VOLVER A LA ENCUESTA NACIONAL DE FOLKLORE UN SIGLO DESPUÉS

POR ANA MARÍA DUPEY
Y FERNANDA PENSA

Sobre *Encuesta Nacional de Folklore* (#1)

Ministerio de Cultura
Argentina

Fotos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano: Guadalupe Gaona.

Los textos reproducidos de los archivos de la Encuesta Nacional de Folklore y otros documentos históricos conservan la ortografía y la gramática originales.

INAPL
INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA
Y PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

Dirección Nacional de
Gestión Patrimonial

Secretaría de
Patrimonio Cultural

Ministerio de Cultura
Argentina

Presidente de la Nación
Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación
Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Cultura de la Nación
Tristán Bauer

Jefe de Gabinete
Esteban Falcón

Secretaria de Patrimonio Cultural
Valeria González

Directora Nacional de Museos
María Isabel Baldasarre

Directora Nacional de Gestión Patrimonial
Viviana Usubiaga

Directora del Instituto Nacional de Antropología
y Pensamiento Latinoamericano
Leonor Acuña

DE SABERES Y ACERCAMIENTOS

Hasta las formas de nombrar son diversas. Y revelan esa existencia escurridiza, cambiante pero persistente que un archivo de sus dimensiones puede tener. Más aún si han transcurrido cien años desde su origen y si lo que contiene son los intentos de registrar algo también escurridizo, cambiante pero persistente como un cuerpo de relatos orales que contribuyeran a definir una idea de nación.

"Encuesta Nacional de Folklore" es el nombre más usual con el que se conoce a este inmenso relevamiento de los saberes populares realizado en 1921 por iniciativa del Estado argentino. Para algunas personas sigue siendo la "Colección de Folklore" o la "Encuesta de Magisterio", dado que fueron los maestros y las maestras de las escuelas de variados territorios de nuestro país quienes, a pedido del Consejo Nacional de Educación, registraron con dedicadas caligrafías lo que los miembros de cada comunidad les contaron. Por primera vez, lo que el Estado encomendó recolectar no fueron cifras, informes ni índices para nutrir censos o estadísticas cuantitativas, sino relatos y experiencias del saber popular. Es por eso que las más de 88.000 hojas de papel escritas y dibujadas por más de 3.000 maestros y maestras que desbordan este acervo guardan leyendas, coplas, recetas, trabalenguas, refranes, anécdotas históricas, adivinanzas, supersticiones, prácticas de curación, juegos, celebraciones. Se conformó así un inmenso archivo de la memoria del pueblo. Un universo fascinante resultado de la resbalosa sistematización y recolección de saberes tradicionales, populares, indígenas. Conocimientos y literaturas que se concebían por entonces condenados al pasado ante el mentado progreso y la aceleración del fenómeno de la inmigración. Saberes que hoy reconocemos latentes y constitutivos de la heterogeneidad de nuestro país. Saberes que ofrecen encuentros con la potencia de las diversidades que nos atraviesan.

Es notable —y oportuno señalarlo en este momento que nos toca vivir— el protagonismo que tuvieron los y las docentes en este acontecimiento excepcional que celebramos hoy. Y más destacable aún el hecho de que estos actores sociales con una misión tan clara como la de instruir a través de la disertación y la evaluación fueran por un momento encomendados hacia

otra misión, la de la escucha. Desde las escuelas públicas, los maestros y las maestras responsables de forjar en cada estudiante un conocimiento a través de lecciones y calificaciones reciben el encargo de escuchar a quienes integran sus comunidades. Y es por eso algo singular e imantador. Porque tener el oído de un maestro o de una maestra sin rendir una lección es acaso la mejor herramienta de aprendizaje. Y tener todos los oídos de los y las docentes sintonizados para escuchar los saberes populares es el mayor desafío que el Estado en vías de autoconocimiento podía tener. Algo que en la actualidad podríamos definir como una política cultural. Después de todo, coincidimos en el pensamiento que concibe que quien quiera emancipar a una persona tiene que establecer un diálogo sensible y sin preconcebidas jerarquías de saberes, es decir, debe generar acercamientos no desde la sabiduría de quien intenta instruir sino para ser instruida o instruido.

Con la publicación del **#Sobre. Encuesta Nacional de Folklore**, celebramos el centenario de su creación y difundimos la puesta en acceso público de la totalidad de su contenido, guardado en su materialidad en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Largo ha sido el derrotero de su conservación y transposición de soportes y lenguajes desde aquellas primeras escrituras que trazaron la palabra oral. Muchas han sido las aproximaciones furtivas e investigaciones de más largo aliento que visitaron y debatieron la Encuesta. Aquí proponemos sumar otros diversos acercamientos con el objetivo de multiplicarlos.

Luciana Delfabro
Coordinadora de Investigación Cultural
Dirección Nacional de Gestión Patrimonial
Secretaría de Patrimonio Cultural
Ministerio de Cultura de la Nación

Viviana Usubiaga
Directora Nacional de Gestión Patrimonial
Secretaría de Patrimonio Cultural
Ministerio de Cultura de la Nación

VOLVER A LA ENCUESTA NACIONAL DE FOLKLORE UN SIGLO DESPUÉS

Presentación de la Encuesta Nacional de Folklore de 1921[1]

Se cumplen 100 años de la realización de la Encuesta que dio origen a la Colección de Folklore, la primera de carácter integral realizada en el país con respecto a contenidos relativos al folklore y con una cobertura nacional. El archivo comprende registros de gran valor testimonial en cuanto al tratamiento de la temática del folklore y al momento histórico de su formación, por lo cual constituye parte significativa y concreta de la memoria colectiva argentina. Ha tenido un papel relevante para el desarrollo de políticas culturales y educativas en el siglo XX, y sus registros han sido trasladados a distintos tipos de producciones. Es fuente permanente de información y de reinterpretaciones en múltiples sentidos.

El sentido del folklore

El sentido del folklore que expresa la Colección procede de las perspectivas científicas del *folklore* de principios del siglo XX, que lo entendían, en términos contrastantes con los valores de la *modernidad*, como un conjunto de expresiones culturales tradicionales arraigadas en el pasado, vernáculas o vinculadas al medio local –en particular, rurales– y comunicadas predominantemente en forma oral e intergeneracional. Es decir, el *folklore* eran aquellas formas expresivas tradicionales, normas sociales, creencias y costumbres percibidas como diferentes de la *modernidad* formulada en la cultura de la elite de ese momento y que, al mismo tiempo, permitían atribuir alteridades a los sectores sociales populares cuyo estilo de vida era caracterizado como premoderno. En esta línea, la producción del conocimiento de la disciplina en Argentina debe ser enmarcada dentro de los procesos de diferenciación social y cultural y de alterización que caracterizaron la formación del Estado nación moderno de principios de siglo.

---

[1] El archivo posee una doble denominación: Colección de Folklore y Encuesta Nacional de Folklore. El primer nombre corresponde al que le asignó el Consejo Nacional de Educación, mientras que el segundo fue adoptado por docentes y profesionales de la investigación a partir de la metodología desarrollada para la recopilación del material.

La realización de la Encuesta se inscribe en el contexto de los procesos de fundación de la nación argentina moderna, en los que las referencias identitarias constituyeron una de las preocupaciones principales de la agenda intelectual y política. La consolidación estatal del país favoreció los debates sobre la construcción de la nacionalidad. Las discusiones y contrapuntos sobre las cuestiones de la identidad nacional, el nacionalismo, el indianismo, el panamericanismo, el imperialismo, el latinoamericanismo fueron centrales. El extraordinario impacto de la inmigración, la expansión del sistema educativo y de la alfabetización de la población, la multiplicación de los medios de comunicación –que abrió espacios de intercambio entre los intelectuales y el público donde se articularon expresiones de la cultura de elite y popular–, la movilidad socialmente ascendente y las condiciones económicas del mercado internacional contribuyeron a poner en juego diversas interpretaciones sobre la nación argentina y sobre su lugar en el mundo y en la región. En ese contexto dinámico, se tornó necesario dotar a la nación de un imaginario que la legitimara y, en tal sentido, se interpeló al folklore para cimentar una identidad cohesionadora.

Recopilar la literatura popular

El Dr. Juan P. Ramos presentó el proyecto "Recopilación de la literatura popular (folklore nacional)" a las autoridades del Consejo Nacional de Educación[2]. Consistía en un concurso destinado a docentes de escuelas primarias que se encontraban en la órbita del Consejo, y proponía recoger material del folklore argentino en prosa, verso y música. Las razones en las que se basó el proyecto fueron la carencia de estudios suficientes sobre las *especies* folklóricas mencionadas a pesar de su dilatada existencia en el país y, por otro lado, su vulnerabilidad frente al avasallante avance del cosmopolitismo[3]. Fue aprobado el 16 de marzo de 1921[4].

---

[2] El Consejo Nacional de Educación, por Ley n.° 1420, ejercía la dirección y la administración general de las escuelas bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública.

[3] Acta del Consejo Nacional de Educación del 16 de marzo de 1921, publicada en *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 39, (81).

[4] La resolución en forma manuscrita se puede consultar en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Actas-CNE/1921/Actas-CNE-1921-11.pdf y en forma impresa en *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 39, (580).

de una colectividad de
terminada.- Entre nos-
otros, desgraciadamente
muy poco se ha hecho
en este sentido, no obstan-
te ser nuestro país, por
modalidades ances-
trales, uno de los que pue-
den presentar, talvez,
mayor acopio heredi-
tario.- En efecto nues-
tra tradición desapa-
rece es sabido que Es-

el material disperso de
folk-lore, de poesía y de
música, que está en
vías de desaparecer de
nuestro país por el avan-
ce del cosmopolitismo.-
Tal es el fin de la presen-
te proposición cuyos re-
sultados debemos confiar
a la inteligencia y acti-
vidad de sus Inspecto-
res Nacionales y de los
maestros de esas escue-
las.

Reproducción de fragmentos del acta del 16/3/1921 que registró las razones enunciadas por Juan P. Ramos para fundamentar el proyecto “Recopilación de la literatura popular (folklore nacional)”.

Fuente: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Actas-CNE/1921/Actas-CNE-1921-11.pdf.

En su propuesta, Juan P. Ramos planteó el valor del proyecto no solo para la nación en su conjunto sino especialmente para el reconocimiento de lo local y lo provinciano. Para llevar a cabo la labor proyectada, invitó al personal docente de las escuelas primarias a recopilar el folklore local, buscando despertar su deseo de realizar la tarea y lograr su adhesión voluntaria.

A tal fin, Ramos apeló a la afección de los maestros y la maestras con respecto a su terruño resaltando la empatía con lo local y, por otra parte, invitó a la rememoración de la tradición por parte de las comunidades educativas particulares (docentes y "convecinos"). La competencia, que intensificó la experiencia propuesta enmarcándola en una tensión agonística, premiaría a las maestras y los maestros que mejor contribuyeran a destacar el folklore de sus provincias, atendiendo no solo a la riqueza del material sino a la calidad de la recolección, en términos de las producciones más *fidedignas* y con mayor desarrollo en la sistematización de los contenidos.

En la implementación del proyecto, se planteó una división del trabajo. Por un lado, el personal oficial y técnico del Consejo Nacional de Educación que diseñó las instrucciones —con el asesoramiento de especialistas— orientó y supervisó la comunicación y circulación de la información y evaluó los desempeños en la recolección (mediante un sistema de premiación a quienes efectuaron las recopilaciones más ajustadas a las instrucciones). Por otro lado, el personal docente que se desempeñaba en las escuelas nacionales, mayoritariamente rurales, conocidas como Láinez[5], interpretó las instrucciones, las aplicó en el territorio y seleccionó a las personas por interpelar poniendo en relación competencias comunicativas y culturales distintas entre quienes interrogaban y quienes respondían. Finalmente, la tarea de sistematización y análisis de los materiales se asignó al personal académico. La catalogación de la Encuesta fue realizada en el Instituto de Literatura Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por un equipo dirigido por Ricardo Rojas[6].

---

[5] En reconocimiento al papel decisivo del senador nacional Manuel Láinez en la creación de dichas escuelas por Ley Nacional n.° 4878/1905.

[6] El equipo estaba integrado por: Vicente Forte, técnico para el estudio del folklore, posteriormente reemplazado por Carlos Vega; el señor Narciso Binayán, técnico para la organización de la bibliografía argentina, a quien sucedió Ismael Moya; y, en calidad de adscriptos *ad honorem*, Arturo Giménez Pastor, Jorge M. Rohde, Alfonso Corti, Roberto F. Giusti, Dardo Corvalán Mendilaharzu, Juan Pablo Echagüe y Álvaro Melián Lafinur.

La metodología formulada para la implementación de la Encuesta respondió a los estándares de la época en lo concerniente a la necesidad de expresar los enunciados de las preguntas en forma concreta y con ejemplos, de transcribir toda la información aportada por las personas consultadas sin alterarla, de preguntar a personas con una comprensión profunda de los aspectos del folklore, de indagar sobre los canales de adquisición de conocimiento por parte de quienes informaban y de efectuar el registro de la identidad de las personas consultadas.

Para la ejecución del proyecto se dispuso del sistema educativo nacional[7]. Participaron 3250 docentes, que se desempeñaban mayoritariamente en escuelas rurales.

Las instrucciones a los maestros y las maestras

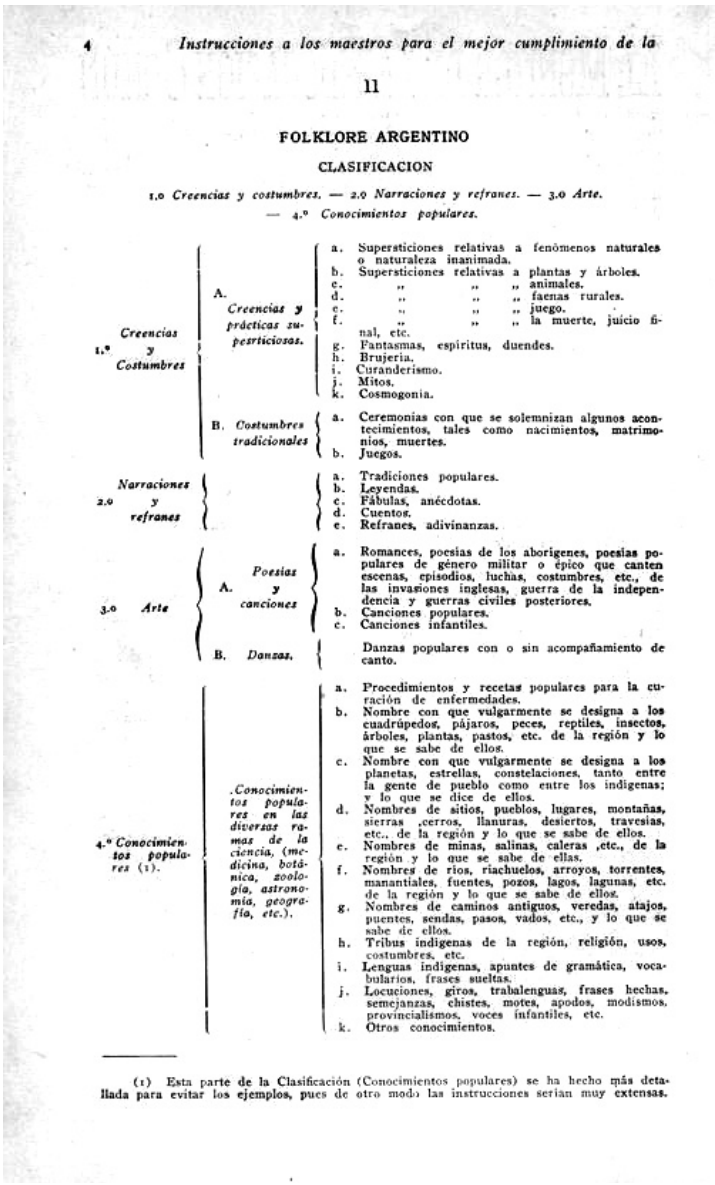
Para obtener el material se formularon instrucciones —en línea con las propuestas hechas por el fundador de los estudios del folklore, W. J. Thoms, en 1846— que orientaran la recolección. Inicialmente se planteó que el relevamiento se centraría en la literatura popular, es decir, en las expresiones verbales estéticas que circulaban en forma continua entre las personas del pueblo y manifestaban una dilatada permanencia. A través de esas formulaciones se fue delineando intelectual y políticamente la producción que, desde el folklore, identificaría al pueblo y a las condiciones de valorización de aquel. Al mismo tiempo, se trazaba una frontera con respecto a la cultura letrada de la elite moderna. En las "Instrucciones a los maestros: para el mejor cumplimiento de la resolución adoptada por el H. Consejo sobre folklore argentino"[8] se establecieron criterios para identificar y clasificar el folklore, formulados de acuerdo a la lógica y a los valores de las personas letradas, que fueron reinterpretados en las prácticas de registro hechas por el personal docente.

Operativamente, la caracterización del material de folklore por recolectar fue acompañada de un sistema clasificatorio para que cada docente identificara y sistematizara la información que debía recoger.

---

[7] En 1921 el sistema educativo nacional comprendía 2881 escuelas fijas y 40 ambulantes, en las cuales trabajaban 5556 docentes que estaban en jurisdicción de las 14 provincias, y 495 escuelas atendidas por 1773 docentes en jurisdicción de los Territorios Nacionales conforme a la división política vigente.

[8] *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 39, (580), 3-26.



4 *Instrucciones a los maestros para el mejor cumplimiento de la*

11

FOLKLORE ARGENTINO

CLASIFICACION

1.º *Creencias y costumbres.* — 2.º *Narraciones y refranes.* — 3.º *Arte.* — 4.º *Conocimientos populares.*

1.º *Creencias y Costumbres*	A. *Creencias y prácticas supersticiosas.*	a.	Supersticiones relativas a fenómenos naturales o naturaleza inanimada.
		b.	Supersticiones relativas a plantas y árboles.
		c.	" " " animales.
		d.	" " " faenas rurales.
		e.	" " " juego.
		f.	" " " la muerte, juicio final, etc.
		g.	Fantasmas, espíritus, duendes.
		h.	Brujería.
		i.	Curanderismo.
		j.	Mitos.
		k.	Cosmogonía.
	B. *Costumbres tradicionales*	a.	Ceremonias con que se solemnizan algunos acontecimientos, tales como nacimientos, matrimonios, muertes.
		b.	Juegos.
2.º *Narraciones y refranes*		a.	Tradiciones populares.
		b.	Leyendas.
		c.	Fábulas, anécdotas.
		d.	Cuentos.
		e.	Refranes, adivinanzas.
3.º *Arte*	A. *Poesías y canciones*	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.
	B. *Danzas.*		Danzas populares con o sin acompañamiento de canto.
4.º *Conocimientos populares* (1).	*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 de 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. de la región y lo que se sabe de ellos.
		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, motes, apodos, modismos, provincialismos, voces infantiles, etc.
		k.	Otros conocimientos.

(1) 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.

Sistema clasificatorio de los materiales por recopilar.
Fuente: *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 39, (580), 4.

En la primera versión de las instrucciones se estableció que la recopilación comprendería las tradiciones y la poesía antigua, en el sentido de expresiones vinculadas a lo local con una continua trasmisión a lo largo del tiempo. Dentro de la poesía antigua se diferenciaron cinco grupos: los romances, identificados mediante criterios formales e históricos, con énfasis en su filiación europea; la poesía infantil, con el acento puesto en las características del grupo de usuarios; poesía o canciones con acompañamiento musical, con preponderancia del valor literario sobre la composición musical, que presentaran regularidad en su práctica en la localidad donde cada do-

cente hacía el registro; el género épico, dentro del poético, referido a acontecimientos históricos de la guerra de la independencia argentina, según la "memoria del pueblo"; y, por último, una categoría que abría la posibilidad a otros géneros, tales como poesía, leyendas, consejas, cuentos o narraciones en prosa que manifestaran una procedencia popular.

Si bien la clasificación tenía por finalidad que cada docente identificara empíricamente la información que debía recoger, presentaba complejidades en su aplicación. No se formulaba una definición general de literatura popular ni de poesía folklórica, sino que se enumeraban géneros agrupados bajo ese rótulo. *Popular* era otro término ambiguo: se empleaba indistintamente para designar al pueblo, a la gente o a la *raza,* lo que generaba confusión a la hora de reconocer el ámbito social del folklore.

Además, los criterios clasificatorios respondían a patrones diferentes. En el caso de la poesía, se hacía hincapié en el ámbito de su uso y circulación; en las canciones, se consideraba la frecuencia y regularidad de la circulación local (habitualidad); para los romances, la circulación intercontinental (España - Latinoamérica), mientras que las tradiciones populares antiguas se especificaban principalmente sobre la base de una secuencia temporal continua de circulación intergeneracional.

A las ambigüedades expuestas se agregaba la dificultad de que el instructivo no era preciso para ubicar los datos conforme a sus contenidos, lo cual originaba superposiciones; por ejemplo, el contenido épico de una poesía podía clasificarse como *romance histórico* o bien en *poesía* o *canción*, y no exclusivamente en *épica*, como se consignaba en las instrucciones.

Esa clasificación fue reformulada en una nueva versión que se publicó el 30 de abril de 1921 en *El Monitor* bajo el nombre "Instrucciones a los maestros: para el mejor cumplimiento de la resolución adoptada por el H. Consejo sobre folklore argentino"[9]. Allí no solo se replanteó la clasificación, sino que se ejemplificaron las categorías con copiosos casos tomados de la producción científica de los investigadores y las investigadoras de ese momento.

A partir de las cuatro categorías formuladas previamente, se procedió a ampliar y especificar el universo por recolectar. Así, se incorporaron y distinguieron: a) las creencias, calificadas en muchos casos como supersticiones (en el sentido de creencias no basadas en la razón), y prácticas sociales referidas

[9] *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 39, (580), 3-26.

principalmente al ciclo vital; b) el universo de las narraciones con sus diferentes géneros; c) las danzas, incorporadas a las poesías y canciones, todas ellas agrupadas bajo el parámetro "arte"; y d) el saber sobre el mundo y el lenguaje. En este escrito apareció la referencia a la población indígena en la sección "Poesía" de la categoría "Arte" y en la sección "Conocimientos populares en las diversas ramas de la ciencia", donde se dedicó un apartado a sus conocimientos ancestrales y tradicionales y a las lenguas, que constituyeron indicios en la recopilación de perspectivas étnicas y de las dinámicas de contacto intercultural (resistencias y articulaciones). Las menciones a la población indígena se multiplicaron en la segunda parte del artículo, titulado "Desarrollo de la clasificación-Ejemplos". Al nombrar a la población indígena en las distintas categorías y ejemplos, Juan P. Ramos y Pablo Cabrera, mediante un trabajo de intertextualidad con los escritos científicos de la época, hicieron referencia a otros grupos sociales: gauchos y "clases [calificadas como] incultas".

Entre la oralidad y la escritura

Una operación central asignada al personal docente fue la recolección de la información aportada por las personas consultadas y su registro. Este último consistió en la transformación de los discursos orales ofrecidos por quienes informaron en textos escritos. Entonces, la recolección de datos incluyó una variedad de situaciones y comunicaciones situadas, dadas entre el maestro o la maestra —que como tal poseía una cultura letrada característica del magisterio de la época— que interrogaba y la diversidad de competencias lingüísticas y socioculturales de las personas consultadas que respondían, a partir de las cuales se producía una información que cada docente registraba en forma escrita.

La Colección de Folklore se inscribió en un cruce de gran relevancia y magnitud entre la oralidad y la escritura que se proyectó en los 88.009 folios escritos que la integraron. El papel de escriba (quien textualiza) estuvo condicionado por los parámetros y las concepciones dominantes de la cultura del sistema escolar al que pertenecían el personal docente y las instrucciones del Consejo Nacional de Educación (qué información textualizar, cómo llevar a cabo la textualización y de qué modo categorizar los textos producidos, según la clasificación de las especies folklóricas). No obstante, los registros y comentarios asentados por el personal docente ponen en evidencia la incidencia de sus subjetividades, que fisuran la homogeneidad de los criterios propuestos para la recolección. En el marco de dicha subjetividad gravitaron en forma significativa la trayectoria personal de cada docente, su vincula-

ción con la comunidad local, su carácter de persona nativa o foránea, la tradición cultural a la que pertenecía y si era hablante monolingüe de español o hablaba otra(s) lengua(s) local(es).

En términos de la comunicación entre ambas partes, cabe destacar que las y los docentes interpelaban desde una institución estatal de prestigio y poder, elegían a las personas consultadas y las caracterizaban, proponían características de los temas a desarrollar, efectuaban la textualización y clasificación dentro de los esquemas provistos por el Consejo Nacional de Educación, y agregaban comentarios o interpretaciones con ponderaciones que consideraban significativas, en donde exponían explícitamente su subjetividad. Si bien cada docente interpelaba enmarcando agencias en el sujeto de interrogación, quien contestaba controlaba la información que comunicaba.

Otra tarea que desplegaron quienes ejecutaron la Encuesta a partir de su rol de escribas fue la de asentar traducciones de las informaciones aportadas en lenguas locales y/o indígenas. Esas traducciones fueron hechas en varios casos por el mismo personal docente, si hablaba la lengua, y en otros por las personas consultadas. Al respecto, los escritos ponen de relieve cuestiones sintomáticas, como equivalencias culturales de significados, sonoridades orales —con explicaciones escritas sobre cómo efectuar pronunciaciones y entonaciones— o alusiones en el caso de apodos y estéticas diferenciales, temas que hoy se debaten en el campo de la traductología.

Por otro lado, es importante señalar la figura del maestro y de la maestra como agentes que anclaron la Encuesta Nacional de Folklore en el territorio, por su contacto directo con las comunidades y el entorno. Las localidades de las escuelas donde se efectuó la recolección constituyeron los mojones de una cartografía del folklore de esa época, relevante a la hora de definir el territorio imaginado de la nación. Además, ese *estar en el lugar* de cada docente garantizaba que la recopilación fuera de primera mano, procedente de una fuente del lugar, lo que en términos de los criterios de autenticidad imperantes otorgaba validez al material recogido.

El proyecto del Consejo Nacional de Educación agenció al personal docente para realizar acciones de acople entre el sistema estatal nacional y el comunitario local, así como de embrague, permitiéndole conectar pero también desconectar la cultura escolar y su modelo civilizatorio con respecto a las visiones del mundo propias de las comunidades, e incidir en qué traer del pasado al presente para moldear el futuro. Asimismo, confirió a quienes recolectaron cualidades heroicas por su labor en el *rescate* de

las memorias del pasado y por proyectar la idea de tradición territorializada en el terruño para la formación de la nacionalidad. De ese modo, se inscribió a quienes ejecutaron la Encuesta en un proyecto patriótico.

La empresa desplegada, en términos generales, fue dominada por una perspectiva centrada en el realismo epistémico que atravesó las instrucciones dadas por el Consejo Nacional de Educación, la recolección y registro de los materiales por parte del personal docente, y las tareas de sistematización y análisis efectuadas posteriormente. Se asumió como horizonte epistemológico la posibilidad del conocimiento de la realidad exterior en forma objetiva, sin mediaciones de la subjetividad; es decir, se planteó *una objetividad sin sujeto*. La exhaustividad a pesar de la reiteración, la fidelidad del registro aunque las informaciones fuesen fragmentarias y la validación a través de la fuente del aporte del conocimiento fueron ponderadas positivamente. Al mismo tiempo, se consideró que el conocimiento del acervo folklórico contribuiría a la formación de una ciudadanía con una conciencia nacional. En ese sentido, el mismo propósito de transformar el conocimiento producido mediante la recolección en material de enseñanza para la valoración de la *patria* imprime una contradicción y cancela la neutralidad valorativa que pretenden las posiciones del realismo epistémico.

Dado que las conmemoraciones, como en el caso del centenario de la realización de la Encuesta Nacional de Folklore, son eventos propicios para reflexionar sobre el pasado, aquí se plantea un acercamiento a la Colección a través de testimonios de docentes y de inspectores e inspectoras que describieron sus impresiones de las comunidades educativas donde se aplicaron las instrucciones del Consejo Nacional de Educación. En esos testimonios, volcaron perspectivas, apreciaciones y valoraciones sobre las comunidades y sus poblaciones que construyeron sentidos de *otredad* en el marco de la ideología civilizatoria dominante impulsada por el Consejo Nacional de Educación. Simultáneamente, en la definición de esos “otros” y esas “otras”, enunciaron su autoimagen como docentes, es decir, explicitaron desde dónde posicionaron su agencia de interpelación. Los textos expresaron la subjetivización de la experiencia de contacto y vinculación con las poblaciones locales vivida por cada docente y mediatizada por la ideología dominante del sistema escolar. Además de resaltar las perspectivas particulares de las maestras y los maestros, estos *escritos situados* brindan pistas para reflexionar acerca de los diversos contextos interculturales de la época, la construcción territorializada de la nacionalidad y la producción de alteridades.

División política del territorio de la República Argentina (1928)

"Mapa escolar de la República Argentina construido con los datos más autorizados por el cartógrafo Pedro Cantos, escala 1:2.500.000" (1928). Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Las experiencias vividas por docentes en el territorio

Esta presentación de la Colección de Folklore constituye una de las múltiples intervenciones que se han operado en su trayectoria y, ciertamente, no es la última. Propone abrir y recorrer el archivo a partir de las huellas de quienes intervinieron en la producción del registro del folklore argentino en sus distintas etapas. Las *marcas de estas presencias* son claves para formular nuevos temas y problemas: posibilitan acercarse a los desfases de la oralidad de las voces subsumidas en las escrituras y, a partir de estas, a las directivas del dispositivo educativo que originó, condujo y motorizó la empresa. Referir a los rastros de esas voces permite también la indagación acerca de las subjetividades, percepciones e interpretaciones de las personas consultadas, de las que oficiaron de escribas, de las que se desempeñaron en la supervisión y en la función estatal del Consejo Nacional de Educación. Esas subjetividades se balancean diferencialmente en las escalas del engranaje del multidiálogo del que participan y en el que se muestran frustradas, persistentes, críticas y resistentes.

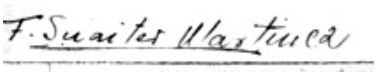
En esta sección se presenta una aproximación a las experiencias singulares tomando en cuenta aquellas que han quedado plasmadas en la Colección de Folklore y en un conjunto de textos con el que mantienen relaciones de autoría, de contenido y de circulación. Como principal referencia que amplía y complementa la interpretación de las subjetividades en juego, se han seleccionado escritos publicados en *El Monitor de la Educación Común*, el principal órgano de comunicación del Consejo Nacional de Educación, que tenía alcance nacional y, aunque con demora, se derramaba sobre la red de las escuelas Láinez.

Se ha procurado incluir aquellos registros que testimonian la circularidad de la oralidad y la escritura; los cruces ontológicos entre distintos entendimientos acerca del mundo; las transferencias y apropiaciones ideológicas; las valorizaciones cruzadas sobre los grupos, sus conocimientos y sus prácticas sociales y simbólicas, siempre mediados por el complejo y poderoso sistema educativo controlado por el Consejo Nacional de Educación. Por otra parte, los textos escogidos posibilitan el encuentro con los modos de uso de los lenguajes de principios del siglo XX en Argentina.

Las descripciones fueron seleccionadas porque corresponden a experiencias localizadas en los territorios nacionales, dado que sobre ellos el Consejo Nacional de Educación ejercía un control directo como organismo del Poder Ejecutivo Nacional, a diferencia de las provincias con autonomía política.

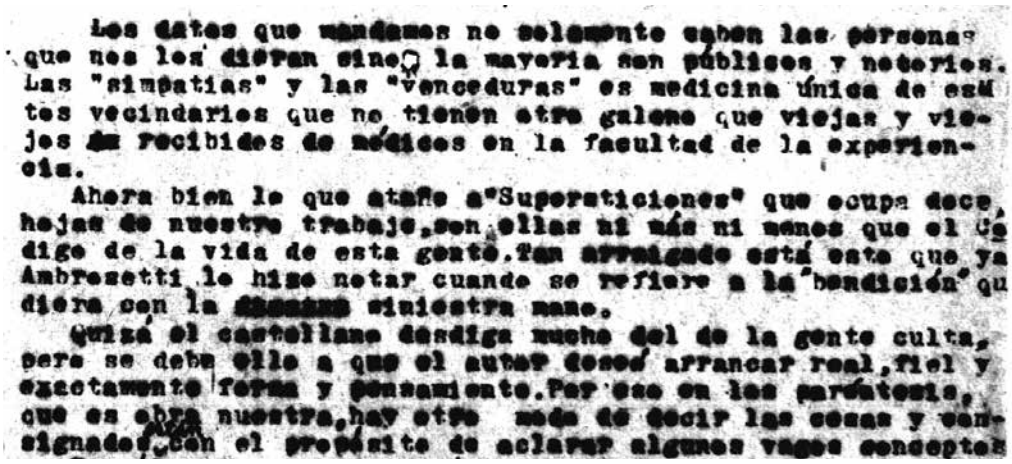
Los casos presentados a continuación, en tanto historias particulares, proponen adentrarse en la Colección desde la singularidad de los y las docentes como agentes centrales en la producción de la Encuesta, en cruce concreto con la multiplicidad de sujetos individuales, colectivos e institucionales que mediaron y dejaron huella en el archivo. Esta línea de estudio sobre la Colección constituye una puerta que se abre para futuras investigaciones y debates teóricos.

PENSARSE Y CONSTRUIR



Firma maestro Francisco Suaiter Martínez
Fuente: Colección de Folklore. Legajo Nro. 10. Francisco Suaiter Martínez, Misiones, San Javier.

El maestro Francisco Suaiter Martínez
Nativo de la provincia de Catamarca, se desempeñó en la Escuela n.° 33 de la localidad de San Javier —anteriormente asentamiento de la misión jesuítica homónima—, ubicada en el entonces Territorio Nacional de Misiones. Así presentó su trabajo a las autoridades del Consejo Nacional de Educación:



Los datos que mandamos no solamente saben las personas que nos los dieran sino la mayoria son públicos y notorios. Las "simpatias" y las "venceduras" es medicina única de estos vecindarios que no tienen otro galeno que viejas y viejos recibidos de médicos en la facultad de la experiencia.

Ahora bien lo que atañe a"Supersticiones" que ocupa doce hojas de nuestro trabajo,son ellas ni más ni menos que el Código de la vida de esta gente.Tan arraigado está este que ya Ambrosetti lo hizo notar cuando se refiere a la "bendición" qu diera con la siniestra mano.

Quizá el castellano desdiga mucho del de la gente culta, pero se debe ello a que el autor deseó arrancar real,fiel y exactamente forma y pensamiento.Por eso en los paréntesis, que es obra nuestra,hay otro modo de decir las cosas y consignados con el propósito de aclarar algunos vagos conceptos

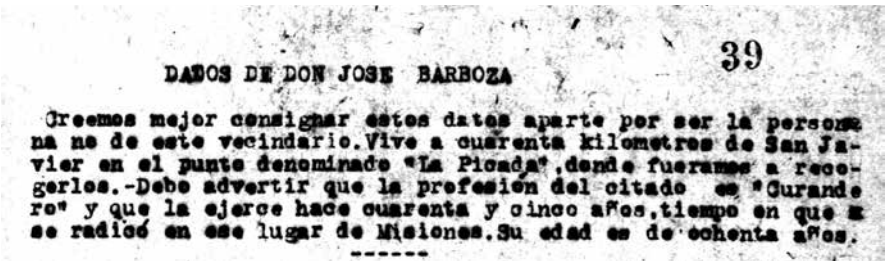
Los datos que mandamos no solamente saben las personas que nos los dieran sino la mayoria son públicos y notorios. Las "simpatias" y las "venceduras"es medicina única de estos vecindarios que no tienen otro galeno que viejas y viejos recibidos de médicos en la facultad de la experiencia.

Ahora bien lo que atañe a "Supersticiones" que ocupa doce hojas de nuestro trabajo, son ellas ni más ni menos que el Código de la vida de esta gente. Tan arraigado está este que ya Ambrosetti lo hizo notar cuando se refiere a la "bendición" que diera con la siniestra mano.

Quizá el castellano desdiga mucho del de la gente culta, pero se debe ello a que el autor desea arrancar real, fiel y exactamente forma y pensamiento. Por eso en los paréntesis, que es obra nuestra, hay otro modo de decir las cosas y consignados con el propósito de aclarar algunos vagos conceptos

Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 10. Francisco Suaiter Martínez, Misiones, San Javier.

Pero también presentó a quienes colaboraron en la producción de los materiales que recopiló:


39

DATOS DE DON JOSE BARBOZA

Creemos mejor consignar estos datos aparte por ser la persona no de este vecindario. Vive a cuarenta kilometros de San Javier en el punto denominado "La Picada", donde fueramos a recogerlos.-Debo advertir que la profesion del citado es "Curandero" y que la ejerce hace cuarenta y cinco años, tiempo en que se radicó en ese lugar de Misiones. Su edad es de ochenta años.

DATOS DE DON JOSE BARBOZA

Creemos mejor consignar estos datos aparte por ser la persona no de este vecindario. Vive a cuarenta kilómetros de San Javier en el punto denominado "La Picada", donde fueramos a recogerlos. -Debo advertir que la profesión del citado es "Curandero" y que la ejerce hace cuarenta y cinco años, tiempo en que se radicó en ese lugar de Misiones. Su edad es de ochenta años.

Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 10. Francisco Suaiter Martínez, Misiones, San Javier.

Suaiter Martínez no solo fue agente activo en la realización de la Encuesta y efectuó consultas con Juan P. Ramos, quien proyectó y supervisó la Encuesta, sino también publicó notas en *El Monitor de la Educación Común*, tales como "San Javier Supersticioso" (1921) y "El Maestro en Misiones" (1922). En sus escritos reflexionó sobre la tensión entre la misión compartida como integrante del sistema educativo nacional y la práctica concreta en la docencia enmarcada en el territorio. Destacó el valor de lo que él denominó "coeficiente del lugar", aludiendo al contexto comunitario local.

La misión de enseñar se lleva a cabo en cualquier punto de la República con los mismos laudables fines de desterrar el analfabetismo en nuestro país. Pero no son iguales los medios con los que se trabaja aquí y allá. El coeficiente del lugar se debe tener siempre presente La obra del maestro no es igual en todas partes. Moldea su programa de acción cotidiana, al clima, la situación geográfica, las producciones y el comercio, la lengua hablada, la creencia religiosa o la superstición heredada de los indígenas que los vientos de los siglos no menoscaban

Fuente: "El maestro en Misiones", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593).

Desplegó explicaciones sobre la incidencia del "coeficiente del lugar" tanto en la vida sociocultural comunitaria como en la subjetividad de cada docente. A través del caso de Misiones, visibilizó la heterogeneidad del sistema educativo nacional, donde se inscribió la recolección del folklore, dando cuenta en sus escritos de tensiones de la época vinculadas a percepciones y representaciones distintas sobre las maestras y los maestros y sobre su trabajo en los territorios.

> *Al decir esto ya se supondrá que no nos referimos únicamente a los educandos sino también al que educa, ya que lo mismo hiela las manos el frío del invierno al que dicta la clase que al que escucha; lo mismo ataraza el sol de estío al que cruza la calle para ir a enseñar que al que cruza para ir a aprender; lo mismo también golpean las olas del mar inmenso que se llama ambiente social en la carne del niño que en la del adulto y en la misma forma se va quedando prendido el desaliño, la costumbre, el hábito, la dicción, el carácter.*
>
> *Algunos se dicen que en los territorios el maestro aumenta de peso; que los maestros son gruesos porque no trabajan mayormente. Esto piensan seguramente los que conocen la obra de tales maestros por la crónica anecdótica o el comentario saleroso de los porteños. Pero ¡cuán distintas son las cosas! Aquí, en el suelo casi olvidado de la Argentina, se vela porque afirme el sentimiento de argentinidad. Aquí, como en las provincias, se piensa que todos los maestros hacen la escuela argentina y que son los de Capital quienes la escriben...*

Fuente: "El maestro en Misiones", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593), 131.

En las siguientes palabras expresó cómo se percibía a sí mismo en ese entorno comunitario. Se presentó como un *Robinson Crusoe* —prototipo literario del encuentro colonial que ilustra al representante de la civilización moderna— que se halla *solitario* frente a un mundo que le resulta ajeno, habitado por una población con costumbres y visiones del mundo diferentes.
Los detalles de su estilo de vida en San Javier reiteran percepciones situadas de las dinámicas comunitarias y del entorno, a los que se refiere como *coeficiente del lugar*.

> *En San Javier, como en cualquier otro departamento misionense, no hay casas de pensión. El maestro ocupa una de las casitas; allí tiene sus libros y sus cuadernos; allí está casi todo el día. El mismo arregla la cama, barre la habitación o va a comprar velas. Si no tiene familia y*

se enferma en la noche oficia de paciente y de médico: en una palabra, el maestro es un Robinsón que tiene por isla los muros de su vivienda.

Afuera está el mar; afuera no se sabe de estas vidas humildes y mientras otros pasan a altas horas de la noche entonando un deseo o una promesa, el ritmo del corazón cuenta en sus diástoles debilitadas lo que sufre a solas.

Y podríamos agregar algo de las casas en que se vive. Podríamos decir cómo son estas.

¿Son cómodas las casas? ¿Son incómodas las casas? Veamos.

En uno de sus artículos dice la ley de tierras que para tener derecho a título definitivo de un lote se debe mandar hacer como mínimo una pieza, pozo, cocina y alambrar el terreno.

Como la ley no obliga que el edificio sea de material los pobladores levantan a usanza indígena la casa.

De madera es, porque resulta más barata y también por vías de economía ni se machimbra las tablas, de modo que queda entre los puntos de adhesión un espacio libre, por donde penetra el aire.

En el verano resulta muy práctico, pero ¿en el invierno, cuando a pesar de la altitud, el termómetro marca hasta dos grados bajo cero?

Entonces hay que recurrir a la práctica turquesca de los gorros. Gracioso resulta los primeros días dormir con un yelmo de Mambrino hecho no de bacía de barbero sino de lana. Gracioso resulta al principio; no obstante, es preferible esto a dormir tapada la cabeza con las frazadas, que es antihigiénico...

Fuente: "El maestro en Misiones", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593), 132.

Asimismo, Suaiter Martínez desarrolló su explicación acerca de las creencias y saberes de la gente del lugar, los que arraigó en el suelo y en la *raza*, conforme a las geopolíticas del conocimiento de la época.

En la configuración geográfica, en las condiciones étnicas y en la influencia religiosa, echan sus fundamentos la superstición y la leyenda. Algo importado ha venido del Paraguay y del Brasil pero bien se ve que fué propicio el ambiente para que echara de presto hondas raíces. De lo contrario se hubiera mantenido clara la tradición nuestra y la extranjera. Añádase a esto el peso de las tradiciones históricas. ¿El Paraguay no fué dependencia española? ¿No echó sus reales Salazar a nombre de la corona ibérica? ; ¿no atravesó un conquistador español desde la isla Santa Catalina hasta la actual capital paraguaya? Si todo ello es cierto, no se debe considerar la nueva división en repúblicas distintas, sino como mera norma política. Ambas hereda-

ron de la madre España costumbres y su gloriosa tradición de modo que las simientes no pueden ni pudieron ser diversas.

Pensamos que está en la configuración del terreno más que en otra cosa el génesis de las creencias. Los habitantes tienen el ceño de la tierra y de la raza puesto en el modo de sentir y de pensar. Son los medios de vida los que elaboran los caracteres; raros casos se cuentan en el desarrollo de las naciones de que un hombre haga a su imagen el temple de su municipio. Siempre hubo en todas partes del mundo la lucha constante de los instintos humanos con las normas de la sociedad. En esto obedece Misiones a un proceso conocido en la historia de los tiempos pretéritos y presentes y no se le puede exigir que salga del marco normal...

Fuente: "San Javier Supersticioso", *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 40, (588), 215.

Y es por eso que tienen un sello propio la tradición y las costumbres, no aprendidas sino forjadas en la fragua del mismo territorio. Los cantos homéricos representan la vida griega en la contienda titánica; el Ramayana personifica la India encerrada en su nirvana y en sus círculos religiosos. Rey eran para los indúes los zapatos de su rey y mientras cumpliera los siete años en la selva impuesto por el padre, no gobernaba sino nominalmente el hijo congraciado. ¿Por qué tanto respeto? Porque la India religiosa engendró la India civil. Esto mismo se repite en Roma: primero los romanos luchan por el culto y luego hacen culto de las leyes.

Así entre nosotros, el indio aprendió de niño una moral propia; aprendió de niño una propia justicia y una lógica que no encuadra con la nuestra, codificada en leyes o preceptos según las divisiones escolares...

Fuente: "San Javier Supersticioso", *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 40, (588), 215.

A través de sus líneas, Suaiter Martínez puso de relieve la caracterización de la alteridad que le fue asignada a la población indígena a partir de parámetros del modelo civilizatorio y de la racionalidad, propiciada por el sistema educativo. Simultáneamente, comentó el proceso de trasmisión que mantenía esa población, la persistencia/resistencia de sus creencias, desde su punto de vista como educador moderno.

La madre cree que el eclipse de sol se produce cada vez que una gran serpiente quería tragarlo; el hijo cree en lo mismo. Este enseña a sus hijos la lección de la madre porque ésta, a su vez, la

> *enseñó a los suyos. Y como eslabones de cadena sin fin se suceden en sentido ascendente y descendente. A veces se altera esto o aquello de la tradición porque de boca en boca viene siendo adulterada y puesta a justa medida de las circunstancias. Cuando ha llegado a nuestros días pudo muy bien haber descripto un círculo como pudo también haber continuado extendiéndose oblicua o rectamente apartándose cada día más y…*

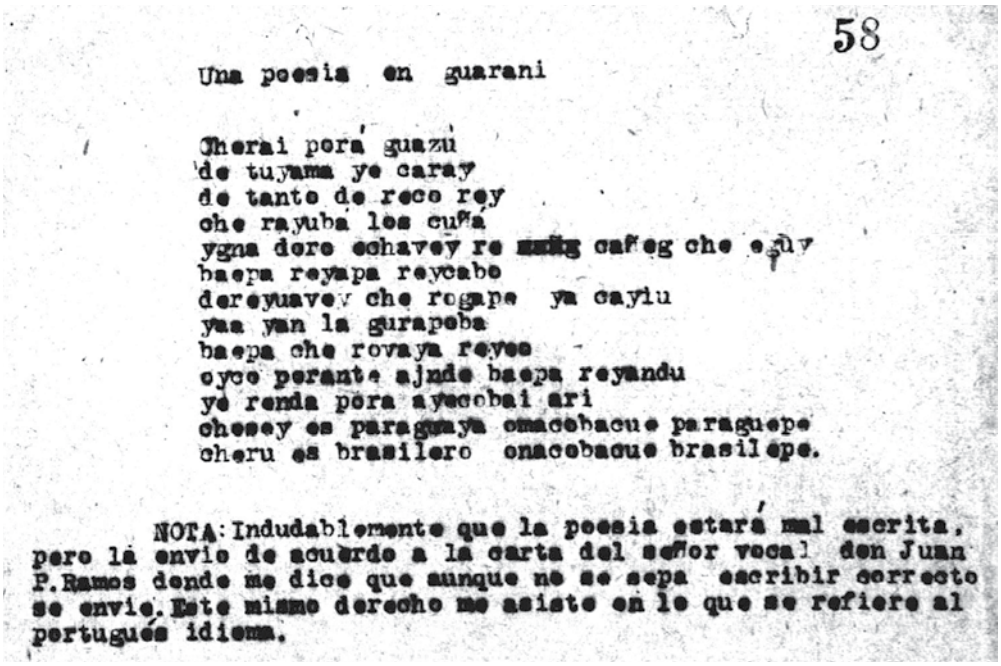
Fuente: "San Javier Supersticioso", *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 40, (588), 215.

Como en el caso anterior, dio cuenta de la alteridad del grupo criollo a partir de descripciones de sus creencias, enfatizando una noción de identidad como mismidad que ha sido dominante. De ese modo, mediante el proceso de atribución de rasgos inherentes a determinados colectivos, se instala la idea de que *todos los miembros de un conjunto comparten los mismos atributos que les son esenciales.* Por ser una persona indígena o criolla se comparten rasgos inherentes y por tener esos atributos se es parte de la población indígena o criolla.

> *Una planta que cae tronchada por los años, ¿qué es para nuestros criollos de pura cepa guaraní?... Es la consecuencia de un mal rato que pasó el rey de la selva o dueño del bosque y que se manifiesta en esa forma. Una hoja no ha caído porque principia el otoño; no, ha caído porque así lo dispuso el Yasi-yateré para borrar una senda y perder en pleno monte al baqueano. Es la fuerza del dios tutelar en pugna con el instinto o la práctica; es el misterio que no se quiere despojar de sus dominios y ensaya ataques y defensas.*
>
> *La mandioca no es rica en almidón y se va en tallos y hojas. ¿Adónde se debe recurrir para averiguar su mal? ¿Acaso a un análisis del terreno? ; ¿acaso a la falta o abundancia de lluvias?; ¿se pregunta el labriego si fueron algunos microbios los que agostaron la fuerza de la planta? No: nada de eso se averigua. Piensa cuándo las podó y si ello ocurrió en luna nueva esa fué la causa.*

Fuente: "San Javier Supersticioso", *El Monitor de la Educación Común* (1921), año 40, (588), 216.

Suaiter Martínez reflexionó sobre la complejidad inherente a la transcripción de textos en otras lenguas a partir de narrativas que circulaban en la localidad y buscó legitimar los procedimientos empleados apelando a la autoridad del Consejo Nacional de Educación.



58

Una poesia en guarani

Cherai pora guazu
de tuyama ye caray
de tanto de reco rey
che rayuba les cuña
ygua dere echavey re [illegible] cañeg che e[illegible]
baepa reyapa reycabe
dereyuavey che rogape ya cayiu
yaa yan la gurapeba
baepa che rovaya reyee
eyee perante ajnde baepa reyandu
ye renda pora ayecobai ari
chesey es paraguaya onacebacue paraguepe
cheru es brasilero onacebacue brasilepe.

NOTA: Indudablemente que la poesia estará mal escrita, pero la envio de acuerdo a la carta del señor vocal don Juan P. Ramos donde me dice que aunque no se sepa escribir correcto se envie. Este mismo derecho me asiste en lo que se refiere al portugués idioma.

Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 10. Francisco Suaiter Martínez, Misiones, San Javier.

No faltan en los territorios las construcciones escolares de tipo exótico. Edificio escolar de Las Tunas (Misiones).

Fotografía de la escuela nacional de Las Dunas —situada a 49 km de San Javier— que ilustra las construcciones locales. El epígrafe de la foto evidencia concepciones por las que se atribuía exotismo a las manifestaciones que diferían de las "normativizadas" por la arquitectura de la época.

Fuente: *El Monitor de la Educación Común* (1914), año 50, (500), 280.

ENTRE ESCRIBAS Y TRADUCTORES EN LA PUNA

Los recolectores Gregorio y Alberto González Rioja se desempeñaron como director y maestro, respectivamente, en la Escuela n.° 3 de la localidad de Susques, en jurisdicción del Territorio Nacional de Los Andes, que posteriormente se dividió entre distintas provincias.

Sus producciones realizadas en el marco de la Encuesta Nacional dan cuenta de un extenso trabajo de textualización de géneros poéticos del folklore andino en español pero también en lengua quichua, lo que pone en evidencia la diversidad lingüística local. Tradujeron las expresiones poéticas en quichua al español con un estilo literal, aunque por momentos profundizaron en el sentido referencial y en las connotaciones de determinadas expresiones, así como en su pronunciación. Además de los registros atravesados por la traducción, hay otros consignados en español que contienen explicaciones sobre los términos de uso local.

Los González Rioja engarzaron las expresiones poético-musicales en sus usos sociales. Adoptaron una postura performativa en términos de orientar la puesta en escena de géneros musicales, con qué instrumentos musicales se los ejecutaba y cuáles eran los bailes con los que se asociaban. Además, formularon comentarios de enmarcado sobre cómo interpretar los géneros. Asimismo, refirieron las diversas expresiones registradas a distintos colectivos sociales, muchos de los cuales se ubicaban fuera el territorio nacional, particularmente en Bolivia, abarcando un espacio transnacional del folklore que fisuraba los límites políticos. En ese sentido, señalaron expresiones poéticas en las que se dirimían tensiones entre colectivos involucrados directamente, como en el caso de las poblaciones argentina y boliviana, o indirectamente, con la chilena y la peruana.

Varios registros presentan indicios[10] de que la información fue aportada por ellos mismos en base a sus experiencias y conocimientos, lo que indicaría que alternaron entre su papel de recolectores y el de informantes.

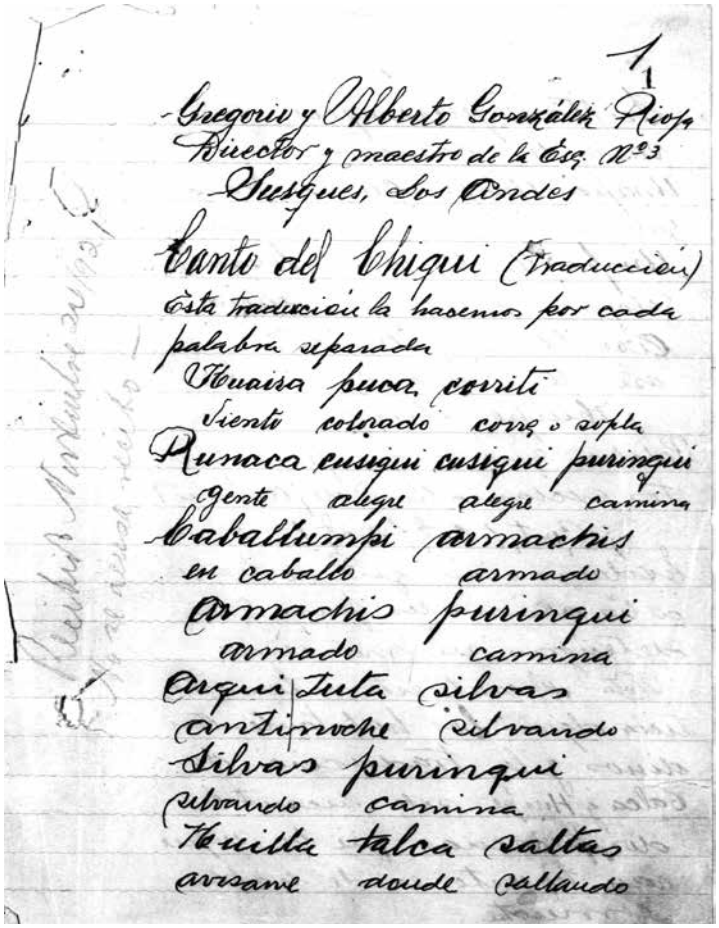
Esta práctica no fue excepcional sino frecuente. En el otro extremo del país, el maestro bonaerense Juan Manuel Cotta[11], en el prólogo del escrito que

[10] En el texto de la encuesta aparecen como referencias, notas y comentarios anexos.

[11] Colección de Folklore. Legajo n.° 60. Escuela n.° 92, Dolores, Buenos Aires.

remitió al Consejo Nacional de Educación, argumentó que no incluía datos sobre sus informantes dado que él se autorreconocía con competencias sobre las tradiciones folklóricas locales. Y, basado en esa autopercepción como portador, expuso que las rememorizaciones de quienes recopilaban constituían contribuciones válidas como registro del folklore.

Los y las docentes tuvieron presentes no solo las instrucciones del Consejo Nacional de Educación sino a lectoras y lectores foráneos; por ello concretaron operaciones de traducción lingüística y cultural poniendo en práctica un trabajo de comunicación intercultural.

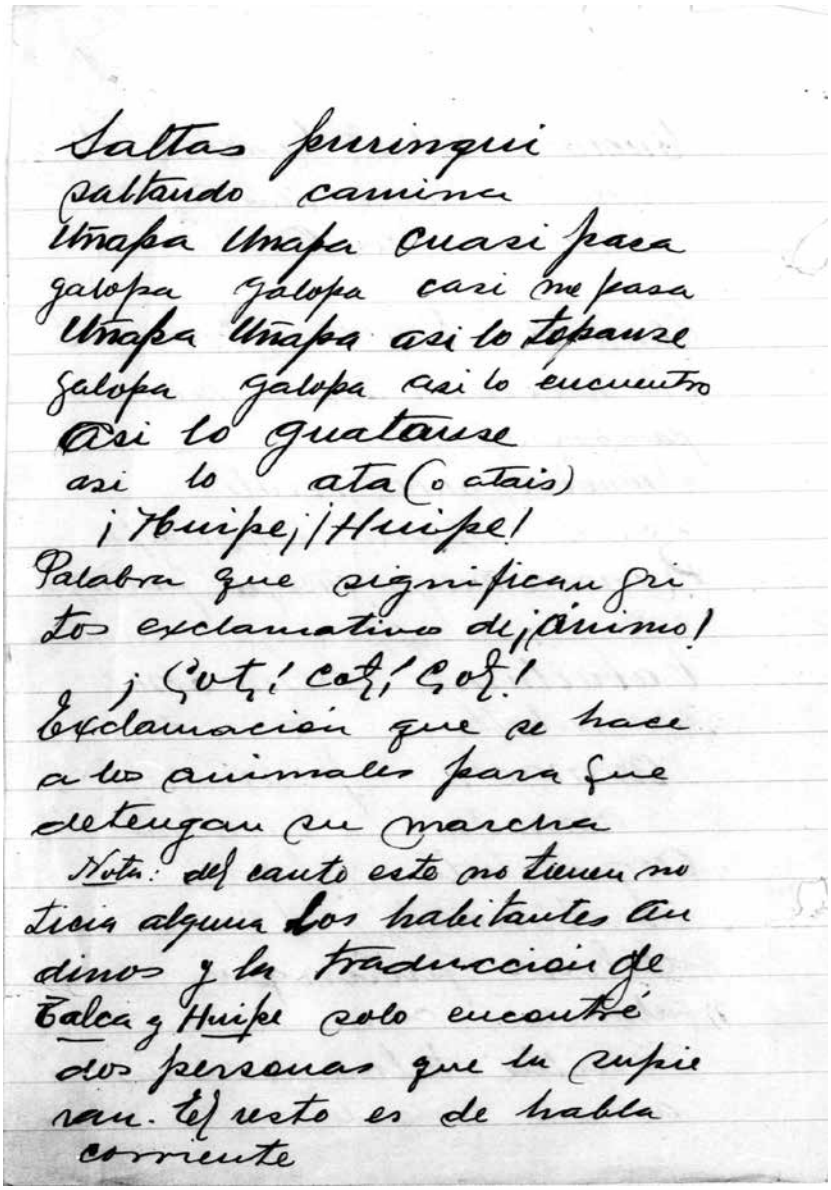

1

Gregorio y Alberto González Riofa
Director y maestro de la Esq. Nº 3
Susques, Los Andes

Canto del Chiqui (Traducción)
Esta traducción la hacemos por cada
palabra separada

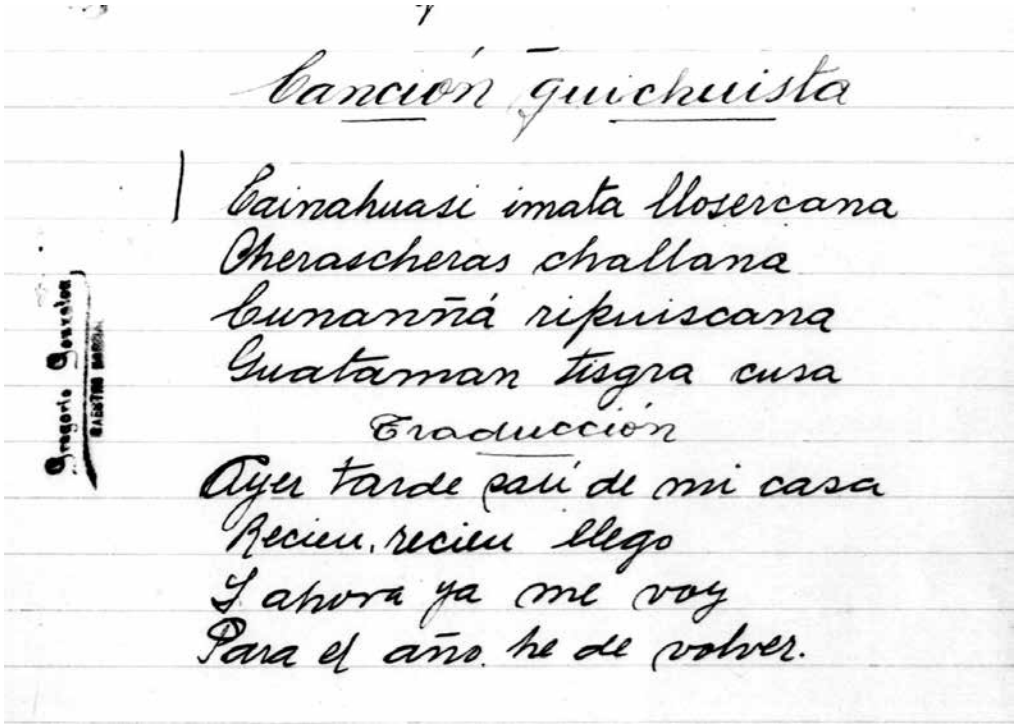
Huaisa puca, corriti
siente colorado corre o sopla
Runaca cusiqui cusiqui puringui
gente alegre alegre camina
Caballumpi armachis
en caballo armado
armachis puringui
armado camina
Auqui tuta silvas
antinoche silvando
Silvas puringui
silvando camina
Huilla talca saltas
avisame donde saltando

Traducciones del quichua al español palabra por palabra.
Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 3. Escuela n.° 3, Susques, Los Andes.



Saltas puringui
saltando camina
Umapa Umapa casi pasa
galopa galopa casi me pasa
Umapa Umapa asi lo topanse
galopa galopa asi lo encuentro
Asi lo guatanse
asi lo ata (o atais)
¡Huipe! ¡Huipe!
Palabra que significan gritos exclamativos de ¡ánimo!
¡Cot! Cot! Cot!
Exclamación que se hace a los animales para que detengan su marcha
Nota: del canto esto no tienen noticia alguna los habitantes andinos y la traducción de Talca y Huipe solo encontré dos personas que la supieran. El resto es de habla corriente

Texto que consigna los comentarios explicativos sobre significados de expresiones locales.
Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 3. Escuela n.° 3, Susques, Los Andes.


Canción quichuista

Cainahuasi imata llosercana
Cherascheras challana
Cunanñá ripuiscana
Cuataman tisgra cusa

Traducción

Ayer tarde salí de mi casa
Recien, recien llego
Y ahora ya me voy
Para el año he de volver.

Traducciones del quichua al español.
Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 3. Escuela n.° 3, Susques, Los Andes.

La Encuesta Nacional de Folklore, por la que se registró el uso de lenguas locales, evidenciaba una dinámica contrastante entre, por un lado, el registro y rescate del habla local y, por otro, la unificación lingüística en torno al español normativizado impulsada por la política educativa del momento.

Un coetáneo, Noemy Martínez Llames, director de la Escuela Nacional n.° 28 de El Moreno, en la Puna, retomó la cuestión de la diversidad lingüística y el problema de la comunicación en un escrito que publicó en *El Monitor de la Educación Común* (1934), donde expuso la tensión entre la identidad lingüística de los hablantes de quichua y la inculcación de la negación de dicha lengua y de la represión de su uso para imponer la *castilla* (el español oficial).

> *Vinieron luego los habitantes de la región, gente sencilla, humilde y cariñosa, para quienes tengo un grato recuerdo, vinieron con sus niños los cuales por primera vez asistían a una escuela. Era tanta su devoción por ella que por rara coincidencia encontraré en pobladores de otras comarcas el respeto, el afán puesto al servicio de la escuela, para que sus hijos asistieran puntualmente a las clases. Argentinos porque han nacido dentro de los límites de nuestra patria, pero bolivianos por sus hábitos e idioma. Me sentí extrañamente turbado al conversar con ellos, hablaban el quichua que yo no comprendo, pero por sus gestos y algunas palabras*

> *castizas entendí algo: me dejaban a sus hijos para que sembrara en sus cerebros, el amor a la patria y al saber, para que les enseñara a hablar el idioma de Cervantes. Así, pues, a la falta de materiales escolares, se unía una nueva dificultad: mis alumnos no hablaban el castellano.*
>
> *… decían los alumnos: "Cuando usted nos habló en las primeras clases y por espacio de algún tiempo no entendíamos nada; ahora estamos contentos; en nuestra casa no les permitimos a nuestros padres que nos hablen en quichua, todito en castilla".*

Fuente: "Una escuela en la Puna", *El Monitor de la Educación Común* (1934), año 54, (742).

En este texto, Martínez Llames también resaltó cómo se concebía el proceso de construcción de la ciudadanía en zonas de frontera, a través de su experiencia y percepción en el ámbito de la escuela. Cuando destacó la problemática comunicacional, atribuyó a la población nativa extranjería cultural y lingüística porque no respondía a los patrones culturales y lingüísticos correspondientes a la concepción dominante de la nación argentina sustentada en el marco del sistema educativo de la época. De ese modo, indirectamente, puso de relieve que las expresiones del folklore podían ser compartidas por comunidades transnacionales por corresponder a horizontes culturales que superaban los límites políticos de un país, lo cual daba cuenta de períodos previos con organizaciones políticas particulares, como las del imperio incaico en la zona andina, expresada en la impronta lingüística quichua.

Sus escritos también pusieron de manifiesto el estilo de vida trashumante de las comunidades del lugar y unas dinámicas de intercambio que excedían los espacios soberanos de las naciones modernas. En la remembranza de su vida en la escuela puneña donde caracterizó el problema, se refirió a las condiciones de vida materiales y sociales de la población.

> *Recuerdo a los padres de los niños, criadores de ovejas y llamas en su mayoría, hombres fuertes "correcampitos", como les dicen por allá, llegan de un solo trote y en el día a La Quiaca, que dista más o menos 75 kilómetros. También hacen viajes con sus recuas de burros a los valles bolivianos y traen sus provisiones que aquí les niega la naturaleza; hay otros que no tienen hacienda y son los buscadores de oro; empiezan su labor en el verano, cuando las aguas de los arroyos no son tan frías; por contraste a su trabajo son gentes muy pobres, pagan sus arriendos lavando las arenas auríferas sin que la fortuna les sonría.*

Fuente: "Una escuela en la Puna", *El Monitor de la Educación Común* (1934), año 54, (742).

Martínez Llames imprimió su autoimagen como docente en la Puna. La presentó en términos de esfuerzo, justificando el sacrificio connotado (condiciones adversas y carencias) con el resultado: el beneficio de la educación que traía al alumnado, al que designaba como "runitas".

> *… general una vida mejor, mientras que los que luchamos aun en plena Puna jujeña, los que habitamos en casas mezquinas techadas con irus, cuyas puertas bajas nos hacen hacer reverencias a los cerros de enfrente y rodea nuestra escuela un jardín de tolas amarillas, los que una vez por semana, recibimos noticias de la familia y de nuestros superiores, los que en fin, sufrimos, esperamos nuestra recompensa con paciencia. Entre tanto armémosnos de intensa voluntad; sacrifiquemos nuestros años juveniles enseñando a los "runitas" para bien de la Nación, así será nuestra vida más bella por aquello de: "Cuando pones la proa visionaria hacia una estrella y tienes el ala hacia tal excelsitud inaccesible", etc.*

Fuente: "Una escuela en la Puna", *El Monitor de la Educación Común* (1934), año 54, (742).

Once años después de realizada la Encuesta de la Colección de Folklore, la inspectora del Consejo Nacional de Educación y reconocida pedagoga Rosario Vera Peñaloza visitó la Puna y describió el entorno donde el personal docente desplegó su labor, como en los casos de los González Rioja en Susques y Martínez Llames en El Moreno. En su escrito, Peñaloza puntualizó el andar en el espacio puneño y la dieta de la población. Destacó que el alumnado pernoctaba en la escuela alternando con sus lugares de residencia familiar. Describió la indumentaria, la alimentación, la preparación de las comidas y las construcciones hechas por el alumnado con materiales de la zona durante su alojamiento en la escuela, y desnudó sus condiciones de pobreza en términos de sus carencias.

> *En ciertos días se ve algo que se mueve y desciende por las quebradas de los cerros pelados que se levantan sobre el Altiplano de la Puna.*
>
> *No son los burritos o llamas cargueras que algún indio arrea por la cuesta, cargados de* cordellates, *sal, cueros de llama, vicuña, guanaco, o* chinchillones *; los grupitos están formados por niños que bajan a la escuela : una casuca de piedra levantada en la aldea o en algún valle desierto, en cuyo frontispicio se ve el escudo de la patria y flamea la bandera en lo alto de su techumbre de paja y barro.*
>
> *Los niños bajan de los cerros como en caravanas; sus caritas magras revelan cansancio; han andado ya 5, 10, 15 y más kilómetros a pie por entre los cerros, deteniéndose únicamente en alguna aguada para beber.*

> *Es posible que tan prolongado ejercicio les haya abierto el apetito, pero su morrión no contiene más que un puñado de maíz y alguna vez un poquito de* charqui *de llama. ¡Ni un pedacito de pan, ni una galleta dura!*
>
> *Y ese mísero avío debe alcanzarles para alimentarse durante 8, 10, o más días, tiempo que dura su permanencia cerca de la escuela, período después del cual regresan a la montaña, a la cabaña pastoril de sus padres, para llevar nueva provisión, que nunca varía ni en cantidad ni en otros productos alimenticios.*
>
> *En su mochila, un cuero de llama o de oveja y una colchita de tejido apretado y duro, forman el equipo de cama y ropa de estos pequeños...*

Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

No obstante, la mirada de Peñaloza no alcanza a comprender la vida de quienes se dedican al pastoreo andino, con alternancia de residencias, ni el modo particular de percibir el medio natural, que para quienes pueblan la zona se constituye dentro de una cosmogonía sagrada y está animado por entidades que custodian los cerros, ojos de agua y animales de la zona, entidades que regulan las relaciones del ser humano con su medio. En sus descripciones, la inspectora califica ese otro modo de entender el mundo como supersticioso, en el sentido de *falso conocimiento*.

> *... certeza de sentirse protegidos siempre. Por idiosincrasia, el aborígen de la Puna es supersticioso. Todas las sonoridades de la montaña, lo asustan y le infunden falsos temores; en cada eco, en cada fenómeno de la Naturaleza mira poderes sobrenaturales que perturban, en su espíritu, el concepto de lo real. Y su fantasía crea deidades extrañas, tales como Coquena, especie de duende bajito y sombrerudo, dueño de los cerros y de las vicuñas. Pacha - Mama, la madre de la Tierra y de sus productos; y muchos otros.*

Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

Evalúa el estilo de vida de la infancia puneña tomando como referencia otro modo de vida, el capitalino, que constituiría el parámetro positivo de comparación.

> *Niños que tenéis a vuestro lado padres que os rodean de mimos y cariño, vosotros no podéis comprender la soledad de los huérfanos o de los que obligadamente viven lejos del hogar.*

Fuente: "La escuela en acción. Movimiento educativo", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

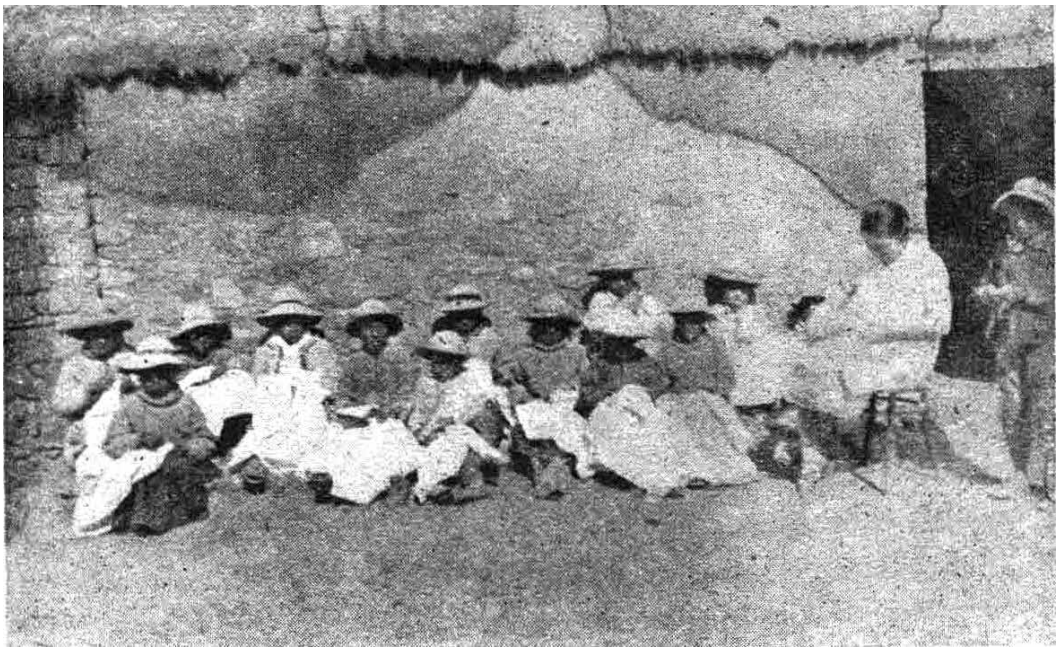
Rosario Vera Peñaloza sostiene una imagen de las y los docentes como personas enviadas a servir en términos del proyecto civilizador que propicia el sistema educativo, coincidiendo en sus escritos con las percepciones expresadas por Martínez Llames sobre la labor docente en las localidades de frontera en tanto esfuerzo patriótico sostenido en los territorios.

> *Allí viven ignorados, solitarios, maestros abnegados, verdaderos apóstoles de la Enseñanza cuya misión civilizadora les valdría el calificativo de beneméritos de la patria y de la humanidad.*

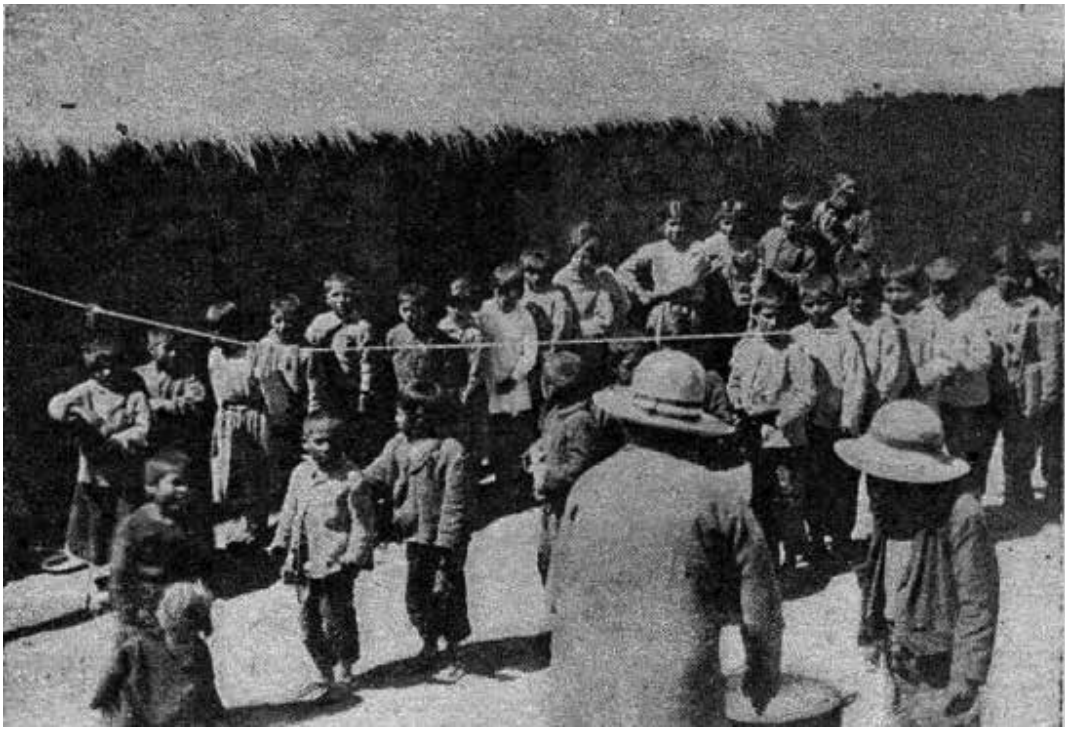
Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

Las siguientes fotografías refieren a dos escuelas de la jurisdicción de Los Andes, en la Puna, en las cuales se retrató a integrantes del alumnado y del personal docente. Algunas de ellas muestran diversas actividades desarrolladas en los establecimientos educativos. Corresponden a la Escuela n.° 3 de Susques, donde se desempeñaron Gregorio y Alberto González Rioja; a la Escuela n.° 7 de Cobres, y a la Escuela n.° 5 de Coranzulí, donde Epifanio Etchenique recolectó información aportada por las personas mayores de la comunidad que forma parte de la Colección de Folklore.

Fuente: "La enseñanza primaria en los territorios nacionales", *El Monitor de la Educación Común* (1920), año 38, (569).



Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).



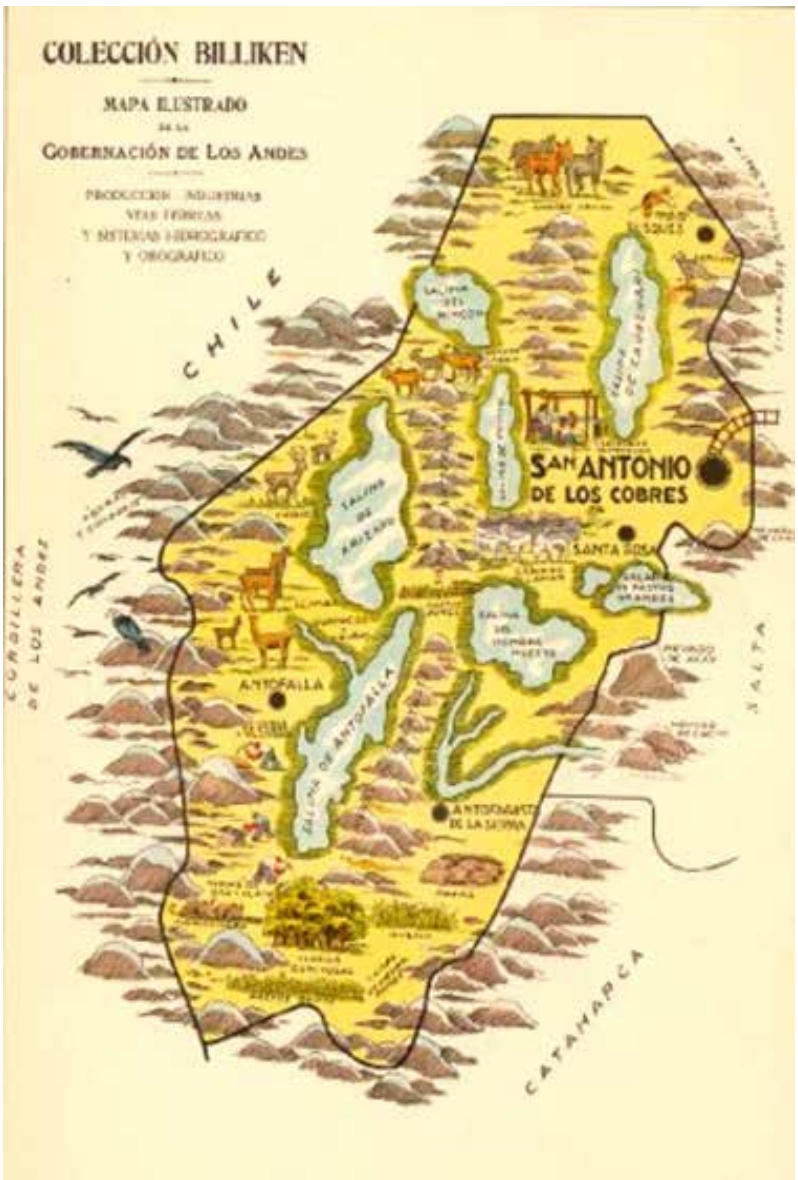
Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51 (715).

Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

Fuente: "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy", *El Monitor de la Educación Común* (1932), año 51, (715).

Mapa del Territorio Nacional de Los Andes

Representación del Territorio Nacional de Los Andes, correspondiente a una división político-territorial establecida en la República Argentina entre 1900 y 1943. La imagen del mapa pertenece al *Álbum Geográfico Ilustrado de la República Argentina* de la Colección Billiken, de amplia circulación en la comunidad escolar de la época.

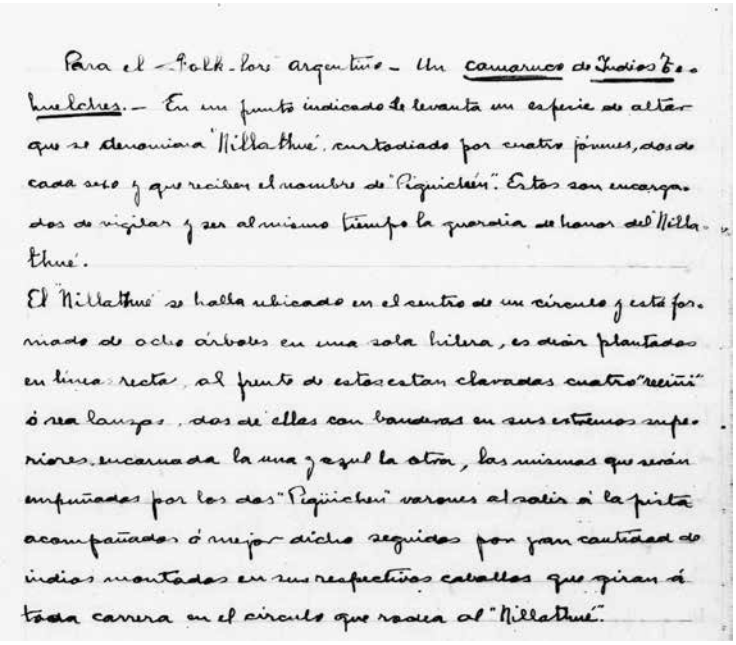


Fuente: *Álbum Geográfico Ilustrado de la República Argentina* (1933). Buenos Aires: Atlántida.

NARRATIVAS PERSONALES DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS LÁINEZ DE PATAGONIA

En 1921 tres docentes contestaron la Encuesta de Folklore en la provincia de Chubut: Domingo B. Bonzi, de la Escuela "Los Pocitos" de Quichaura (Tecka), y los maestros de escuelas ambulantes Feliciano Calderón, que se desempeñaba en la identificada como "J", y Luis Quevedo, que actuaba en la correspondiente a la localidad de Gualjaina y Cañadón Grande. Las escuelas ambulantes fueron creadas para atender a la población no alfabetizada que se asentaba en núcleos habitacionales pequeños muy diseminados y/o desplegaba actividades económicas con gran movilidad estacional (población golondrina). En las escuelas móviles, cada docente efectuaba rotaciones temporales por distintas estaciones que duraban cuatro meses y medio. En el caso de Chubut, por razones climáticas, la primera estación comprendía desde el 1 de septiembre hasta el 14 de enero, y la segunda estación, desde el 17 de enero hasta el 31 de mayo.

Bonzi, Calderón y Quevedo, siguiendo las instrucciones de la Encuesta de Folklore del Consejo Nacional de Educación, recopilaron creencias y prácticas tradicionales de la población indígena de la zona. El hecho singular de que solamente tres maestros recolectaran en Chubut, lo cual contrasta cuantitativamente con respecto a otras jurisdicciones, aparece como indicativo de procesos coyunturales y dinámicas poblacionales particulares que se estaban desarrollando en la región patagónica en la época, vinculados a la expansión estatal en los territorios del Sur.


Para el "Folk-lore" argentino – Un camarico de Indios Tehuelches. – En un punto indicado se levanta un especie de altar que se denomina "Nillathué", custodiado por cuatro jóvenes, dos de cada sexo y que reciben el nombre de "Piquichén". Estos son encargados de vigilar y ser al mismo tiempo la guardia de honor del "Nillathué".

El "Nillathué" se halla ubicado en el centro de un círculo y está formado de ocho árboles en una sola hilera, es decir plantados en línea recta, al frente de estos están clavadas cuatro "reiñi" ó sea lanzas, dos de ellas con banderas en sus extremos superiores, encarnada la una y azul la otra, las mismas que serán empuñadas por los dos "Piquichen" varones al salir á la pista acompañados ó mejor dicho seguidos por gran cantidad de indios montados en sus respectivos caballos que giran á toda carrera en el círculo que rodea al "Nillathué".

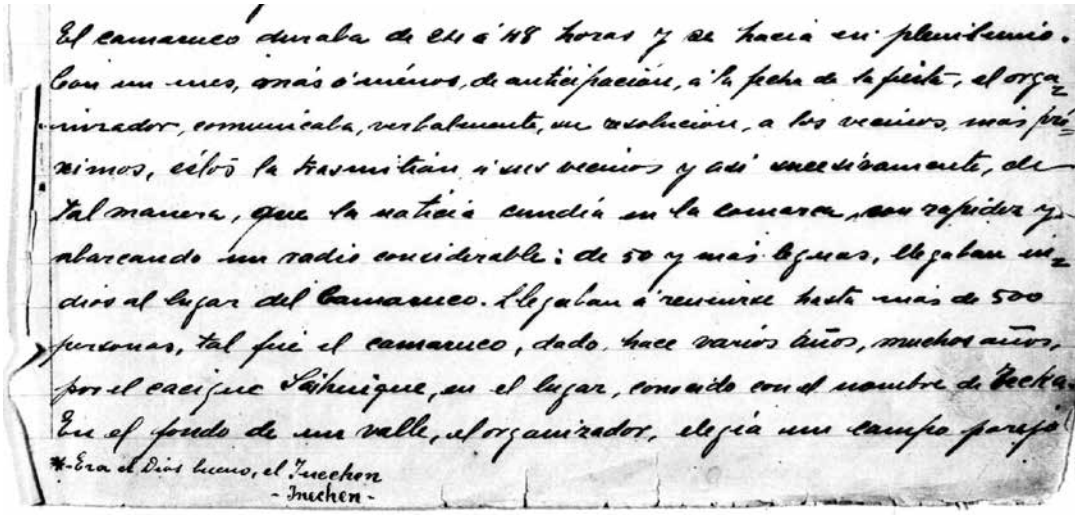
Fragmento de texto producido por Feliciano Calderón

Para el Folk-lore Argentino - Un Camaruco de Indios Tehuelches. - En un punto indicado se levanta una especie de altar que se denomina ´Nillathué, custodiado por cuatro jóvenes, dos de cada sexo y que reciben el nombre de "Pigüichén". Estos son encargados de vigilar y ser al mismo tiempo la guardia de honor del "Nillathué.

El ´Nillathué se halla ubicado en el centro de un círculo y está formado de ocho árboles en una sola hilera, es decir plantados en línea recta, al frente de estas están clavadas cuatro "reeiñi" ó sea lanzas, dos de ellas con banderas en sus extremos superiores, encarnada la una y azul la otra, las mismas que serán empuñadas por los dos "Pigüichen" varones al salir á la pista acompañados ó mejor dicho, seguidos por gran cantidad de indios montados en sus respectivos caballos que giran á toda carrera en el círculo que rodea al "Nillathué".

Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.° 2. Maestro Feliciano Calderón, Escuela Ambulante J, Chubut.

Fragmento de texto producido por Domingo B. Bonzi


El camaruco duraba de 24 á 48 horas y se hacía en plenilunio.
Con un mes, más ó ménos, de anticipación, á la fecha de la fiesta, el orga-
nizador, comunicaba, verbalmente, su resolución, a los vecinos, más pró-
ximos, éstos la trasmitían á sus vecinos y así sucesivamente, de
tal manera, que la noticia cundía en la comarca, con rapidez y
abarcando un radio considerable: de 50 y más leguas, llegaban in-
dios al lugar del Camaruco. Llegaban á reunirse hasta más de 500
personas, tal fue el camaruco, dado hace varios años, muchos años,
por el cacique Sáhuique, en el lugar, conocido con el nombre de Lecha.
En el fondo de un valle, el organizador, elegía un campo parejo
*-Era el Dios bueno, el Inchon
- Inchen -

El Camaruco duraba de 24 á 48 horas y se hacía en plenilunio. Con un mes, más ó ménos, de anticipación, á la fecha de la fiesta, el organizador, comunicaba, verbalmente, una resolución, a los vecinos, más próximos, éstos la trasmitían á sus vecinos y así sucesivamente, de tal manera, que la noticia cundía en la comarca, con rapidez y abarcando un radio considerable : de 50 y más leguas, llegaban indios al lugar del Camaruco. Llegaban a reunirse más de 500 perso-

nas, tal fué el Camaruco, dado hace varios años, muchos años, por el cacique Saihuéque, en el lugar, conocido con el nombre de Tecka. En el fondo de un valle, el organizador, elegía un campo parejo.

Era el Dios bueno, el Inechen

- Inechen -

Fuente: Colección de Folklore. Legajo n.°1. Maestro Domingo Bonzi, Mallín Grande, Chubut.

Para poder comprender el contexto donde llevaron a cabo su tarea los maestros mencionados —dado que hasta este momento no se han encontrado otros escritos de su autoría—, se consultaron textos publicados en *El Monitor de la Educación Común* en los cuales otras y otros colegas de la misma época describieron sus experiencias, percepciones e interpretaciones sobre las poblaciones chubutenses con las que se relacionaron. En este sentido, las miradas que construyeron y expresaron por escrito los maestros y las maestras acerca de las comunidades donde desempeñaban su labor, así como del entorno inmediato, resultan significativas para analizar las vinculaciones entre un Estado moderno en consolidación y la sociedad —particularmente en estos casos, entre el sistema educativo y las poblaciones locales— en la Patagonia.

Los maestros Luis Funes y Pedro P. Ponce narraron sus experiencias en las escuelas ubicadas en el Boquete Nahuelpan y en El Bolsón, respectivamente. En sus relatos consignaron sus intensas vivencias en un paisaje y en un entorno social y cultural que percibieron desafiantes en relación con la tarea que debían desplegar y que, según se desprende de sus escritos, los conmovieron emocional e intelectualmente porque los enfrentaban a la reformulación de identidades, moralidades y memorias que su misión educativa motorizaba.

Cada uno describió el viaje y los diferentes espacios que tuvo que atravesar para llegar a su destino y hacerse cargo de la escuela que le asignaron. Esos trayectos extensos y complejos, percibidos como peregrinaciones, fueron replicados por los y las docentes que se desempeñaron fuera de su terruño y que, seguramente, efectuaron quienes participaron de la Encuesta de Folklore.

Dicho ritual de desplazamiento/pasaje comprendía la puesta en relación de dos mundos proyectados, el de la *civilización moderna*, cuyo paradigma se expresaba en el proyecto del Consejo Nacional de Educación y era representado singularmente por el personal docente, y el de las poblaciones locales, que eran interpretadas a partir de la carencia de los atributos y valores civilizatorios.

El viaje en palabras del maestro Pedro P. Ponce

Habiendo abandonado esa capital en los últimos días de Agosto del año próximo pasado llegué á Trelew, primer etapa de mi largo viaje, donde debía esperar órdenes de esa inspección. Mi estadía en esa localidad se prolongó por espacio de un mes, á consecuencia de que debía hacerme cargo del material de enseñanza de la escuela Treorci y procurar acto continuo hacerlo conducir al Bolsón.

El tráfico á la cordillera está interrumpido durante el invierno y empieza recién con los albores de la primavera viéndose arribar á Trelew, sólo de vez en cuando, tropas de vagones, de modo que hay que estar alerta á la pesca de algunos de éstos.

Convencido de que esperaba en vano, resolví, de acuerdo con el Inspector de Sección, emprender viaje á la cordillera, dejando un encargado para que me remitiese los útiles en la primera oportunidad.

Tener que hacer un trayecto de 180 leguas, al paso de una carreta tirada por bueyes ó á caballo, es cosa que aterra al que lo hace por primera vez. Pero el recuerdo de la misión que nos lleva, da bríos al espíritu y la voluntad nos hace proseguir de frente al desierto.

El 5 de Octubre se inicia la partida. Las leguas no se suceden con la celeridad que hubiera de desearse y el hastío cunde con el cansancio físico que se experimenta con los zig-zags que ocasiona al cuerpo el trote del caballo cuando el ginete es novicio. El viaje continúa sin alternativas de importancia.

Las condiciones en que se hace la marcha desde aquí, cambian sensiblemente. A cada paso hay pobladores que brindan generosa hospitalidad al viajero. Las primeras poblaciones con que se tropieza y que merecen el carácter de tal, es Quichauras *y Languñeo, Tecka, hallándose, en las dos primeras, diseminadas las tolderías de las tribus de indios* manzanares.

La considerable altura que uno ha ascendido, las elevadas sierras que se divisan en lontananza, nos sume en la convicción de que nos hallamos en plena pre-cordillera, y próximos al final del viaje.

Fuente: "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral", *El Monitor de la Educación Común* (1906), (408), 641-654.

Las poblaciones locales según el relato del maestro Luis Funes

> *Forma un contraste notable, para el viajero que se dirige al centro de la Colonia 16 de Octubre, bajando por el vallecito Boquete Nahuelpán; de los toldos miserables del indio, donde vense niños sucios, haraposos, pelo largo y en desorden, pasa á las moradas del galense cuyos niños son bien limpios y arreglados. Diríase que tiene á la vista la civilización y la barbarie sin derramarse la una en la otra.*

Fuente: "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral", *El Monitor de la Educación Común* (1906), (408), 641-654.

Los relatos de esos itinerarios culminaban con la puesta en funcionamiento de la escuela, amojonamiento territorial del proyecto civilizatorio y escenario donde cada docente entraba en una relación directa con la población del lugar. En ese enclave de encuentro, las narrativas describieron el "estar allí", formularon topografías sociales y señalaron amenazas que hacían tambalear identidades propias y ajenas.

La escuela y la frontera según el relato del maestro Pedro P. Ponce

> *A propósito de esto vale decir que, encontrándose esta población casi en la línea divisoria con la vecina República de Chile y que como dejo indicado es totalmente chilena, al extremo de no haber más argentino que el suscrito, ha dado margen á creer siempre que estaban cobijados bajo el suelo de su patria.*
>
> *Es por todos principios simpática la instalación de esta escuela, que imprimirá definitivamente el sello de noble conquista, resolviendo conjuntamente los sagrados principios que encarnan su misión.*

Fuente: "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral", *El Monitor de la Educación Común* (1906), (408), 641-654.

Funes enunció el desdibujamiento de la propia identidad del maestro por la pérdida de los atributos que distinguen a las personas *civilizadas,* que atribuyó al entorno sociocultural. Asimismo, destacó las respuestas evasivas y las resistencias de la población local con respecto a la empresa educativa estatal. Ponce, por su parte, resaltó la *extranjerización* del suelo nacional por la población de origen chileno y expresó el sentirse foráneo aun cuando era un ciudadano nativo. Ambos plantearon la necesidad de afianzamiento de

la población al lugar y en torno a la escuela, y percibieron las movilidades como interferencias al control del sistema educativo. En concurrencia con eso, para el año 1925 las escuelas móviles en Chubut se suprimieron y se sustituyeron por las fijas.

Relatos del maestro Luis Funes (fragmentos)

> *Los indios no se toman ningún interés por la escuela; para ellos es una institución desconocida; sin utilidad, nunca han sentido sus beneficios; los pobres infelices hasta le temen en su desconfianza y la odian como medio que tiende, según sus creencias, á llevar sus hijos al estado de una raza que aborrecen y que en su salvaje ignorancia la creen inferior.*
>
> *Para el indio ¿quién es el maestro? Un* huinca *intruso y nada más: que viene a separarles de sus hijos por varias horas cada día, á enseñarles á no ser indios! Téngase presente que el indio es conservador por excelencia y que su educación de bárbaro, está en pugna con la que el hombre civilizado puede inculcarle.*
>
> *El indio no tiene apego por la tierra donde vive ni puede tenerlo siendo nómade.*
>
> *El nombre de argentina para ellos, no es más que un recuerdo que lamentan; la bandera les trae á la mente el ejército, ese enemigo del salvaje, que concluyó con su vida vagabunda. Vida de oro que rememoran en los parlamentos, que la sueñan y ven alejarse á despecho de sus esperanzas.*
>
> *Esto es lo que hace más difícil transformar en un afecto generoso, en amor, lo que es un odio, un enemigo.*

Fuente: "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral", *El Monitor de la Educación Común* (1906), (408), 641-654.

Relatos del maestro Pedro P. Ponce (fragmentos)

> *Continuando el descenso, se encuentra un terreno quebrado que alterna con algunos valles. En esta parte se halla la población de Bolsón, que, como su nombre parece indicarlo, está situada en una depresión bastante grande y sólo á 240 metros sobre el nivel del mar.*

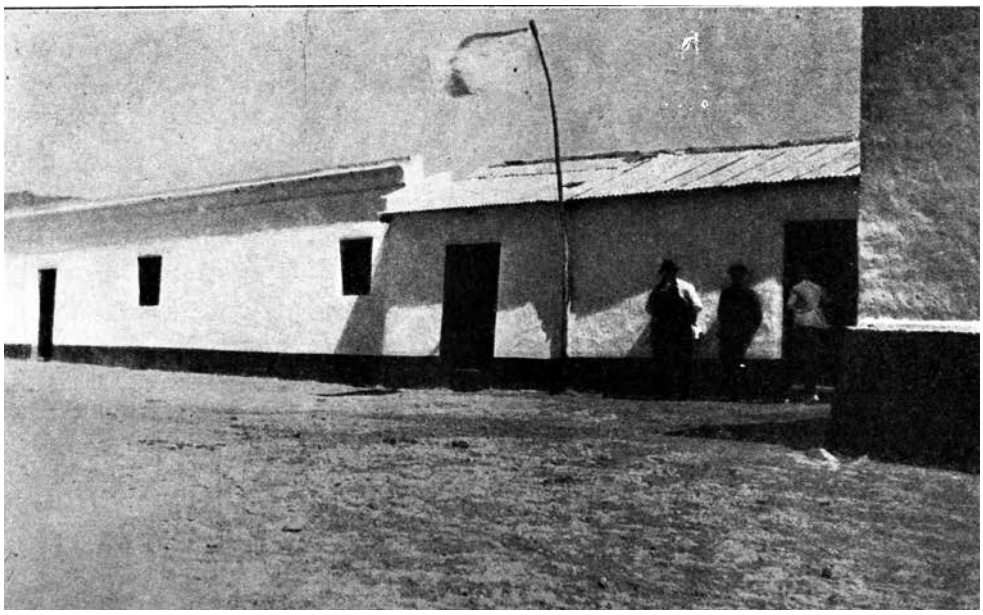
La población es genuinamente chilena y se compone de 40 casas dividida en dos núcleos: « El Hoyo » y la Bolsa propiamente dicho. Habrá próximamente 250 habitantes en un perímetro de 8 leguas.

Inmediatamente de llegar (I° de Noviembre) entrevisté á los principales vecinos, ávido de sondear sus pareceres conforme á la misión que traía. Las condiciones en que se encuentran los pobladores son bien especiales, por cuanto ninguno es propietario y creen que de un momento á otro serán despojados de los campos que ocupan.

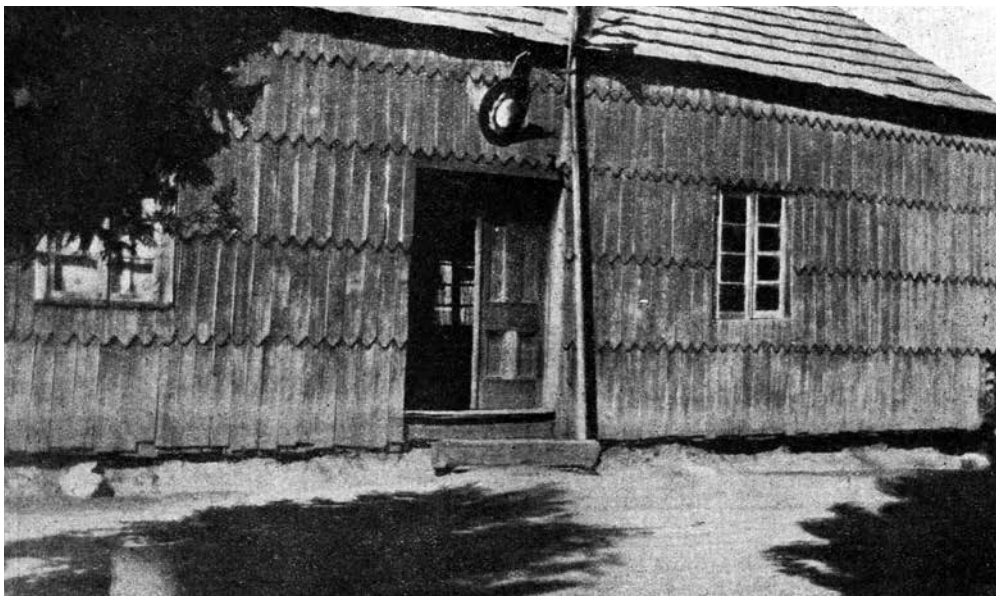
Fuente: "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral", *El Monitor de la Educación Común* (1906), (408), 641-654.

Fotografías de escuelas de Gualjaina, Pocitos de Quichaura y El Bolsón, Chubut

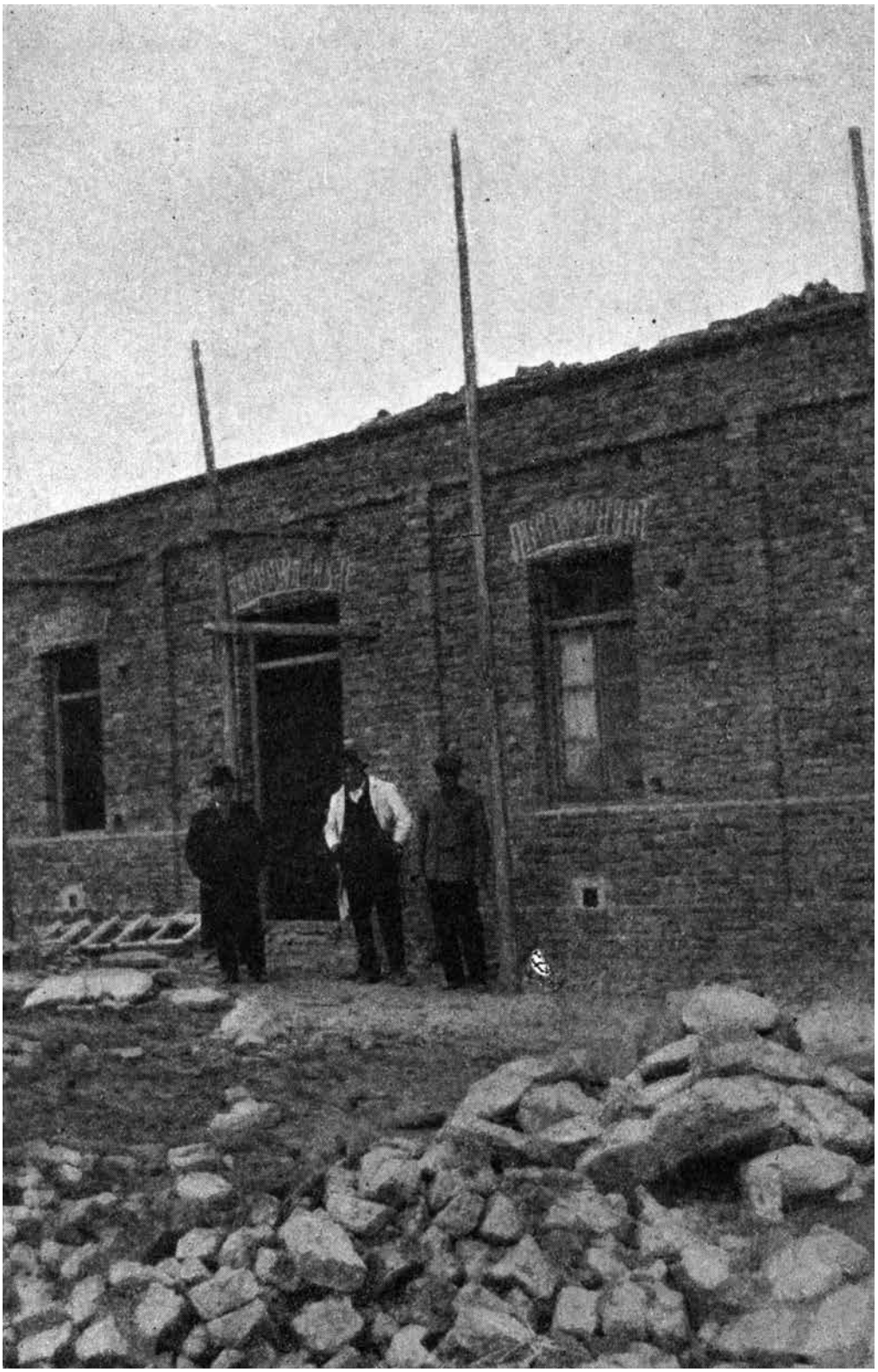
Fuente: "Por los Territorios Nacionales: escuelas y panorama", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593), 119.



Fuente: "Por los Territorios Nacionales: escuelas y panorama", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593), 119.



Fuente: "Por los Territorios Nacionales: escuelas y panorama", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (595), 129.



Escuela de Tecka
Fuente: "Por los Territorios Nacionales: escuelas y panorama", *El Monitor de la Educación Común* (1922), año 40, (593), 122.

UN ITINERARIO ACTIVO

En 1921 la recién gestada Encuesta Nacional de Folklore inició un dilatado proceso en el que participaron también personal experto y técnico que la catalogó; especialistas de la Comisión de Didáctica del Consejo Nacional de Educación que tempranamente adaptaron los materiales del folklore para la enseñanza; profesionales de la investigación en ciencias humanas y sociales que efectuaron estudios sobre folklore, literatura, historia, política y lingüística, entre otras áreas, pero también de las disciplinas artísticas —como la danza y la música— y de las ciencias naturales que se abocaron a la recuperación de conocimientos sobre botánica y tecnologías tradicionales. Eso indica que el material producido a partir de la implementación de la Encuesta ha sido un campo fecundo para la cosecha de datos.

La metodología desplegada ha tenido un papel modelador con respecto a las encuestas organizadas y realizadas en las décadas siguientes por el Consejo Nacional de Educación y el Instituto de la Tradición de la provincia de Buenos Aires, debido al reconocimiento que alcanzó a través de la difusión de los materiales que se recogieron, la cantidad de docentes que participaron y la autoridad de la institución que la gestó y llevó a cabo.

No obstante, los tiempos de la Encuesta como proceso han sido desacompasados, ya que comprendieron diversas etapas en contextos históricos diferentes. Recién en 1938 se terminó de publicar su catálogo; en 1940 se editó una parte de sus materiales para la enseñanza; en 1945 —veinticuatro años después de finalizada— se llevó a cabo la entrega de los premios al personal docente; en 2005 se microfilmaron sus registros, y en 2018 se digitalizó. Si la hazaña de 1921 consistió en la *puesta por escrito* de expresiones y manifestaciones entendidas como parte del folklore nacional, lo cual le aportó la expansión temporal por medio de un nuevo soporte, el formato digital actual, al que se puede acceder en el sitio https://enf1921.cultura.gob.ar/, la dispone como archivo de libre consulta de circulación global.

El mismo planteo se aplica a la trayectoria de la historia de la Colección. En esta oportunidad se la ha interpelado en términos de las prácticas que posibilitaron su construcción, atendiendo a los sujetos participantes, las agencias asignadas y las desempeñadas, y las mediaciones sociales, políticas, simbólicas ejercidas y enmarcadas en el poderoso sistema educativo conducido y centralizado por el Consejo Nacional de Educación. Dicha interpelación fue realizada a partir de huellas presentes en los materiales regis-

trados por los maestros y las maestras y los artículos que escribieron. Sus marcaciones, tomadas como indicios, permiten conjeturar sobre sus subjetividades y su incidencia en el desempeño como agentes de recolección y producción de los registros, el modo de vinculación e interpelación a las personas consultadas, la elaboración de percepciones asociadas al contexto comunitario donde se situaba la recopilación, los procesos de alterización que operaron sobre las personas del lugar. Posicionarse en este lugar abre diversas líneas de interrogación sobre los cruces de la oralidad y la escritura, la visión de la cultura de la elite y el modelo civilizador de ese momento con respecto al folklore —donde, en un juego de espejos, se modelaron representaciones mutuas aunque no siempre simétricas—, los planteos de la traducción interlingüística e intercultural de docentes que participaban de ambos códigos, las ontologías puestas en juego en las asignaciones de *otredades*, la delimitación de una cartografía del folklore que ha quedado cristalizada en el tiempo, la relación entre las autopercepciones de cada docente y las que trasmitía el Consejo Nacional de Educación, las operaciones de acoplamiento y desacoplamiento realizadas por cada docente entre las directivas del Consejo Nacional de Educación y las voluntades de las comunidades locales para responder poniendo de relieve la relaciones entre Estado y sociedad. En forma central, puede verse en qué medida la Colección ha puesto al descubierto pretensiones de universalidad de los saberes doctos propuestos como los conocimientos por antonomasia y la existencia de estéticas alternativas a las consagradas en el campo del arte *legítimo*.

El potencial de la Colección de Folklore permite trazar múltiples rutas de interrogación e imaginar nuevos sentidos con respecto al material documental. Por eso se puede proclamar que, a un siglo de su producción, continúa en activa ebullición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abduca, R. G., Escolar, D., Villagrán, A. y Farberman, J. (2014). "Debate: 'Historia, antropología y folclore'. Reflexiones de los autores y consideraciones finales de la editora". *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, *4*(1). Argentina, Consejo Nacional de Educación (1940). *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias.* Buenos Aires: Guillermo Kraft Ltda.

Arias, A. C. (2020). "Los maestros y la conformación de un inventario del 'folklore nacional' (1920-1940)". En *Encuentro de Becaries de Posgrado de la UNLP (EBEC)* (Modalidad virtual). Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/113926.

Arovich de Bogado, V. H. (2005). *Encuesta de folclore de 1921. Textos enviados desde el territorio nacional del Chaco*. Resistencia: UNNE.

Bentivegna, D. (2013). "Acervo y polémica: tensiones y disputas en torno a la legitimación de la literatura tradicional en cancioneros populares argentinos (1920-1950)". *RÉTOR, 3*(2), 149-167. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751674.

Bugallo, L. (2019). "Los puneños y la cría de sus cultivos. Prácticas agrícolas en la puna jujeña durante el siglo XX". *Illes i Imperis*, *21*, 225-259. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/IllesImperis/article/view/10.31009-illesimperis.2019.i21.10/452600.

Chicote, G. (2019). "La Colección de Folklore de 1921: los múltiples autores de la lírica popular". *Boletín de Literatura Oral*, 265-274.

Dahhur, A. (2015). "Los maestros entre la condena y la aceptación de la medicina tradicional en la provincia de Buenos Aires. La cultura popular y la cultura docta en la Encuesta Nacional de Folclore de 1921. *Sociedad y Discurso*, *28*, 94-114. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71012.

Davio, M. (2014). "Mujeres militarizadas: en torno a la búsqueda de fuentes para el análisis de la participación de las mujeres en Tucumán durante la primera mitad del siglo XIX". *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, *5*(5), 81-96. Recuperado de https://refa.org.ar/file.php?tipo=Contenido&id=211.

De Miguel, A., De Biaggi, M. L., Enrico, J. y 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.

Dimas, C. D. (2019). "La salud de la ruralidad: la Encuesta de Folklore y Prácticas de Curación Popular en Tucumán, 1921". *Bulletin of Latin American Research*, *38*(1), 1-115. Recuperado de https://doi.org/10.1111/blar.12669.

Domínguez, V. S. (2019). "La encuesta nacional del folklore de 1921: Chubut y su panorama multilingüe". En Del Prato, J., Olivero, M. F. y Peliza, M. M. (comps.) *Literatura-Lingüística: investigaciones en la Patagonia XI* (pp. 235-248). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia -EDUPA. Recuperado de http://www.edupa.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/illpat2019-web-tapa.pdf.

Dupey, A. M. (1998). "La siempre vigente Encuesta de Folklore del año 1921". *Revista de la Escuela de Antropología*, *4*, 9-16.

Espósito, F. y Di Croce, E. V. (2013). "Un archivo del folklore nacional: la Encuesta de Magisterio de 1921". En *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística 7 al 9 de agosto de 2013 La Plata, Argentina*. En Ennis, J., Goldchluk, G. y Hafter, L. (eds.), *Actas*. La Plata: UNLP. FAHCE. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Cátedra de Filología Hispánica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3837/ev.3837.pdf.

Fernández Latour de Botas, O. (1960). *Cantares históricos de la tradición argentina*. Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas.
— (1981). "Sesenta años después. Visión crítica actual de la Colección de Folklore de 1921". *Revista Nacional de Cultura*, *10*, 105-140.
— (2000). "Valiosos archivos para la auténtica 'historia oral' argentina. Academia Nacional de la Historia (Argentina). Recuperado de https://repositorio.anh.org.ar/handle/anh/290.

Ferreira, L. (2005). *Proyecto de Microfilmación de la Colección de Folklore de 1921*.

Miyano, J. P. y Ratto, N. (2020). "Vicuñas y humanos en el pasado reciente (siglos XIX y XX) del oeste tinogasteño (Catamarca, Argentina)". *Revista Colombiana de Antropología*, *56*(2), 289-312. Recuperado de https://doi.org/10.22380/2539472X.632.

Orden, M. E. y Caravallo, M. (2019). Apuntes sobre la Encuesta Nacional de

Folklore (1921) en La Pampa". *Novedades de Antropología*, *29*(87), 9-12.

Palleiro, M. I. (2013). "Archivos de narrativa y matrices folklóricas: oralidad, escritura y génesis". En *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I de Crítica Genética (La Plata)*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3870/ev.3870.pdf.
— (2019). "Colecciones de narrativa folklórica argentina y eslovena: una comparación". *Filología*, (51), 67-84.

Pérez Gutiérrez de Sánchez Vacca, S. (2002). *Homenaje a los Maestros de San Luis que respondieron a la encuesta de folklore de 1921*. San Luis: Ed. FES.

Rufer, M. (2020). Presentación: "Prácticas de archivo: teorías, materialidades, sensibilidades". *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, *10*(2).

Scarpa, G. F. y Rosso, C. N. (2019). "Etnobotánica histórica de grupos Criollos de Argentina IV: Identificación taxonómica de las plantas y análisis de datos medicinales del Chaco Húmedo provenientes de la Encuesta Nacional de Folklore de 1921". *Bonplandia*, *28*(1), 5-42. Recuperado de http://revistas.unne.edu.ar/index.php/bon/article/view/3572.

Southwell, S. (2020). "'El espíritu del pueblo': estéticas, maestros y folklore en argentina de 1920s". *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 20, e132 2020. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v20/2238-0094-rbhe-20-e132.pdf.

Vacca, L. 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*(1), 77-93.

FUENTES DOCUMENTALES
Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación

Argentina, Consejo Nacional de Educación (1920). "La enseñanza primaria en los territorios nacionales". *El Monitor de la Educación Común*, año 38, (569). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/569.pdf.
— (1921). "Instrucciones a los maestros: para el mejor cumplimiento de la resolución adoptada por el H. Consejo sobre folklore argentino". *El Monitor de la Educación Común*, año 39, (580), 3-26. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/580.pdf.
— (1922). "Por los Territorios Nacionales: escuelas y panorama". *El Monitor*

de la Educación Común, año 40, (593). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/593.pdf.

Funes, Luis (1906). "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral. Escuela en el Boquete Nahuelpan (Chubut)". *El Monitor de la Educación Común*, año 27, (408), 642-651. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150822&num_img=641&num_fin=654.

Martínez Llames, Noemy (1934). "Una escuela en la Puna". *El Monitor de la Educación Común*, año 54, (742). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/742.pdf

Ponce, Pedro P. (1906). "Territorios Nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral. Escuela en el Bolsón (Chubut)". *El Monitor de la Educación Común*, año 27, (408), 651-654. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150822&num_img=00150822_0641-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=.

Suaiter Martínez, Francisco (1921). "San Javier Supersticioso". *El Monitor de la Educación Común*, año 40, (588). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/588.pdf.
— (1922). "El maestro en Misiones". *El Monitor de la Educación Común*, año 40, (593). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/593.pdf.

Vera Peñaloza, Rosario (1932). "Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la Puna, en el territorio de Los Andes y NO. de Jujuy". *El Monitor de la Educación Común*, año 51, (715), 82-89. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/715.pdf.

Colección Nacional de Folklore

Buenos Aires
Colección de Folklore. Legajo n.° 60. Maestro Juan Manuel Cotta, Escuela n.° 92, Dolores, Buenos Aires.

Chubut
Colección de Folklore. Legajo n.° 1. Maestro Domingo B. Bonzi, Escuela n.° 1. Quichaura, Tecka, Chubut.

Colección de Folklore. Legajo n.° 2. Maestro Feliciano Calderón, Escuela Ambulante J, Chubut.

Colección de Folklore. Legajo n.° 3. Maestro Luis Quevedo, Escuela Ambulante Gualjaina y Cañadón Grande, Chubut.

Los Andes
Colección de Folklore. Legajo n.° 3. Maestros Gregorio González Rioja y Alberto González Rioja, Escuela n.° 3, Susques, Los Andes.

Misiones
Colección de Folklore. Legajo n.° 10. Maestro Francisco Suaiter Martínez, Escuela n.° 33, San Javier, Misiones.

Dirección General
Luciana Delfabro - Viviana Usubiaga

Equipo de Edición
Ana Dupey
Gabriel D. Lerman
Fernanda Pensa
Julia Piñeiro

Diseño Gráfico
Micaela Marinelli

Corrección
Viviana Werber

Pódcast y Materiales Sonoros
CASo - Centro de arte sonoro

Equipo de Administración
Alejandro Fuente Abaurrea
Nelson Monteza

Dirección Nacional de Gestión Patrimonial
Directora
Viviana Usubiaga

Asistente de Dirección
Claudia Piccone

Coordinadora de Investigación Cultural
Luciana Delfabro

Coordinador de Institutos de Investigación
Pablo Fasce

Equipo de Investigación y Producción de Contenidos
Luz Etchevest - Guadalupe Gaona - Sandra Guillermo - Gabriel D. Lerman
Ana Masiello - Micaela Marinelli - Emiliano Meincke - Danila Nieto
Silvana Sara - Ayar Sava – Elina Adduci Spina

Administración
Coordinadores
Jimena Ferreira - Alejandro Fuente Abaurrea

Equipo
Diego Luraghi - Nelson Monteza
Jorge Bonilla - Claudia Argüello - Andrea Antonucci

Prensa y Comunicación
Coordinadora
Florencia Ure

Equipo
Juan Da Heras - Gimena Bilbao - Mariana Poggio
Viviana Werber - Guillermina Flores