones antiguas que habían sido formuladas en el terreno de una problemática diferente, con el resultado que esta acaba por imponer sus exigencias a las nuevas nociones y así las deforma necesariamente.

disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas (Rojas, 1922, p. 88).

Pulfer plantea que Rojas constituye un nacionalismo historicista de raigambre romántica que vuelve sobre el pasado aborígen, 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 de un gran número de escritores, presentado en sus diversas facetas: podía ser mesurado, valiente, sobrio en la expresión de sus emociones, expresar sentimientos patrióticos, así como ser pícaro, pendenciero u oponerse a la autoridad (Blache, 1992)².

Por ello, para analizar la intervención estética que significa la Encuesta de Folklore por parte del Magisterio³, nos es provechoso el clásico trabajo de Adolfo Prieto sobre el discurso criollista en el que explicita el por qué del criollismo como un articulador de distintos sectores sociales:

Para los grupos dirigentes de la población nativa, ese criollismo pudo significar el modo de afirmación de su propia legitimidad y el modo de rechazo de la presencia inquietante del extranjero. Para los sectores populares de esa misma población nativa, desplazados de sus lugares de origen e instalados en las ciudades, ese criollismo pudo ser una expresión de nostalgia o una forma sustitutiva de rebelión contra la extrañeza y las imposiciones del escenario urbano. Y para muchos extranjeros pudo significar la forma inmediata y visible de asimilación, la credencial de ciudadanía de que podían munirse para integrarse con derechos plenos en el creciente torrente de la vida social (Prieto, 1988, p.18-19).

En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación en la arena filosófica-cultural; por otra parte, se hizo evidente en el plano político la intención de los intelectuales de cristalizar solidaridades colectivas y (re)crear una ‘comunidad imaginada’ a través de ciertas inclusiones y exclusiones.

Entre esas preocupaciones ocupó un lugar primordial la perspectiva de Ricardo Rojas, con la reedición de *La restauración nacionalista* y su distribución entre

² Blache destaca la exaltación gauchesca mencionando que hacia 1910 se publican cincuenta periódicos gauchescos y se crean más de doscientos centros criollos; a ello se suma la publicación de más de 30 noveles gauchescas y otros tantos dramas criollos en las dos décadas anteriores. Asimismo, afirma que el gaucho era enaltecido por sectores sociales antagónicos y resulta difícil establecer si surge en los sectores populares o círculos literarios más vinculados a sectores dominantes.

³ Optamos por unir las dos denominaciones con que la hemos encontrado porque allí se reúnen la temática a abordar junto con toda la impronta de la mirada docente que modeló la toma de los registros.

los maestros de todo el país. Allí criticaba a la educación europeizante que se impartía en nuestro país y planteaba la necesidad de reforzar un carácter genuinamente nacional. En lugar de una educación enciclopédica, con programas copiados de manuales extranjeros, debería basarse en textos elaborados de acuerdo a necesidades propias. La escuela debía contribuir a la formación de la conciencia nacional de los alumnos y sentar las bases para moldear un ciudadano respetuoso de su herencia cultural y 'profundamente argentino' (Rojas, 1922). Con ello, va a invocar una conjunción entre tradición hispánica y la indígena. Al igual que Herder, consideraba al folklor como el instrumento que permitía conocer el 'alma del pueblo', estableciendo una continuidad entre pasado y presente. Afirmaba:

El (folklor) 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 substancia intrahistórica que persiste. Esta substancia intrahistórica es la que hay que salvar para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo (Rojas, 1922, p. 83).

Las prioridades educacionales de esos años reactualizaron algunos de los legados y tradiciones políticas que generaron un especial escenario para la renovación pedagógica en ese período.

LA FORMACIÓN ESTÉTICA COMO IMPERATIVO FORMATIVO

El retiro de las concepciones positivistas, el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas, el surgimiento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX, produjeron nuevas condiciones de posibilidad para el discurso pedagógico. Cuando se inicia el nuevo siglo, diversas naciones latinoamericanas han producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

Los años '20s estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social (que terminará estallando en el '29) y el problema de la inclusión educativa a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. En las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad; a partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de

articulación entre sociedad y estado. En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, fuera de discusión en sus notas constitutivas. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aun objeto de pensamiento y de acción político-educativa.

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnan por hacerse presentes en el período. Como parte de la disputa hegemónica, ellas pugnaron para que sus sensibilidades integraran la ‘cultura de Estado’, la ‘cultura pública’, o la ‘cultura oficial’. La influencia de Henry Bergson inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real. 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 formas y contenidos gnoseológicos y estéticos. Una pedagogía asentada en la función moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, buscaba asentar su legitimidad en una diferente relación con los alumnos-discípulos-jóvenes (Funes, 2006).

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras de diversos educadores: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos. En ese marco, podemos situar como ejemplo la perspectiva estética por parte de Leopoldo Marechal en relación con la enseñanza artística en las escuelas en 1928:

El aprendizaje de un arte cualquiera significa:

1º La adquisición de un instrumento expresivo por el cual el hombre manifiesta las actividades de su vida interior y las relaciones de esa actividad íntima con el mundo externo; 2º el conocimiento de las mejores obras del espíritu humano en dicho arte.

Esta sabrosa captación artística y el dominio de aquel instrumento que sirve para crear, traen como fruto el desarrollo intenso de la sensibilidad y de la imaginación.

Una fina sensibilidad permite discernir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo: el hombre sensible hace así su composición de lugar frente a las cosas,

descubre las bellezas que le rodean y gozándose en ellas establece un principio de felicidad; la comprensión de lo bello y de lo bueno y la reacción bienhechora que estas cualidades provocan en su espíritu, hácenle patente la necesidad de vivir para la belleza y la bondad. Por otra parte, asociando sus impresiones, conceptos y goces a los demás seres, el hombre descubre la obligación de lo bello y bueno: nace así un imperativo del deber.

Además una comunión de los hombres en la belleza implica solidaridad y subordinación: solidaridad porque se sienten unidos en un común sentimiento que provoca en ellos idénticas reacciones; subordinación porque saben que lo bueno y lo bello están en la naturaleza como reflejos de un gran todo y porque la concepción de la bondad y de la belleza en su absoluta totalidad significa admitir un principio de lo divino, como lo demostró Platón en su diálogo sobre la inmortalidad del alma y Descartes en su prueba de la existencia de Dios: en estas condiciones, el hombre se siente subordinado a lo divino y reflejo de lo divino.

La mayoría de las nacionalidades europeas tienen el sello de su personalidad, no en una concreta demarcación geográfica ni en un origen racial común, sino en su manera de ver el mundo y de sentir sus fenómenos. En nuestro país, donde el problema de la nacionalidad es un fenómeno palpitante y complicado, se impone, como en ninguna parte, la comprensión mutua entre los diversos elementos que la integran: esto se consigue por la solidaridad de los hombres en lo bueno y en lo bello, virtud que sólo puede ejercer una sensibilidad hondamente trabajada desde la niñez.

Por la imaginación, el hombre aplica los elementos, leyes y principios de la naturaleza, en la creación de un instrumento que sirva a sus fines personales.

Toda invención, verdad o descubrimiento ha sido en sus fuentes un producto teórico de la imaginación, comprobado luego en la realidad. La imaginación es facultad creadora por excelencia y su libre ejercicio hace que el hombre sea fecundo en recursos: un hombre sin imaginación se ve obligado a transitar por vías ajenas y está como desarmado, frente a la vida, puesto que no le es dado seguir ninguna iniciativa personal.

Como puede verse en el transcurso de estas consideraciones, con la educación estética la escuela primaria no pretenderá hacer un artista de cada alumno, sino dotarle de una sensibilidad y de una imaginación que le coloquen en ventajosas condiciones de lucha (1928, p. 415-416).

LA ENCUESTA DE FOLKLORE: MAPEAR LO POPULAR

El 1º de marzo de 1921 se presentó al Consejo Nacional de Educación, cuyo presidente era Ángel Gallardo, un proyecto de resolución llamando a concurso a los maestros de las escuelas primarias nacionales instaladas en las provincias (escuelas que se habían creado por el impulso de la Ley Láinez), para recoger el material disperso de prosa, verso y música que constituía el acervo del folklore argentino. Los maestros debían recoger en la forma más ordenada y fiel dicho material y remitirlos al inspector nacional del que dependiese. Su impulsor había sido Juan P. Ramos, quien se desempeñaba como vocal del Consejo. Los propósitos de Ramos se expresaban en los considerandos de esa resolución al plantear la recolección de “[...] todo el material disperso de folklore, de poesía y de música, que está en vías de desaparecer de nuestro país por el avance del cosmopolitismo” (Ramos & Córdoba, 1921a, p. 4). El maestro, decía, que “[...] presta servicios en las regiones del interior que conservan todavía intacta la noble tradición del pasado [...]”, es quien mejor puede llevar adelante esta trascendental compilación y contribuirá con ello a una ‘obra patriótica’. Pero aclaraba que no debían recopilar “[...] ningún elemento que resulte exótico en nuestro suelo como serían, por ejemplo, poesías y canciones contemporáneas nacidas en pueblos extranjeros y trasplantadas recientemente a la República por influjo de la inmigración” (Ramos & Córdoba, 1921a, p. 5). Queda claro allí que la tradición que se pretendía resguardar, era concebida como una expresión inamovible, y estaba vinculada exclusivamente con la herencia hispánica e indígena, dos tradiciones profundamente menospreciadas por el modelo educativo liberal-republicano, centralmente en torno a la concepción de Sarmiento.

Así, el patrimonio cultural del inmigrante quedaba fuera de toda consideración como aporte a la formación de la nacionalidad. Para Ramos, la tradición, una vez acrisolada, permanecía como un bien incontaminado e incapaz de sufrir transformaciones (Blache, 1992, p. 73). A pesar de ello, por ser la cultura el resultado de influjos diversos, esas mezclas estaban a la orden del día en los registros que tomaron los maestros, tal como lo muestra el que sigue: “Pensamientos: dice un proverbio árabe 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 del silencio [...]” Bartolomé Mitre (sin edad). En otros se refieren creencias que pertenecen al territorio argentino como a otros países limítrofes: “El pombero es un enano rubio; persigue a los guríes (niños) que no se hallen en gracia de Dios (no bautizados) [...]” (Encuesta, registro de Villa Excelsior, Santos Lugares).

Ramos elaboró junto a Pablo Córdoba unas ‘instrucciones’ para el desarrollo de esa encuesta. Allí se esbozaba una definición de ‘folklore argentino’ sobre la base de la siguiente clasificación (Ramos & Córdoba, 1921b):

Quadro 1. Definición de 'folklore argentino' sobre la base de la siguiente clasificación de Ramos & Córdoba (1921b)

| 1. Creencias y costumbres | |
|--|--|
| A. Creencias y prácticas supersticiosas | B. Costumbres tradicionales |
| a. Supersticiones relativas a fenómenos naturales o naturaleza inanimada; b. Supersticiones relativas a plantas o árboles; c. Supersticiones relativas a animales; d. Supersticiones relativas a faenas rurales; e. Supersticiones relativas a juego; f. Supersticiones relativas a muerte, juicio final, etc.; g. Fantasmas, espíritus, duendes; h. Brujería; i. Curanderismo; j. Mitos; k. cosmogonia. | a. ceremonias con que se solemnizan algunos acontecimientos, tales como nacimientos, matrimonios, muertes; b. Juegos. |
| 2. Narraciones y refranes | |
| a. Tradiciones populares; b. Leyendas; c. Fábulas, anécdotas; d. Cuentos; e. Refranes, adivinanzas | |
| 3. Arte | |
| A. Poesías y canciones | B. Danzas |
| a. Romances, poesías de los aborígenes, poesías populares de género militar o épico que canten escenas, episodios, luchas, costumbres, etc. de las invasiones inglesas, guerra de la independencia y guerras civiles posteriores; b. Canciones populares; c. Canciones infantiles. | Danzas populares con o sin acompañamiento de canto. |
| 4. Conocimientos populares ⁴ | |
| Conocimientos populares en las diversas ramas de la ciencia (medicina, botánica, zoología, astronomía, geografía, etc.); | |
| a. Procedimientos y recetas populares para la curación de enfermedades; b. Nombre con que vulgarmente se designa a los cuadrúpedos, pájaros, peces, reptiles, insectos, árboles, plantas, pastos, etc. de la región y lo que se sabe de ellos; c. Nombre con que vulgarmente se designa a los planetas, estrellas, constelaciones, tanto entre la gente del pueblo como entre los indígenas; y lo que se dice de ellos; d. Nombres de sitios, pueblos, lugares, montañas, sierras, cerros, llanuras, desiertos, travesías, etc., de la región y lo que se sabe de ellos; e. Nombres de minas, salinas, caleras, etc., de la región y lo que se sabe de ellas. f. Nombres de ríos, riachuelos, arroyos, torrentes, manantiales, fuentes, pozos, lagos, lagunas, etc. y lo que se sabe de ellas; g. Nombres de caminos antiguos, veredas, atajos, puentes, sendas, pasos, vados, etc., y lo que se sabe de ellos; h. Tribus indígenas de la región, religión, usos, costumbres, etc.; i. Lenguas indígenas, apuntes de gramática, vocabularios, frases sueltas. j. Locuciones, giros, trabalenguas, frases hechas, semejanzas, chistes, mores, apodos, modismos, provincialismos, voces infantiles, etc. k. otros conocimientos. | |

⁴ Esta parte de la clasificación (Conocimientos populares) se ha hecho más detallada para evitar los ejemplos, pues otro modo las instrucciones serían muy extensas

La clasificación es, ya en sí misma, una intervención estética, entendida en el marco de este trabajo como un sistema de operaciones que convierte al 'mundo sensorial' de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante juicios de valor. Para ello desarrolla un vocabulario de categorías específicas, de las que esta clasificación es una muestra significativa dado que, en tanto 'fábrica de lo sensible', la escuela produce una apreciación estética que es parte de las formas con las cuales los sujetos 'habitan' y 'conocen' el mundo. Los esquemas clasificatorios de reconocimiento, ordenamiento y legitimación se organizan sobre la base de nociones inscriptas dentro del entramado ideológico discursivo y, en esa lógica, esa sociedad en transición buscaba convertir a la escuela en una herramienta privilegiada para la unificación de costumbres, prácticas y valores.

Nótese, por ejemplo, el énfasis y prioridad otorgada al relevamiento de creencias y costumbres y su manera de encuadrarla dentro de supersticiones, alejadas a la vez de lo que se concibe como conocimientos populares, saberes que parecen estar ligados al conocimiento del entorno y a la supervivencia. La encuesta es en sí misma un sistema de operaciones que convierte al 'mundo sensorial' de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante juicios de valor. Llama la atención el registro de cantos que remiten específicamente a 'las invasiones inglesas, guerra de la independencia y guerras civiles posteriores'. La referencia a esos hechos y la ausencia de otras puede entenderse en el marco de profundo sentimiento nacionalista desde el cual la encuesta es convocada, donde los conflictos, lo son en relación a un enemigo externo. Se trataba de un discurso sobre la esencia de la nacionalidad argentina, cimentada en raíces hispánicas y cierta recuperación de lo aborígen.

Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. El desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común y lograr la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados cánones 'civilizados' o 'nacionales'.

Los maestros debían hacer la compilación en la zona de influencia de la escuela en la que enseñaban; vale la pena detenerse a pensar que frecuentemente la perspectiva que se esperaba de los maestros no era la de recuperar los saberes locales, ancestrales y populares, sino más bien concurrían a sus tareas con la indicación de llevar en sus manos los saberes legitimados, reconocidos como saberes porque formaban parte del curriculum. Por lo tanto, no sólo se les pedía que realizaran una tarea diferente a las que estaban más familiarizados sino que les pedía que reconocieran, miraran un espacio, saberes y prácticas que no sólo no frecuentaban sino ante la cual se les había indicado no posicionarse en un lugar

central. Por otro lado, al no ser conocedores de técnicas de recopilación registraron lo que les dictaron en la medida que el narrador recordaba cuando estaban en contacto con él junto con géneros tradicionales apuntaron otros que se derivaban de alguna anécdota de juventud de algún personaje público. Expresiones colectivas y saberes individuales se registraban de igual manera, modos de cura de la tos convulsa, historias de duendes y mandingas o técnicas para teñir junto con la leyenda del tigre uturrunco (Registros de Catamarca).

Si bien la encuesta ha sido analizada por algunos trabajos con perspectiva antropológica y literaria, ocupa un lugar central para nosotros, que la recolección de datos sea hecha por los maestros, quienes además deben presentar sus resultados a través del cuerpo de inspectores. Estos elementos son muy significativos en el resultado de los materiales en sí, dado el carácter de autoridad cultural que significa el maestro, el permanente proceso de selección y legitimación cultural que producía cotidianamente la escuela. Fueron los maestros los que textualizan las narraciones orales, con los cual se produce una mediatización discursiva de los mismos.

El resultado fue un conjunto aproximadamente 88.000 folios, organizados en carpetas por escuela y departamento y, a su vez, por provincia. Están mayoritariamente escritos de puño y letra y algunos pocos están mecanografiados. Hemos optado por analizar aquellas provincias en las que el volumen de información es mayor: Chaco, Catamarca, Chubut, Santiago del Estero, ciudad y provincia de Buenos Aires, Misiones y La Pampa⁵. Cabe consignar que existen muy pocos registros de las escuelas del sur del país. La preservación actual de la encuesta muestra un volumen dispar por jurisdicciones y con grados de registro diferenciado, que involucran desde algunos minuciosos escritos de diversas expresiones folklóricas hasta algún folio por un docente que sólo expresaba que no había nada en su región que pudiera considerarse folklore y por lo tanto su texto se limitaba a argumentar esa idea:

Desgraciadamente la mayoría de nuestra población criolla está constituida por trabajadores, proletarios ignorantes que no tienen hábitos de estabilidad ni de arraigo ni constancia de ningún orden de cosas: es un elemento de la más baja condición social, nómade 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 e índole del 'Folklore Argentino' son los indios pero no los hay por aquí cerca. [...] No conozco ningún anciano chaqueño neto. Sólo niños chaqueños se encuentran en número apreciable. Afirmo pues que en la zona jurisdiccional de la escuela n° 34 del Chaco, no hay ningún elemento de Folklore, o han desaparecido con

⁵ Hemos dejado fuera de la selección a la provincia de Entre Ríos porque el único trabajo de historia de la educación que conocemos que ha analizado la encuesta es el de los colegas de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que se han concentrado en esa provincia. Ver De Miguel, De Biaggi, Enrico e Román (2007).

las tribus indígenas que la poblaron antiguamente (Encuesta, Carpeta de Chaco, el destacado es del autor).

Es notable la forma en que relata el malestar que le ocasiona el 'relajamiento de las costumbres' imperante y el modo en que repudia la presencia de pueblos indígenas. Plantea en líneas generales que no hay folklore debido al carácter sumamente heterogéneo de la población. A pesar de las instrucciones recibidas y los modos en que los intelectuales de influencia sobre el sistema educativo transmitían una nueva construcción sobre la nacionalidad incluyendo lo indígena, varios de los registros de Chaco, pero también de la Pampa y Misiones se encargan de establecer distinciones entre costumbres y prácticas de criollos e indígenas y resistiendo a integrar a estos últimos en lo que describían como folklore, creencias propias, cantos que podían pertenecer a lo común o colectivo.

Se observa en numerosos registros, una clara diferenciación entre las prácticas de pueblos indígenas y no indígenas, denominándose en algunos casos como 'costumbres indígenas' a las primeras y 'conocimiento popular' a las segundas. La referencia al pueblo indígena presente en la provincia se produce bajo la denominación 'toba'. Lo indígena se presenta en oposición y subordinación a lo humano, lo ordenado, lo no vulgar. En ocasiones se hace referencia a la lengua indígena (qom) como 'denominaciones vulgares' de, por ejemplo, la fauna y la flora del lugar. Existen incluso los esfuerzos en algunos casos de registrar en una lengua 'extranjera', a veces aborígeno no solamente aborígen -como el guaraní- y luego la traducción al castellano, de frases o palabras.

Resultaba demasiado trabajoso que los maestros formados en el modelo cultural del normalismo, el proyecto liberal republicano y educacionista, averiguar a considerar legítimos en tanto conocimientos a saberes informales desarrollados por grupos poblacionales subordinados e incluso destinados a la extinción debido a sus incapacidades genéticas para el progreso. El positivismo estaba en retroceso en los círculos intelectuales, pero había dejado marcas imborrables en la cultura escolar y el higienismo moralizante había pasado a ser un criterio organizador de la dinámica de las escuelas.

No se encuentran diferencias intergeneracionales entre las costumbres, saberes y modos de arte popular registrados salvo en dos o tres casos. Parece partirse del entendimiento de que aquello que conoce o practican los adultos es la cultura de todos. Incluso e impulsado por la insistencia en lo ancestral de las instrucciones, existe predilección por consultar a las personas más añosas. Frecuentemente, se encuentran referencias a juegos y expresiones que mantienen una enorme perdurabilidad: el juego de la mancha, la referencia al ratón Pérez, los cantos de 'ánimas benditas me arrodillo en vos'. En los registros de ciudad de Buenos Aires, se encuentran varios que, en lugar de dejar asentados poesías, romances o

supersticiones, presenta alegatos o posiciones sobre temas políticos, del estilo del que sigue: “El servicio más importante que el gobierno puede hacer a su país es el de perpetuar en él por la dulzura en su administración a los que se unen a sus principios [...]” (Feliciano Antonio Chiclana, sin edad).

Se trata de textos ‘corales’ donde si bien se busca dejar por escrito algo que ha sido narrado por alguien, mayormente identificado con nombre, apellido y edad, está también la voz de ese maestro que ha modelado esa transmisión, que al pasarlo por herramientas sofisticadas de traducción configuran al mensaje de determinadas maneras. Si bien en los registros se encuentran valoraciones de todo tipo hechas por los maestros (‘los catamarqueños son muy supersticiosos’, ‘el populacho se vuelca a los curanderos’), no parece registrarse el mismo énfasis de ‘neutralizar el cosmopolitismo’ que existía entre las autoridades educativas. Probablemente siendo estos propios maestros fruto de una generación que consolidaba ya cruces de nacionalidades y culturales de larga data, exigía establecer distinciones sobre el origen que resultaban artificiosas para su propia identidad. Donde sí, había una frontera difícil de cruzar en vistas a una integración, como ya se ha mencionado, era con los pueblos indígenas.

Se toman registros orales individuales y colectivos, por ejemplo ‘romance referido por’ ‘fulano de 65 años’, ‘chacarera dictada por varios’ u otras formas más genéricas ‘aseguran muchos haber escuchado’ o ‘ha sido mencionado por muchas personas del lugar’. Los entrevistadores/maestros son portadores de voces ajenas (Dupey, 1998). Por otro lado, las fronteras internas del país se diluyen dado que en ocasiones las personas narran algo que conocen producido en ese lugar o en otro, tal vez en otra provincia. Asimismo, las tensiones entre las expresiones culturales entre distintas regiones, se integran también a las valoraciones de narradores y encuestadores: “[...] como el tango que por sus voluptuosos requiebres va reemplazando a la elegante y gentil chacarera y el zapateo del gato, ya no es el orgullo de la danza criolla” (Registro de Catamarca *apud* Dupey, 1998, p. 13).

En 1925 se publicó un catálogo de la Colección de Folklore, editado por el Instituto de Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyo decano era Ricardo Rojas y quien escribió el prólogo de esa publicación. Ese Instituto había recibido el material de la encuesta en donación. En 1951 los materiales de la encuesta pasaron a estar alojados en el Instituto Nacional de la Tradición (Blache, 1992).

Todas las limitaciones que hemos mencionado en la encuesta, generaron que Juan Alfonso Carrizo (en 1953) caratulara como espuria a la muestra (Blache, 1992). No obstante los defectos de que adolece, constituye una fuente de información que abarca la totalidad del país, aunque de manera muy despareja, en un determinado momento histórico. Pese a todo, encuestas similares, sobre folklore y llevadas a cabo por maestros, se desarrollaron también más adelante: en 1939 se desarrolló una por

instrucción del Consejo Nacional de Educación y dio por resultado una Antología Folklórica Argentina; otra similar encargó el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para obtener la Encuesta Folklórica General del Magisterio. Las fundamentaciones de esas encuestas remitieron nuevamente a la búsqueda del espíritu del pueblo, la formación de la nacionalidad y políticas derivadas del amor a la patria.

CONCLUSIONES

Como ha sido planteado por 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 constituye como referente de la integración social; también, debe decirse que la nación se compone de atributos múltiples que cambian según tiempo y lugar, por lo que son parte de la disputa hegemónica en el que se definen los sujetos políticos (Villavicencio, 2010). Hemos buscado presentar aquí el modo en que en los años '20 se pone de manifiesto el desplazamiento de una concepción intelectual acerca de la nación fundada en categorías que imponían la tradición liberal (cuyo énfasis recaía en la noción de ciudadanía) y la tradición positivista (acentuando la idea de morfología racial) a una concepción que abrevaba en las consideraciones culturalistas. En esa década, el pensamiento latinoamericano buscó una hermenéutica que no clausurara ni el pasado ni el futuro y que contuviera fórmulas para ensanchar la nación a partir de dos variables: en el tiempo (apelando al pasado, a las tradiciones y a los orígenes) y en el volumen social (al considerar al 'otro' antes excluido, encarnado en las figuras del indígena y del inmigrante). En ese marco, se desplegaron visiones esencialistas u 'organicistas' en torno a la noción herderiana del *Volkgeist*.

La apertura de horizontes y metáforas de la época, la reocupación a la que hacíamos referencia, permitió revisar aquellas visiones endógenas y nacionalistas que tendían a configurar los imaginarios y resortes sobre los que reposaban las historiografías nacionales y abrir canales de diálogo entre distintas tradiciones. De cualquier modo, el proceso que hemos reseñado arroja como resultado una colección que nuevamente cosifica, que establece otras fijaciones, que no está carente de cristalizaciones y exclusiones, que establece una determinada relación con lo universal.

Por ende, el desafío radicó en conciliar en el proceso de incorporación a un conjunto de alteridades complejas y de distinta entidad: étnicas, culturales, religiosas, sociales y regionales. Funes (2006) remarca la importancia que el pensamiento antiimperialista de posguerra tuvo en la medida en que constituyó un dilema que configuró un perímetro inclusivo a escala regional y señaló destinos y estrategias comunes para América Latina. La revisión de relaciones entre sociedad y estado, república, democracia, revolución, socialismo, corporativismo, se

entrelazan a la definición de las naciones en la búsqueda de principios de legitimidad alternativos (Funes, 2006), reocupando el significativo nación que ha sido constitutivo para identidades e instituciones.

La reflexión sobre la lengua y la literatura nacionales es especialmente reveladora de los sentidos conferidos a la idea de nación. Ante los síntomas de agotamiento del 'orden oligárquico' se articulan con profundas revisiones sobre temas cruciales como el de las relaciones entre Estado y sociedad civil, la definición de los valores republicanos, la democracia, la revolución, el socialismo, el/los nacionalismos, en una encrucijada histórica en que la construcción de la nación se entrelaza en forma casi ineludible con la búsqueda de principios de legitimidad alternativos. La inquisición sobre el idioma nacional no era nueva, pero incorpora en esos años otras tensiones: lo culto/lo popular, lo oral y lo escrito, etc. Domingo F. Sarmiento había sido enviado a estudiar los sistemas educativos europeos y el producto de ello fue *Educación popular*, una obra central para la historia política, institucional y educativa de la Argentina. Ricardo Rojas también fue enviado a conocer las escuelas europeas, sesenta años después; *La restauración nacionalista*, fue el producto de aquel viaje. Dos obras de enorme impacto y perdurabilidad tienen origen en esa acción promovida por estados sudamericanos que envían intelectuales a percibir, a contagiarse, a toparse con la novedad para luego transmitirla.

También en las primeras décadas del siglo iba desarrollándose un debate explícito con las tendencias libertarias. La traducción que 'lo libertario' sufrió en el marco escolar estuvo más asociado a la construcción de un sujeto colectivo, donde la voluntad debía fortalecerse mediante la reflexión. Asimismo, la nación fue reocupada con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, misticismo, sensibilidad. El sujeto educado era, ante todo, un sujeto reflexivo; la moderación, la serenidad y la reflexión sobre las propias acciones eran la base de una voluntad poderosa.

La escuela recibió un mandato y lo tradujo y puso en práctica con características propias, articulándolo con los elementos estructurantes de su configuración y prácticas consolidadas. Tal como nos es factible afirmar a los historiadores de la educación la fortaleza de la hegemonía normalista a lo largo de un siglo no obedece centralmente a un plan perfectamente acabado y largamente detallado, sino a su capacidad para desarrollar rearticulaciones, posicionarse en diálogo con las transformaciones y realizar adecuaciones a sucesivos y emergentes problemas. Esa capacidad articuladora fortaleció su despliegue y su fuerza modeladora.

En este marco nos hemos preguntado reiteradas veces frente al material de la encuesta reseñado, cuál habrá sido el impacto de mirar el arte, saberes y prácticas populares por parte de esos docentes formados bajo un paradigma liberal eurocéntrico selectivo y jerarquizante. ¿Cómo era leída desde su experiencia de

formación y desde las prescripciones en el marco de las cuáles habían aprendido a desarrollar sus tareas? ¿Qué impacto podía tener en su ordenamiento sensible, en sus percepciones del mundo los relatos sobre las cataplasmas de alfalfa, mandingas, luces malas y ánimas benditas? Por otro lado, por parte de las autoridades político-educativas ¿se trata de un intento de renovación del ideario liberal republicano con acento nacionalista dentro de la normalización y disciplinamiento del sistema educativo? La aproximación al folklore que se propone, folkloriza también lo popular y lo que recoge responde a un espíritu de colección. Hay un valor transgresivo en el plano político en ese intento de apropiación de los valores del otro (Rancière, 2011), valor transgresivo que la escuela encarnó para torcer hábitos y que también las prácticas populares exploraron e hicieron uso para el desarrollo de diversos mecanismos de legitimación y jerarquización social.

Como el lector ya se habrá percatado, la importancia central que le hemos dado a la fuente que seleccionamos no se concentraba en la resultados que recogió, en los muchos o pocos, desparejos, verosímiles o inverosímiles relatos recabados, sino la encuesta en si misma como una manera de ordenar el mundo sensible, establecer maneras de mirar, convertir a la cultura letrada, a la experiencia de la escritura, saberes que habían estado postergados, vedados y hasta prohibidos. Como indica nuestro epígrafe, la encuesta es un signo. No deberíamos dejar de acentuar que, igualmente, los mecanismos de subordinación, las clasificaciones y distinciones entre saberes y supersticiones estaban allí, las diferenciaciones entre población integrable y no integrable estaban allí, las valoraciones y jerarquías seguirían organizando lo bello, la poesía, las conductas correctas y -sus portadores- el sujeto legítimo. Una manera de entender lo popular estaba allí y constituyó una interpelación aunque, por supuesto, siendo también un significante, móvil, elusivo, compuesto de dimensiones paradójales y significaciones en pugna. Para Jacques Rancière “[...] la política es un asunto estético, una reconfiguración del reparto de los lugares y de los tiempos, de la palabra y el silencio, de lo visible y de lo invisible” (Rancière, 2011, p. 198). Es el encuestador quien más está operando en la selección, registro y modo de escrituración de los relatos y por eso nos interesa, porque nos dice mucho sobre los maestros, sobre sus modos de posicionarse frente a ese universo cultural, o mejor, en el medio entre el mandato de coleccionar los auténticamente telúrico y sus modos de ordenar el mundo sensible.

El proceso que hemos buscado reseñar conlleva tensiones contrapuestas del debate intelectual de la época, incluyendo algunos rasgos previamente excluidos pero sin dejar de estar imbricado de esquemas prescriptivos y normativos. Adentrarse en la mirada sobre el canon estético del momento requiere 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.

REFERENCIAS

- Blache, M. (1992). Folklore y nacionalismo en la argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual. *Revista Runa*, 20(1), 69-89.
- Blumenberg, H. (1986). *The legitimacy of the modern age*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Miguel, A., De Biaggi, M. L., Enrico J., & Román M. S. (2007). Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 18(34), 97-127.
- Dupey, A. M. (1998). La siempre vigente Encuesta de Folklore del año 1921. *Revista de la Escuela de Antropología*, 4, 9-16.
- Encuesta, Carpeta de Chaco*. Documento antiguo sin más información.
- Encuesta, registro de Villa Excelsior, Santos Lugares*. Documento antiguo sin más información.
- Funes, P. (1999). Letras nacionales nacidas en vientre de leona. Literatura y nación en Argentina y Uruguay, 1910-1930. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, (17), 14.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación: intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires, AR: Prometeo.
- Marechal, L. (1928). Ideas sobre el alcance de la educación estética en la escuela primaria. *El Monitor de la Educación Común*, 47(667), 415-416. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=909000&num_img=415.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires, AR: Sudamericana.
- Pulfer, D. (2010). *Rojas: educación y cuestión nacional en el centenario: introducción a la reedición de La Restauración Nacionalista*. La Plata, AR: UNIPE.
- Ramos, J. P., & Córdoba, P. (1921a). *Folklore argentino: instrucciones a los maestros*. Buenos Aires, AR: Consejo Nacional de Educación.
- Ramos J. P., & Córdoba P. (1921b). Instrucciones para los maestros. *El Monitor de la Educación*.

- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona, ES: Herder.
- Rojas, R. (1922). *La Restauración Nacionalista*. Buenos Aires, AR: Edic. de La Facultad.
- Sarlo, B. (2007). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.
- Southwell, M. (2011). Articulaciones entre estética y pedagogía. Trabajo docente y sensibilidad en la década del 1920, Argentina. In *Ponencia presentada en la 33ª International Standing Conference for the History of Education / ISCHE* (p. 1-15). San Luis Potosí, MX.
- Terán, O. (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Villavicencio, S. (2010). Sarmiento y la nación cívica. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 19. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/3511>.

MYRIAM SOUTHWELL és doctora (PhD) Universidad de Essex (Inglaterra); Mágister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigadora Principal del CONICET y profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Univ. Nac. de La Plata, donde dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue Secretaria Académica de FLACSO Argentina, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Integrante del Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standing Conference on History of Education) y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

E-mail: islaesmeralda@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Recibido: 31.10.2019

Aprobado: 25.03.2020

Cómo citar este artículo: Southwell, M. 'El espíritu del pueblo': estéticas, maestros y folklore en Argentina de 1920s. (2020). *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e132>

Este artículo se publica como acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).