

EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA DURANTE LAS DOS
PRIMERAS PRESIDENCIAS DE JUAN DOMINGO PERÓN. DE LA ESCUELA TEORICISTA Y
FRAGMENTADA A LA ESCUELA PRÁCTICO-HOMOGÉNEA, 1946-1955.

*Primary school curriculums Argentinean during two first presidencies of Juan Domingo Perón. From
theoreticist and fragmented school at practical-uniform school, 1946-1955*

Romina De Luca¹

RESUMEN

En el presente artículo examinamos las principales intervenciones que en materia curricular realizó el gobierno peronista (1946-1955) sobre el nivel primario de educación, en Argentina. Nuestro principal objetivo consiste en dar cuenta de la introducción de mecanismos de centralización y homogeneización creciente tanto en lo relativo a la administración escolar como, principalmente, a la organización de los contenidos. Las reformas fueron encaminadas para la resolución de dos grandes problemas. Por un lado, la fragmentación y diversificación de la formación. Por otro lado, el carácter escolástico del currículum. A tales efectos, revisamos fuentes documentales, de primera mano, elaboradas por el Ministerio de Educación en el período de referencia así como bibliografía específica. Consideramos que el artículo ilumina la etapa de referencia colocándola dentro de una tendencia anterior mayor, al mismo tiempo que se contrapone con la fase que se iniciaría una vez derrocado Juan Domingo Perón.

Palabras clave: Escuela primaria, Currículum, Centralización, Peronismo, Tendencias

ABSTRACT

In this paper we examine the main curricular interventions conducted in the Peronist government (1946-1955) on the primary level of education in Argentina. Our main objective is to account for the introduction of mechanisms for increasing centralization and homogenization both as regards the administration and, mainly, to the organization of content. The reforms were designed to solve two problems. First: the fragmentation of the scholar training. Secondly: the emphasis on teorical aspects of education. To this end, we review source documents, firsthand, prepared by the Ministry of Education in the reference period and the specific literature. We believe that the article illuminates the stage of placing reference within a previous trend higher, while contrasts with phase would start once toppled Juan Domingo Perón.

Keywords: Primary school, Curriculum, Centralization, Peronism, Trends

¿Cuáles han sido los objetivos que se han perseguido en la enseñanza? ¿Cuál ha sido la consecuencia de esta heterogeneidad de maneras de pensar, donde cada uno que enseña tiene la libertad de acción de fijar esos grandes objetivos? [...] Se ha llevado al pueblo argentino a una diversificación tan extraordinaria en lo fundamental del Estado, que hoy los argentinos piensan sobre estas cosas básicas de la manera más diversa y encontrada (Discurso de Juan Domingo Perón, 1947, p. 36 y 3)²

¹ Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales (CEICS). Email: ryrromina@yahoo.com.ar

² República Argentina. (1953). *Síntesis de la Educación*. Buenos Aires: Argentina, p. 36 y 37.

En la Argentina, el peronismo ha sido objeto de numerosos estudios examinando diversos planos de la realidad social. La educación no ha sido excepción. En ese sentido, los dos primeros gobiernos de Juan Domingo Perón (1946-1955) han constituido un objeto de estudio privilegiado por parte de la historiografía argentina y latinoamericana. A través de diversos enfoques se han abordado distintos tópicos de estudio construyéndose así una agenda de investigación nutrida. La intervención del Estado sobre los libros de texto (censurando o introduciendo temas y enfoques), la incorporación de enseñanza religiosa o moral en las escuelas laicas (continuando lo actuado por el gobierno de facto en 1943), la estructuración de un circuito amplio de educación técnica que incluía la formación en el nivel primario así como el universitario; las distintas formas de reciprocidad entre la escuela y la formación para el trabajo han sido algunos de los numerosos puntos de examen. (Balduzzi, 1988; Cucuzza, 1997; Mollis, 1991; Pineau, 1991; Pineau y Dussel, 1995; Plotkin, 1995; Puiggrós y Bernetti, 2003; Tedesco, 1980; Weimberg, 1985; Wiñar, 1979) También, aunque menos exploradas, fueron estudiadas las formas de racionalización del aparato estatal, a través de la creación del Ministerio de Educación, autonomizándolo del antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Camarota, 2010). Al respecto, Camarota concibe tal reforma como una instancia de centralización que se aunó con una creciente politización y burocratización de la vida educativa. El autor destaca que dicha centralización se desarrolló a partir de la década del '30, en el contexto de posguerra y en el marco del desarrollo de políticas de planificación educativa. En este artículo intentaremos mostrar cómo el peronismo profundizó políticas de centralización previas.

En lo que refiere a los trabajos considerados clásicos, el debate historiográfico contiene dos miradas opuestas sobre el período. Puntualmente, el conflicto se ubica en torno a determinar si el régimen peronista constituyó una instancia democratizadora de la educación o si, por el contrario, le imprimió un tinte opresivo y segregacionista. En buena medida, el parte-aguas se ubica en la valoración más general que del régimen peronista se realiza: si se lo considera un régimen populista de características fascistas, las interpretaciones se inclinarán por la última opción pero si, en cambio, la apreciación resulta positiva la caracterización se acercará a la primera.

Dentro de las intervenciones pioneras, Adriana Puiggrós y Jorge Luis Bernetti han dedicado varios trabajos al estudio de la historia del sistema educativo dentro de los cuales el peronismo ocupa un lugar fundamental. Entre otros temas, los autores reconstruyeron el proceso de uniformización de la educación técnica desarrollado, con fuerza, a partir del año 1948. A decir suyo, la intención oficial era adaptar el sistema educativo a los planes de gobierno porque “se señalaba la necesidad de adecuar la enseñanza profesional a las necesidades actuales y futuras de la industria nacional” (Puiggrós y Bernetti, 2003, p. 259). Por ello, en la etapa se revisó la estructura de ese circuito creándose distintos ciclos articulados entre sí, al mismo tiempo que se reforzaron sub-circuitos técnicos o bien se crearon otros (como el de nivel universitario a través de la creación de la Universidad Obrera Nacional).

Estos autores, discuten las tesis que han identificado al peronismo como un fenómeno educativo discriminador. Juan Carlos Tedesco y Gregorio Weimberg (Tedesco, 1980; Weimberg, 1985) han defendido ese postulado en relación a la Universidad Obrera,

concibiéndola como un mecanismo obrerista de segregación. Dentro de la misma corriente, David Wiñar (Wiñar, 1979) la ha conceptualizado como una respuesta demagógica cuyo principal objetivo habría sido la instalación de consenso (obrero) en torno al proyecto de industrialización de los sectores dominantes. Desde esta perspectiva, Perón se habría encargado, en materia educativa, de la clase obrera sólo con fines demagógicos. Caracterización general que podría hacerse extensiva al conjunto de las iniciativas en materia de educación técnica desarrolladas por el peronismo. Esa visión ha sido recuperada recientemente por Mariano Plotkin (Plotkin, 1995) en tanto concibe al sistema educativo de esos años como una herramienta para el adoctrinamiento político de la juventud. En relación a la Universidad Obrera Nacional sostiene que, si bien produjo una ampliación del acceso a la universidad, su legado sería más conservador que progresista. Esto sería así, en tanto el proyecto oficial no integraría a la clase obrera al sistema educativo formal sino que la incorporaría a otro, paralelo al existente.

Dentro de los trabajos que buscan rescatar, desde una conceptualización positiva, la obra de la Universidad Obrera Nacional se encuentra el trabajo de Marcela Mollis (1991). Para ella, la Universidad constituía una iniciativa profundamente democratizante, en tanto brindaba la oportunidad de formación en el nivel superior a trabajadores técnicos. Trabajos más recientes, se han ocupado también de la Universidad pero reafirmando su proceso de creación como la culminación de una serie de debates y disputas previas, en el campo del aprendizaje técnico. Más específicamente, como coronación “[de] un proceso de afirmación estatal sobre el campo de la formación profesional de los trabajadores industriales” (Sánchez Román, 2007, p. 270).

Contrariamente a quienes critican la segmentación educativa, Puiggrós y Bernetti entienden que existiría en el peronismo “una tendencia a vincular los distintos circuitos que se han ido constituyendo, tratando de establecer lazos entre las ramas tradicionales y la educación para el trabajo” (Puiggrós y Bernetti, 2003, p. 260). Por su parte, Juan Balduzzi (Balduzzi, 1988) discute también con las posturas que encuentran un circuito paralelo (y menor) para obreros rescatando la coherencia de una obra dirigida en forma completa a un nuevo sujeto. Llegados a ese punto, los autores consideran que el peronismo provocó una ruptura en la estructuración tradicional del sistema de educación pública estatal centralizado al ampliar el circuito a sectores otrora excluidos. Esa definición ha sido recuperada por trabajos actuales que han tenido como observables el correlato del proceso nacional en ámbitos locales o regionales (Posta y Uanini, 2000; García y Miralles, 2008). En algunos casos, la dimensión local ha sido utilizada para discutir los alcances de la centralización del sistema (Hirschegger, 2010; Petitti, 2012) matizando el grado de cobertura y expansión del circuito escolar en la etapa, o bien para problematizarlo dentro de estrategias de construcción de poder más amplias dando cuenta de los usos del gobierno central de los recursos como instancias en la distribución de premios y reprendas a las distintas provincias según mayor o menor afinidad política (Camarotta, 2011a, 2011b).

Dentro de los trabajos considerados clásicos, Pablo Pineau junto a Inés Dussel (Pineau y Dussel, 1995) también discuten con las corrientes historiográficas dominantes. Conciben la formación técnica “como un campo problemático en el que pueden verse

condensadas luchas sociales, económicas, políticas, culturales que fueron producto y a su vez produjeron interpelaciones diferentes y diferenciadas” (Pineau y Dussel, 1995. p. 108). Los autores van a discutir con los trabajos historiográficos pioneros -Tedesco, Wiñar, Weinberg-, en particular, la idea de improvisación y/o confusión en la iniciativa peronista en materia de educación técnica. Por el contrario, Dussel y Pineau sostienen la existencia de una organicidad en las distintas reformas encaradas. En otro trabajo, Pablo Pineau (Pineau, 1991) también se concentró en mostrar los instrumentos de promoción social para los actores involucrados en las nuevas iniciativas oficiales. Por su parte Silvina Gvirtz, demuestra cómo la ampliación de la educación secundaria, para nuevos actores, fue de la mano de la introducción de mecanismos de selección y de orientación de la matrícula separando “estudios humanísticos”, para los hijos de la clase media, de los “estudios técnicos” para hijos de obreros (Gvirtz, 1999a).

Otra de las dimensiones de análisis privilegiado, en esta etapa, ha sido el currículum. El equipo que ha estudiado tanto el currículum -a través del examen de los libros de texto escolares y de la lectura- como la introducción de la enseñanza religiosa bajo el peronismo con mayor trayectoria ha tenido asiento en la Universidad de Luján, siendo Rubén Cucuzza su coordinador (Cucuzza, 1997).³ Por cuestiones de espacio, solo nos remitimos a él. Las formas de lectura, la ideología presente en los textos, su simbología, el apuntalamiento de rituales nacionales, los discursos y la construcción de un imaginario “peronista” común han sido algunos de los tópicos abordados en ese trabajo. Su obra buscó complejizar el estudio del peronismo introduciendo el examen de esferas escolares y no escolares tales como los rituales de lectura. Un aporte similar, en un estudio histórico más amplio, ha realizado el trabajo de Silvina Gvirtz (Gvirtz, 1999b; 2005).

Por su parte, en un trabajo más reciente Miguel Somoza Rodríguez (2006) ha intentado superar el debate tal como ha sido planteado en términos antagónicos por quiénes han interpretado al peronismo ya sea en clave de democratización o de discriminación. También la de aquellos que lo han identificado como una instancia de ruptura. En ese punto, el autor rechaza la interpretación esgrimida por Puiggrós y Bernetti. Como señalamos, ambos autores han identificado al fenómeno peronista como una “instancia procesadora de demandas”. Somoza Rodríguez aduce que dicha interpretación incurre en una mirada complaciente ante el fenómeno bajo estudio. No obstante, también rechaza la simplificación operada por la posición contraria. En su interpretación, trabajos como el de Plotkin, incurren en el error de magnificar el rol ideológico del peronismo desconociendo que el componente ideológico forma parte constitutiva en la estructuración del sistema educativo. Forma parte de su posición, que

³ Del equipo de la UNLU puede consultarse: CUCUZZA Rubén (dir.), y PINEAU Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Madrid: Miño y Dávila, 2002. Dentro de las referencias a trabajos clásicos de otros equipos de investigación podrían incluirse: CORBIERE, Emilio. *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999; WAINERMAN Catalina y HEREDIA Mariana. *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano, 1999; ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y PITTELLI, Cecilia. Creencias religiosas y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado. En: Universidad del Atlántico, *Historia del Caribe*, N° 15, Barranquilla, Colombia, 2009.

“la combinación particular de autoritarismo político y democracia social [...] le da al peronismo su propia identidad como movimiento y régimen político” (pág. 310). Ambos elementos coexistirían, en forma ambivalente, durante la primera y segunda presidencia de Perón. El autor argumenta que la labor pedagógica del peronismo excedió el espacio de la institución escolar. Aportes posteriores pero para la enseñanza técnico-profesional, fueron realizados por el mismo autor en otros trabajos (Somoza Rodríguez, 2009)

En un sentido similar, Flavia Fiorucci intenta superar la tradicional escisión historiográfica, denominada por la autora “interpretaciones binarias”, y se concentra en el estudio de las formas en que las dinámicas de la vida escolar fueron afectadas por la llegada del peronismo (Fiorucci, 2012). Su obra discute la imagen tradicional que la historiografía ha presentado sobre el magisterio como cuerpo homogéneo mayormente antiperonista.⁴ Por el contrario, a través del estudio de los sumarios elevados a docentes por el Consejo Nacional de Educación, recupera una dimensión conflictiva que, a su entender, reflejó las diversas respuestas de los docentes hacia el peronismo y los quiebres más complejos que se produjeron en el interior de la institución escolar (entre cuerpo de docentes, entre docentes y padres, entre docentes y directivos, por mencionar algunos). A decir de la autora, la escuela reflejó “las tensiones de la sociabilidad micro bajo el peronismo: las del barrio y del vecino” (p. 148). Por ese motivo, la autora afirma que “los maestros no fueron ni un grupo homogéneo de leales agentes del régimen, ni de disciplinados miembros de la oposición” (p. 153). En ese punto, discute también con quienes observan un quiebre o mayor profundización de las tensiones a partir de 1952, momento en el que se interpela al cuerpo docente a la difusión de la doctrina nacional, luego de la sanción del Segundo Plan Quinquenal.

En el presente artículo mostramos algunos de los resultados arrojados por nuestro trabajo de investigación. Aquí, examinaremos el período peronista y daremos cuenta de cómo éste constituyó la última, y más acabada, expresión de una tendencia articuladora del sistema educativo argentino, a saber: el centralismo. Como tendencia, permeó de alguna manera todas las intervenciones desplegadas sobre el sistema educativo en la época: la concepción y organización del currículum, la forma en que se articulaban los distintos niveles educativos, la creación de nuevos circuitos dentro de los niveles, la ampliación en la cobertura educativa (a través de la creación de escuelas desde el Estado nacional), la regulación del trabajo docente a partir de la sanción de un estatuto docente. Dicha tendencia se correspondió con una creciente homogeneización de la clase obrera y con la necesidad histórica de la burguesía de crear y afianzar una identidad artificial: la nacional. Forma parte de nuestros presupuestos teóricos, que la escuela, en una sociedad capitalista, tiene por función la creación de los atributos técnicos y morales de la fuerza

⁴ El trabajo clásico de Puiggrós y Bernetti si bien destacan la ambigüedad del cuerpo de magisterio apuntan más bien a su disconformidad, posición que se profundizaría a partir de 1952: “hasta fines de los cuarenta grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la nueva forma que toma el estado”. Ver: PUIGGRÓS, Adriana y Bernetti Jorge Luis. Los discursos de los docentes y la organización del campo profesional. En PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993, p. 197. Posición que en forma más reciente ha sido recuperada en el trabajo de Ezequiel Adamovsky aunque también enumera algunas agremiaciones docentes pro-peronistas. Ezequiel ADAMONVSKY, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009, ver páginas 259, 290 y 302.

de trabajo, por ende, la estrategia de la burguesía en materia educativa debería guardar cierta correspondencia con las características generales de la clase obrera y las necesidades productivas demandadas por el capital en cada momento histórico. Lo afirmado no implica negar la existencia de dinámicas propias del ámbito escolar. De todos los planos, focalizaremos nuestro análisis sobre el currículum en la escuela primaria y, colateralmente, sobre aspectos institucionales-estructurales tales como la creación del Ministerio de Educación. Nuestra perspectiva implica justipreciar las distintas medidas (rupturistas o no) dentro de una estrategia general de más largo aliento.

Si bien el peronismo ha sido una etapa ampliamente estudiada en materia educativa, la perspectiva que aquí proponemos no ha sido abordada. Algunas contribuciones en el sentido que aquí desarrollaremos fueron formuladas previamente por el equipo de trabajo de Guillermo Ruíz, puntualmente, en lo que refiere a currículum (Ruiz: 2008; 2010, 2012). Ruíz intenta ver cómo a pesar de no haberse promulgado una Ley educativa que sirviera como marco de las transformaciones operadas en esos años, los Planes quinquenales⁵ y la Constitución Nacional, sancionada en 1949⁶, delimitaron la orientación general que se le propinó al sistema educativo en esos años. Dichos instrumentos contenían una crítica a los grandes hilos que vertebraban al sistema en forma previa al ascenso del peronismo. Se consideraba que la educación resultaba “enciclopedista”, al mismo tiempo no contenía un espíritu nacional adecuado y se encontraba, a su vez, desvinculada de la esfera productiva, entre otros. Por ello, en materia curricular las reformas encaradas bajo el peronismo intentaron recuperar tres ejes para la nueva formación de los estudiantes: la faceta formativa, la instructiva y la práctica. Para revertir el déficit materialista, la enseñanza religiosa y moral buscó proporcionar valores a la población escolar. Por su parte, la introducción de prácticas y orientación pre-laborales buscaba paliar la formación enciclopedista-universal previa incorporando el suministro de pericias concretas. Si bien el autor concluye que, bajo el peronismo, se logró una mayor articulación entre el sistema educativo y los ámbitos formativos y del mundo del trabajo, las transformaciones apuntarían a la construcción de un circuito paralelo (para obreros) manteniéndose incólume los circuitos educativos tradicionales (Ruiz: 2012). Por ese motivo, concluye que se trató de una intervención con múltiples aristas, algunas de continuidad y otras de ruptura. Dentro de los aspectos de “cara al futuro” que el autor identifica se encuentra lo que considera el comienzo del “cambio de estrategia de los sectores católicos” (Ruiz: 2012, p. 183), a saber: la consolidación de un circuito educativo paralelo e independiente al estatal, financiado con el aporte de recursos provenientes del Estado. En este punto,

⁵ Los Planes Quinquenales constituyen medidas de planificación estatal en donde se trazan líneas directrices para las políticas públicas y metas a alcanzar. El Primer Plan Quinquenal del gobierno peronista se anunció el 19 de octubre de 1946 y fue elaborado por la Secretaría Técnica de la Presidencia de la Nación para el período 1946 y 1952. El Plan delimitaba diversas medidas en distintas áreas de gobierno tales como política, salud, educación, cultura, justicia, relaciones exteriores; trazaba además grandes directrices en la política económica y de defensa y seguridad nacional. El Segundo Plan Quinquenal fue presentado por Perón en su discurso, efectuado ante la Cámara de Diputados de la Nación, el 1º de diciembre de 1952. Si bien se delimitaron metas para el conjunto de las políticas públicas le cabió un lugar central a la política económica.

⁶ La reforma a la Constitución Nacional fue promulgada el 11 de marzo de 1949 por una Convención Nacional Constituyente que sesionó previamente que venía funcionando desde enero de ese año. La reforma habilitó a la reelección indefinida de presidente y vice e introdujo diversas modificaciones consagrando distintos derechos sociales, especialmente, de los trabajadores.

el autor discute con las posiciones que conciben a la etapa peronista como el inicio de políticas subsidiarias por parte del Estado (un Estado que comienza a desentenderse del sostenimiento y gestión del sistema educativo) intentando ver allí el germen de lo que se profundizaría una vez derrocado Perón en septiembre de 1955. No obstante, en lo que refiere al análisis más general, el trabajo no aporta elementos originales respecto de trabajos anteriores.

Del recorrido historiográfico aquí realizado pudimos ver que la mayor preocupación de la literatura especializada se concentra en determinar qué grado de ruptura con etapas previas implicó el peronismo. Subsidiaria de esa preocupación se observa la constitución de un nuevo sujeto (la clase obrera) y de nuevos circuitos relacionados con él, el grado de universalidad o de discriminación presente en las iniciativas educativas, la creación o reforzamiento de rituales ligados al imaginario peronista, la temprana apertura o no de una fase subsidiarista en materia educativa, entre otros puntos. A nuestro entender, el énfasis en las rupturas (ya sea que se conciban de modo positivo o negativo) ha obturado la comprensión del período en el contexto más amplio en el que se inserta. Los datos de nuestra investigación nos permitieron conceptualizar al peronismo como la última fase de una etapa que llegará a su fin luego de su caída, en 1955: la consolidación de una estrategia centralizadora en materia educativa por parte de la burguesía argentina. Ella resultó expresión de la creciente concentración industrial, con el ciclo de acumulación de capital y, por ende, con determinados atributos técnicos requeridos de la fuerza de trabajo. La consolidación y expansión del régimen de Gran Industria o de manufactura moderna en varias ramas industriales (calzado, gráfica, textil, entre otros) al dejar atrás la estructura de oficios unificó las pericias requeridas de la clase obrera por parte del capital. Las décadas del treinta y del cuarenta fueron claves en ese proceso. En ese sentido, la creciente homogeneización de la clase obrera en una misma experiencia de trabajo tuvo su correlato en el plano político a través del pasaje de sindicatos de oficio a sindicatos por rama. Suponemos que esa creciente centralización de la vida fabril pudo tener su correlato en las demandas del capital en materia educativa: unificar la formación que estaba fragmentada. En ese sentido, reconstruimos a la etapa peronista como última fase de la escuela “sarmientina”, es decir, aquella iniciada por Domingo Faustino Sarmiento, a fines del siglo XIX, concebida como una escuela centralizada y de masas. Mostraremos aquí como se ordenaron las intervenciones del Estado a los efectos de garantizar una educación cada vez más unificada, proceso que retrotrae sus raíces hacia fines del siglo XIX.

La organización del sistema educativo

Tal como ocurrió en el resto del globo, también en Argentina, entre fines del siglo XIX y principios del XX, se desarrolló lo que constituiría un “profundo cambio pedagógico y social” (Pineau, P, Caruso D., y Dussel, I. 2007 p. 27): la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Luego de las guerras de independencia, las burguesías triunfantes se hicieron con el control del Estado. Dentro del proceso de organización estatal, cada una de las naciones legisló sobre educación básica fijando tanto su alcance como su obligatoriedad.

Para el caso argentino, la Constitución Nacional, promulgada en 1853, en su artículo 5º, estableció como un atributo de las jurisdicciones provinciales el brindar y sostener a la educación básica (escuela primaria) atendiendo a la conformación estatal federalista. Sin embargo, la estructuración moderna de un sistema educativo de masas fue un proceso más tardío y, en buena medida, corrió a cargo de la autoridad nacional a partir de la sanción de la Ley Lainez, en 1905 (Ley nº 4.878 promulgada en octubre de ese año, implementada en febrero del año siguiente). Fue esa Ley la que le otorgó verdadero impulso a la masificación de la educación básica, situación que puede verificarse en la constante creación de escuelas nacionales en territorio provincial por parte del Consejo Nacional de Educación, así como en el crecimiento de la matrícula de las escuelas primarias. Si hacia 1895 la población escolar era de 877.810 alumnos (aunque apenas 28% asistía efectivamente a escuelas) hacia 1915 la cifra ascendía a 951.495; en 1930 comprendía 1.482.942 y hacia 1955 2.735.026 millones de alumnos alcanzando la matriculación a más del 70%, según las cifras del Departamento de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación y Justicia (Tedesco, 2009, pp. 129, 230-231).

La Ley subsanó un problema financiero de las provincias, situación que relentecía la estructuración del circuito educativo. A principios del siglo XX, las provincias argüían falta de recursos económicos para garantizar la cobertura total del sistema educativo a lo largo y ancho del territorio que quedaba bajo su administración. Entonces, la nueva Ley Lainez habilitó a la Nación a “socorrer” a las provincias que reclamaran auxilio de la Nación a los efectos de garantizar el cumplimiento de las metas educativas fijadas en la Ley 1.420⁷ de educación básica, común y obligatoria promulgada el 8 de julio de 1884. Tanto una como otra Ley proporcionaron el marco legal para la conformación moderna del sistema educativo argentino.

Previamente a la sanción de la Ley 1.420, la obra de Domingo Faustino Sarmiento, la sanción de la Ley Avellaneda⁸ para el ámbito universitario y la fundación de la primera escuela Normal de maestros, en la ciudad de Paraná, habían sentado las bases de la futura transformación. Sarmiento, en un libro publicado en 1849, recuperaba la idea de la “educación popular”, entendiendo por ella la novedad que en términos históricos constituía la instrucción pública de la plebe por parte del Estado. En ese momento, destacaba que, dependiendo la condición social de los hombres de circunstancias ajenas a su voluntad, “un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos” (Sarmiento, 2011, p. 19). No obstante, era un derecho de la sociedad el asegurarse que todos los individuos que conformarían la Nación recibieran educación en su primera infancia, preparándose para el

⁷ La Ley 1.420 constituyó uno de los hitos legales fundantes del sistema educativo argentino. Su sanción fue el resultado de los debates que arrojó la realización en dicho país del Primer Congreso Pedagógico Nacional, en el año 1882. En el Congreso se desarrollaron múltiples discusiones encontrándose posturas encontradas en torno a las características de la educación mixta, la incorporación de contenidos religiosos en el currículum y el rol desarrollado por el Estado en su capacidad para legislar medidas que afectaran para el conjunto del país. La Ley dispuso la instrucción primaria obligatoria para todos los habitantes del país, al mismo tiempo que su carácter gratuita y gradual.

⁸ La Ley nº 1.597, conocida como Ley Avellaneda, fue promulgada el 26 de julio de 1885. Dicha herramienta legal dispuso a la sanción de Estatutos Universitarios para las altas casas de estudios argentinas: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba. Fijó la composición de las autoridades, sus funciones de las Universidades, su función disciplinaria y de policía, entre otros.

desempeño de las funciones sociales que serían llamados a realizar. Por esos motivos, el gobierno se hacía cargo de la educación pública para, a través de ella, aumentar las fuerzas productivas de la Nación, en tanto una de sus misiones sería la de garantizar la adaptación de los medios de trabajo generados en otros países al ámbito local. En su concepción “los rudimentos de una educación en las escuelas primarias son esenciales para adquirir destrezas y habilidades como trabajadores o consideración y respeto en las relaciones sociales y civiles de la vida” (Sarmiento, 2011, p.28). En ese sentido, muy claramente la preocupación sarmientina ligaba el desarrollo de las relaciones sociales capitalistas, en la Argentina, a la expansión de una educación de masas. Ese es, para nosotros, el contenido último de la misión civilizatoria y de su famosa máxima “hacer de toda la República una escuela”. Si bien el planteo era formulado a un nivel general refiriéndose a una sociedad abstracta, su pensamiento constituía el pensamiento burgués hegemónico; los derechos generales de la sociedad, los constituidos en el marco de derecho burgués y las funciones sociales a desempeñar, los atributos técnico-productivos de la burguesía. A la formación técnica se adicionaba un elemento moral: el de la construcción de ciudadanos.

Pero esa identidad, detrás del celeste y blanco, homogeneizaba y unificaba una desigualdad que la economía consagraba y reproducía: la identidad de clase. De hecho, el ascenso de las luchas obreras de principios de siglo (el ciclo de grandes huelgas que se extiende entre 1902 y 1921) vio converger la sanción de leyes de represión interna -*Ley de Residencia* y la posterior *Ley de Defensa Social*⁹- con otras tendientes a acelerar la conformación nacional del sistema educativo y de su maquinaria patriótica.

En suma, si bien 1884 resulta una referencia ineludible en la conformación del moderno sistema educativo argentino, al igual que los debates y grandes acciones previas, solo el puntal legal de 1905 permitió que, en medio siglo, la masa de la población se incorporara al sistema educativo consiguiendo elevados índices de alfabetismo. Ese éxito alcanzado por la escuela permitió que la trayectoria argentina se distinguiera de la seguida por otros países latinoamericanos con estructuraciones más tardías de sus modernos sistemas escolares.

La preocupación por la masificación de la escuela, en Argentina, emergió fuertemente a principios del siglo XX cuando la formación hegemónica burguesa nucleada en torno al “Pacto Desarrollista”¹⁰ (Sartelli, 1996) manifestaba su agotamiento. Se resquebrajaban

⁹ La Ley de Residencia (conocida también como Ley Cané por el diputado argentino Miguel Cané que la impulsó) se promulgó, durante la presidencia de Julio A. Roca, con el número 4.144 el 23 de noviembre de 1902. Fue sancionada con fuerza de Ley por la Cámara de Diputados y Senadores de la Nación argentina y permitía expulsar del país a los extranjeros cuya “conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público” a quienes ya hubieran sido condenados o a todos los pasibles de sospecha. Por su parte, la Ley de Defensa Social se sancionó también en el Congreso de la Nación el 28 de junio de 1910 durante la presidencia de Figueroa Alcorta. La Ley negaba el ingreso al país a personas con condenas, a los anarquistas o a aquellos previamente expulsados de la República. Al mismo tiempo, prohibía las reuniones que tuvieran como objeto la propaganda anarquista y habilitaba a la expulsión interna de los sospechosos a Ushuaia conocida también como “la Siberia argentina”.

¹⁰ Denominamos “Pacto Desarrollista” a la primera formación hegemónica que se dio la burguesía terrateniente en territorio argentino entre 1860 y principios del siglo XIX. Toda formación hegemónica presupone dosis de coerción desplegadas por el Estado y formas de consenso por parte de los dominados. Una de las particularidades de esa formación hegemónica residía en la separación geográfica y temporal de la coerción y violencia necesaria para genera el consenso. Esa formación hegemónica se correspondía con una sociedad relativamente abierta en donde las relaciones sociales capitalistas se encontraban aún en fase de expansión extensiva lo que posibilitaba procesos de “promoción de clase” para un confín de

las posibilidades de ascenso y promoción social (“hacerse la América”) y una incipiente conciencia obrera brotaba con fuerza cuestionando el orden establecido. La crisis hegemónica tenía su expresión tanto en las numerosas huelgas obreras (1902, 1904, 1907, 1909, 1910 sólo por mencionar las más importantes hasta el Primer Centenario) como en el cuestionamiento político al régimen fraudulento proveniente de la pequeña burguesía (coloquialmente denominada “clase media”). No extraña entonces que hacia 1905 la burguesía acelerara el proceso de conformación del sistema educativo para cerrar esa crisis de hegemonía, encomendando toda la maquinaria estatal central a garantizar tal tarea. Años más tarde, reformaría su régimen político-electoral a través de la sanción de la *Ley Saenz Peña* de sufragio secreto y obligatorio, en 1912.¹¹ Con ello buscaba, por un lado incorporar a la pequeña burguesía y a fracciones menores de la burguesía, nucleadas en la Unión Cívica Radical, al sistema político. También reunía, en el convite electoral, a fracciones de la clase obrera afiliadas al Partido Socialista. De ese modo, el proceso de masificación de la escuela corrió paralelo a la construcción de una identidad artificial para el conjunto de la población: la identidad nacional.

Llegados hasta aquí, cabe preguntarse qué rol desempeñó el peronismo en ese proceso de ampliación. Específicamente, nos ocupamos del lugar que se le proporcionó al sistema educativo. Durante la primera y segunda presidencia de Juan Domingo Perón, entre 1946 y 1955, se produjeron una serie de reformas estructurales dirigidas a aumentar el centralismo del sistema educativo. Uno de los hitos más salientes fue la creación del Ministerio Nacional de Educación, en el año 1949 (Anales de Legislación Nacional. 1949. Tomo IX-A, p. 196) bajo la categoría de Ministerio Secretaría de Estado, separándolo del Ministerio de Justicia como una entidad independiente.¹² En el mismo año, mediante la Ley N° 13.548, el Consejo Nacional de Educación pasó a depender directamente del nuevo Ministerio. Se suprimieron, también, todos los Consejos Escolares Provinciales, reforzando así el comando centralizado del sistema educativo por parte del Estado.

En 1954, ya durante la segunda presidencia de Perón, se tomaron otras medidas que reforzaron esa impronta. En primer término, se reestructuró el Ministerio de Educación.

población que era expulsada por los procesos de acumulación originaria en el “Viejo Mundo”. El inmigrante expulsado de su terruño de origen que venía a nuevas tierras a “hacerse la América” con un pequeño capital. La vida política era dominada por la burguesía terrateniente quienes se aglutinaban en el Partido Autonomista Nacional y gobernaban con mecanismos de sucesión regulada (fraude electoral). La participación política no era masiva en tanto mecanismos de promoción social operaban generando consensos.

¹¹ La Ley recuperaba la noción de sufragio universal de la época, dispuesta por la Constitución Nacional, entendiéndose por universal el votante nativo o nacionalizado varón. Hasta la segunda mitad del siglo veinte, las mujeres no eran consideradas electores. Asimismo, en el contexto de una población inmigrante muy extensa en esa época, la Ley incorporaba nueva población aunque la masa de electores seguía siendo escasa. La Ley Saenz Peña, al tornar el sufragio secreto y obligatorio buscaba superar las prácticas fraudulentas que hacían que el proceso electoral fuera dirigido desde arriba.

¹² El Ministro de Instrucción Pública y Justicia en su momento adujo: “La tarea de iniciar las reformas judiciales y educacionales por una sola persona, es tarea superior a toda posibilidad humana. En gobiernos del tipo como el nuestro, no puede haber un hombre que simultáneamente atienda en forma eficiente semejantes tareas. Le propongo la división de este Ministerio, ya que no hay razón de similitud posible, para que funcione con dos ramas tan dispares y de tan grande trascendencia en los momentos que vivimos. Yo me quedaría con el Ministerio de Justicia y habría que nombrar un secretario hasta que tengamos la ley que nos permita designar un Ministro de Educación.” Discurso del Excmo. Señor Presidente de la Nación, Don Juan Domingo Perón el 19 de febrero de 1949 en el Salón de Actos del Colegio Nacional Buenos Aires. En: Ivanisovich, Oscar (1973). *Rindo cuenta. 1983-1973*, segundo tomo, Buenos Aires: Argentina. p. 158.

La Ley N° 13.378 sancionada el 11 de agosto, le otorgó al Ministerio la función de asistencia al Presidente en la promoción de la cultura nacional. Además, se reformaron algunos de los organismos que lo estructuraban (Anales de Legislación Nacional. 1954. Tomo XIV-A, p. 554). Allí también se dispuso que “la acción educativa nacional deb[ía] ser desarrollada con unidad de concepción en todo el país, sin que ello importe desatender las necesidades regionales o locales correspondientes” (Anales de Legislación Nacional. 1954. Tomo XIV-A, p. 554). En diciembre del mismo año, mediante el Decreto N° 20.564, las funciones de la Dirección General de Cultura fueron absorbidas por el Ministerio de Educación con el objeto de que un único organismo concentrara todas las tareas propias de la gestión cultural. Tal como veremos en el próximo acápite, la reforma de los programas del nivel primario robusteció la impronta del Estado central.

El nivel primario: la centralización del currículum

En lo que refería a los planes y programas de estudio, el peronismo se propuso acondicionarlos a la nueva etapa. En primer término, en septiembre de 1947, sancionó el Decreto N° 26.944/47 que, como marco previo a las reformas curriculares, se encargaba de fijar y delimitar los objetivos generales de la educación para los niveles primario y medio. Dicho decreto, concebido como un marco normativo provisorio hasta tanto se promulgaran las herramientas legales necesarias, buscaba suplir el déficit que proporcionaba la ausencia de leyes que unificaran al conjunto de la enseñanza. En ese sentido, se señalaba que la carencia de un pensamiento organizador en el plano macro-legal conducía al aislamiento de los distintos tipos de enseñanza y a la dispersión de esfuerzos. En relación a los aspectos formativos más generales, el Decreto destacaba para el nivel primario, medio y superior así como para la educación profesional, comercial, industrial, técnica, artística y de oficios que:

Es indiscutible, desde el punto de vista de los intereses nacionales en la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y a consolidar la unidad del pueblo en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural, respetando y estimulando en el hombre el desenvolvimiento de sus propias posibilidades. (Ministerio de Educación de la Nación (1952). *Labor desarrollada durante la primera presidencia del General Juan Perón*. Buenos Aires: Argentina. p. 63-64)¹³

En relación a ello, fijaban como competencia estatal la orientación de la enseñanza pública procurando la armonización cultural de la nación y la formación del “hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad”.

Dentro de los aspectos más generales de la futura reforma, consideraban que los planes de estudios de la enseñanza primaria debían desplegar dos grandes modalidades, íntimamente unidas. Por un lado, un área de preparación o instrucción (técnicas del

¹³ De aquí en más, todos los entrecorillados se corresponden con citas textuales del documento de referencia entre las páginas 63-65.

saber o disciplinas instrumentales) y, por el otro, lo que refería a “configuración o desenvolvimiento” (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Es decir, un área de formación cultural general y otra, más abarcativa, que incorporaba dimensiones como la física o artística, esferas que coadyuvarían a una formación integral. En el mismo sentido, se puntualizaba que:

En todas las escuelas de la república se implantará *un mismo plan de estudios para fijar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación*. Los programas correspondientes a las materias instrumentales y los de formación patriótica, moral, estética y religiosa serán los mismos, por su contenido, graduación y sentido en todas las escuelas primarias infantiles. En las restantes materias del plan de desenvolvimiento se establecerán las diferencias que aconsejen las características y posibilidades del medio ambiente”

De ese modo, si bien para algunas materias se daba lugar al despliegue de las diferencias “del medio ambiente”, se enfatizaba sobre la pauta centralizada de la educación.

En sintonía con la búsqueda de ir subsanando la ausencia de una Ley Orgánica de educación que permitiera estructurar el sistema educativo en forma centralizada y coherente, tal como se había manifestado en el Decreto N° 26.944, en septiembre de 1947 se promulgó una nueva normativa. El Decreto N° 28.718 se encargó de determinar cuáles debían ser las características de las escuelas primarias y medias para convertirse en “centro[s] de irradiación y atracción cultural y social” (Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación (1949). *Programas de Educación Primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 12). Para ello, todo establecimiento educativo debía contar con bibliotecas infantiles, museos, clubes de niños, comedores escolares, teatros, cooperativas, cruz roja infantil, agrupaciones musicales, ropero, asociaciones cooperadoras y de ex alumnos (artículo 1°). Tal como vemos, nuevamente se buscaba imprimir una pauta centralizada al sistema educativo a partir de la determinación de los distintos espacios y/o servicios que debían brindar cada una de las escuelas del territorio nacional. Y, tal como estipulaba la normativa, se apuntalaba a una formación integral que superara la mera transmisión de contenidos académicos.

Como hemos mencionado, luego de su ascenso al poder, el peronismo puso sobre el tapete el currículum que se enseñaba en las escuelas primarias. En relación a ello, la historiografía depositó su interés en el rol altamente prescriptivo del peronismo, puntualmente, en las distintas formas que asumía el “adoctrinamiento” de niños y jóvenes, utilizando como estrategia la introducción de libros de lectura centrados en la figura de Juan Domingo Perón o de Eva Duarte de Perón. A modo de ejemplo, la incorporación de *La razón de mi vida* (libro sobre la vida de Eva Perón) como lectura obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, hacia 1952, resulta arquetípica de esa situación.¹⁴

¹⁴ La Ley N° 14.126 dispuso la adopción de *La razón de mi vida* como libro de lectura obligatorio en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. Rubén Cucuza evidenció en sus trabajos que ese no se era el primer libro de lectura obligatoria introducido por el régimen peronista.

Sin embargo, la intervención en materia curricular no se limitó a la adición de nuevos textos o materiales de lectura. Por el contrario, se intervino sobre el currículum a partir de un diagnóstico preciso sobre las formas en las que la escuela venía desarrollando la formación de los niños y jóvenes. Se consideraba que los programas educativos de la escuela elemental eran demasiado extensos. Su amplia currícula no se condecía con la cantidad de contenidos que realmente se podían desarrollar a lo largo de un año escolar. Por ello, una de las tareas que el régimen se dio fue la de adaptar esos programas.

Un primer puntal se realizó a través del Decreto N° 1.100, de enero de 1948, a partir del cual se incorporó al currículum lo que se denominó “pre-aprendizaje en las escuelas primarias”.¹⁵ El Decreto incorporaba a los contenidos oficiales capacitaciones, muy básicas y generales, ligadas a oficios o tareas manuales. Se consideraba que esa innovación permitiría garantizar la obtención de una formación integral. Entonces, razonaban no podía dejarse de lado a las distintas “actividades adecuadas a una educación preparatoria para los oficios, las artes y las tareas manuales”.

La nueva disposición contribuía a realizar la meta más general del gobierno: afirmar la cultura y el trabajo argentino. Como parte de ese presupuesto, la escuela no podía limitarse a instruir sino que, además: “Debe descubrir y fomentar vocaciones, diagnosticar aptitudes y crear hábitos de trabajo y de virtud en los educandos, para la formación y orientación del hombre argentino.” (p. 14). Ahora bien, ¿cómo se concebía el pre-aprendizaje? Acorde con una pauta de alta prescripción por parte del Estado, éste se encargó de detallar en qué consistirían las nuevas destrezas:

Las actividades del pre-aprendizaje tendrán íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales carácter de recurso educativo, para despertar una conciencia de trabajo y estimular, por la actividad creadora la formación del hombre argentino con un claro sentido de su tradición religiosa, patriótica, moral y estética [...] no significa introducir en la escuela primaria la enseñanza de oficios sino informar a los alumnos sobre prácticas rudimentarias aplicables a todas las actividades. (p. 14)

Cabe destacar que, la introducción de actividades de pre-aprendizaje guardó una particularidad que no pudimos hallar en otras intervenciones realizadas sobre el currículum, en el mismo período. En este caso puntual, se destacó que su enseñanza, a diferencia de otros contenidos, tendría un carácter regional o ambiental. La formación técnica era concebida en estrecha relación con las distintas necesidades locales, aspecto que permitiría explicar el cambio de criterio unificador que se observaría luego para el resto de los contenidos. Si bien se introducían nociones generales en lugar de la práctica de un oficio, esa generalidad conservaría algún tipo de relación con los distintos oficios productivos desarrollados en cada región del país. La nueva práctica se desarrollaría a contra-turno, por un espacio de dos horas, quedando el dictado de la disciplina, preferentemente, a cargo del maestro del curso común. Así, la ligazón entre formación escolar y necesidades productivas reales se cimentaba férreamente.

¹⁵ Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación: *Programas de Educación Primaria*, Buenos Aires, 1949, p. 13-15. De aquí en más, todos los entrecomillados se corresponden con este documento salvo que expresamente se indique lo contrario.

Meses más tarde, se dio a conocer lo que constituiría uno de los hitos más salientes en el proceso de reforma curricular cuando la Comisión de Programas elevó su propuesta de reforma, al Poder Ejecutivo. Señalaban, al inicio, que su intervención respetaba e incorporaba los criterios de la legislación anterior.

Uno de los puntos medulares de la nueva iniciativa residía en la unificación de los contenidos. Superando la fragmentación previa, la reforma permitiría alcanzar uniformidad en los educandos a partir de proporcionarles una orientación única en los planes y programas de estudio. La Comisión destacaba también que los programas básicos de conocimiento comprendían dos grandes grupos. El primero, conformado por “conocimientos que el niño debe adquirir” en matemática y lenguaje. En ambos casos se fijaba un mínimo de conocimientos cuyo dominio era exigible y mensurable. Además, establecían que: “Todas las escuelas del país deben enseñar exactamente lo mismo. Todos los escolares según sea el grado que cursen deben dominar los mismos conocimientos.” (p. 19). Tal como podemos ver, la reforma imponía un criterio unificador y homogeneizador para todos los alumnos del país.

El segundo grupo se constituía por los conocimientos “en procura de los cuáles el niño debe trabajar (historia, geografía, ciencias naturales, instrucción cívica)” (p. 19). En este caso, lo que importaba no era la cantidad de conocimientos asimilados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sino la “maduración espiritual lograda en el esfuerzo del trabajo” (p. 20). Así, se trataba de diferenciar entre la información y la cultura. Cabe destacar que, en relación a este grupo de conocimientos, la Comisión no abogaba ni por la centralización ni por la descentralización. Sin embargo, en tanto la primera orientaba la reforma en términos generales, creemos que bien podría valerse del mismo criterio unificador. Por otra parte, este segundo grupo daba lugar a la elaboración de los “programas de desenvolvimiento”. Ellos nucleaban unidades de trabajo en las que se buscaba estructurar, según tiempo y espacio, el estudio del hombre en relación con el ambiente geográfico, la cultura y el progreso social. En otro nivel, destacaban que una de las innovaciones que se les había realizado a los nuevos programas, en particular a los de desenvolvimiento, residía en la incorporación de “los más trascendentales e importantes acontecimientos de los últimos años” tales como los “derechos del trabajador, la conquista política de la mujer, los derechos de la ancianidad y la dignificación del trabajo” (p. 19).

Ahora bien, si tal como vimos la Comisión argumentaba a favor de una unicidad en el diseño de planes y programas, colocándose en continuidad con la tradición legislativa abierta desde, por lo menos 1947, también pregonaba por cierto grado de “regionalización”. En el mismo documento de referencia, pautaban las “consideraciones generales acerca de la adaptación de estos programas a la realidad ambiente y escolar”. Allí se destacaba que la redacción de los programas se había realizado teniendo en miras a la escuela común argentina, urbana, con alumnos de diversos sectores sociales. En ese sentido, señalaban que los nuevos programas contaban con un “carácter nacional que permitirá el desenvolvimiento de la personalidad del niño conformada a la realidad argentina”. Sin embargo, a renglón seguido detallaban:

No obstante que su contenido y orientación permite una aplicación natural en todas las escuelas del país, cualesquiera fueran su ubicación y organización, se considera prudente recomendar sean éstos adaptados a las peculiaridades de las distintas zonas y escuelas de la República. Este arbitrio permitirá conformar el programa escolar con los propósitos del P.E. [Poder Ejecutivo] en el sentido de que se contemplan las necesidades regionales manteniéndose la unidad pedagógica, cultural y espiritual que los informa. (p. 21)

Lo más llamativo era que la “adaptación” también incumbía a las asignaturas para las cuales se había establecido específicamente que su contenido sería único en todo el territorio como, por ejemplo, matemáticas. La misma pauta se establecía para ciencias naturales, geografía e historia. No obstante, no creemos que de esa forma se estuviera revirtiendo la intervención unificadora de los planes. Más bien se argumentaba a favor de un criterio pedagógico que permitiera alcanzar los objetivos fijados, a saber: que todos los niños del país alcanzaran los mismos conocimientos. De hecho, al observar los contenidos hallamos que la manifestación de lo local aparece como soporte pedagógico de procesos más complejos o bien como correlato de un proceso histórico, geográfico o natural que se estudiaba primero a nivel nacional. Ilustrativo de ello resultan los contenidos de historia. Valga de ejemplo lo prescrito en historia para, el examen de la Revolución de Mayo. Primero se describían sus aspectos generales y, en segundo término, se buscaba determinar el impacto de esos acontecimientos en la provincia o en el territorio de cada una de las escuelas del país. En el mismo sentido, en educación cívica se sugería a los docentes que al enseñar el funcionamiento de la división de poderes en el gobierno nacional utilizaran como ejemplo el plano local. Tal como vemos, entonces, la referencia regional es utilizada como recurso didáctico a los efectos de solidificar nociones generales. Orientación general que comenzaría a revertirse luego de la caída de Perón en septiembre de 1955.¹⁶

En lo que refería a la introducción de nociones relacionadas con el mundo del trabajo, el programa también fijaba los contenidos y actividades sugeridas para el “pre-aprendizaje”. En primer término, aclaraban que se trataba de propuestas de trabajo para que el docente realizara según sus propias habilidades y las comodidades que el edificio escolar ofreciera. En ese sentido, afirmaban: “El maestro formulará el programa de pre-aprendizaje que aplicará en su grado teniendo en cuenta lo que estos programas sugieren y buscando relacionarlo con las actividades que se vayan a desarrollar con el programa de desenvolvimiento.” (p. 91).¹⁷ Los rubros de trabajo posible se hallaban comprendidos por carpintería, metalistería, electrotécnica, cartonado y encuadernación, modelado y construcción, cestería, talabartería, educación para el hogar, tareas rurales, aeromodelismo y juguetería.

El programa del '49 rigió en las escuelas primarias argentinas hasta 1953. En septiembre de ese año, se decidió reimprimirlos debido a que se encontraban agotados. En aquella oportunidad, la Dirección General de Enseñanza Primaria creyó oportuno

¹⁶ Tesis doctoral de la autora. Se omite referencia para el proceso de evaluación.

¹⁷ A partir de aquí, todos los entrecorridos se corresponden con citas textuales extraídas entre las páginas 91 a 96 del documento de referencia.

realizar una “prolija revisión” de los mismos (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 2). Sin embargo, destacaban que las modificaciones sugeridas, al igual que las introducidas anteriormente en 1950,¹⁸ eran “de mero detalle” y, por tanto, no alteraban su esencia fundamental. Las bases del programa no fueron alteradas: se trataba de un programa que buscaba unificar la enseñanza sin que por ello se generara una formación abstracta desprendida de la realidad zonal. Por ello, en un documento previo a esa transformación, se destacaba:

Los programas de educación primaria son comunes para todo el país en lo esencial y propios para cada lugar en lo accidental” (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Primaria (1953). *Cuadernos para el maestro argentino.2. Observaciones sobre los programas de educación primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 7)

En suma, tal como pudimos ver aquí, la preocupación por el tipo de hombre a formar, sus características y cómo debía llevarse a cabo ese proceso fue una tarea que desarrolló el peronismo desde su ascenso al poder. Desde 1947, en ausencia de una Ley Orgánica de Educación, se fueron sancionando diversos decretos y leyes tendientes a unificar los criterios de formación en las escuelas primarias. Uno de los puntos que determinó toda la legislación era la necesidad de una educación común y unificada para el conjunto del territorio. Ello no debía dejar de lado la incorporación de problemas locales que facilitaran la comprensión de lo enseñado. También, en lo que refería a la formación técnica y la calificación de futuros obreros, se hacía pie sobre una estructura regional. Este aspecto fue enfatizado en el Segundo Plan Quinquenal.¹⁹ Sin embargo, las bases de esa actuación se iniciaron previamente. Hacia 1949, las iniciativas, hasta el momento dispersas, cuajaron en la promulgación de nuevos planes y programas de estudio, tanto para la escuela primaria como para la del nivel medio o secundario, si bien no nos hemos ocupado, en este artículo, de este último. Dentro de los puntos más salientes en las reformas se destacaba, ante todo, la necesidad de lograr una formación integral; un hombre argentino “útil” para llevar a cabo las tareas y urgencias de la etapa. Por ello, se colocaba el énfasis en los alumnos y, relacionado con ello, se reducía la información para concentrarse en la construcción de un aprendizaje significativo. Ya casi al cierre de la etapa bajo estudio, y conscientes de las tareas desarrolladas sobre el sistema educativo, hacia 1954 se afirmaba que la escuela había alcanzado su misión. En tanto:

¹⁸ No hemos podido encontrar estas enmiendas pero suponemos que, tal como se advertía, no alterarían el análisis aquí efectuado. En términos generales, no fue fácil hallar los programas. El del '49 lo encontramos en la Biblioteca Reservada Peronista y el del '54 en el Centro de Documentación de la Nación ubicado en el Palacio Pizzurno.

¹⁹ “La enseñanza primaria habrá de ser realizada conforme a las siguientes bases particulares: a) tendrá en cuenta la idiosincrasia del alumno, las características regionales y el ambiente donde se desarrolle”, en Capítulo IV, 2, del Segundo Plan Quinquenal. Creemos que ese punto no altera la pauta centralizada de los programas en tanto se señalaba que la escuela apuntaría a una formación integral, a enseñar un saber hacer y que ello sólo sería posible y significativo si se utilizaba como insumo el elemento regional conocido por el alumno.

Hoy la escuela dice la verdad completa a los niños argentinos poniéndolos frente a los problemas reales de la vida y de la eternidad; enseñándoles a conocer a Dios y a valorar del espíritu; acercándolos a las fuentes mismas del trabajo; llevándolos a las fábricas y talleres para que aprendan en ellos que allí se construye la grandeza de la Nación. La escuela habla hoy a los niños argentinos de la verdad económica, de la verdad social y de la verdad política del país y les muestra la Patria tal cuál es en toda su extensión y en toda su maravillosa juventud.²⁰

Como vemos, la agenda de trabajo era defendida. La modernización de la escuela era el resultante de una confluencia de cambios a partir de los cuales se había encarado una revisión global de contenidos, de sus articulaciones así como sus fines y objetivos formativos. El peronismo, en tanto alianza entre capital y trabajo, clases antagónicas, no podía más que destacar la armonía de sus metas trazadas:

Hoy las metas de la escuela son: 1º) entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material lo espiritual; 2º) suprimir la lucha de clases para alcanzar una sola clase de argentinos: los argentinos bien educados. Educación integral del alma y del cuerpo; educación moral, intelectual y física; 3º) unir en un solo anhelo, en una sola voluntad, a todos los argentinos. Para que ese sentir nacional se ahonde y tenga profundas raíces en todo el suelo de la República hemos extendido el ámbito del aula a los cuatro confines de la Patria; 4º) El joven argentino debe conocer su país no por referencias, sino por sus propias comprobaciones; 5º) cada argentino debe ser un valor perfeccionado de alta capacidad técnica y gran impulso creador. Cada argentino debe considerarse indispensable para la vida del país. El milagro de nuestra grandeza no será efectivo hasta que el humilde y el más último no sienta el honor de serlo y no se sienta entonces indispensable para el porvenir de la Patria; 6º) Cada argentino debe aspirar a ser dueño de un pedazo del suelo y de un pedazo del cielo de su patria. Dueño en lo material de un pedazo del suelo para fecundarlo con su esfuerzo y embellecerlo con su inteligencia; en lo espiritual, de un pedazo de suelo para que en el quepan sus ansias de perfección moral; 7º) Difundir la doctrina de independencia económica y política para afianzar la paz nacional e internacional por el reinado de la justicia.”²¹

Tal como la cita reflejan una labor de expansión y ampliación que abordaba todas las esferas del ámbito educativo. Pero, como hemos visto, el proceso de transformación se inició tempranamente. En un segundo nivel, podemos afirmar que no observamos en el diseño del currículum un quiebre a partir de 1952. La historiografía ha identificado ese momento, como etapa a partir de la cual se produjo una agudización del uso del ámbito escolar como medio para la propagación de la “doctrina nacional”. Sin embargo, la adecuación curricular resultó previa y se inició en 1947.

El crecimiento global del sistema educativo se reflejaba en varias dimensiones. La historiografía ha enfatizado lo actuado en la modalidad técnica de educación. En lo

²⁰ Partido peronista: *El movimiento peronista: origen, ideal, síntesis de la doctrina, realizaciones y soluciones universales*, Buenos Aires, 1954, p. 216.

²¹ Partido peronista: *El movimiento peronista: origen, ideal, síntesis de la doctrina, realizaciones y soluciones universales*, Buenos Aires, 1954, p. 222-223.

que refiere a ése circuito, entre 1947 y 1951, el Estado creó -por lo menos- 78 escuelas fábrica, 103 escuelas de aprendizaje, 106 escuelas de medio turno, 304 escuelas de capacitación obrera para adultos y 78 escuelas de capacitación profesional para mujeres. Esas iniciativas estatales se sumaban a las de tipo privada, es decir, a la capacitación que ya se venía ejerciendo en academias, sindicatos y a los cursos brindados por la Sociedad de Damas de Caridad, los Círculos de Obreros Católicos y la Unión Industrial Argentina. El peronismo se montó sobre una obra que se venía desarrollando, por lo menos, desde una década atrás. Dentro de sus iniciativas se encuentran la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, en junio de 1944, a través del Decreto N° 14.530. El organismo no se limitaba a la creación de escuelas sino que también era el encargado de regular las condiciones de aprendizaje que se desarrollaban en espacios extra-escolares tales como los establecimientos industriales. La CNAOP regulaba un primer tipo de educación que se extendía por tres años y se desarrollaba en las escuelas fábrica. La particularidad de este régimen era el de contar con un plan mixto de enseñanza y producción. El segundo ciclo de escuelas fue regulado por la Ley N° 13.229 de 1948, Ley que también se encargó de crear la Universidad Obrera Nacional. Básicamente, se trataba de “cursos de perfeccionamiento técnico” para obreros y obreras que hubieran cursado el ciclo básico de aprendizaje y orientación. Cabe destacar que los cursos de perfeccionamiento eran dirigidos a aquellos que acreditaran su condición de obreros -a través de la Libreta de Trabajo que se emitía a los trabajadores menores de edad-, habiendo completado sus estudios en escuelas dependientes de la CNAOP. En ese sentido, los cursos iban dirigidos para alumnos provenientes del circuito técnico de educación. La finalización de los cursos proporcionaba el título de “técnico de fábrica” en la especialidad elegida. Para el nivel medio, con un funcionamiento paralelo al de la CNAOP, se instituyó la Dirección General de Enseñanza Técnica a través del Decreto N° 17.854/44. Cuatro años más tarde se dictó su reglamento orgánico de funcionamiento interno. Posteriormente a su creación se fueron modificando algunas pautas de su funcionamiento a través de los Decretos N° 2.701/45, 9.078/48 y 19.379/48.

En ese mismo año, mediante el Decreto N° 19.379, algunos de los distintos tipos de escuelas técnicas del país -artes y oficios, técnicas de oficios e industriales- fueron unificadas bajo una misma nomenclatura: las escuelas industriales.

En enero de 1948, el Decreto N° 1.100 autorizó al Consejo Nacional de Educación a implantar el aprendizaje general en los grados 5° y 6° en las escuelas primarias de su dependencia, aumentándose así en dos horas la tarea diaria escolar. A tales efectos se establecía que el desarrollo y la aplicación de las actividades estuvieran en función del sexo, edad e interés de los alumnos y que las tareas propuestas tuvieran íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales un carácter de recurso educativo para despertar en los educandos la conciencia del trabajo. En este punto, se consideraba que la enseñanza debía tener un carácter regional o ambiental. Asimismo, se fijaba que a los docentes que estuvieran a cargo de estas tareas se les asignara un sobresueldo.

En 1948 también se dio inicio a una nueva experiencia educativa: las misiones monotécnicas. En ese sentido, el Decreto N° 8.594 del 27 de marzo, creó 25 nuevos

establecimientos escolares de capacitación técnica y educacional en educación rural. La apertura de estas escuelas se fundaba sobre legislación previa. Un año antes, en 1947, el Decreto N° 20.628 sentaba las bases para la innovación: se creaba una nueva modalidad, las misiones monotécnicas y de extensión cultural dirigidas a población que registrara atraso educativo (repetencia y/o ingreso tardío al sistema) o que tuviera dificultades para finalizar sus estudios. El proyecto iba dirigido a jóvenes que superaran los 14 años de edad, que hubieran alcanzado cuarto grado de la escuela primaria o bien demostraran, mediante un examen, dominio de conocimientos equivalentes. Por otra parte, la nueva modalidad contaba con variantes específicas para varones y mujeres. Tres años más tarde, mediante el Decreto N° 16.957/50, se permitió el ingreso a las Misiones de los menores de 12 años. Hacia 1955, la experiencia se había extendido formidablemente, contabilizándose, por lo menos, 70 misiones.

En el año 1950, a través del Decreto N° 5.634, se fijó un plan de estudios particular para las escuelas industriales regionales mixtas. El ciclo de capacitación tenía una extensión de tres años de duración al cabo del cual se otorgaba un “certificado de capacitación” en el oficio elegido. Una vez concluidos los estudios en las regionales mixtas se podía acceder al primer año del ciclo de perfeccionamiento en las escuelas industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica.

Tal como podemos ver, el afán centralizador también afectó al circuito técnico. Llegados a este punto, debemos destacar que todo el proceso de estructuración del circuito de educación técnica se realizó dentro de un movimiento expansivo mayor del conjunto del sistema escolar. La modalidad técnica, que tanto interés historiográfico ha despertado, constituyó un eslabón más.

Por ese motivo, muy claramente, los documentos de la época expresaban que el norte de la tarea era: “La ingente obra técnica, administrativa y auxiliar cumplida durante la primera presidencia se tradujo en: crear lo necesario y eficiente; suprimir lo deficiente y superfluo; perfeccionar lo digno de subsistir”²² Dentro de esa orientación general, si tomamos los datos suministrados en el balance de la acción del primer gobierno peronista en materia educativa, podemos colocar la expansión del circuito técnico en su justa medida. En lo que hacía al crecimiento de la matrícula destacaba que hacia 1946, en todos los niveles, la cifra de estudiantes ascendía a 1.267.459 (incluyendo universidad) y hacia 1952 a 1.512.184. La creación de escuelas técnicas formó parte de un proceso de construcción y ampliación de los establecimientos mucho mayor. La fuente de referencia nos habla de la creación de:

1.069 nuevos edificios para escuelas primarias, 1.064 nuevas secciones de jardines de infantes, 6.071 nuevas secciones de grado, 30 nuevos edificios y 141 nuevos colegios para enseñanza secundaria, 108 nuevas escuelas para la enseñanza técnica, 20 cursos de enseñanza nocturna de la misma rama, nuevas facultades y cátedras sumadas a un sinnúmero de creaciones, reflejan claramente el impulso dado a la educación del general Perón. (pp. 5-6)

²² Ministerio de Educación de la nación: *Labor...op. cit.*, p. 5.

Esa ampliación edilicia había sido posible gracias a la expansión del presupuesto educativo. Éste pasó de 285.719.261 millones de pesos, en 1946, a 1.183.569.242 de pesos, en 1951. El presupuesto educativo para gastos ordinarios se fijó en 1.230.738.493 de pesos para los ejercicios 1953 y 1954 y en 1.815.946.671 de pesos para los ejercicios 1955 y 1956. De tratarse del mismo monto para cada uno de los años, la tendencia a incrementar el gasto educativo se mantuvo en un crecimiento moderado. La mayor partida presupuestaria fue acompañada de medidas que buscaban garantizar la gratuidad de la educación. Ejemplo de ello fue la eliminación por decreto, en 1952, del pago de derechos de exámenes y de matrículas para el nivel medio.

Por su parte, la educación pre-escolar sufrió un gran impulso. Cuando Perón llegó a la presidencia, sólo en 5 establecimientos de la Capital Federal existía educación preescolar. Hacia 1952 se habían sumado 636 secciones en todo el país. En lo que refería a la educación primaria, en las escuelas nacionales de provincia no existían ni quinto ni sexto grado. Por el contrario, hacia fines del primer gobierno peronista, funcionaba el nivel completo.

En ese sentido, entonces, el interés historiográfico sobre el circuito técnico ha sobredimensionado su expansión sin considerar que buena parte de lo allí actuado se encontraba operando también en el resto del sistema. Al igual que en el resto del sistema, podemos ver allí, un afán centralizador y unificador por parte del Estado que atravesó al conjunto de las transformaciones allí encaradas. Por otro lado, resulta razonable que el circuito técnico fuera utilizado para imponer una visión del trabajo, una determinada cultura obrera. De hecho, esa batalla también se desplegó en las modalidades no técnicas. Valga de ejemplo, la introducción en todas las escuelas de nociones de pre-aprendizaje o de aprendizaje general en los últimos grados de la educación común.

Conclusiones

En el presente artículo intentamos reconstruir las principales intervenciones que, en materia curricular, efectuó el régimen peronista sobre el sistema educativo. Buscamos ver cómo se incorporaron dos grandes preocupaciones. Por un lado, la búsqueda de actualizar los contenidos a los cambios en la coyuntura política a través de la incorporación de tópicos de actualidad pero también sobre un balance previo. Se concebía que los diseños curriculares resultaban muy frondosos; desprovistos, además, de utilidad práctica para los alumnos. También, al carecer de regulación estatal, el sistema educativo se encontraba fragmentado. Por esos motivos, en la etapa se avanzó en, por un lado, reforzar los mecanismos de centralización y unificación del sistema. En este punto, los cambios a nivel administrativo operaron en esa dirección. En relación a ello, podemos mencionar la unificación de un Ministerio de Educación independiente separado del de Justicia. La unificación del currículum se inició en 1947 a partir de la delimitación de los fines y objetivos para el nivel primario (y también el secundario). Allí se buscaba dejar atrás una formación excesivamente teorícista o enciclopédica a partir de la división del currículum en dos grandes ejes: uno instructivo general y otro práctico (este último entendido como de “desenvolvimiento”). Como vimos, se buscaba implantar un contenido uniforme y

una misma orientación para el conjunto del sistema educativo nacional. Dimos cuenta de cómo esa mayor centralización fue de la mano de lo que denominamos descentralización pedagógica: la incorporación de referencias regionales en los diseños curriculares para que cómo soporte próximo al niño convirtiera más comprensible procesos más generales.

Como evidenciamos, a partir de 1948, se buscó compensar el teoricismo de la escuela con la introducción de “nociones de pre-aprendizaje” a los efectos de proporcionar a los alumnos capacitaciones laborales mínimas o pericias generales vinculadas a determinados oficios. En este punto, se recuperaba la dimensión regional como orientadora de las pautas de pre-aprendizaje.

Si bien en la etapa no se llegó a sancionar un marco legal homogéneo -como por ejemplo la sanción de una Ley Educativa para el conjunto del sistema- sí resulta cierto que las distintas intervenciones se fueron ordenando en un todo coherente. De hecho, hacia 1953, se realizó una segunda serie de reformas que, de ningún modo, afectaron la esencia de lo actuado entre 1947 y 1949.

Como vimos en la introducción, generalmente, la etapa ha sido interpretada como un momento rupturista o de quiebre con la tradición previa. Sin embargo, a nuestro entender, el principal elemento del período reside el reforzamiento de una serie de elementos tendientes a fortalecer, por un lado, la unicidad del sistema educativo argentino -un currículum único y homogéneo, depurar los contenidos de aquello que no se llegaba a estudiar en el año escolar, tornarlo más relevante a través de incorporar nociones prácticas- y, por otro, (aunque no nos hemos ocupado de ello aquí) en ampliar el sistema mejorando los mecanismos de incorporación y de retención de la población escolar en el circuito educativo.

Lo dicho queda claramente verificado si comparamos ése momento con lo acontecido en materia educativa en la etapa posterior. Luego de la caída de Perón, en septiembre de 1955²³, la estrategia para el ordenamiento de la vida educativa se va a fundar en una tendencia inversa: incrementar los niveles de descentralización tanto en el plano administrativo como en el curricular. En el plano administrativo, se iniciará la transferencia, por parte de la Nación a las provincias, de los establecimientos nacionales instalados en territorios provinciales (aquellos construidos al calor de la Ley Lainez) proceso que culminará, para el nivel primario, en 1978. En lo que refiere a la dimensión curricular, las distintas intervenciones sobre el currículum buscarán borrar la impronta homogénea de los contenidos a través de la implantación de “contenidos comunes, mínimos y básicos”. Éstos tenían como objetivo el permitir una mayor regionalización curricular recuperando las necesidades de cada una de las provincias en el diseño de los contenidos a enseñar en las escuelas argentinas. Dicho proceso tuvo como resultado una creciente fragmentación y segmentación del sistema, proceso que se correspondió con una mayor fragmentación de la clase obrera. Dicha tendencia se consolidará hacia la década del setenta. No ha sido objeto de este artículo reconstruirlo pero sí creemos que permite iluminar la importancia que cobró la etapa anterior justipreciando así el legado del peronismo.

²³ El 16 de septiembre de 1955, un golpe cívico-militar, puso fin a la segunda presidencia de Juan Domingo Perón luego del intento fallido de golpe meses más antes que culminó en el bombardeo a civiles en La Plaza de Mayo. Dicho proceso pasó a la historia como “Revolución Libertadora” debido a la caracterización de la figura de Perón como un tirano-dictador.

Bibliografía

ADAMONVSKY, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009

BALDUZZI, Juan. Peronismo, saber y poder. En: PUIGGRÓS, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Contrapunto, 1988, p.301-351.

CAMAROTTA, Daniel. El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, vol. 15, año 2010, pp. 63-92.

CAMAROTTA, Adrián. Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritario En: [en línea], *Temas de historia argentina y americana* 19 (2011a). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/consideraciones-educacion-media-humanistica.pdf> [Fecha de consulta: 25 de abril de 2013]

CAMAROTTA, Adrián. El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud, y las cédulas escolares. En: *Propuesta Educativa*, FLACSO, n°35, junio 2011, Buenos Aires: Argentina, 2011b.

CUCUZZA, Rubén. *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Editorial Los libros del riel, 1997.

-FIORUCCI, Flavia. El Campo Escolar bajo el Peronismo 1946-1955. En: *Revista de historia de la educación latinoamericana*, Vol. 14 No. 18, enero – junio 2012 - ISSN: 0122-7238 - pp. 139 – 154.

GARCÍA, Amelia Beatriz y MIRALLES, Glenda. Tierra de promisión: la Patagonia en los manuales Estrada durante el primer peronismo. En: Publicación del *Instituto de Estudios Socio-Históricos - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad de La Pampa*, número 12, año 9, La Pampa: Argentina: 2008.

GVIRTZ, Silvina. La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina 1949-1955 En: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, N° 1, enero-junio, 1999a

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999b.

GVIRTZ Silvina. La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios 1949-1955. En: RAANAN Rein y SITMAN, Rosalie (eds). *El primer peronismo*, Buenos Aires: Lumiere, 2005.

HIRSCHEGGER, Ivana. La enseñanza primaria en el marco del Estado de Bienestar: los planes de obras y la expansión de los servicios educativos en dos municipios de Mendoza, 1946-1955. En: *Antítesis*, vol. 3, n° 6, julio –diciembre de 2010, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

MOLLIS, Marcela. La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. En: Revista *Educação y sociedade*, Año 12, n° 39, Campiñas, 1991, p.47-93.

PINEAU, Pablo. *Sindicatos, Estado y educación técnica (1938-1968)*. Buenos Aires: CEAL, 1991.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? En: PINEAU, Pablo, CARUSO Marcelo, y DUSSEL, Inés. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p.27-52.

PETTITI, Eva Mara. El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires en la década del '40. En: *Antíteses*, vol. 5, núm. 9, enero-julio, 2012, pp. 351-370, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil

PINEAU, Pablo y DUSSEL, Inés. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En: PUIGGRÓS, Adriana. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995, p.107-173.

PLOTKIN, Mariano. *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista, 1946-1955*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

POSTA, Viviana y UANINI, Natalia. “Educación y construcción de tradiciones: las versiones de la historia. Córdoba, 1946-1955” en *Cuadernos de Historia*, Número 1, Volumen 1, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, José Luis. (1986) Las reformas del sistema educativo. En TEDESCO, Juan Carlos *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1° edición de 1986, 2009, pp. 129, 230-231.

PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, José Luis. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995.

RUIZ, Guillermo. La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. En: *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Vol. XV. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, 2008, p. 307-318.

RUIZ, Guillermo. La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. En: *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Vol. XVI. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, 2010, p. 265-276.

RUIZ, Guillermo. *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba, 2012.

SÁNCHEZ ROMÁN, José Antonio. “De las “escuelas de artes y oficios” a la Universidad Obrera Nacional: Estado, élites y educación técnica en Argentina, 1914-1955” En *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 10 (2007), Madrid: España, 2007, pp. 269-299.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *La educación popular*. Argentina: Buenos Aires, La Plata, UNIPE, 2011.

SARTELLI, Eduardo. Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica. En *Revista Razón y Revolución*, nro. 2. Buenos Aires: Ediciones ryr, 1996, p.1-60 de la edición electrónica consultada el 27/9/2012 del sitio: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr2SartelliCeleste.pdf>

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Clases dirigentes en formación: enseñanza técnico-profesional y socialización política durante el gobierno justicialista. En: ASCOLANI, Adrián (comp.). *El sistema educativo en Argentina. Civilidades, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Buenos Aires, Argentina: Laborde editor, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. *La educación en argentina. (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL, 1980.

WIÑAR, David. *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. Buenos Aires: ITDT, 1979.

WEIMBERG, Gregorio. *El descontento y la promesa*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1985.

Recebido em novembro de 2013
Aprovado em fevereiro de 2014