



Universidad de  
**SanAndrés**

**UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Trabajo de graduación**

**Los maestros del peronismo. Cambios y continuidades en  
el discurso sobre el “maestro esperado” entre 1946 y 1955**

**Autor: Lola Virginia Correia d’Albuquerque**

**Legajo: 30052**

**Mentor: Angela Marcela Aisenstein**

**Buenos Aires, 18 de agosto de 2022**

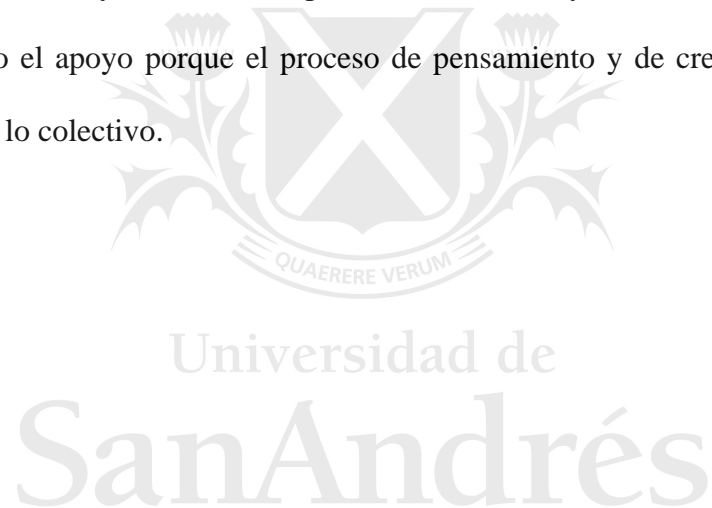
## **Agradecimientos**

A la Universidad de San Andrés y a la Escuela de Educación que me permitieron crecer profesional y personalmente en un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante.

A mi directora de tesis, la doctora Angela Marcela Aisenstein por su cálido apoyo, su andamiaje y su retroalimentación constante. Angela me enseñó a mirar el mundo con ojos históricos y me permitió aprender que es más importante realizarse preguntas que dar respuestas.

A mi familia; Andrea, Gustavo, Mariano, Tete, Martín y Teodoro, quienes fueron acompañantes, lectores y sustento en el proceso de escritura y reescritura.

Agradezco el apoyo porque el proceso de pensamiento y de creación requiere y ocurre gracias a lo colectivo.



## Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	5
EL PROBLEMA DE ESTUDIO EN SU CONTEXTO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL	5
El contexto político y económico y la educación entre 1880 y 1930.	5
Período 1880-1930	5
Contexto económico y social	7
Contexto educativo	9
Los gobiernos radicales: Contexto político y social	12
Contexto educativo	14
La caída de los gobiernos radicales y el gobierno militar (1930-1943)	15
Los gobiernos peronistas (1946-1955)	17
Contexto político y social	17
Contexto económico	19
Contexto educativo: La educación de las masas y la defensa de la patria	21
Lo nacional y los nacionalismos	25
Relación con la educación y los docentes	29
CAPÍTULO 2	31
FUNCIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE. LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO CUERPO DOCENTE “RE-POLITIZADO”.	31
¿Qué funciones se le asignó al maestro?	31
Tensiones y matices entre concepciones: del apóstol laico al docente trabajador	37
A modo de síntesis	49
CAPÍTULO 3	51
CARACTERÍSTICAS Y RASGOS DEL MAESTRO ESPERADO	51
El escolanovismo como movimiento pedagógico en el mundo	52
El escolanovismo como nueva pedagogía hegemónica en la Argentina: de la provincia de Buenos Aires a la Nación.	54
El maestro y sus características físicas, morales e intelectuales	62
Conclusiones parciales: Problematicar lo “nuevo”	65
CAPÍTULO 4	69
LO NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DURANTE EL PERONISMO	69
Puntos de partida del peronismo	69
La nacionalidad en el periodo fundacional (1880-1930)	69
La nacionalidad en el periodo previo al primer gobierno de Perón:	73
La reforma Fresco-Noble como un antecedente.	73

El maestro y su contribución a la nacionalidad	76
Los valores, prácticas y contenidos del maestro nacional peronista: La conciencia nacional como un valor intrínseco en la formación integral del maestro	78
El “otro”: el maestro y su función de difundir la identidad oficial	81
Las prácticas del maestro esperado	83
El maestro y su sentido de misión histórica	88
CAPÍTULO 5	92
CONCLUSIONES FINALES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
FUENTES CONSULTADAS	102



Universidad de  
**San Andrés**

## INTRODUCCIÓN

En la tesis se abordan las características y atributos que el docente de escuela primaria debía tener, según las funciones asignadas a su rol por el Estado nacional durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1952); (1952-1955). El objetivo fue estudiar; los propósitos; los rasgos y/o características presentes (saberes y habilidades) del “maestro esperado” según el discurso oficial en dicho periodo. Asimismo, se busca comprender cuál era el rol de lo nacional en dicha definición. Esta investigación se centra en el nivel del discurso y de las propuestas políticas. Resulta necesario explicar el recorte histórico realizado. Si bien el trabajo se centra en los gobiernos peronistas, resulta necesario recurrir a momentos previos para comprender los cambios y continuidades, e identificar la existencia de rasgos específicos asignados o no durante el peronismo al “maestro esperado”. Por un lado, se recupera el periodo de 1880 hasta 1916 que inicia y finaliza con hechos macro políticos; en 1880 asume Julio A. Roca como presidente y en 1916 asume Hipólito Yrigoyen. Por otro lado, también se recupera el periodo de 1916 con los gobiernos radicales con su caída en 1930 y el inicio en dicho año de lo que los historiadores denominan de la “restauración conservadora” que finaliza en 1943. De esta manera, el Capítulo 1 busca recuperar el contexto internacional y nacional desde lo político, económico, social y educativo de los periodos mencionados, para así, establecer vínculos con el peronismo.

El periodo en el cual se centra el estudio está delimitado por las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón; el primer mandato se extendió entre 1946 hasta 1952, y el segundo entre 1952 hasta 1955, interrumpido por un golpe de Estado. En la investigación se busca abordar el contexto político, económico, social y educativo del peronismo dedicando, también, el Capítulo 1 a presentar los aspectos históricos centrales.

El estudio se realiza a nivel nacional mediante un análisis temático de contenido, tomando como referente empírico normativa y reglamentaciones. Como principales fuentes para la investigación, se utilizan tres fuentes primarias. En primer lugar, *El Monitor de la Educación Común* (con su primera publicación en 1881) fue una revista con un rol fundamental en la organización del Sistema Educativo Nacional. Esta importancia se la otorgaron las autoridades educativas; en particular, fue posible hallar una clara relación entre las autoridades del Consejo de Educación y el director de *El Monitor*. Hasta 1920, ésta estuvo en manos del secretario del Consejo. “Sin duda se trataba de un espacio estratégico en la organización del sistema educativo y un puesto

preciado en el ámbito cultural y político” (MEDAR, 2021:1). El *Monitor* tuvo dos objetivos centrales: uno de difusión (de las resoluciones de las autoridades nacionales en relación con el sistema educativo) y otro ligado a la formación del personal docente. Sus publicaciones consistían en hasta tres ediciones por mes y permiten conocer el clima de la época y sus discusiones, por ejemplo, respecto a lo pedagógico.

En segundo lugar, se utiliza el *Boletín informativo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Dado que, durante una parte de los gobiernos peronistas *El Monitor* se encontraba intervenido, y posteriormente se decidió interrumpir su publicación. Ante este obstáculo es que se decidió también utilizar *El Boletín* como fuente primaria. Con él se pueden recuperar directamente las decisiones del gobierno. En 1938, el Dr. Jorge Coll (en ese momento el ministro de Justicia e Instrucción Pública) resolvió publicar y distribuir este boletín con el fin de centralizar la información referente a la educación y la justicia. En un primer momento se publicaba cada 60 días, pero luego comenzó a publicarse de manera mensual. En contraste con *El Monitor*, en el *Boletín* solo se pueden relevar las decisiones tomadas, lo que impide ver la totalidad del proceso (BNM, 2020). Se trata de una fuente que permite conocer los decretos, resoluciones, comunicaciones, discursos y publicaciones nacionales e internacionales. En concreto se analizó a partir del Nro. 35 (correspondiente a enero de 1943) hasta el Nro. 24 (correspondiente a diciembre de 1949). En total se analizan 83 números. El cambio en la numeración corresponde al hecho de que en enero de 1948 se decide que el *Boletín* comience a denominarse *Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación Argentina*. Como producto de dicho cambio, en marzo de dicho año se publican tres números juntos (Nros. 1, 2 y 3), posteriormente continúa publicándose de manera mensual, tal como se señala:

A partir de abril próximo este Boletín aparecerá mensualmente, con las mismas características de la publicación anterior, excluyéndose tan solo, como el presente número, la parte relativa al Departamento de Justicia (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1, 2 y 3, 1948:5).

A partir de dicho momento, se separaron el Ministerio de Instrucción Pública y de Justicia, para así, crear una Secretaría dedicada especialmente a las cuestiones educativas. Esta secretaria poseía la jerarquía de Ministerio. El secretario de educación a partir de 1948 fue Oscar Ivanissevich<sup>1</sup>, quien ocupó el rango de Ministro Secretario de Estado. El objetivo de la separación de ministerios fue el de dotar de mayor importancia a la educación. Se consideraba que un único ministerio no podía prestar la atención necesaria a las problemáticas educativas, y ante eso, resultaba necesaria la especialización.

---

<sup>1</sup> Fue cirujano y rector de la UBA. Sobre el rol de este agente estatal se profundiza en los próximos capítulos.

Por último, se utiliza el *Boletín de Comunicaciones de la Secretaría de Educación*. La decisión de incluir esta fuente primaria reside en el hecho de que el *Boletín informativo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* se interrumpió en diciembre de 1948. Dicho esto, el 22 de enero de 1949 se

[d]ispone la publicación del Boletín de Comunicaciones de la Secretaría de Educación, conjuntamente con el de Resoluciones del Consejo Nacional de Educación. "(...) agilice la difusión de aquellos decretos, resoluciones ministeriales, disposiciones, circulares, comunicados, etc., que esta Secretaría estime oportuno adelantar para conocimiento de quienes deban cumplirlos y  
Que dicho Boletín de Comunicaciones se publicará conjuntamente con el Boletín de Resoluciones del CNE (...) (Secretaría de Educación, 7, 1949:87).

El análisis de esta fuente permite conocer los decretos, resoluciones, comunicaciones, nombramientos, acuerdos internacionales y los principales discursos de las autoridades en torno a materia educativa. El *Boletín de Comunicaciones* fue publicado con una periodicidad irregular, es decir, en algunas oportunidades, se publicaron dos números por semana, y en otros casos, un número por semana. Asimismo, este *Boletín* posee diferencias con el anterior dado que no publicaba únicamente las resoluciones relacionadas con el nivel primario, sino que se encargaba de dar a conocer la información de cualquier entidad dependiente de la Secretaría de Educación

Los *Boletines* publicados con anterioridad al ejemplar Nro. 7, consignaron exclusivamente resoluciones pertenecientes al Consejo Nacional de Educación y a su función específica, es decir, la enseñanza primaria, con prescindencia absoluta de las referentes a enseñanza secundaria, normal, especial, técnica, superior, artística y universitaria. A partir del Nro. 7 con la publicación del *Boletín de Comunicaciones* se comenzaron a insertar decretos, resoluciones ministeriales, disposiciones, circulares e informaciones diversas referentes a la Secretaría de Educación, sus organismos dependientes, establecimientos y reparticiones descentralizadas. Para alcanzar profundidad en el análisis se relevan todos los números del *Boletín* desde su inicio en 1947 hasta septiembre de 1955. El recorte se debe a los objetivos de la investigación y la intención de estudiar los dos primeros gobiernos peronistas. En total se analizaron 389 números, abarcando así los *Boletines* desde el Nro. 7 hasta el Nro. 396.

Luego de aclarar las decisiones metodológicas, se retoma la hipótesis del trabajo. La investigación parte del supuesto de que en cada momento histórico que atravesó, el Estado nacional asumió una forma de pensar lo nacional; también que se apoyó en el sistema educativo para difundir y transmitir tal definición. Por ende, se hipotetiza que cada proyecto de formación docente se hizo eco de una forma de pensar y construir lo

nacional, lo que hace necesario indagar la cuestión de “lo nacional”, como un aspecto que interpeló y movilizó la formación de docentes en dicho momento histórico.

A modo de síntesis, se toma como punto de partida el supuesto de que existió una relación entre lo político y lo pedagógico y un lugar en el que se pudo expresar ese mandato político fue en la formación docente. Esto es lo que vuelve relevante la presente investigación y vuelve necesario volver a estudiar el pasado. El hecho de estudiar las características y rasgos de los docentes de los periodos elegidos permite pensar en conexiones con nuestro presente, y establecer hipótesis que permitan entender la relación entre las características que el Estado busca en el docente del nivel primario y el proyecto educativo en la actualidad.

Esta investigación está motivada por el deseo de pensar en torno a los valores que se le exigen al docente de la actualidad y para ello, se dirige al pasado buscando pistas que permitan comprender nuestro presente.

Al mismo tiempo, el proceso de investigación invita y enseña a analizar el contexto de manera crítica, a relevar fuentes primarias y analizarlas desde un conjunto de categorías. De ese modo se adquieren y ejercitan, progresivamente, distintas perspectivas que permiten comprender la complejidad. Así, la investigación histórica colabora en la comprensión de que los hechos no se desencadenan de manera lineal y clara, sino que se yuxtaponen. Ante eso, resulta necesario comprender los procesos en su contexto histórico a través de una mirada crítica, con el objetivo de que funcionen como una herramienta para pensar en el presente y en el futuro.



## CAPÍTULO 1

### EL PROBLEMA DE ESTUDIO EN SU CONTEXTO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL

El objetivo de este capítulo es presentar el contexto político, económico y social en el que se inscribieron las políticas educativas para el nivel primario desde la organización del sistema educativo hasta los gobiernos peronistas y, el peso y rasgos de lo nacional en ellas, para así poder comprender cuáles son los atributos esperados en los docentes. Sólo comprendiendo las características de cada momento histórico es posible abordar la problemática, evitando así, caer en anacronismos o descontextualizar el análisis. Cada periodo posee sus particularidades por lo que resulta fundamental dedicar un capítulo a profundizarlas. Además, y tal como fue señalado en la introducción, para poder reconocer las características y atributos docentes propios del discurso político pedagógico durante el peronismo es necesario conocer los rasgos definidos y asignados a los docentes en momentos previos.

El contexto político y económico y la educación entre 1880 y 1930.

Este periodo puede subdividirse en dos subperiodos; el primero de 1880 a 1916, y el segundo de 1916 a 1930. El primer subperiodo es denominado por los historiadores como “democracia restringida” u “orden conservador”, dado que era una élite la que participaba del gobierno y de la toma de decisiones. Y el segundo subperiodo se denomina por los historiadores como “democracia ampliada” dado que con la Ley Sáenz Peña se sancionó una nueva ley electoral que declaró el voto secreto, obligatorio y universal (masculino). El hecho de que el voto fuera secreto les permitió a otros sectores sociales de la población argentina votar a un gobierno que no perteneciera al orden conservador, y, sobre todo, que los representara. El segundo subperiodo inicia en 1916 con la elección de un representante de la UCR y finaliza en 1930 con el golpe de Estado al presidente Yrigoyen. En este periodo se sucedieron tres gobiernos radicales.

#### Período 1880-1930

Los historiadores denominan a este momento histórico el “período conservador” en el cual la ideología predominante fue el liberalismo conservador. Que combinó lo liberal en lo económico y lo conservador en lo político. La escena política estaba signada por el enfrentamiento entre Buenos Aires y el Interior. Tal como señala el historiador Botana (1976), siete décadas no habían alcanzado para construir una unidad política, incluso no

fueron suficientes para legitimar un centro de poder que ejerciera su influencia a lo largo de todo el territorio argentino. Entre 1860 y 1880 el presidente carecía de los medios para hacer efectivo su poder político al coexistir con el poder del gobernador de Buenos Aires (como la provincia más poderosa). Uno de los problemas centrales que enfrentaba era el de la integración nacional, de identidad y ligados a la organización de un régimen político.

En relación con la integridad nacional, Botana (1976) la entiende como una problemática relacionada al ámbito espacial en el cual se debe ejercer el poder político: ¿hasta dónde llegaban las facultades del poder del presidente electo? Respecto a la identidad, existía un territorio que albergaba una gran cantidad de comunidades dispersas que no necesariamente estaban dispuestas a integrarse en una comunidad más amplia. Y ante esto, resultaba necesario abandonar aquella vida cotidiana independiente para así, generar lazos de solidaridad más amplios que los previos (mediante mecanismos de comunicación generados por el gobierno). Por último, respecto a los modos de organizar un régimen político, en dicho periodo aún se hallaba latente la necesidad de implantar, en ese territorio con los pueblos dispersos, la elección estable de gobernantes con la capacidad para formular decisiones.

¿Cómo resolver estas problemáticas? Para llegar a un punto de acuerdo antes debieron ocurrir encuentros violentos entre las milicias de las provincias del Interior y la de Buenos Aires, que se tradujeron en dos leyes nacionales; la Ley Federal en 1880 que estableció que Buenos Aires quedaría sometida a la jurisdicción exclusiva del Gobierno Nacional, y una ley que prohibía la formación de cuerpos militares en las provincias. Así, Avellaneda buscó sentar las bases para la construcción de un Estado Nación y el gobierno de Roca retomó estas bases.

El presidente electo inició su mandato bajo el lema “Paz y Administración”, afirmando que el poder de la Nación estaba presente para reprimir cualquier intento de atentar contra la paz pública. De este modo, se evidenció la construcción de un régimen por parte de la generación del 80, bajo la fórmula prescrita en la Constitución, para la cual la Argentina era un país federal. A partir de este momento, los actores buscaron traducir lo prescripto en una creencia compartida (Botana, 1976). La fórmula prescriptiva que perduró a través del tiempo y de las disputas entre Buenos Aires y la Confederación fue la diseñada por Alberdi en la década del ‘30. Se trató de un proyecto político respaldado por la Constitución en el cual el poder central debía ser fuerte para ejercer dominio sobre los poderes locales de las provincias, pero flexible para incorporar al proyecto político a aquellos gobernadores de tradiciones antiguas. Para Alberdi el voto no podía ser para

todos, sino que debía ser para una minoría, para ser ejercido con responsabilidad y no permitirle a la totalidad del pueblo, que según él era ignorante, elegir gobernantes. Con este punto de partida altamente selectivo, Alberdi planteó que progresivamente más personas podrían adquirir libertad civil, y así, evolucionar como sociedad.

En este periodo se sucedieron una serie de presidencias y muchas se caracterizaron por la inconclusión de su mandato. Luego del primer mandato de Roca, asumió Juárez Celman en 1886, continuando con la hegemonía política de la oligarquía de notables. Sin embargo, por motivos políticos y económicos Juárez Celman renunció y asumió su vicepresidente Carlos Pellegrini. Con este nuevo presidente, el poder de los conservadores logró reconstruirse y sostenerse durante las siguientes dos décadas. En 1892 asumió Luis Sáenz Peña, quien tampoco terminó su mandato, dejando lugar a su vicepresidente Uriburu, quien apoyó a Roca en su segundo mandato.

Hasta 1904, que inició el segundo mandato de Roca, existió una oligarquía política (Botana, 1976), representada por el Partido Autonomista Nacional (PAN) que controló la rotación del poder y concentró la hegemonía gubernamental. Es menester prestar atención a la presidencia de Roque Sáenz Peña (1910-1916). Es en este mandato en el que se sancionó la Ley Sáenz Peña (1912) que estableció el voto universal (para los hombres), secreto y obligatorio. Y al mismo tiempo, sugirió la formación de un nuevo sistema de partidos.

En 1916, a partir de la implementación de dicha ley, llegó el radicalismo al poder lo que inauguró una nueva época en la política de nuestro país representando la victoria del primer partido orgánico nacional nacido desde la oposición.

### Contexto económico y social

Desde lo económico las fuentes reflejaron altos índices de crecimiento. Según el censo de los años 1869-1895-1914 analizados por Martínez (1916), mientras en 1880 el producto bruto interno per cápita fue de 470 dólares, hacia 1913 ascendió a 1.030 dólares. Al mismo tiempo, la población se elevó de 2.500.000 habitantes en 1880 a 7.600.000 en 1930 como consecuencia del avance migratorio. La economía fue orientada hacia las exportaciones y esto se logró gracias a diversos factores tales como la expansión territorial lograda a través de las campañas de Roca, la paulatina integración entre Argentina y el Atlántico y las rentas generales de la tierra.

Los estudios demuestran que la política inmigratoria se consolidó como uno de los temas con mayor relevancia. En Europa existían excedentes de mano de obra y eso colaboró con la intención de los gobernantes de traer inmigrantes al país. Los datos demuestran que de 5.100.000 habitantes que ingresaron al país entre 1880 y 1910, 3.200.000 eran inmigrantes (en su mayoría italianos y españoles). Entre 1880 y 1915 la población de nuestro país pasó de 2.345.800 a 8.253.700 habitantes, lo cual evidencia un aumento notable. Claro está, la población nativa estaba desigualmente distribuida y lo mismo ocurrió con la inmigración, la cual se instaló principalmente en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos. Ante este gran ingreso de inmigrantes surgió una pregunta: ¿qué ocurriría con la idea de nación? Tal como se señaló previamente, los gobernantes aún debían enfrentarse a problemas ligados con la identidad nacional. La educación fue quien recibió esas preocupaciones y debió ocuparse de formar “el ser nacional”. Este punto será retomado en el apartado siguiente dedicado a lo educativo y en el apartado “Lo nacional y los nacionalismos”.

Aquel inmigrante que ingresó al país trajo consigo un bagaje de ideas y costumbres que comenzaron a instalarse. La Argentina de 1880 a 1910 empezó a conocer nuevos actores sociales, con experiencia organizativa y política de sus países de origen. Progresivamente se fueron organizando en torno a sindicatos por rama obrera para así, reclamar un espacio en la defensa de los intereses y necesidades vinculados al trabajo y también en el terreno político. Asimismo, cobraron fuerza las ideas socialistas y anarquistas que provenían de Europa. Grupos de obreros (como los panaderos) y anarquistas italianos comenzaron a formalizar su organización mediante estatutos y a expresar su descontento a través de huelgas que se extendieron hasta 1890. Para limitar su accionar, las autoridades dictaron la Ley de Residencia de Extranjeros, que dotó de la facultad al poder ejecutivo de expulsar a aquel inmigrante que “perturbara el orden público”. Para 1910 el movimiento obrero se articuló y moderó debido a la represión ejercida por el gobierno y al accionar de los dirigentes gremiales que buscaban modificar sus modos de protesta.

Otro punto importante para destacar desde lo económico fue el impulso dado a la construcción de los ferrocarriles. La red ferroviaria, además de ser una herramienta imprescindible para el modelo agroexportador, ya que hacía posible trasladar los productos del interior al puerto de Buenos Aires, fue un instrumento político que le permitió al Estado nacional expandirse y fomentar las comunicaciones entre el interior y Buenos Aires. El ferrocarril se utilizó como un instrumento crucial para la modernización

del país. Comenzó a asomar un país moderno con la construcción de caminos, con el uso del telégrafo y de los ríos, para así comenzar a generar canales de comunicación que favorecieron el afianzamiento del modelo agroexportador. Tedesco (1986) destaca que la prosperidad económica del país no puede explicarse únicamente por los adelantos técnicos utilizados en la producción, sino que es necesario tener en cuenta que dicho factor fue complementado y potenciado por el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de tierras sin explotar.

### Contexto educativo

Diferentes historiadores (Puiggrós, 2018; Tedesco, 1986; Fiorucci, 2014b, entre otros) señalan que las cuestiones mencionadas presentan a la política educativa como la única capaz de articular todas las demandas y preocupaciones de la época. Las consignas y los instrumentos se enfocaron de manera casi obsesiva en la formación de la conciencia nacional (especialmente a través de la enseñanza del culto patriótico). El objetivo consistía en homogeneizar lo heterogéneo y constituir “el ser nacional”, el cual no era un objetivo sencillo.

Además, teniendo en cuenta lo mencionado en el contexto económico, en este periodo el flujo exponencial de inmigrantes fue percibido como una amenaza, como un “otro” que podía disolver la identidad nacional en formación de los argentinos. Y la escuela primaria fue vista como la solución posible. De esta manera, se colocó a la enseñanza al servicio de una política de integración de los nuevos llegados.

Fiorucci (2014b) señala que la generación del 80 buscó renovar y ordenar jurídicamente el Estado; desde lo educativo creó el Consejo Nacional de Educación<sup>2</sup> (1881), organizó el Congreso Pedagógico Sudamericano (1882) y sancionó la Ley 1420 de Educación Común (1884). De esta manera, se sentaron las bases para la institucionalización de un sistema público de educación centralizado y estatal.

---

<sup>2</sup> El Consejo fue creado bajo la presidencia de Julio A. Roca en 1881. El objetivo era que el Consejo (dependiente del Poder Ejecutivo) se encargara de la dirección facultativa y la administración general de las escuelas primarias estatales. Este Consejo funcionaba en la Capital de la República (la ciudad de Buenos Aires) y dependía del Ministerio de Instrucción Pública. La creación del Consejo tuvo como propósito organizar y centralizar el sistema educativo argentino. Domingo Faustino Sarmiento fue el primer superintendente general del organismo (máximo cargo) (Pineau, 2007). A mediados del siglo XX, cuando comenzaba a conformarse la estructura jurídica y estatal del sistema educativo, Sarmiento desempeñó un rol central producto de su influencia política por los cargos que ocupó. Los principales puestos que ocupó fueron: desde 1862 hasta 1864 fue gobernador de San Juan; entre 1859 y 1879 y, 1874 y 1879 fue Senador Nacional, entre 1868 y 1874 fue presidente de la Nación Argentina, en 1879 fue ministro del Interior y finalmente en 1881 fue superintendente general (máximo cargo) del CNE.

El Consejo fue creado luego de la capitalización de la ciudad de Buenos Aires. A partir de entonces, todas las escuelas primarias de la Capital Federal dejaron de pertenecer a la provincia para pertenecer a la jurisdicción nacional. Ante esto, el Consejo fue el órgano capaz de administrar el distrito escolar de la Capital Federal y la educación de los Territorios nacionales. Con el paso del tiempo el Consejo extendió su influencia a todas las provincias, luego de la Ley Láinez (1905), la cual autorizó al Estado nacional a establecer escuelas primarias bajo su jurisdicción en aquellas provincias que lo solicitaran. De ese modo se buscó establecer la “colaboración” de la Nación con las provincias con pocos recursos, para combatir el analfabetismo e impulsar la integración. Sin embargo, la aplicación de esta ley no fue satisfactoria dado que se construyeron escuelas primarias nacionales en lugares donde ya existían previamente establecimientos provinciales y no necesariamente donde faltaban escuelas. Pineau (2007) señala que se creó un doble sistema escolar en cada provincia; una rama dependiente de la Nación y otra de la jurisdicción local, con diferencias y contradicciones entre ambas. Además, desde su creación el Consejo estuvo atravesado por discusiones entre Domingo F. Sarmiento (al ser la máxima autoridad del Consejo) y el resto. Estas diferencias se expresaron en el debate político, instalándose en la opinión pública.

En ese marco, se llevó a cabo en la Capital el Congreso Pedagógico internacional de 1882, para que las discusiones sobre educación alcanzaran estado público y lograr que el interés general se concrete en ideas e iniciativas para la futura ley de educación común. Puiggrós (2018) señala que en este contexto de gran interés también existió detrás un debate por la cuestión de la enseñanza religiosa. Con la influencia de las ideas de Rivadavia, se consideró como fundamental que existiese en la República libertad de conciencia y de culto, al ser un principio político moderno necesario para alcanzar la civilización y para facilitar la inmigración europea. Pese a lo dicho en lo normativo, los gobernantes se preguntaban hasta dónde debía incidir esta liberalización de los principios políticos en la vida diaria (en la cual la Iglesia ejercía una fuerte influencia).

En el Consejo se reflejaron estos debates que, si bien provenían desde hace varias décadas, a partir de 1880 adquirieron una gran intensidad. En dicho órgano Sarmiento, de tendencia liberal, se enfrentó con los otros miembros, casi todos de orientación católica. Y es así como la ley de educación fue el fruto, en parte, de la prolongada acción de Sarmiento. La ley 1420 recogió las conclusiones del Congreso de 1882 y delimitó cuatro principios fundamentales: obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y neutralidad. En un intento de conciliar, el Estado se colocó en una posición neutral frente a las creencias

religiosas. Dicha ley no impedía que se enseñe religión, sino que se limitaba a aquellos niños que ya poseían una religión determinada y colocaban su enseñanza en manos de ministros autorizados y por fuera del horario escolar (Puiggrós, 2018).

Fiorucci (2014b) añade que este desarrollo de dispositivos legales y burocráticos se tradujo en la creación de escuelas primarias por parte del Estado. Esto se evidenció en los números: en 1889 había 2.263 escuelas públicas y en 1932 este número se multiplicó para llegar a las 10.063 escuelas primarias estatales. Alliaud (2007), en su estudio sobre la historia de la formación docente, destaca que la ley establecía que los maestros formados en Escuelas Normales, fundadas y sostenidas por el Estado, eran quienes deberían estar a cargo de la enseñanza. Se estableció que quienes estuvieran a cargo debían poseer habilidades, conocimientos y destrezas validadas por un título común. En la Argentina, este proceso formador comenzó en 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná bajo la dirección del presidente Domingo F. Sarmiento. Esta institución se diferencia claramente del resto de las instituciones de enseñanza media, dado que las Escuelas Normales se fundaron exclusivamente para formar maestros para la escuela primaria; además esta escuela se diseñó como institución modelo para que sirviera de referencia a las que se crearán con posterioridad. En las tres décadas subsiguientes a la sanción de la ley de educación común, el Estado argentino fundó 81 Escuelas Normales en diversos lugares (Fiorucci, 2014b). Por ello puede decirse que, en Argentina, la necesidad de contar con maestros formados surgió junto con el sistema educativo público. Dicha demanda estuvo íntimamente ligada al proceso de consolidación estatal y conformación de la ciudadanía al que se dedicó de lleno el Estado argentino luego de que se lograra la integración territorial (Rodríguez, 2019).

La Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas. Puiggrós (1990) menciona a la corriente normalizadora, predominante en el ámbito docente, bajo la cual el maestro se consolidaba como apóstol del saber y así, consideraba que educar era una misión. La práctica docente se organizaba bajo nociones tales como el método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina. Paulatinamente, estos principios sentaron las bases de su identidad. Y en este período el maestro esperado por el discurso estatal era aquel que educaba en aquellos valores sociales y políticos requeridos para formar buenos ciudadanos, que conocieran y se identificaran con la historia del país y que adquiriera conocimientos de higiene, convivencia y moralidad funcionales a las necesidades de la nación en formación.

## Los gobiernos radicales: Contexto político y social

El “período radical” se inició con el ascenso de Hipólito Yrigoyen a la presidencia. Por primera vez, un presidente fue electo mediante el voto de la población según la nueva ley electoral sancionada por iniciativa del presidente Sáenz Peña. Romero (2012) señala que la victoria de la UCR fue percibida por la población como una expresión de la voluntad mayoritaria. Por primera vez, existía un Estado que era visto como conciliador y democrático. La transformación democrática era un proceso temido por los miembros del orden conservador, no obstante, Devoto (2002) señala que el radicalismo asumió el poder bajo condicionamientos de diferentes órdenes (presiones políticas, económicas, entre otras). En consecuencia, su presencia no logró adquirir el carácter innovador que sus votantes anhelaban y que sus opositores conservadores temían. Esto se debe a que tanto en la Cámara de Senadores como en la de Diputados, la mayoría continuaba en manos del partido conservador. Y lo mismo sucedía con la Suprema Corte de Justicia. Incluso, dentro del propio partido radical se podían hallar vestigios del antiguo orden conservador. Dado que, a medida que la UCR ganó apoyo, muchos partidarios del antiguo orden decidieron cambiar de bando para permanecer en el poder.

Las diferentes condiciones señaladas provocaron que el entusiasmo democrático poco a poco comenzara a desvanecerse. Sin embargo, Yrigoyen era un líder carismático aclamado por las multitudes, y al que poco le importaban los protocolos y las ceremonias. Desde que asumió el poder, buscó demostrar su ruptura con los gobiernos anteriores. Pero su actitud personalista y poco convencional no fue bien vista por las élites argentinas que lo consideraban un “caudillo ignorante y demagogo”. Esto se evidenció en el modo en el que los conservadores describieron a la multitud que conoció por primera vez la sede presidencial para presenciar la ceremonia de ascenso del nuevo presidente. Devoto (2002) cita a Alfonso de Laferriere para expresar la postura de los conservadores, quienes describieron a los visitantes como “una turba de beduinos a cuyo frente un santón neurótico predica el exterminio” y en la cual “bramaba de entusiasmo el mulataje delirante” (108). Esta era el tono de las principales crónicas de la época. Rápidamente, las élites intelectuales llegaron a la conclusión de que había sido un error permitirle tomar decisiones a la mayoría de la población. En consecuencia, resultaba necesario, desde las posturas conservadoras, suprimir el voto a aquellos que consideran que no estaban capacitados (como los analfabetos). Se trata de un debate extenso que excede los alcances



del presente trabajo pero que se vincula con el problema de la formación de la sociedad nacional.

Sin embargo, para comprender el contexto político es necesario tener en cuenta el contexto social nacional y las condiciones internacionales. Por un lado, a la Argentina llegaban los relatos de las revoluciones ocurridas en México y en Rusia a principios del siglo XX. Asimismo, también arribaban las historias acerca de la movilización y el conflicto social que persistía en Europa en la primera posguerra. Las revoluciones y el malestar que teñían la vida diaria de otros países, por lo general, eran producto del rechazo hacia las minorías gobernantes. Y, por ende, era menester que las elites gobernantes (tanto los radicales como los conservadores) prestaran atención a las posibles reacciones e impidan el ingreso de estas “malas ideas” al país. Estas élites consideraban que el conflicto social no encontraría lugar si se evitaba la importación de ideas revolucionarias por parte de los “malos extranjeros” (que traían consigo ideas anarquistas y socialistas).

Las amenazas de subversión social generadas por las ideas internacionales tuvieron su impacto, en parte, en fenómenos sociales que ocurrían directamente en el interior del país. En Argentina, las elites nativas experimentaron un conjunto de manifestaciones ideológicas y políticas tales como: la Reforma Universitaria.

La Reforma no fue en sí un proceso revolucionario, pero sí introdujo un principio de debate y democratización en un espacio tradicionalmente ocupado por las elites argentinas conservadoras. La Universidad se presentaba como el lugar por excelencia en el cual las elites nunca habían sido cuestionadas. Por ende, ante el mínimo proceso de debate se colocaba en crisis a las estructuras de gobierno y de sociabilidad dominantes. Y esto se acentuó dado que la Universidad ya había sufrido un proceso de democratización previo, al comenzar a aceptar estudiantes de lo que se conocía como “nuevas familias”. En otras palabras, el acceso a la universidad se tornó más democrático y se permitió el ingreso de jóvenes de familias no tradicionales y con “mayor lentitud intelectual”. Al mismo tiempo, nuevos profesores con nuevas ideologías diferentes a la conservadora comenzaron a enseñar en la universidad y a ocupar un lugar en espacios sociales que se consideran restringidos. Esto provocó malestar en el seno de la institución y se concibió como una pérdida de terreno del conservadurismo.

Para completar la descripción del contexto social resulta necesario describir brevemente lo ocurrido en lo que se conoce como la “Semana Trágica”. Fue un conflicto radicalizado ideológicamente que planteó una reacción combativa hacia y con el movimiento obrero. Como consecuencia de la primera guerra mundial la producción

argentina estaba en dificultades, dado que la economía agroexportadora y la incipiente industrialización dependían del comercio y los insumos extranjeros. Como consecuencia el salario real perdió progresivamente su valor y se incrementó el porcentaje de desocupados. El malestar se reflejó en el aumento de participantes en las huelgas: en 1914 se realizaron 64 huelgas en las que participaron 14.137 participantes, mientras que en 1919 se alcanzaron las 367 huelgas con 308.967 participantes (Devoto, 2002). Y el hecho que marcó un antes y un después fue el ocurrido en Buenos Aires y conocido como la Semana Trágica. En los talleres Vasena (de la industria metalúrgica) se produjo una prolongada huelga que derivó en enfrentamientos sangrientos entre los huelguistas, la policía, los guardias de seguridad de la empresa, y grupos paramilitares. Este conflicto provocó una reacción anti obrera y anti extranjeros (vinculada a la idea de que los inmigrantes traían consigo ideas que perturbaban el orden social) por parte de los sectores conservadores.

Estos eventos provocaron un distanciamiento aún mayor entre los sectores conservadores y lo que ellos perciben como “masas” ignorantes y con ideas revolucionarias. Claro está, los hechos son complejos, pero se recurre a descripciones minimizadas que responden a los objetivos del presente trabajo.

#### Contexto educativo

Este momento se caracterizó por ser un momento de cambios en el terreno pedagógico. A principios del siglo XX comenzaron a ingresar en el país ideas nuevas acerca de cómo se debía concebir el sistema educativo. Puiggrós (2018) señala que la concepción normalizadora predominante en el periodo previo a 1916 recibió influencia del higienismo, una corriente médica y sociológica que obtuvo una fuerte recepción en Argentina debido a las epidemias de cólera y fiebre amarilla de fines del siglo XIX; y esta preocupación por los hábitos de higiene fue acrecentada con la llegada de los inmigrantes. Las élites conservadoras consideraban que los extranjeros traían consigo hábitos sexuales, de higiene y de alimentación que era necesario evitar y eliminar. De esta manera, la escuela fue, también, la encargada de adaptar a los recién llegados a las normas morales afines a las ideas conservadoras predominantes.

Sin embargo, dentro de los sectores conservadores existían diferentes posturas, y, por ende, también fue posible encontrar expresiones pedagógicas nacionalistas de corte popular. Y al mismo tiempo, dentro del cuerpo de maestros no era posible encontrar una

única línea de adhesión. No todos los docentes adherían a la corriente normalizadora. Dentro del cuerpo de docentes comenzaron a formarse diferentes asociaciones que criticaban y protestaban en contra del autoritarismo, el positivismo y la burocratización creciente en el sistema educativo. De esta manera, algunos maestros se interesaron e informaron acerca de las nuevas experiencias que ocurrían en Estados Unidos y en Europa. Y al mismo tiempo, también existían en paralelo docentes que militaban en el socialismo y el anarquismo, interesados especialmente en el papel de la sociedad civil en la organización del sistema educativo estatal. Gran parte de los docentes que integraban estos colectivos fueron perseguidos y reprimidos por los diferentes gobiernos de turno.

En 1910, en un contexto de represión y exceso de positivismo, dicha corriente comenzó a perder terreno en la escena política y educativa latinoamericana. Esto provocó un aumento en la adhesión a alternativas pedagógicas espiritualistas y antipositivistas. En Argentina, comenzó a gestarse el movimiento de la Escuela Activa o Escuela Nueva, el cual en sus inicios estuvo vinculado al nacimiento del sindicalismo docente. Puiggrós (2018) sintetiza cuáles fueron las problemáticas de este periodo: la demanda por la participación en la planificación y la gestión y conducción de las políticas educativas. Si bien, durante el periodo radical los maestros tenían mayores libertades al momento de desarrollar sus ideas y sus experiencias escolanovistas, la realidad es que no lograron desarrollar una propuesta pedagógica uniforme, por lo cual dentro del sistema educativo convivían diferentes métodos de enseñanza. Una experiencia para identificar de manera clara cuál fue la influencia del escolanovismo en Argentina y su combinación con ideas conservadoras es la que ocurrió en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno Fresco-Noble. Esta Reforma será abordada en los siguientes capítulos.

#### La caída de los gobiernos radicales y el gobierno militar (1930-1943)

Frente al descontento social imperante, Yrigoyen comenzó a adoptar una postura radicalizada con un fuerte tono nacionalista y antiimperialista. El malestar (producto de las represiones ejercidas por el gobierno radical) colocó en el centro de la escena a grupos militares que desconfiaban de las políticas llevadas a cabo por los radicales. En la sociedad se evidenciaba apatía política y, ante el autoritarismo expresado por el referente de la UCR, apoyaba la posibilidad de una solución militar. Ante estas condiciones, en

1930 se produjo el primer golpe de Estado y asumió como presidente José Félix Uriburu<sup>3</sup>, bajo la consigna de la regeneración nacional (Romero, 2012). Los historiadores se refieren a este periodo como de “restauración conservadora” dado que hubo un intento de restaurar el orden y las condiciones que predominaban en la escena política antes del ascenso del radicalismo. Con la Ley Sáenz Peña se había producido una “apertura” del juego político, que había permitido involucrarse y tomar decisiones a nuevos actores. Pero con el malestar político y económico creciente durante el segundo mandato de Yrigoyen, la élite que concentraba el poder antes de 1916 decidió que era necesario intentar volver hacia atrás y restaurar el orden previo. En consecuencia, desde 1930 hasta 1943 se instaló una democracia restringida en la cual los gobernantes fueron electos a través de métodos fraudulentos que corrompieron el sistema electoral.

Bajo el gobierno de Uriburu se buscó reducir los efectos de la crisis, reduciendo las importaciones y los gastos estatales. El gobierno de Uriburu, y posteriormente de Justo (elegido democráticamente, pero acusado de fraudulento) no poseían un plan a largo plazo, sino que buscaban solucionar momentáneamente los males del contexto nacional e internacional. Pero con la Guerra Civil Española<sup>4</sup> y la Segunda Guerra Mundial la situación se tornó insostenible, dado que el malestar internacional provocó nuevas migraciones masivas hacia Argentina, que se concentraron especialmente en la Capital. Incluso, dentro del país, se produjeron migraciones internas del campo a la ciudad ante la situación de desempleo. Esto provocó temor en las elites dirigentes en torno a la posibilidad de que una nueva ola de inmigrantes arribara al país con ideas que alterasen aún más el orden social. Asimismo, el hecho de que no existía un plan de gobierno ni candidatos, se combinó con el hecho de que el gobierno conservador no mantuvo una buena relación con los diferentes partidos políticos y con los distintos actores de la sociedad como los sindicatos, los empresarios, las FFAA, la Iglesia, entre otros.

Esto provocó el caldo de cultivo perfecto para que, en 1943, el ejército bajo la organización denominada GOU (Grupo de Oficiales Unidos) irrumpiera, por segunda vez en el orden institucional, afirmando ser un “gobierno de transición” con el propósito de convocar a elecciones. Su intervención tuvo el objetivo de prevenir la “insurgencia

---

<sup>3</sup> Fue un teniente general de ideas corporativistas, nacionalistas y católicas. Autodenominó su mandato como un “gobierno provisional” para “retomar la paz y el orden moral” que se debilitaron durante el radicalismo, según su postura.

<sup>4</sup> El conflicto se originó por un intento de golpe de Estado militar contra el gobierno español. El objetivo de las fuerzas militares era el de instaurar una dictadura. La guerra transcurrió entre 1936 y 1939 y tuvo como actores principales al bando republicano y el bando nacional (dirigido por el general Francisco Franco). En la guerra se podían identificar diferentes motivos: lucha de clases, guerras de religión, enfrentamientos entre nacionalismos opuestos, la disputa entre el fascismo y el comunismo, entre jornaleros y señoritos, entre otros.

comunista” y retomar el orden constitucional. Para lograr sus objetivos persiguió a los sindicatos y los partidos políticos, intervino la universidad y proscribió a los comunistas. Y en este punto es donde aparece la figura de Juan Domingo Perón. Un militar que sobresalía del GOU por su capacidad de negociación y liderazgo, quien desde la Secretaría de Trabajo y Previsión Social comenzó a acercarse a los trabajadores y a la Iglesia Católica y obtuvo progresivamente su apoyo.

### Los gobiernos peronistas (1946-1955)

Luego de analizar y recuperar los aspectos políticos, económicos, sociales y educativos relevantes del periodo del Estado Conservador, los gobiernos radicales y la restauración conservadora corresponde presentar el periodo de los gobiernos peronistas. El primer apartado está dedicado al contexto político y social. Esto se debe a que se considera que no es posible separar (al menos de manera analítica) ambas esferas.

Durante el peronismo la esfera social se percibió como latente en todos los ámbitos, tal como señalan Torre y Pastoriza (2002), había llegado la “hora de las masas” y eso atravesaría ambos periodos de gobierno. En el siguiente apartado se abordará el plano de las ideas, políticas y estructuras de gobiernos que permitieron el ascenso del peronismo. Asimismo, también se abordarán las condiciones sociales que dan origen al nuevo movimiento.

#### Contexto político y social

Murmis y Portantiero (citado en Pinto, 2015) generaron un relato disruptivo en los modos de pensar y leer entre líneas. Los autores plantean la oportunidad de pensar en el fenómeno peronista tomando como punto de partida el periodo de gobiernos conservadores de 1930 a 1943. Un momento histórico que sienta las bases y brinda las condiciones para generar el caldo de cultivo ideal para el nacimiento de un movimiento político como el peronismo.

En el período de 1943 el Estado ya no encarnaba los intereses de la clase dominante, sino que representaba una alianza de clases (entre la burguesía y los antiguos conservadores). Con el proceso de industrialización por sustitución de las importaciones

(ISI)<sup>5</sup> fue posible un fuerte crecimiento de las industrias preexistentes, y, por ende, un aumento del empleo. No obstante, la clase obrera quedaba por fuera de esa alianza de clases y no percibía un beneficio del proceso de acumulación capitalista. Pinto (2015) señala que, dado que en el país ya existía un movimiento sindical organizado con el amparo del Estado, no resulta acertado postular al peronismo como el origen del movimiento sindical. Asimismo, señala la necesidad de abandonar ideas de “manipulación” hacia los obreros, quienes decidían voluntaria y conscientemente apoyar al peronismo. Por el contrario, afirma que existía una racionalidad en el comportamiento de los trabajadores quienes comparten una experiencia en común: la de la explotación en el proceso de acumulación de capital mencionado. Torre (1989) retoma lo dicho por Murmis y Portantiero y plantea la necesidad de repensar la idea de racionalidad, entendiéndola no solo como la búsqueda de los obreros por maximizar sus beneficios, sino también como el reforzamiento de la cohesión y la solidaridad de las masas obreras.

Frente a estas condiciones asumió el peronismo, parafraseando a Torre y Pastoriza (2002) con un país “más vertebrado”, en comparación con las décadas anteriores. Dado que, desde lo demográfico, había una mayor urbanización, para la década del 40 y del 50, el ambiente natural de la mayoría de las personas del país era el mundo urbano, con sus contactos y redes propias. Además, mientras que se avanzó en materia de urbanización, también se produjo una expansión de los modernos medios de comunicación. Ambos procesos contribuyeron a que el país fuera más vertebrado. Con la aparición de la radio, en 1920, fue posible vislumbrar un nuevo contexto en la Argentina. La radio fomentó la integración social y le otorgó nuevas reglas de juego a la arena política. Perón aprovechó este medio de comunicación para llegar con mayor facilidad y de manera masiva a todo el país. Junto con la escuela pública y con el servicio militar, la radio se transformó en el instrumento por excelencia para lograr la homogeneización cultural.

Torre y Pastoriza (2002) también relatan un nuevo movimiento migratorio similar al de principios del siglo. Y con la transmisión radial de las competencias de turismo de carretera se comenzó a valorizar el espacio nacional y se gestó un sentimiento de “fervor común”. Esto se debe a que la experiencia de la radio no solo les permitió a los oyentes apropiarse de la geografía del país, sino que les permitió acceder a la imagen de una Argentina unificada por su territorio, lo que provocó sentimientos de arraigo en la

---

<sup>5</sup> Este modelo es producto de la crisis del sistema agroexportador. Es una consecuencia directa de la Gran Guerra y la crisis del 30. La Argentina posee una economía dependiente de la exportación y, por ende, resulta necesario diseñar un nuevo sistema que reemplace lo que antes provenía del exterior.

conciencia colectiva y reforzó la cohesión nacional que se nutre de la lengua y las costumbres.

A modo de conclusión, el peronismo se presentó como una entidad política que albergaba casi todos los valores políticos al mismo tiempo lo que lo dotó de flexibilidad y capacidad de transformación (Besoky, 2016). Al estudiar este movimiento es fundamental adoptar una postura integral y abandonar las concepciones binarias de la cuestión. A partir de lo dicho es que la investigación adhiere al posicionamiento tomado por Torre y Pastoriza (2002) quienes se refieren al peronismo como un movimiento que combina y que posee una doble cara; por un lado, al poseer rasgos conservadores en lo político, y por el otro, al democratizar el bienestar desde lo económico y social. Ante un escenario en el cual una parte de la población ganó en materia de derechos y otra perdió en materia de privilegios, existían fuertes desencuentros y resistencias por parte de aquellos que no querían “ceder terreno”, esto concluyó en el golpe cívico-militar de Estado de 1955 encabezado por el General Lonardi.

#### Contexto económico

En línea con lo mencionado en el apartado anterior, aquellos inmigrantes del interior del país que arribaron al Gran Buenos Aires se ubicaron en los niveles más bajos de la pirámide social. De esta manera, “empujaron” a los que ya estaban hacia arriba, a ubicarse en posiciones más altas. Fue un movimiento ascendente dado que, incluso aquellos jornaleros y peones provenientes del interior recibieron mejores ingresos que en su lugar de origen. Y aquellos trabajadores residentes en la ciudad fueron beneficiados con el acceso a nuevas fuentes de trabajo, algunos lograron obtener una mejor jerarquía en su trabajo y otros ascendieron por medio de sus hijos (quienes, al asistir a la escuela, contaron con la instrucción requerida). Estas experiencias de movilidad infundieron en la población una sensación de renovado vigor al secular proceso de integración de la sociedad argentina (Torre y Pastoriza, 2002).

El crecimiento económico se reflejó en una serie de medidas llevadas a cabo por el gobierno. Las medidas se planificaron en base a dos planes quinquenales (es decir, tomando como punto de partida un método de planificación del crecimiento económico en un periodo de 5 años): el primero de 1947 a 1951 y el segundo inició en 1952 y no pudo ser concluido.

En primer lugar, se llevaron a cabo una serie de políticas ligadas a la organización de los sindicatos quienes progresivamente adquirieron mayor poder de presión en las negociaciones.

En segundo lugar, existió una política general de salarios apoyada por el gobierno, que al mismo tiempo buscó fomentar la demanda interna. La política salarial oficial permitió que existiera una plataforma para la redistribución de los ingresos monetarios, de esta manera, delimitó el contexto en el cual se llevaban a cabo las negociaciones obrero-patronales, lo cual generó una relación con un rasgo más igualitario entre ambas partes.

En tercer lugar, el gobierno llevó a cabo una política de precios relativos que impactó de manera directa sobre la canasta de consumo familiar y así, volvió posible la redistribución del bienestar a favor de los sectores de más bajos ingresos. Torre y Pastoriza (2002) realizan una síntesis: “Haciendo un balance final, tenemos que hacia 1955 los salarios reales todavía eran superiores en más del 60% a los correspondientes a 1945 y la participación de los asalariados en la distribución del ingreso nacional alcanzaba al 50%” (281).

En cuarto lugar, el Primer Plan Quinquenal condujo la misión de crear un sistema unificado que prometió brindar cuidado a todos los argentinos según las aspiraciones del gobierno peronista. Si bien esta ambición tropezó con una serie de obstáculos y no alcanzó sus objetivos universalistas, logró un mejoramiento sustantivo en la salud pública.

En quinto lugar, el gobierno también poseía objetivos en relación con el sistema jubilatorio. En 1944 se creó el Instituto Nacional de Previsión Social que buscó que todos los trabajadores puedan tener su jubilación al momento de retirarse, objetivo que fue parcialmente alcanzado.

Por último, el Segundo Plan Quinquenal tuvo como objetivos la lucha antiinflacionaria y el ajuste en el modelo de pleno empleo. Este segundo plan delimitó metas de producción de difícil alcance, que podían ser revisadas por el gobierno. Jauregui (2005) señala que las metas fueron fijadas por un optimismo voluntarista, más que por los principios tecnocráticos de la gestión gubernamental. Esto fue producto del hecho de que este segundo plan trascendía (aún más que el primer plan) la esfera económica para penetrar en lo cultural, educativo, deportivo, entre otros ámbitos. De este modo, el control estatal se expandió, limitando los espacios autónomos de la vida social. En relación con el segundo plan, no fue posible establecer conclusiones tajantes respecto a su éxito o fracaso debido a la caída del gobierno en 1955.



A modo de cierre, desde lo económico existió una estructura de ingresos más igualitaria en la que las personas tenían más ingresos disponibles, lo que les permitía consumir en mayor cantidad y de forma más variada. Al mismo tiempo, estas condiciones mejoraron la calidad de vida, lo que se combinó con el hecho de que el gobierno llevó a cabo un control sobre los precios de los servicios públicos, lo que favoreció aún más la economía doméstica.

Contexto educativo: La educación de las masas y la defensa de la patria

Existen una serie de obstáculos al momento de pensar en la educación durante el periodo peronista. Esto se debe a que se trata de un tema arduamente estudiado y en el cual persiste un debate entre quienes conciben a la escuela de este periodo como una agencia procesadora de demandas y quienes la conciben como una agencia de adoctrinamiento. En la investigación se busca evitar caer en simplificaciones y oposiciones rotundas, por lo que se recurre a autores como Somoza Rodríguez (1997a). El autor busca matizar e integrar visiones enfrentadas y concibe al movimiento peronista como un asunto paradójal.

Durante los gobiernos peronistas, la educación adquirió una lógica partidaria, lo que diferenció el sistema educativo del peronismo del sistema de los gobiernos anteriores. Durante ambos gobiernos peronistas, se buscó crear una imagen mítica de Perón y de su esposa, al mismo tiempo que se cultivó una cultura ciudadana y una formación cívica que le permitió al peronismo permanecer en el poder. Flores (1999) relata los principales rasgos de la ideología peronista. La doctrina peronista se apoyó en tres grandes pilares: la justicia social, la independencia económica y la soberanía política. Por un lado, la justicia social se planteó como la solución a la problemática derivada de la explotación de las personas por las propias personas. Fue una alternativa en la lucha contra la explotación sin la necesidad de recurrir a la ideología comunista o anarquista. Por otro lado, la independencia económica y la soberanía política representaban el fin a la dependencia que Argentina sufría, según el gobierno peronista, por parte de las naciones imperialistas.

Estos ideales a alcanzar buscaron la reivindicación nacionalista sin caer en posturas extremistas en detrimento del Estado o fascistas a favor de razas superiores. Esto se combinó con el hecho de que Perón señaló que el movimiento justicialista representaba la Tercera Posición. Es decir, el peronismo se planteaba como una opción superadora de

los antagonismos ideológicos (el peronismo señalaba no ser ni comunista ni capitalista en un contexto internacional en el cual existía un creciente conflicto entre ambas posiciones). Al mismo tiempo, en sus discursos las autoridades constantemente ratificaban la necesidad de fomentar el sentido de solidaridad social en la comunidad. Dado que, para Perón, sólo podían ser libres aquellos pueblos en los cuales existía el sentido de comunidad, en reemplazo del egoísmo y el individualismo.

De esta manera, podía existir la convivencia entre las personas para evitar el descontento social. Asimismo, el pueblo se presentaba como la esencia de la patria. Una patria que se construía en el día a día y que requería que todos los ciudadanos asumieran su responsabilidad. Para Perón, todas las personas poseían una misión histórica al construir una Nueva Argentina. Los hombres debían trabajar para contribuir a esa misión, un servicio que los excedía, porque, para Perón, el Movimiento persistía a lo largo de los años, mientras que los hombres eran finitos. Y estos fueron los ideales de la lógica partidaria peronista que comenzaron a ingresar poco a poco en el terreno educativo (Flores, 1999).

Sin embargo, autores como Puiggrós y Bernetti (1993) señalan que es una tarea compleja definir los ideales del peronismo. Esto se debe al hecho de que la postura original del peronismo se difumina con el pasar del tiempo, al tratarse de un tema arduamente estudiado. Existe una dificultad epistemológica al momento de estudiar el peronismo al tratarse de un movimiento dinámico que al mismo tiempo utiliza en sus orígenes a la historia como un recurso político. Por ende, debe construir versiones diferentes de la historia y convencerse de estas verdades. Muchas disertaciones, frases, conferencias y discursos pierden su riqueza original dado que se referencian en una gran cantidad y cada vez se difumina más el punto de partida. Ante esto, se adhiere a la postura planteada por los autores que expresa la necesidad de no adherir a un único modelo teórico al momento de estudiar el peronismo. Dicho esto, se retoma el análisis acerca de lo educativo en el periodo peronista.

Tedesco (1986) señala que durante este periodo de estudio se percibió un aumento de la matrícula y al mismo tiempo, dicha matrícula se tornó más heterogénea, es decir, nuevos sectores sociales tuvieron la posibilidad de enviar a sus hijos a la escuela. Esto impactó de manera directa en la eficiencia del sistema educativo pensado para homogeneizar; porque con el ingreso de nuevos sectores sociales, surgieron obstáculos al momento de enseñar a “muchos como si fueran uno”, dado que las condiciones de origen de los alumnos cada vez eran más heterogéneas. Los alumnos ingresaban a la escuela

primaria con diversas experiencias previas y diferentes valores familiares. Esto provocó que se volviera más difícil la tarea del Estado de homogeneizar una matrícula cada vez más heterogénea. Respecto de la escuela secundaria, la política educativa peronista logró articular una vía de ascenso educativo para los sectores populares diferentes a la tradicional; la enseñanza técnica. Esta alternativa, por un lado, alejó a los sectores populares de las formas de socialización tradicional (las cuales estaban cargadas de un sesgo opositor). Por otro lado, fue una vía que permitía satisfacer las demandas sociales y no alterar las orientaciones tradicionales, creando un sistema dual y jerárquicamente ordenado.

Retomando el apartado anterior, en el Segundo Plan Quinquenal en 1952 se declaró a la doctrina peronista como Doctrina Nacional, por lo que esta doctrina debía estar incluida en los textos escolares, que servían como medio de difusión (Fiorucci, 2012). Si bien esto puede percibirse como un “cambio abrupto”, la realidad es que el peronismo diseñó un plan de gobierno en el cual todas las esferas de la política y sus distintos ministerios poseían una misma lógica. Por ejemplo, la lógica del Ministerio de Educación era la misma que la del Ministerio de Economía. Todo debía estar alineado a la ideología peronista. Y la decisión de incluir a la Doctrina Nacional en los textos escolares fue una decisión más en la alineación de todas las áreas. Se trató de una alineación que se perfeccionó y logró una mayor coordinación entre las diferentes áreas con el paso del tiempo.

Algunos autores como Rein y Rein (1996) señalan que durante el segundo mandato de Perón se produce una penetración masiva de la ideología oficial dentro de las instituciones escolares, adquiriendo así una influencia decisiva en los programas de estudio y los contenidos de las clases, en este afán por situar bajo la lógica peronista a todas las áreas de gobierno.

Ferreyra (2019) señala que durante el primer mandato el objetivo fue el de llevar a cabo una política dirigida a ampliar el acceso a la escuela y “formar hombres sanos, fuertes y virtuosos con los conocimientos necesarios para ser capaces y prudentes al servicio de la patria y la sociedad” (13). Y no se trató únicamente de ampliar el acceso, sino también de lograr la permanencia de los alumnos. Es decir, se llevaron a cabo innovaciones de carácter más material, y en paralelo comenzaron a gestarse transformaciones relacionadas con el sistema de valores.

Un momento para destacar durante los gobiernos peronistas ocurre en 1947 cuando se convirtió en ley (Ley 12.978) un decreto militar de 1943 que instauró la enseñanza

religiosa en las escuelas públicas. Este decreto alteraba uno de los principios fundamentales de la ley 1420. Claro está, la Iglesia ya no encontraba las mismas condiciones para ejercer su poder que durante el gobierno militar. Bianchi (1988) afirma que, en la práctica, la sanción de la ley no generó un cambio significativo e incluso se utilizó a favor de la doctrina peronista. Dentro de las estrategias católicas se defendió el proyecto a favor de la libertad de enseñanza, no obstante, tanto el proyecto como la enseñanza de la religión en las escuelas públicas fracasaron y en 1954 se derogó la ley.

Ferreyra (2019) señala que, al igual que en el primer periodo de gobierno, la educación adquirió un rol protagónico. Respecto al docente al que aspira formar el Estado, este debía ser un modelo moral a seguir y también, un intermediario y difusor de la ideología peronista. El docente fue el encargado de promover valores (como el patriotismo) y conductas a favor del orden social y político imperante. El maestro se presentó como el más idóneo para educar al hombre argentino y transmitir la doctrina del partido. Fue un actor clave en el proceso de consolidación del proyecto estatal.

En relación con la formación de maestros en las Escuelas Normales, durante los gobiernos peronistas se continuaron implementando los exámenes de selección para el ingreso al ciclo superior de las escuelas normales. Mediante un decreto Perón reafirmó la disposición del gobierno de Farrell<sup>6</sup>. Fonte (2016) señala que, con esta evaluación, se esperaba que el docente poseyera saberes teóricos y cumpliera con requisitos aptitudinales como “la elocución fácil, la propiedad y claridad en la expresión, el timbre natural de la voz, el tono agradable y la variedad del léxico” (14). Al mismo tiempo, el examen tenía el propósito de restringir el número de estudiantes. Como respuesta, el gobierno recibió críticas que señalaron a su política como antidemocrática. Además, el gobierno peronista llevó a cabo reformas de los Programas de Estudio del magisterio. En un primer momento, se buscó que las Escuelas Normales adquirieran un carácter nacional y antipositivista. Y en un segundo momento (entre 1947 y 1951) la reforma estuvo orientada a formar docentes con capacidades de adaptación a las exigencias de la vida contemporánea y con conciencia de los problemas nacionales que su instrucción debía colaborar a resolver.

Retomando a Fonte (2016), el autor añade que se buscó formar un docente interiorizado en la doctrina, para que así pudiese transmitirla. La reforma de los Planes de estudio se enfocó en priorizar aquellos contenidos que daban cuenta de la realidad

---

<sup>6</sup> Edelmiro Julián Farrell fue un militar argentino que se mantuvo en la Presidencia de la Nación Argentina (a través de un golpe militar) desde 1944 a 1946. Fue quien convocó a elecciones en 1946.

argentina y que permitían ver los progresos de nuestro país en los últimos años. De este modo, la preocupación pedagógica fue relegada a un segundo plano. El gobierno justificó sus medidas afirmando que

la inclusión en la currícula de contenidos asociados con los logros alcanzados por el peronismo, lejos de perjudicar el normal desenvolvimiento escolar, implicaba una actitud constructiva y patriótica, convergente y unificadora de la nacionalidad sentida como vocación y practicada como destino (31).

En resumen, los estudios relevados señalan que el docente durante el peronismo podía definirse de diferentes maneras; como intermediario, como difusor de la ideología peronista y como un modelo de conductas y valores. Principalmente, todas estas investigaciones tienen en común el hecho de que le otorgan vital importancia al maestro y su rol como agente estatal. El objetivo de este trabajo reside en complementar lo analizado añadiendo una nueva manera de conocer al “maestro esperado” por el peronismo añadiendo el estudio de sus prácticas, valores y conocimientos deseados.

### Lo nacional y los nacionalismos

Muchas veces el término nacionalismo fue utilizado de manera unívoca y unidireccional. De esta manera, se concibió a lo nacional y los nacionalismos como cómodas etiquetas que evitaron caer en discusiones respecto a sus posibles significados. Hobsbawm (1998) con su clásica obra permitió estudiar la evolución del término “nación”. El presente trabajo se apoya en su estudio para concebir la idea de nacionalismo como un principio que afirma que la unidad política y nacional deben ser congruentes. Bajo esta concordancia es que los ciudadanos tienen derechos y obligaciones públicas con la nación. Sin embargo, Hobsbawm señala que, aunque los Estados busquen establecer ideologías oficiales e incluso, encuentren movimientos dentro de la sociedad que afirman coincidir con dichas ideologías, esto no proporciona ninguna evidencia acerca de qué es lo que realmente piensan los ciudadanos. No es posible asumir que para la mayoría de las personas la identificación con el discurso oficial excluye el resto de las identificaciones que constituyen el ser social, o que es siempre superior a estas.

Por lo cual, parte de la tarea del Estado nacional reside en intervenir sobre la sociedad para lograr cierta congruencia entre los componentes de la identidad individual de cada uno de habitantes y los rasgos de identificación con la nación; es decir que debe actuar para generar que ese sentido de lo común se construya albergando a la idea de nación.

Además del proceso histórico de construcción de los Estados nacionales al que alude Hobsbawm, y de sus aportes para pensar la construcción y estabilización del Estado nacional argentino, es preciso precisar las definiciones de nacionalismo y el modo en que operan en la historia argentina.

En Argentina, la Constitución Nacional de 1853 estableció normativamente el sentido amplio del nacionalismo, también denominado contractualista. Tal como lo señala Hobsbawm (1998) los Estados nacionales recién conformados, necesitaban resolver los problemas técnicos del ejercicio del poder que no eran ni más ni menos que la capacidad de llegar a toda la población en todo el territorio, elegir una lengua que unifique la comunicación del Estado y convertir a cada habitante y a cada trabajador en un sujeto a ser interpelado como contribuyente, como soldado y si se avanza aún más en el tiempo, como ciudadano con derecho al voto.

Bertoni (2001) señala que, en Argentina, para la década de 1880, la nacionalidad estuvo en el centro de las preocupaciones de los grupos dirigentes. Según se entendía entonces “nación y Estado eran equivalentes” por lo que la nación era la manifestación de la singularidad cultural de un pueblo. Surgía la pregunta: ¿cómo sostenerla ante la afluencia de la inmigración masiva y la competencia con las intenciones imperialistas de otras naciones europeas? “La solución se encontró en lo que sin duda era un imperativo del momento: la afirmación de la nación y la formación de una nacionalidad propia (18).

Por su parte, Devoto (2002) señala dos sentidos posibles para el concepto de nacionalismo: el sentido amplio y el sentido restringido. En primer lugar, describe el nacionalismo en sentido amplio. En los últimos años, los historiadores deciden realizar un uso extensivo del término para pensar en las construcciones de las naciones occidentales, y dentro del término engloban a la totalidad de los proyectos formulados y de los instrumentos utilizados por las elites políticas con el propósito de homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de determinados confines nacionales. En segundo lugar, otros historiadores optan por pensar en el nacionalismo en sentido restringido. El nacionalismo restringido es el que se utiliza para aludir a movimientos políticos antiliberales, por lo general autoritarios, y en cuya retórica ocupa un papel central el énfasis en las especificidades históricas, culturales o raciales de una comunidad política en relación con otras.

Pero al mismo tiempo que es posible pensar en un nacionalismo amplio y en otro restringido, Devoto (2002) señala que también se puede concebir la cuestión en términos de lo contractual y lo esencial. Por un lado, el nacionalismo amplio se presenta como

contractual dado que adquiere una noción flexible de nación en la cual no se asume la homogeneidad de los sometidos al poder del Estado. Esta noción es generalmente utilizada por aquellos imperios que con su voluntad expansiva requieren de un argumento que permitiese que cualquier pueblo que quede bajo su dominio se pueda integrar a determinada nación. Por otro lado, el nacionalismo esencial adopta una posición restringida. Por lo general, es el argumento utilizado por los pueblos sometidos, que buscan definirse por una esencia, por algo que esté más allá de la dominación política. A partir de esto, es necesario preguntarse: ¿cómo se pueden pensar estas definiciones en cada período?

Y claro está, para responder a dicha incógnita es fundamental partir de la base de lo que se entiende como Estado Nación. Oszlak (1982) define una serie de propiedades con las que debe cumplir aquella entidad que desea alcanzar la estatidad. En primer lugar, debe ser capaz de externalizar su poder y obtener así, el reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales. En segundo lugar, debe poseer la capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garanticen su monopolio sobre los medios organizados de coerción. En tercer lugar, su control debe poder diferenciarse mediante la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad, para así, extraer recursos de la sociedad civil (con funcionarios profesionales y con cierto control centralizado sobre las diferentes actividades). Y, en cuarto lugar, debe ser capaz de internalizar una identidad colectiva a través de la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social. De ese modo, se vuelve capaz de alcanzar el control ideológico como mecanismo de dominación. Tomando como punto de partida las definiciones dadas es que la investigación propone pensar y analizar los dos primeros gobiernos peronistas y la conformación de un “maestro esperado” y su relación con el nacionalismo.

Tal como se señaló previamente, la construcción del Estado Nacional Argentino tardó largas décadas. Partiendo de la definición de Estado Nación brindada previamente, se asume que el Estado debía ejercer su dominio sobre todo el territorio. Oszlak (1982) señala que conquistar el orden también implicaba que el gobierno nacional debía apropiarse de determinados instrumentos de regulación social que hasta entonces eran impuestos por la tradición, la Iglesia, o el legado de la colonia hispánica. Es así como mediante diferentes instrumentos como la escuela, la milicia, entre otros, las heterogéneas

costumbres, prácticas, instituciones y disposiciones se convirtieron en códigos modernos adaptados a la idiosincrasia argentina y a los requerimientos del nuevo orden capitalista.

El Estado debía posicionarse en el centro y para eso debía quitarle poder a instituciones como la Iglesia, un ejemplo de los avances del Estado fue la apropiación del registro civil, de los matrimonios y de la administración de los cementerios (tarea que previamente estaba en manos de la institución eclesiástica). Asimismo, el Estado a través de la educación buscó ejercer su poder y actuar en conjunto con los gobiernos provinciales y los particulares. En este caso, el gobierno adquirió una creciente participación en materia educativa, reservándose para sí prerrogativas de superintendencia y la legislación general.

En el periodo de 1880 hasta 1930 se identificó un nacionalismo contractual. Es decir, había un nacionalismo amplio que establecía que todo aquel que pisara el suelo argentino era argentino. El preámbulo de la Constitución sentó las bases de un nacionalismo inclusivo. Kahan (2003) añade que lo que el Estado buscaba era homogeneizar, en un extenso territorio, a un colectivo social que poseía diversas identidades y trayectorias. Claro está, ese es el nivel de lo discursivo de las reglamentaciones; La Constitución Nacional definió esta postura, pero en la práctica, cuando llegaron los inmigrantes se produjo un enfrentamiento de ideas dentro de la élite política, porque para muchos no llegaron los “deseados” (Devoto, 2002). De esta manera es que se buscó limitar el accionar de los inmigrantes con la Ley de Residencia y con la Ley de Defensa Social.

Respecto del nacionalismo durante los gobiernos peronistas es aún posible hacer referencia a un nacionalismo amplio, en el sentido que le otorga Devoto; pero la gran diferencia es que adquirió matices más restringidos. Según Rein (2019) los rasgos de nacionalidad añadieron como componente a lo partidario; entonces era argentino aquel que era peronista.

Otro concepto que complejiza el abordaje del peronismo es el del populismo. Se trata de un término conocido en el léxico moderno y que se presenta como una vía reformista intermedia en la que se enfatiza el principio estatista. Según Rein (2019) el Estado se atribuye para sí cuestiones sociales y económicas para así evitar obstáculos y garantizar el progreso. Se debe tener en cuenta que bajo el populismo no se encuentra el propósito de cuestionar la propiedad privada, rasgo que lo diferencia de una postura comunista y/o anarquista. En el populismo surge un líder carismático que utiliza al nacionalismo como un componente fundamental de su discurso, y al mismo tiempo,



utiliza una retórica antiimperialista que aboga por la búsqueda de mayor independencia económica. Y, por último, el populismo promete solidaridad social para así, proteger a las capas bajas de la sociedad (donde encontramos principalmente inmigrantes llegados del Interior del país a las grandes ciudades). De este modo, promete dignificar al trabajador, y en ese proceso es que rehabilita diversos aspectos de la cultura popular y del folklore, planteando una nueva jerarquía del orden simbólico de la sociedad.

Para dicho autor, los gobiernos peronistas se enmarcaron en el populismo y así complejizaron el discurso nacionalista en pos de difundir la doctrina del partido e intentar responder a las necesidades sociales de la población con el fin de permanecer en el poder.

A modo de cierre, se puede señalar que en los diferentes gobiernos que se suceden antes del ascenso de Perón existió el fenómeno de los “otros”. Es decir, sujetos que por diversas razones (proyectos políticos, esencias, mandatos o posiciones políticas) fueron excluidos del “nosotros” al momento de pensar en el Estado Nación. El objetivo del trabajo reside en identificar a través del estudio de las fuentes cuales son los rasgos que este “otro” adquirió durante los gobiernos peronistas, en el caso de que exista una discontinuidad.

#### Relación con la educación y los docentes

Tal como se menciona en el apartado anterior, la escuela se consolidó a lo largo de la historia como un instrumento para ejercer la dominación política e ideológica sobre los habitantes del Estado Nación. Desde principios del siglo XIX el sistema educativo tuvo un rol fundamental, sin embargo, es posible hallar algunos matices en los distintos periodos. A principios del siglo XIX, el Estado educó y forjó una identidad común a través de los educadores que formó. A través de las Escuelas Normales el Estado delegó la función primordial a los docentes de sentar las bases de un Estado Nación. Existía una relación directa entre el trabajo de enseñar como trabajo estatal, con el objetivo de consolidar la integración de la población nativa y la asimilación de los grupos inmigrantes europeos (Ossenbach Sauter, 1996 citado en Draghi et al, 2015). El docente tenía una función fundamental en el establecimiento (y creación) de una identidad común.

Asimismo, el Estado depositó en el docente una función civilizatoria. Era fundamental educar al inmigrante con los valores nacionales y sus hábitos y costumbres, ante esto, el maestro fue quien posibilitó la regulación del sistema de relaciones sociales y el control de los mecanismos de su reproducción (Doval, 2006). Durante los gobiernos

peronistas el concepto de nacionalismo se reconfiguró, ya no se entendía el hecho de “ser nacionalista” como el hecho de forjar una identidad común y sentar las bases de un Estado-nación, tal como se evidenció durante los periodos anteriores. Sino que durante el peronismo se buscó inculcar la idea de que “ser un buen argentino significaba ser peronista”. Constantemente el partido buscó la unificación entre la identidad del líder y el partido con sus metas y la nación (Rein y Rein, 1996).

Volviendo al objetivo de esta tesis el desarrollo histórico y conceptual realizado permitirá enmarcar y comprender más acabadamente los datos recogidos en las fuentes históricas.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 2

### FUNCIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE. LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO CUERPO DOCENTE “RE-POLITIZADO”.

En la tesis se abordan las características y atributos que el maestro de escuela primaria debía tener, según las funciones asignadas a su rol por el Estado nacional durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1952); (1952-1955). El objetivo de este capítulo reside en abordar cuáles eran los propósitos que se le asignaron al maestro del nivel primario, utilizando como fuente de análisis los discursos oficiales y las propuestas políticas. En otras palabras, se busca estudiar cuáles fueron las funciones que el Estado le asignó al maestro del nivel primario y a su formación en el plano de lo discursivo, estudiando así, los atributos del “maestro esperado” que propuso el peronismo.

¿Qué funciones se le asignó al maestro?

Para comprender el rol que desde el discurso del peronismo se le asigna al maestro se han analizado fuentes primarias a partir de 1943. Tal como se señaló previamente, para identificar aquello que fue propio del maestro que el peronismo deseó formar se requiere indagar por los roles asignados en etapas previas (desde 1870).

En concreto, se recurre al estudio de la Reforma impulsada por Noble en la Provincia de Buenos Aires. Esta reforma se produjo durante lo que se denomina como “Década Infame” (1930-1943). Más específicamente, entre 1936 y 1940 la Provincia de Buenos Aires estuvo gobernada por Manuel Fresco, un político conservador admirador de Mussolini que había participado en el golpe de Estado que derrocó a Yrigoyen. Su gobernación se caracterizó como el mayor avance de las teorías fascistas y corporativistas registrados en el país. En 1937, su ministro de Interior, Roberto J. Noble, impulsó una reforma en el sistema educativo provincial, reforzando las prácticas militaristas en la escuela e imponiendo la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales. Pineau (1999) señala que, de esta manera, la provincia anticipó algunos cambios en el terreno educativo que luego del golpe de 1943 se retomaron a nivel nacional. Según este autor, en la reforma se combinaron estrategias renovadoras, cooptativas y represivas con el propósito de instaurar una nueva pedagogía hegemónica. La renovación suponía colocar al niño en el centro de la enseñanza, realizar una lectura particular de las ideas de la Escuela Nueva<sup>7</sup> e

---

<sup>7</sup> A finales del siglo XIX surgió en Europa y en Estados Unidos el Movimiento de la Escuela Nueva. Está corriente surgió ante la insatisfacción producto de un modelo escolar que no lograba educar a todos con su método enciclopédico.

incorporar a la educación dimensiones “olvidadas” por las pedagogías previas, como lo deportivo o las políticas de esparcimiento.

Pineau (1999) alude a la cooptación para conceptualizar las acciones asistencialistas que el gobierno de la provincia llevó adelante respondiendo a necesidades relevadas en el cuerpo docente y entre los niños, y también como medida de acercamiento a otros sectores sociales. Entre ellas se identificó la creación de comedores, la formación de un cuerpo médico escolar, entre otros. Esta estrategia complejiza la renovación y la represión dado que desde el gobierno se buscó generar un proyecto que interpele a los sujetos y los haga parte de este. El objetivo era el de implementar políticas de “reconocimiento” hacia la docencia, para así lograr que el cuerpo docente adhiera a la reforma. Se capacitaba y asesoraba al docente (en el plano didáctico) al mismo tiempo que la inspección a las escuelas se ubicaba en una matriz moralizante (en lo ideológico).

Por último, a través de la represión la reforma buscó alejar a los alumnos de los “enemigos” como el anarquismo y el comunismo, considerando que tales influencias podían corromper su espíritu; para alcanzar dicho objetivo se reforzaron las inspecciones a las escuelas y se le otorgó un rol fundamental a la religión<sup>8</sup> y se ensalzó la importancia de la familia.

También recurrió a la represión para controlar la tarea docente evitando que el maestro propagase ideas que pudiesen perturbar el orden establecido. A través de los pilares “Patria-Hogar-Dios” la reforma buscó disciplinar a los maestros y a los alumnos. La reforma determinó dos enemigos que debían ser perseguidos y eliminados: la Duda y el cosmopolitismo. ¿Cómo combatirlos? A través del empleo del Dogma, la Patria, la Certeza y el Culto a los símbolos. Todos estos elementos fueron representados y salvaguardados por su gobierno y cualquier oposición era considerada un atentado contra la Patria y la Nación. En resumen, a través de diferentes estrategias se buscó eliminar la duda y volver a las posturas premodernas.

---

Es una corriente que integra un amplio espectro ideológico y que tuvo una recepción variada según las características de cada sistema educativo en los diferentes países. Sobre sus principales rasgos se profundizará en el Capítulo 3.

<sup>8</sup> En una lucha de tensiones, la enseñanza religiosa se transforma en una materia obligatoria (se afirma el decreto de 1943). Una asignatura que se convierte en una “materia más” en el plan de estudio, perdiendo así, el protagonismo que la Iglesia anhela. Es dictada por maestros sin formación específica en religión (dado que a Perón no le interesa que los maestros mejoren su modo de enseñar Religión) y no genera un gran impacto en la educación de las masas. En 1954 esta lucha de poder se condensa en una solución en la cual ambos obtuvieron beneficios, por un lado, la ley de enseñanza religiosa fue derogada, y por el otro, la Iglesia obtiene el financiamiento del Estado (con subsidios a la enseñanza privada a cargo de la Iglesia) (Bianchi, 1988). Cabe destacar, que durante el peronismo las relaciones con la Iglesia varían a lo largo de los gobiernos y se produce una lucha de poder (que excede los propósitos de la tesis), el peronismo adopta los valores de la educación cristiana sin que eso signifique que sostiene la jerarquía de la Iglesia (Santiago y Camusso, 2012).

Resulta de interés señalar, como paradoja, que algunos de los elementos de la pedagogía hegemónica configurada durante la reforma del gobierno de Manuel Fresco - identificado con la ideología de derecha conservadora - tuvieron continuidad durante el peronismo. Lo paradójico residiría en que durante el peronismo tales ideas pedagógicas fueron retomadas a nivel nacional por un gobierno cuyos principios doctrinarios parecieran estar en contradicción con las de los conservadores de la provincia de Buenos Aires.

Una posible hipótesis explicativa permite señalar afinidades entre ambos gobiernos respecto de los problemas que afectaban a la nación. Tanto para los gobiernos conservadores, como para el peronismo, el nacionalismo, la religión y la familia se presentaban como medios eficientes para combatir el cosmopolitismo asociado al internacionalismo anarquista y comunista. El cosmopolitismo (como una expresión del positivismo) debía ser perseguido. Durante el gobierno de Fresco se articularon posturas nacionalistas y espiritualistas para denunciar la falacia de la realidad “dura” que promovía el positivismo. Dado que para los sectores conservadores era necesario llegar al origen de la cuestión y pensar en el “espíritu” de la Nación, como un elemento que se hallaba más allá de lo tangible.

En ese marco, las ideas y prácticas políticas de los maestros fueron un motivo de preocupación dentro de los gobiernos. Porque más allá de la mirada vocacional respecto de la docencia, instaurada por el discurso político pedagógico al momento de la creación del sistema educativo, no eran pocos los maestros que adherían a otras ideas.

Rastros de tal preocupación pueden leerse en el número de abril de 1944 del *Monitor de la Educación Común*, en una nota en la que se busca dignificar la labor docente, por lo que era necesario mejorar su calidad de vida. Resulta interesante reconocer que la intención de dignificar estuvo acompañada de la necesidad de depurarlo de aquellos elementos que lo contaminan. La siguiente cita permite comprender el contexto nacional e internacional:

(...) la intención y el ideal sustentados no son otros que dignificar al magisterio separando el elemento contaminado de comunismo y de corrupción. Tal medida, por lo mismo que es violenta, debe ser rápida; por ella se están tomando providencias extraordinarias para acelerar el estudio de los antecedentes de los maestros (...) (CNE, 856, 1944:83).

En un contexto nacionalista de temor y oposición hacia el comunismo, se presentaba como una necesidad dedicar particular atención a la formación de los maestros y el control de sus actividades para evitar que dicha ideología llegue a las aulas, y, por ende, a las mentes de las futuras generaciones. Una forma de promover dicho control

sobre la manera de pensar del maestro fue a través de la delimitación de la unidad y orientación de los planes de la instrucción primaria, echando mano al componente represivo de la reforma. Asimismo, una manera de que el docente no se acercara al comunismo era mejorando sus condiciones de vida; en esa línea, la estrategia cooptativa alcanzó a los maestros junto al resto de los trabajadores.

Si desde su organización la educación primaria cumplía un rol fundamental en la homogeneización e integración de la sociedad, los gobiernos surgidos del golpe de septiembre de 1930 y de la revolución del '43 tampoco podían permitir que los educadores transmitieran ideologías contrarias a los objetivos de la nación. Esa preocupación se mantuvo a lo largo del gobierno de Fresco en la provincia de Buenos Aires y encontró continuidad en el gobierno que asumió luego de la revolución del '43. Fue así como en septiembre de 1943 se aprobaron las bases para “una nueva estructuración de la enseñanza primaria, técnica, media y universitaria” de acuerdo con

[l]a necesidad de estructurar la instrucción pública en todas sus ramas, de modo que, en unidad de orientación y planes generales, responda a los altos fines de recuperar para la nacionalidad todos los aspectos de la vida social argentina de acuerdo con los móviles que inspiraron el movimiento del 4 de junio (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 43, 1943:1269).

Asimismo, las bases señalaron que;

- a) La escuela primaria será organizada de manera de atender conjuntamente con la educación familiar, o sustituyéndola cuando sea necesario y en los límites indispensables, el desarrollo integral del niño; físico, intelectual y moral; y el desenvolvimiento en él de hábitos sociales (...)
- b) Cuando el Estado o la sociedad no hayan podido procurar (...) un medio familiar adecuado, la escuela se organizará en pequeños internados bajo el tipo más aproximado al hogar, y con una organización que haga posible para el niño el desenvolvimiento en el de todos los valores religiosos, afectivos, tradicionales, físicos e intelectuales que configuran la educación familiar;
- c) La instrucción religiosa será impartida por profesores debidamente autorizados, siempre que el padre de familia no formule voluntad en contrario;
- d) La asistencia social, en forma de ayuda escolar, deberá establecerse para todos los niños (...)
- e) En los medios despoblados y en todos los casos en que la concurrencia infantil escolar se encuentre imposibilitada (...) la escuela se transformará, (...) adoptando formas móviles que le permitan acercarse a los hogares y cumplir su cometido (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 43, 1943:1270-1271).

Hasta aquí, los fines de la escuela primaria se centraron en recuperar para la nacionalidad todos los aspectos de la vida social argentina; completando la educación intelectual, moral y física -presente en la ley fundacional de la educación común- con nuevos hábitos sociales; la educación religiosa, y la asistencia a los hogares y hasta reemplazar a las familias en casos de ausencia. Estos fines fueron resignificados durante el gobierno peronista e integrados a su proyecto educativo.

Dicho proyecto tenía como base "La formación del carácter y la inspiración de la conducta individual, familiar, patriótica y social en principios austeros de moral cristiana, será el fin último de la educación” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 43,

1943:1272). Se aludía a una educación integral del niño, no limitada a una mera instrucción, sino la necesaria para formar la moral y el espíritu del niño.

¿Cómo llevar adelante dicha educación completa del niño, que se propone ir más allá de lo intelectual? y ¿Cómo asegurar la preparación de los maestros y maestras para formar en nuevos hábitos sociales, cristianos y morales? Fue necesario pensar en un nuevo maestro convencido de estas ideas y no otras. En otras palabras, repolitizado si era necesario, de modo que abandonara sus ideologías “corrompidas” por los discursos comunistas e internacionalistas hasta lograr su adhesión a los ideales cristianos y familiares.

¿De qué ideologías era necesario depurar el magisterio? Para comprender las ideologías presentes en los maestros resulta necesario volver a los inicios del siglo XX. Fiorucci (2014a) rastrea algunas expresiones que dan cuenta de las concepciones sobre el maestro que aparecen en el *Monitor de la Educación Común*; “el padre de la patria”, “el artífice que modela el tipo de la raza en las futuras generaciones”, “principal factor de felicidad de los pueblos” y el “portador del cultivo del idioma”. En otras palabras, esto demuestra que desde inicios del siglo se le asignó al maestro una responsabilidad clara e ineludible respecto del futuro del país. Según señala Fiorucci (2014a), estas definiciones describen y al mismo tiempo prescriben la labor docente dado que el maestro debía ser aquello que enunciaba la publicación.

El maestro aparecía como el encargado de modelar las conductas y civilizar a la población, especialmente en el interior del país. Allí su obra se volvía de mayor relevancia y al mismo tiempo, de mayor sacrificio, dado que los recursos con los que contaban las provincias eran menores a los de Buenos Aires; amén de que se consideraba que la civilización no había llegado a estas regiones. Ante este panorama, el maestro debía someterse a una vida de penurias. En línea con la magnitud de sus sacrificios y la importancia de su función se buscó determinar la idea de que el maestro no podía distinguir una “vida privada” de una “vida pública”. Todo importaba al momento de formar moralmente a las futuras generaciones.

Estos elementos presentes en el cuerpo docente se presentaban como deseables para los gobiernos conservadores previos al peronismo, excepto por el laicismo, el cual triunfó en los debates por la Ley 1420 y fue afín al discurso normalista, apoyado por el positivismo y la razón. Y eso fue lo que buscó solucionar la Reforma de Fresco con la influencia escolanovista: dotar de importancia central el espíritu por sobre el intelecto. Por ello, desde la década del ‘30 y también durante el peronismo la escuela debía educar

de manera integral al niño, atendiendo a la formación de su cuerpo (con el higienismo y la educación física), su mente y su espíritu (de la mano de la religión) (Pineau, 1999).

El maestro fue concebido desde el Estado como aquel que debía desempeñar una función superior, la docencia se definía como algo más que una profesión: una misión. El maestro era pensado como un “apóstol” y se esperaba que asumiera su tarea como tal. La siguiente cita, proveniente del discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública del gobierno del general Farrell; Rómulo Etcheverry Boneo<sup>9</sup> en las “Jornadas del Ahorro”, resulta elocuente <sup>10</sup>:

(...) ¡Loado debe ser este día, para los directores de la instrucción pública del país, porque es un día de homenaje y de reconocimiento a la obra de los maestros; porque exalta la misión de enseñar y aprender; porque la consagra como un sacerdocio (...) (CNE, 862, 1944:89)

Esta narrativa en torno a la misión del maestro tenía implicancias materiales. Dado que, si la docencia estaba más cerca del sacerdocio que de ser un empleo, lo remunerativo se colocaba en un segundo plano. La identidad del maestro se definía por su apostolado, lo que lo alejaba del mundo del trabajo y, en consecuencia, del mundo de las agrupaciones gremiales y políticas. Fiorucci (2014a) señala que la intención del Consejo Nacional de Educación durante el gobierno de Farrell fue la de formar al maestro como un actor neutral, dado que así, lograría que este sujeto se situara por encima de las disputas políticas y sociales de la época, específicamente se buscaba salvaguardarlo de las ideologías “contaminantes”. ¿Cómo combinar el aspecto misional de la tarea y evitar que su mísera condición laboral lo empujara hacia el socialismo o el anarquismo? Era necesario depurar el magisterio de ideas extrañas a la nación, pero para eso, desde los gobiernos previos al peronismo comenzó a construirse la idea de que el maestro debía recibir una retribución acorde y ser dignificado por su labor. El discurso en torno al apostolado docente fue

<sup>9</sup> “Durante los años 1944 y 1945 Etcheverry Boneo ocupó el alto cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública bajo la presidencia de Edelmiro Farrell y en esa función firmó decretos de significación social y política” (Fos Medina, 2011:26). Era un hombre perteneciente a la rama católica y militante de fe, asistiendo y organizando congresos sobre la temática en la Provincia de Buenos Aires.

<sup>10</sup> En dichas Jornadas se buscaba educar al maestro sobre la temática, dado que el ahorro se convirtió progresivamente en un tema importante a enseñar en las escuelas, especialmente en el segundo gobierno de Perón. En este segundo momento la situación económica varió y el gobierno asumió una posición de austeridad, reduciendo gastos. Por ende, requería de la colaboración de la población. A través de resoluciones el ahorro ingresó definitivamente al plan de estudios. Tal como se expresa en el Expte. N°8.553/52 en el cual se señala que será vinculado el temario escolar del ahorro con el plan económico para 1952.

(...) CONSIDERANDO: Que el Excmo. Señor Presidente de la Nación ha incluido en el citado Plan Económico el fomento del ahorro como uno de los medios más eficaces para contrarrestar las perturbaciones derivadas de la repercusión de fenómenos económicos y monetarios de origen internacional, y la acción de otras causas de orden interno cuya influencia es imposible neutralizar por completo. Que de acuerdo con los conceptos enunciados en el mensaje del Excmo. Señor Presidente, el ahorro no significa una idea de privación ni de sacrificio, sino que se vincula con la austeridad en el consumo (...) El Ministro de Educación de la Nación RESUELVE: (...) Que en el periodo lectivo de 1952 se intensifique la práctica del ahorro entre los alumnos, en concordancia con los principios en que se funda el Plan Económico para 1952 (Secretaría de Educación, 116, 1952:189-190).



combinado con la noción del maestro como trabajador, como obrero, sobre todo durante el peronismo que no abogaba por la idea del maestro como un actor neutral.

#### Tensiones y matices entre concepciones: del apóstol laico al docente trabajador

En este apartado se abordan las tensiones y los matices que existieron en las diferentes maneras de concebir al docente, evitando caer en esquemas pragmáticos que pretenden analizar la historia de manera ordenada y simplista. Según Alliaud (2007) las concepciones sobre la docencia atravesaron diferentes etapas; en un primer momento, el maestro fue pensado como un “difusor de la cultura”, luego como un “disciplinador”, luego como un “apóstol”, hasta llegar, a fines del siglo XX a ser pensado como un profesional. Sin embargo, las fuentes revisadas para este trabajo llevan a dudar de la idea de etapas. Porque durante el primer y segundo gobierno peronista el discurso desde el Estado concibió al maestro como “apóstol laico” y como “obrero” a la vez. Las fuentes se expresan en línea con dicha idea y permiten observar que se trata de un proceso complejo en el cual la concepción sobre la función del maestro se situaba en los matices y tensiones entre su “misión” y su “trabajo” (con derechos y obligaciones). Durante el peronismo ambas concepciones sobre el maestro se integraron dado que se destacó la misión del maestro en su tarea de servir a la Patria y la Nación y, asimismo, se destacó su lugar como un trabajador.

¿Pero acaso los maestros recién se pensaron como trabajadores con la llegada del peronismo? Para responder a esta cuestión, resulta necesario revisar la tradición de las agrupaciones docentes en la Argentina. Dicha tradición se remonta a fines del siglo XIX, cuando contemporáneamente a la creación de las primeras organizaciones de trabajadores<sup>11</sup> se crearon las primeras agrupaciones de trabajadores docentes en el país. La Sociedad de Maestros de la ciudad de Rosario (creada en 1898), la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires (creada en 1900) y las diferentes asociaciones docentes que existían en Santiago del Estero, Tucumán, Mendoza, San Juan, Corriente y Entre Ríos tenían como objetivo organizar el magisterio en todo el país. Sus adhesiones ideológicas no fueron idénticas; en 1913 se creó la Liga Nacional de Maestros, dirigida por el anarquista Julio Barcos, que tres años después fue reemplazada por la Confederación de Maestros, dirigida por Luciano Schilling (integrante del Partido

<sup>11</sup> En 1877 se creó la Unión Tipográfica Sindical, en 1881, el Sindicato del Comercio, en 1882 la Unión Obrera de Sastrés y la Sociedad Obrera de Albañiles y en 1887 La Fraternidad (unión de ferroviarios). Para más información visítese: <https://www.adeef.org.ar/notas-y-editoriales/138-historia-del-movimiento-obrero?showall=1&limitstart=>.

Socialista) (Gindin, 2006). Esta tradición tuvo orígenes anarquistas y socialistas, y resultaba un obstáculo para la difusión de la doctrina peronista entre el magisterio.

Podría decirse que la narrativa en contra del magisterio como vocación o como apostolado laico, y el reconocimiento del maestro como un actor social que debía recibir una compensación salarial por su trabajo (y no sólo un reconocimiento simbólico por su noble tarea), fueron dos componentes de la misma táctica para encauzar al docente. El peronismo avanzó un paso más respecto de la táctica adoptada en la Reforma de Fresco para la Provincia de Buenos Aires en la década anterior. Por un lado, se reprimió al maestro al buscar evitar que adhiriera a ideologías contrarias a la del gobierno, y por el otro, a través de una estrategia cooptativa, se respondió desde el gobierno a las demandas sindicales docentes con mejores condiciones de trabajo y con prácticas asistencialistas. De esta manera, al mismo tiempo que se disciplinó a los maestros también se mejoró su situación como trabajador (a través de la dignificación y la jerarquización del magisterio) para evitar el descontento.

En el *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* se puede leer explícitamente la idea de mutar la definición de maestro para comenzar a pensarlo como un “obrero” resaltando la dignidad que ello suponía y la jerarquización derivada de este cambio. En diciembre de 1943 se publicaron las "Recomendaciones sobre: Dignificación del Maestro; sus derechos" en La Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas<sup>12</sup>. Dicha entidad consideraba:

Que el Maestro es el obrero de la cultura, de cuya abnegación y sacrificio depende el porvenir espiritual del continente; Que conviene rodearle de la dignidad requerida por la función y de las garantías más esenciales para su desempeño como base de un sistema progresivo de recompensa, recomienda:

Adoptar los siguientes principios como derechos mínimos de los maestros americanos:

- a) Estabilidad en los cargos obtenidos (...)
- b) Régimen que establezca el escalafón del magisterio;
- c) Ascensos según los datos contenidos en el escalafón;
- d) Sueldos mínimos que aseguren una vida decorosa al maestro y escala de sueldos con aumentos periódicos;
- e) Facilidades para el perfeccionamiento profesional; y
- f) Régimen de jubilaciones (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 46, 1943:1893).

En otras palabras, se comenzó a promover y difundir la idea de que el maestro era un trabajador con derechos, no sólo con obligaciones. Y para reforzar la legitimidad de esta nueva apelación se la inscribió en las recomendaciones de la Conferencia de las Repúblicas Americanas.

<sup>12</sup>La Conferencia se reunió en Panamá entre el 27 de septiembre y el 4 de octubre de 1943. El propósito de la Conferencia fue el de considerar los problemas educativos de la postguerra. En el temario de la Conferencia se incluyeron “(...) la Carta Constitutiva, los estatutos, reglamentos, arbitrios rentísticos y provisión de cátedras y becas (...)” (Discurso del Ministro de Educación de Panamá, Víctor F. Goytia, explicando el propósito de la Conferencia) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 46, 1943:1883). Los países participantes fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Así, del mismo modo en que algunas ideas internacionalistas amenazaban el orden social y debían alejarse, otras ideas avaladas por organismos internacionales de tendencia afín a las oficiales fueron dotadas de mayor autoridad y jerarquía en una operación que revalidaba la posición del gobierno en el ámbito educativo con voces autorizadas a nivel internacional.

Las ideas de dignidad y valor docente se reforzaron en el discurso pronunciado por S. E. el señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor J. Honorio Silgueira<sup>13</sup> en el acto de poner en posesión de su cargo al señor Interventor en el Consejo Nacional de Educación, doctor José Ignacio Olmedo, el 25 de marzo:

Pero cada tiempo tiene sus exigencias, la renovación y practicabilidad de ideas e ideales es incesante, a nosotros nos toca trabajar especialmente en la salvación psíquica el niño, por el saneamiento del ambiente en que se desenvuelve, perturbado por elementos heterogéneos que tanto daño han hecho a su personalidad moral, a su célula primaria del pasado, presente y futuros argentinos.

Pero no hay que descuidar tampoco el valor y la dignidad del maestro, dándole el lugar que le corresponde, no líricamente, sino en el terreno de las realidades efectivas, felicidad humana y vida ejemplar (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 49, 1944:481).

Respecto al fragmento mencionado resulta necesario poner el foco en la idea sobre la necesidad de salvar psíquicamente al niño que vivía en un ambiente perturbado por “elementos heterogéneos”: por ideas comunistas y anarquistas que ya habían ingresado al país luego de la Primera Guerra Mundial. Estas ideas laicas e internacionalistas, que alejaban a los corazones de la fe, debían ser abandonadas por el maestro (en el caso de que las tuviera) y si no debía evitar acercarse a ellas en la búsqueda de un orden social más igualitario.

El peronismo buscó crear un nuevo tipo de ciudadano, para ello, además de intervenir en distintos órdenes de la cultura, se apoyó en el sistema educativo. Este nuevo perfil de ciudadano definido como el “Nuevo Hombre Argentino” era el sujeto protagonista y funcional a los objetivos del gobierno peronista, que se movilizaba, se interesaba por la política, se organizaba, pero también se disciplinaba y se alfabetizaba (Somoza Rodríguez, 1997b).

Entonces, la concepción del maestro como un obrero que debía ser dignificado y jerarquizado comenzó con la revolución del '43 y fue sostenida y reforzada durante el gobierno de Perón para ser resignificada de acuerdo con los objetivos del gobierno. Durante los gobiernos de Perón, se abandonó la idea de que el maestro debía ser un sujeto excluido de la política, para pensarlo dentro de la política. Dado que esta estrategia presentaba mayores ventajas ante la imposibilidad de pensar en un sujeto educador

---

<sup>13</sup> Fue un jurista argentino, que ocupó brevemente el cargo de ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1944 durante el gobierno de Farrell.

apolítico y neutral. E incluso avanzaba más allá al pensar en un maestro involucrado que promoviera los valores partidarios.

El peronismo se apoyó en algunos aspectos de la corriente liberal<sup>14</sup>. Según De Puelles Benítez (1993) para el liberalismo la educación debía funcionar como un factor de integración política y control social. Y para alcanzar tales metas era necesario iniciar un proceso de recentralización del sistema educativo. Este proceso se inició durante el gobierno de facto previo y Perón lo retomó. Berrotarán (2004) expresa que el plan del gobierno diseñado para el periodo de 1947 hasta 1951 definió las áreas en las cuales el Estado debía intervenir, y al mismo tiempo precisó las políticas a implementar, definiendo qué instituciones e instrumentos debían llevarlas a cabo.

Dicho esto, en el ámbito educativo durante el peronismo se estableció que no podían coexistir el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación. Por ende, el Consejo fue suprimido para homogeneizar las instituciones del sistema educativo. Tal como lo expresó el

Decreto 32.483, del 23 de diciembre [de 1949], integrando las dependencias administrativas, técnicas y didácticas que corresponden a la Dirección General de Enseñanza Primaria como consecuencia de la Ley 13.543, Art. 2º, por la que, el ex Consejo Nacional de Educación pasó a ser dependencia Ministerial; y refundiendo servicios análogos del ex Consejo Nacional de Educación con los del Ministerio.

Visto:

El artículo dos por el cual el Consejo pasa a depender del Ministerio de Educación como Dirección General de enseñanza primaria El gobierno administrativo, técnico y didáctico de las escuelas primarias y demás establecimientos de enseñanza que funcionaban bajo la jurisdicción y competencia del ex Consejo, estará a cargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial que procede mantener firme lo dispuesto por el Poder Ejecutivo (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 24, 1949:5235).

Porque tanto a nivel internacional como a nivel nacional, existía un consenso acerca del rol del Estado. El Estado debía construir aparatos estatales fuertes, que le permitieran controlar el territorio, las actividades y la sociedad. Por ende, el Ministerio de Instrucción Pública debía articular y organizar el futuro de la educación. Así fue como el gobierno peronista centralizó la educación con una única institución organizadora y regularizadora. Al realizar esta acción buscó que exista organicidad dentro de lo educativo. También realizó la misma operación con los demás ministerios. Como se adelantó en el Capítulo 1, el peronismo concibió al Estado y sus estrategias de intervención como un “todo”. Cada uno de los ministerios debía perseguir los mismos fines y articular su accionar con las demás entidades.

---

<sup>14</sup> Algunos autores señalan que el peronismo supo combinar lo liberal con lo conservador. Por un lado, en áreas como la economía, adoptó una postura liberal. Y, por otro lado, desde lo político, adopta matices conservadores. Dicho esto, se debe tener en cuenta que el peronismo tomó diferentes corrientes para resignificarlas y apropiárselas de manera única, por ende, no es posible definir al peronismo dentro de una u otra ideología, sino que es necesario pensarlo y estudiarlo como un movimiento que atraviesa diferentes espectros (Besoky, 2016).

Este afán de unidad y coherencia en las políticas educativas queda expresado en el discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Rómulo Etcheverry Bomeo al inaugurar el nuevo edificio del Colegio Nacional de Mar Del Plata el 15 de enero: "Se trata de conciliar la unidad de la educación, instrucción básica que constitucionalmente debe ser organizada y centralizada en el Ministerio de Instrucción Pública (...)" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 59, 1945:113).

Las políticas en educación debían tener unidad para homogeneizar el sistema educativo. Asimismo, en este proceso de planificación de políticas e instituciones, el gobierno peronista se preocupó no solo por cómo organizar la educación sino también por los modos de enseñar<sup>15</sup> y por los contenidos de la enseñanza. Es decir, para el peronismo resultaba fundamental organizar el sistema educativo y también regular aquellos valores y conocimientos que las instituciones transmitían. Para así, difundir valores como la cooperación, la solidaridad social, la justicia social, entre otros<sup>16</sup>. Para alcanzar sus fines se apoyó en instituciones que ya estaban presentes desde los gobiernos anteriores. En otras palabras, en estructuras gubernamentales que ya poseían un lugar central en la educación de las nuevas generaciones y en la transmisión de valores, tales como la familia y la Iglesia.

Esta preocupación por una coherencia en las políticas educativas fue reiterada el 4 de agosto de 1947 en el discurso de Perón en el teatro Colón en el acto organizado por docentes secundarios:

"La necesidad de una enseñanza nacional coherente es indiscutible (...) formar hombres para la Argentina, para el medio en que viven, y para el momento en que viven. Hay que formar hombres de acción para la función nacional (...) el más grave mal que aqueja al país es el de la falta de coordinación orgánica y funcional. (...) Nuestro país tiene necesidad de organizarse (...) Se necesita simplicidad para organizarse, no tanta burocracia. Se necesitan objetivos y una única concepción para así asegurar la unidad de acción. Para mantener una continuidad en el esfuerzo y en la acción nacional. También importa la perfectibilidad, que los organismos estatales evolucionen todo el tiempo (...) para que esto sea posible, todo ha de ser coordinado desde arriba. Es al gobierno a quien le corresponde fijar el objetivo, y toda la organización y funcionamiento debe ser dirigida por él. Ello ha de fijar una marcha común, que debe ser coordinada por el jefe común de todas las actividades (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 90, 1947:2448-2449-2450).

Y a partir del análisis de las fuentes es posible recurrir a lo que señala Berrotarán (2004), quien relativiza las críticas que consideran al plan de gobierno de 1946 como un conjunto deshilvanado de normativas. Por el contrario, el plan de gobierno, a través de leyes y normativas, institucionalizó una serie de acciones que en el campo político dotaron de uniformidad a las ideas y buscaron que dicha uniformidad alcance el comportamiento de los gobernantes y los gobernados.

<sup>15</sup> Esto será abordado en el Capítulo 3.

<sup>16</sup> Estos ideales fueron los pilares de la ideología peronista.

El gobierno buscó alcanzar sus objetivos a través de la uniformidad de ideas y de políticas, dado que solo así sería posible alcanzar la unidad de acción nacional. ¿Qué ideas debían prevalecer? Ideas de solidaridad social, de cooperación, de justicia social, de independencia económica y de soberanía política. Perón surgía como el jefe común de todas las actividades y para integrar las políticas y las ideologías de los gobernados y los gobernantes se llevarían a cabo cambios en la administración estatal en pos de simplificar las estructuras de gobierno. Las acciones que Perón promovió en el área de la educación tenían su correlato en las demás esferas, como la económica y la política. Lo que ocurrió en el terreno educativo formó parte de un plan mayor que buscó la unidad en todos los ámbitos de gobierno.

La consecuencia de la simplificación pretendió ser la perfectibilidad del sistema educativo para así alcanzar la unidad de acción. Y esta unidad podría alcanzarse a través de un plan de gobierno que dotara de racionalidad a la intervención estatal. La planificación partía de tres componentes centrales: en primer lugar, las líneas de acción a seguir, en segundo, los organismos centralizados encargados de la articulación, y, por último, el cuerpo técnico capaz de conducir y controlar el accionar. De esta manera, el sistema educativo fue dirigido y organizado para asegurar la coherencia dentro del sistema con el fin de que el poder del gobierno peronista fuera reforzado.

Otro aspecto central en el plan de acción del peronismo se desarrolló en el plano comunicativo, transmitiendo a la sociedad la idea de un plan de la Nación y no de un gobierno. En consecuencia, el gobierno de Perón buscó construir la idea de que existía un “plan nacional” con una racionalización detrás. De esta manera, mientras que se concretaban los objetivos del plan, este funcionaba como un medio de comunicación política y de construcción de poder (Berrotarán, 2004).

Hasta aquí, se parte de la concepción de la acción del plan en el nivel macro, en el nivel de los aparatos estatales. Ahora, es necesario pensar la unidad de acción en lo micro. Este trabajo no busca comprender si realmente hubo cambios en los modos de ser y estar del docente, pero si busca indagar en los instrumentos que el Estado promovió para llegar a las aulas (en este caso con programas, revistas y boletines oficiales), independientemente de los resultados alcanzados. El peronismo diseñó políticas educativas<sup>17</sup> con el propósito de dotar de uniformidad a las ideas y al comportamiento de sus gobernantes. Fue por eso que se sancionaron nuevos planes de estudio en todos los

---

<sup>17</sup> Las políticas macro educativas fueron acompañadas con acciones en el territorio, las cuales algunos autores como Gvirtz identifican como más efectivas para penetrar en la realidad escolar.

ciclos de enseñanza, tal como quedó expresado en el Discurso de Juan D. Perón al inaugurar los cursos del año lectivo de 1953:

Los planes de estudio han sido modificados en todos los ciclos de la enseñanza a fin de que los alumnos conozcan y vivan las realidades del país en su dinamismo actual y se capaciten de tal manera que desde la niñez y la juventud conformen una personalidad que los haga miembros útiles de la comunidad a fin de que cada uno integre la sociedad nacional y la sociedad nacional se integre con ellos. En la enseñanza primaria los nuevos programas están dirigidos al entendimiento de los niños sobre quienes se inicia ya la tarea de formarles una conciencia previa de la solidaridad social y de la unidad nacional fundados en la concepción básica del Pueblo como esencia viva de la Patria. Al mismo tiempo los programas insisten en la trascendente misión de las virtudes del espíritu y que dan vigor y permanencia a las naciones en su misión histórica (Secretaría de Educación, 270, 1953:188).

Para lograr tal integración fue necesario “re-educar” a la población según los valores de la doctrina peronista. ¿Qué se entiende por reeducación? En términos de Somoza Rodríguez (1997b) es posible diferenciar a los movimientos políticos según los cambios que se proponen en las relaciones sociales. Por un lado, existen movimientos o partidos políticos que no buscan generar cambios significativos en las relaciones sociales, por ende, se apoyan en el imaginario social ya existente o “naturalizado”. De esta manera, el campo educativo y el político se presentan con una mayor apariencia de separación o neutralidad entre sí.

Por otro lado, aquellos movimientos que poseen la aspiración de modificar las relaciones sociales deben “re-educar” a la población. Dado que lo que se busca es modificar las percepciones y representaciones de los sujetos, y para eso necesitan volver visibles los componentes “educativos” presentes y constituyentes de todas las relaciones políticas modernas. En otras palabras, no existe una delimitación marcada entre el campo educativo y el campo político, sino que ambas áreas se integran en un todo de manera explícita en el discurso y las políticas impulsadas. Dentro de este segundo grupo se puede clasificar al gobierno peronista. Un movimiento que buscó influir en las percepciones y representaciones de los sujetos, en este caso, en el cuerpo de maestros. Para formar al nuevo hombre argentino fue menester formar un nuevo cuerpo docente que transmitiera los ideales partidarios de solidaridad social, justicia, unidad nacional y sentido de misión histórica<sup>18</sup>, para así promover dichos valores en las nuevas generaciones. El peronismo se apropió de los valores de los gobiernos previos (especialmente de los gobiernos conservadores de la década del 30) para modificarlos y cambiar las percepciones de los sujetos. A partir de este momento, el maestro debía percibir la relación con el alumno a través de aquellos valores y asumir su rol histórico en el momento que atravesaba el país.

---

<sup>18</sup> Temática abordada en el Capítulo 3.

En las fuentes se puede observar el énfasis en la misión histórica del maestro tal como se expresó en el discurso de Juan D. Perón mencionado previamente:

En este momento de la vida nacional, y en esta primera lección del año (...) teniendo en cuenta que la doctrina que yo he venido enseñando y realizando ha sido declarada por Ley de la Nación y de todas las provincias, Doctrina Nacional, yo delego a los maestros y profesores argentinos la responsabilidad de inculcarla en los niños (...) de la Nueva Argentina. Yo sé que ellos, maestros y profesores que viven en contacto con el pueblo, sabrán hacerse merecedores de esta responsabilidad (...) Hace pocos días declaré que este es para todos los argentinos el año de la solidaridad social. Los maestros tienen una importante misión que cumplir para realizarla (...) Yo sé que una tarea tan noble y tan alta solo puede entregarse en manos de hombres y de mujeres acostumbrados a servir con dignidad y con nobleza. Nadie mejor entonces que los maestros (...) que han hecho de su vida un ideal de sacrificio y de abnegación en el servicio del pueblo y de la Patria (...) Enseñar y estudiar con la mirada puesta en el bien que ahora y en el futuro cada uno podrá realizar por los demás es la consigna que dejó para maestros, profesores y alumnos en esta primera lección del año (...) (Secretaría de Educación, 270, 1953:187-188).

El discurso oficial le encargó al maestro la misión y responsabilidad de transmitir lo que a partir del segundo gobierno se conoció como Doctrina Nacional: la Doctrina Peronista. Al mismo tiempo que se le concedieron responsabilidades al maestro se buscó dignificar su tarea, con el propósito de exaltar su rol en la construcción de una Nueva Argentina. Asimismo, el discurso pronunciado en 1953 deja en evidencia el peso que adquiere la ideología durante el segundo periodo de gobierno. A partir de ese momento, la doctrina peronista se convirtió por ley en Doctrina Nacional, y quien surgió como responsable de transmitirla fue el maestro. El maestro debía colocarse al servicio del pueblo y cumplir con la misión que el Estado le encomendaba.

A través de publicaciones como el *Boletín del Ministerio* o el *Monitor de la Educación Común* se pretendió formar un maestro “peronista”. El cual se definió como un maestro interesado por la política oficial, un obrero de la cultura, es decir, un trabajador que era compensado por su actividad. El maestro peronista no necesitaría renegar de su condición de apóstol, pero si encolumnar su actividad misional a la enseñanza de saberes y valores peronistas:

La función del maestro es trascendental en la hora que vive el país (...) el profesor y el maestro han de dedicar su vida a la enseñanza, pero para que esto sea posible, el Estado ha de cuidar y ha de responsabilizarse del futuro de ese hombre que renuncia a la vida por un objetivo superior a la vida misma, que es la enseñanza entendida como un verdadero apostolado. El Estado no ha de tener la pretensión de que en cada maestro o profesor haya un héroe, porque la sociedad no puede estar formada por héroes que todo lo sacrifiquen frente a otra parte de una sociedad que disfruta de todos los placeres y la dicha de una vida regalada, sin compensación con sus esfuerzos y sacrificios (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 90, 1947:2446).

Se trataba de un maestro que entregaba su vida a la enseñanza por lo que debía ser compensado adecuadamente. Ya no regía más la idea de que el maestro realizaba sacrificios sin recompensas, dado que desde el movimiento peronista se lo concebía como



un maestro trabajador. Perón retomó esta idea de dignificación del magisterio en un discurso en las Jornadas Pedagógicas Sarmientinas<sup>19</sup>:

(...) Hay un sinnúmero de actividades que perturban la acción de los maestros. (...) Por esa razón hemos tratado de que los maestros desarrollen sus actividades libres de cualquier otra influencia que no sea la función técnica de la enseñanza y la educación. (...) De manera que la escuela debe estar incontaminada y el magisterio debe estar incontaminado. Cada uno hará la política fuera de la escuela. Dentro de la escuela hace el maestro, y solamente el maestro que enseña y educa con su palabra, con su consejo y con su ejemplo (...) Es responsabilidad nuestra que el maestro pueda vivir para que pueda dedicar toda su actividad a la enseñanza. El Estado debe liberar al maestro de preocupaciones de todo otro orden para que él pueda ser un apóstol. (...) además de ser un maestro, debe ser un apóstol. Pero al apóstol hay que permitirle que dedique toda su vida a ese apostolado, y para que él pueda dedicar su vida al apostolado, el Estado debe resolverse el problema económico. Si él tiene que ganarse la vida además independientemente de su función, el apostolado quedará en un 50%, y lo que se quiere del apostolado es que sea un 100% (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 21, 1949:4103).

Esta última cita sintetiza la idea del docente como un apóstol que puede dedicar su vida a la educación, dado que no sufre de problemas económicos o sociales. Pero para lograr que el maestro se entregase a su vocación, resultaba necesario asignarle dignidad a su profesión y ese fue uno de los objetivos del gobierno de Perón. Además, el maestro como un trabajador peronista, debía organizarse sindicalmente.

Tal como se mencionó previamente, en la Argentina existía una tradición sindical docente, y Perón se dirigía a aquellos maestros que ya formaban parte del movimiento sindical, para que abandonen su posición política con bases anarquistas y socialistas y adhieran a la postura peronista. Desde un primer momento se buscó convencer a los maestros de la necesidad de formar un cuerpo docente peronista a través de los discursos. A través de un exhaustivo análisis de la organización sindical de los maestros, Balduzzi y Vázquez (2006, citado en Donaire, 2009) expresan que la adhesión no era suficiente para el gobierno peronista y por esa razón desde el gobierno se declararon como ilegales las organizaciones gremiales docentes opositoras al peronismo. Mientras que, se promovieron los gremios de orientación peronista. De esta manera, en 1948 se dispuso la afiliación obligatoria de los maestros a la Confederación de Personal Civil de la Nación y en 1950 se crea la Asociación de Docentes Argentinos (ADA), mientras que en las provincias también se crearon sindicatos docentes peronistas (Puiggrós y Bernetti, 1993 citado en Donaire, 2009).

La creación de sindicatos peronistas y la reducción de agrupaciones opositoras fue acompañada con normativas que reforzaban la idea del docente obrero. En el discurso pronunciado por el Señor Subsecretario de Educación, a cargo de la Secretaría de

---

<sup>19</sup> Fueron jornadas organizadas por el gobierno con el objetivo de que los maestros se reúnan y compartan su experiencia. En este espacio, el maestro recibía diferentes capacitaciones sobre distintos temas.

Educación, Profesor D. Jorge P. Arizaga<sup>20</sup>, al poner en posesión del cargo de Delegado Interventor en el Consejo Nacional de Educación al Profesor D. Federico Alberto Daus<sup>21</sup>, el 22 de marzo se expresó lo siguiente:

Para cumplir este programa de fines, una absoluta unidad en los propósitos y en la ejecución, ha de vincular con fuertes eslabones todas las jerarquías docentes; un cambio tan esencial en la doctrina y en la práctica compromete unánimemente a los elementos humanos responsables de su triunfo. No hace falta la sola identificación con el ideario de la nueva escuela argentina; no basta con el conocimiento de sus medios y el necesario perfeccionamiento profesional.; urge movilizar todas las reservas morales de que es capaz el maestro, porque es en el alma del educador donde reside el aliento creador, capaz de realizar el milagro (...) Nuestro maestro, héroe de una epopeya laudatoria, ha sido en verdad el protagonista (...) de esa fiesta de la civilización contra la barbarie en que las condiciones de nuestra historia encuadraron su apostolado. Por eso es tan importante la ley orgánica (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1, 2 y 3, 1948:679).

El maestro debía adherir a la doctrina peronista dado que su moral<sup>22</sup> era fundamental al momento de forjar esta Nueva Escuela Argentina; a ello debía orientar sus reservas morales. Una Nueva Escuela Argentina que fuese peronista y que forme al Nuevo Hombre Argentino y en la cual se implementara una Nueva Didáctica Argentina<sup>23</sup>, también peronista. Y para que el maestro pudiese colaborar en el cumplimiento de los objetivos peronistas resultaba necesario que existiera una normativa que lo respalde y lo dote de herramientas. Tal como lo expresó Perón en su discurso en el acto organizado por docentes secundarios mencionado previamente en el teatro Colón de la capital federal:

Para que el perfeccionamiento docente sea posible se requiere de una ley orgánica que establezca el escalafón docente, que organice los legajos personales, a fin de que en el futuro cada uno pueda ser hijo de sus obras y pueda también coparticipar con el destino en la fijación de su propio destino. El Estado piensa en darle al maestro información didáctica, viajes de estudio, crear institutos de cultura y de perfeccionamiento, cursos de extensión cultural, y más. (...) Instituciones y maestros, planes y programas deben responder a un sentido profundamente nacional y auténticamente argentino, logrando mediante la flexibilidad de los planes la obtención del mayor número de posibilidades para el muchacho (...) El maestro y el profesor de la NUEVA ESCUELA ARGENTINA, deben ser un ejemplo de fe ciudadana, informado, honesto, señor de su oficio, sereno, consciente y capaz con claro sentido de su misión y exacta comprensión de los problemas que atañen al presente y al futuro de la nacionalidad. Solamente así formará alumnos capaces de disponer del máximo de sus poderes espirituales y de sus posibilidades al servicio común de la Nación. Debemos mantener la asistencia y previsión social y desarrollarla al máximo de sus posibilidades para que la escuela no solo tenga sus comedores, su ayuda económica a los padres, la coordinación de los organismos escolares destinados a la ayuda social y al contralor y vigilancia del alumno sano, lo mismo que del alumno enfermo, ayuda escolar mediante útiles, libros y ropas, como así también, la alimentación en orden de compensación (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 90, 1947:2454-2455).

<sup>20</sup> Jorge Pedro Arizaga había sido el promotor de la reforma en la orientación de la enseñanza. En “Aplicación del plan de gobierno en la enseñanza primaria”, la conferencia en la que explica los fundamentos de las reformas promovidas por el Primer Plan Quinquenal dio cuenta de la selección y apropiación de los elementos pedagógicos por parte del oficialismo, entre ellos, el paidocentrismo, el rechazo al enciclopedismo, la mecanización de los métodos didácticos y el alejamiento de los reclamos del ambiente. Entendía que la educación elemental debía fomentar el desarrollo de los intereses y aptitudes de cada niño, el desenvolvimiento integral de su personalidad y el trabajo tanto intelectual como manual (CNE, 1947:897-900). Estos aspectos coincidían con el recorrido pedagógico que habían realizado dos de los asesores del Interventor del CNE, Prudencio Oscar Tolosa y Luis Giordano (Ferreira, 2019).

<sup>21</sup> Egresado del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, vicedirector del Colegio Nacional de Buenos Aires, titular de Geografía Física y de Geografía Política y Económica argentina de las Facultades de Filosofía y Letras de Buenos Aires y de Humanidades de La Plata, respectivamente, miembro de numerosas sociedades geográficas del país y de América. Fue delegado en varios Congresos de Geografía realizados en el extranjero y autor de textos de enseñanza y artículos científicos (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1, 2 y 3, 1948:678-679).

<sup>22</sup> La pregunta en torno a la moral de los maestros y si se les debe exigir desde el Estado contar con determinados requisitos morales es un debate que aún no ha sido zanjado incluso en la actualidad.

<sup>23</sup> Aspecto desarrollado en el Capítulo 2.

De esta manera, se puso en marcha el proceso para elaborar y sancionar una ley orgánica con el propósito de regir el desenvolvimiento de la enseñanza primaria y fijar las obligaciones, derechos y atribuciones del personal docente; así como recompensarlo con viajes e instancias de formación. El gobierno de Perón interpretó que el esfuerzo por apropiarse y transmitir la doctrina peronista sería correspondido si se satisfacían sus necesidades como trabajador. Del mismo modo en que se atendían las necesidades de sus alumnos con ropas, alimentos, útiles escolares y ayuda a las familias<sup>24</sup>. Esta ley orgánica tuvo como correlato la sanción del Estatuto del Maestro Argentino, sancionado por decreto el 14 de septiembre de 1954<sup>25</sup>.

Para comenzar a indagar en torno a este dispositivo de regulación del trabajo docente, es necesario situarse en el segundo mandato de Juan D. Perón. La intensidad de las políticas y discursos varía en este segundo momento. Los objetivos de la doctrina peronista fueron perseguidos con mayor fortaleza, dado que el peronismo poseía convicciones más firmes, lo que implicó a realizar ajustes a sus mecanismos de control y adoctrinamiento (Fiorucci, 2012). Esta convicción derivó del hecho de que el peronismo luego de su primer mandato comenzó a extender su presencia en la sociedad argentina. Pero, así como la adhesión creció en intensidad y cantidad, en el campo de lo político las condiciones habían cambiado y las oposiciones también crecían. Según Maceyra (1984) esto fue producto de la magnitud de las transformaciones producidas en el terreno de lo social. Luego del primer mandato, comenzaron a gestarse rivalidades entre sectores dado que la pirámide social se modificó y diferentes actores cambiaron sus posiciones. El cambio social promovió una distribución diferente del dinero y algunos sectores fueron “descolocados” de su posición original, lo que provocó rechazo a la política peronista. El rápido ascenso social y económico de los sectores obreros generó descontento en algunos sectores (como en la burguesía, por ejemplo).

Las críticas hacia el peronismo comenzaron a aumentar y extenderse a más sectores mientras que se agravaron por los problemas económicos<sup>26</sup> que comenzaron a gestarse. Asimismo, se vislumbraba un cambio en las condiciones de la economía internacional. Maceyra (1984) expresa que la economía de la Argentina se expandió y eso provocó un

---

<sup>24</sup> Durante el peronismo la política social adquirió un lugar central. Además, esta se vinculó directamente con la materia educativa, dado que para el peronismo la educación no se limitaba únicamente a lo que ocurre en el aula, sino que la educación incluía lo escolar y lo extraescolar. Por ende, durante los dos primeros gobiernos de Perón se pusieron en marcha una serie de políticas sociales que complementan la acción escolar, dado que se concibió al alumno como un sujeto integral. Esto se vincula con que el hecho de que se asumía que la educación debía exceder la instrucción.

<sup>25</sup> Disponible en [https://drive.google.com/file/d/1TOZEDDIRGfB-MVEto-gOK\\_Iqj1\\_rvyGC/view](https://drive.google.com/file/d/1TOZEDDIRGfB-MVEto-gOK_Iqj1_rvyGC/view)

<sup>26</sup> Los problemas políticos y económicos fueron abordados en el Capítulo 1.

aumento de las necesidades para sostener tal expansión. Si se deseaba expandir y complejizar la economía argentina se requería de exigencias mayores, en otras palabras, se necesitaba una mayor densidad de capital y de tecnología. Pero este espíritu de crecimiento no fue acompañado por la situación rural: en el campo se produjeron pérdidas económicas, lo que ocasionó cambios en el gasto público. Como consecuencia de la mala situación económica, el gobierno no pudo recurrir a la transferencia de recursos para financiar el desenvolvimiento industrial.

Al mismo tiempo, tampoco logró mantener las políticas sociales impulsadas (como los altos salarios). Lo cual comenzó a provocar huelgas y reclamos. Como producto de los problemas (los cuales tuvieron un efecto en cadena), el peronismo, en este segundo periodo, decidió implementar una política estabilizadora, restrictiva y de mayor austeridad. Con el Segundo Plan Quinquenal se adoptó una política de menor consumo y de mayor productividad (Potash, 1982 citado en Maceyra, 1984).

Pese a esta serie de acontecimientos que forzaron al peronismo a dar marcha atrás a su política de expansión, Perón obtuvo un amplio triunfo electoral y así, inició su segundo mandato, pero claro está, se hallaba en un contexto en el cual se volvió difícil gobernar. Las “buenas épocas” quedaron atrás, pero estratégicamente el peronismo logró aprovechar el periodo previo de prosperidad económica para concretar gran parte de sus logros en materia social.

Sin embargo, frente a condiciones cambiantes y desfavorables se volvió necesario fortalecer la unidad nacional del sistema educativo. Si quería mantener su poder, el peronismo no podía descuidar su influencia en el sistema educativo. Por ende, el Segundo Plan Quinquenal le asignó un rol fundamental a la educación, encargada de transmitir los ideales peronistas.

En materia de educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación moral, intelectual y física del Pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del Pueblo y la grandeza de la Nación mediante la justicia social, la independencia económica y la soberanía política (...) (Secretaría de Educación, 274, 1953:328).

Se puede apreciar que, a partir del segundo mandato de gobierno, la repolitización del campo educativo apareció de manera aún más explícita. Y se dejó claro que la educación debía transmitir los valores de la doctrina peronista, la cual se sancionó como Doctrina Nacional. Y uno de sus instrumentos para generar mayor adhesión del cuerpo docente fue encarnado por el Estatuto:

Por Decreto del Poder Ejecutivo de fecha 14 de septiembre de 1954, establecióse el Estatuto Profesional del Docente del General Perón, órgano legal éste que reporta al magisterio de todo el país conquistas de singular trascendencia. El Estatuto de referencia, que responde a legítimas y viejas aspiraciones de ese esforzado gremio, regla desde ya las actividades del mismo y confiere a sus integrantes la jerarquía moral y los recursos

pecuniarios dignos que corresponden a sus condiciones de forjadores de la juventud de la Patria, que tendrá en el futuro la responsabilidad de reafirmar los principios de soberanía política, independencia económica y justicia social, que ha plasmado con su genio tutelar el Presidente de la Nación, General Juan Perón, para el bienestar de las generaciones presentes y futuras (Ministerio de Educación, 1954:2).

Este fragmento permite observar el objetivo del Estatuto. A través de la normativa, el gobierno de Perón buscó dotar a los maestros de jerarquía moral y de recursos. El Estatuto le permitió al gobierno resignificar y apropiarse de algún modo de las demandas de los sindicatos que existían desde hace muchos años. A partir de la normativa, Perón intentaría que dichas aspiraciones fueran materializadas por el peronismo.

De este modo, el docente recibía beneficios y seguridad, pero también recibía responsabilidades. El maestro tenía la responsabilidad de transmitir los tres pilares de la doctrina peronista (soberanía, independencia y justicia social). Esto permite observar cómo el docente era un agente del Estado (esto no fue algo propio del peronismo, sino que ocurría desde principios del siglo XX), o más bien, un agente del Peronismo. Sin embargo, Perón continuó concibiendo al maestro como un apóstol laico, dado que el carácter misional de la docencia no se abandonó. Lo original del período peronista fue que Perón resignificó las construcciones sociales existentes respecto al “maestro esperado”. El maestro, con el peronismo, era un apóstol y era un trabajador. No se le exigía abandonar al cuerpo docente su sentido de “misión” y “vocación” sino que ese sentido era revalorizado con el objetivo de jerarquizar al maestro y al mismo tiempo brindarle derechos y obligaciones. En otras palabras, se intentó reeducar al cuerpo docente. A través de normativas y discursos, Perón fortaleció el rol docente e impulsó medidas en el área de seguridad laboral para este sector. Este modo de accionar (a través de un Estado intervencionista que busca garantizar el bienestar de sus gobernados) atravesó todas las áreas de gobierno: la educación, la economía, la cultura, la política, etc. (Berrotarán, 2004).

#### A modo de síntesis

En este capítulo se abordaron las funciones que el gobierno peronista le otorgó al maestro. Para poder conocer dichos propósitos resultó necesario indagar en torno a los objetivos del nivel primario. Asimismo, se volvió de vital importancia conocer cómo se conformó el cuerpo docente en Argentina, indagando así, en la ideología presente en el magisterio y en sus correspondientes agrupaciones sindicales. Como resultado, las fuentes mostraron rupturas y continuidades. Por un lado, el peronismo retomó preocupaciones y discursos del gobierno previo al gobierno militar de 1943. Y eso se

percibe como contradictorio dado que recurrió a valores conservadores apoyados en la religión, en la familia y en el nacionalismo. El peronismo concibió a la docencia como un apostolado. Por otra parte, el peronismo resignificó dicho discurso para pensar al docente como algo más que un apóstol: como un obrero de la cultura. De esta manera, se puede observar como el peronismo resignificó los discursos presentes en el campo educativo para repolitizar y reeducar a los maestros y volverlos así, funcionales a la doctrina peronista.

Claro está, tal como se expresa en la introducción, la tesina no tiene ánimos de adoptar una postura “a favor” (como Torre y Pastoriza, 2002) o “en contra” (Plotkin, 1993; Rein y Rein, 1996; entre otros) del peronismo. Dado que se considera que ya existen muchos trabajos que defienden una u otra postura. Por el contrario, en el presente trabajo se busca caracterizar las particularidades que asumió la docencia durante el peronismo al menos en el terreno de la política educativa. De la lectura de las fuentes se podría plantear que en el peronismo se propuso utilizar el sistema educativo y al magisterio como un medio para transmitir y lograr adhesión a la ideología peronista. Comprobar la consecución o no de esta finalidad requeriría del análisis de otro tipo de fuentes con otro abordaje metodológico.

Sin embargo, y a modo de síntesis se toma la palabra de Pettit (2017) quien señala que si la gestión peronista buscaba llegar a las escuelas debía tener en cuenta el modo de ser y estar del maestro.

Según Torre y Pastoriza (2002) se debe recordar que el peronismo buscó integrar la sociedad argentina bajo los valores de una nueva doctrina “nacional” en el contexto de un país más vertebrado, es decir, un país en el cual los habitantes entablaron una relación más estrecha entre sí. En resumen, durante el peronismo se buscó enfatizar y afianzar el carácter vertebrado de la Argentina, en este caso, a través del sistema educativo y la formación de un Nuevo Hombre Argentino. En el siguiente capítulo, se pondrá un mayor énfasis en el aspecto de los contenidos democratizadores y el mensaje de igualdad que busca transmitir el gobierno peronista. Para ello se relevan los saberes y las habilidades que se esperan del maestro desde el gobierno. En ese marco, la nueva pedagogía hegemónica construida con la Reforma educativa de la PBA en torno a los ideales de la Escuela Nueva les brinda a las autoridades peronistas elementos para diseñar la Nueva Escuela Argentina.

## CAPÍTULO 3

### CARACTERÍSTICAS Y RASGOS DEL MAESTRO ESPERADO

El presente capítulo se propone presentar las características y rasgos para el maestro del nivel primario que quedan delineados en las fuentes oficiales durante los dos primeros gobiernos peronistas. Para alcanzar la Nueva Argentina, el gobierno peronista debió reorientar varias acciones del Estado; entre ellas la educación. En ese marco, una vez determinadas las características o el perfil de habitante y ciudadano de la nueva sociedad, resultó preciso revisar las características de los docentes responsables de la educación común y obligatoria para reorientarlas en caso de que fuera necesario. Parte de esta reorientación consistió en la revisión de las características del maestro (ya fueran físicas, morales como intelectuales) y el reforzamiento de determinados saberes y habilidades. Si el maestro era el encargado de transmitir los principios de la Nueva Argentina, que componían la doctrina peronista, era preciso asegurar, previamente, su apropiación por parte de los docentes para que la enseñaran luego a los alumnos<sup>27</sup>.

Esa tarea pedagógica acompañaba otras estrategias dirigidas a los niños y parecía esencial para que los alumnos la hicieran propia, e idealmente, se volvieran peronistas. A través de la escuela y otras instituciones periescolares el peronismo buscó transmitir su doctrina; por ejemplo, la Fundación Eva Perón ocupó un lugar fundamental en este intento de transmitir y permitirle apropiarse al niño la doctrina. Almada (2019) realizó un estudio acerca de la importancia de la cultura física y el deporte impulsado por la Fundación Eva Perón. La autora exploró en su libro los diferentes tonos simbólicos y políticos producidos y transmitidos a partir de las políticas deportivas propuestas y materializadas por la Fundación. A través del deporte Perón buscó consolidar su movimiento político, social y económico. La autora señaló que una de las estrategias privilegiadas para formar el nuevo hombre argentino residía en las vinculadas a la educación del cuerpo, e incluso señaló que estas prácticas externas al ámbito escolar fueron más efectivas al momento de formar al Nuevo Hombre Argentino.

Dicho esto, durante el peronismo se buscó que las políticas educativas y los discursos reconfiguren la visión del mundo de la población, por ello el peronismo aspiró

---

<sup>27</sup> Si bien durante el peronismo se buscó una politización de los contenidos con el objetivo de que los docentes adhirieran a la doctrina peronista este estudio no se centra en lo que ocurrió efectivamente sino en lo que se aspiró y proclamó desde la esfera de las políticas educativas. Autores como Gvirtz (1999) señalan que los maestros lograron neutralizar (a través de diferentes mecanismos o tácticas) las políticas del peronismo en una investigación que indagó aquello que efectivamente ocurría en el aula a través del análisis de cuadernos de clases de la época.

Resulta fundamental tener en cuenta que no necesariamente aquello que se proclama en las políticas y discursos oficiales, acerca de qué debe enseñar un maestro y cómo debe hacerlo, alcanza el nivel de las prácticas docentes y las instituciones educativas.

con sus discursos y normativas que tanto docentes como alumnos adhirieran a la doctrina peronista. Tal como Perón expresó en su discurso pronunciado en el Teatro Colón el 4 de agosto de 1947:

Si somos todos colaboradores de una obra común, es menester que trabajemos coordinadamente. Para ello es necesario, en primer término, un plan, en segundo término, una teoría sobre la ejecución de ese plan; y, en tercer término, una doctrina. El plan se establece, la teoría se enseña y la doctrina se inculca (...) Es menester dar a la Nación entera, cualquiera sea la actividad de sus hombres, una doctrina única, que haciéndoles ver los problemas de una manera semejante, les permita apreciarlos de modo similar y puedan llegar a concepciones parecidas (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 90, 1947:2451-2452)

Sin embargo, existen investigaciones (Almada, 2019; Gvirtz, 1999) que a través del estudio de lo que ocurría en las escuelas o en las instituciones periescolares expresan una distancia entre el plano discursivo y de las políticas educativas escolares y lo que efectivamente ocurría en la práctica. No obstante, esta investigación se centra en el plano ideológico y macro político para comprender las intenciones del peronismo en relación con la configuración de un nuevo maestro peronista y, por ende, de un Nuevo Hombre Argentino. Tal como se señala en el capítulo 2, durante los dos primeros gobiernos peronistas se planteó la necesidad de formar al Nuevo Hombre Argentino. Un nuevo sujeto, involucrado en la política y activo que adhiriera a la doctrina peronista, haga propios y difunda los valores de independencia económica, soberanía política y justicia social. Entre las estrategias implementadas el peronismo se apoyó en el sistema educativo, puntualmente en el nivel primario, el único que según la ley 1420 garantizaba obligatoriedad y gratuidad.

Dentro de la escuela, el peronismo aspiró a formar un maestro que emerja como el actor encargado de formar estos nuevos sujetos y cumplir con estos propósitos. Para cambiar el contenido de la Nueva Escuela Argentina no era necesario resignificar la pedagogía y la didáctica, sino que era necesario adaptar los instrumentos y teorías a la ideología oficial. En este trabajo no se espera abordar de manera exhaustiva los métodos utilizados por el maestro (el “cómo”), sino en el “para qué” de dicha resignificación: para formar al Nuevo Hombre Argentino y cambiar los valores de la sociedad. Ante esto, cabe preguntarse ¿Hasta qué punto se apropiaron aquellas formas de enseñar que caracterizan a la escuela común, uniformizante y libresca (de la década del '40), que daba muestras de no lograr atender a los niños que se sumaban a la matrícula de la educación obligatoria?

#### El escolanovismo como movimiento pedagógico en el mundo

Entre fines del siglo XIX y en el marco del periodo de entreguerras, surgió en Europa y también en los Estados Unidos un nuevo movimiento pedagógico: el



Movimiento de la Escuela Nueva. Esta corriente educacional se apoyó en nuevos pilares para organizar la enseñanza, tales como el aprendizaje a través de la experimentación, la impronta de corrientes psicológicas en el aula (es decir, el uso de la psicología para comprender los modos de apropiación del alumno), el aprender a través de diferentes recursos, entre otros. El objetivo de estos métodos renovados consistía en superar el disciplinamiento excesivo de la clase y el enciclopedismo en lo que denominan la “educación tradicional”. La Escuela Nueva logró penetrar con diferentes intensidades en los países de América Latina. Y en cada país adoptó peculiaridades propias de los contextos histórico-educacional y socio-político que caracterizaban a cada país. En el caso de Argentina, inicialmente la influencia fue principalmente de autores como Decroly, Montessori y de la línea anglosajona tal como señala Jafella (2002) en su estudio acerca de cómo fue el proceso de apropiación de la corriente escolanovista en Argentina y Brasil con sus similitudes y diferencias.

Al pensar en la Escuela Nueva no debe imaginarse un movimiento uniforme desde lo ideológico y desde las prácticas pedagógicas. Por el contrario, el escolanovismo<sup>28</sup> abarcó un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos. La corriente recibió el apoyo e impulso original de exponentes como Cousinet hasta Makarencó<sup>29</sup>, y al nombrar estas dos figuras hallamos una distancia ideológica enorme (Lozano, 1980 citado en Caruso, 2001).

Del mismo modo llegó a la Argentina y fue traducido en diversos proyectos político-educativos. El escolanovismo, asimismo, tomó elementos del positivismo, pero obtuvo su mayor influencia de las propuestas que privilegian el hacer y el sentimiento sobre el conocimiento y la ciencia; y en el contexto de los gobiernos que siguieron al golpe de septiembre de 1930 se combinó con elementos del humanismo cristiano

Desde la conformación del sistema educativo, de la mano de la Ley Nro. 1420/84, la premisa de dar enseñanza intelectual, moral y física a todos los niños se apoyó en el mito homogeneizador. Si la utopía era la conformación de una sociedad nacional, unida por la lengua nacional, la tradición y el proyecto de progreso en común; la escuela debía ser uno de los crisoles donde se fundían las diferencias y la simultaneidad metódica debía

---

<sup>28</sup> Si bien, el término “escolanovista” deriva de Escolano: “Nombre dado a los niños que antiguamente, en algunos monasterios, particularmente de Aragón, Cataluña y Valencia, se educaban para el culto y en especial para el canto en los monasterios y catedrales (Moliner, 1982, citado en Gvirtz, 1997:3). Pero en el caso de la presente investigación al hablar de escolanovistas nos referimos a las personas que formaron parte del Movimiento de la Escuela Nueva o Escuela Activa.

<sup>29</sup> Cousinet fue un pedagogo francés de ideología con rasgos liberales, mientras que Makarencó fue un pedagogo ruso de ideología socialista. Esto demuestra que dentro del escolanovismo se pueden encontrar educadores de las más variadas ideologías.

ser la vía regia. La pedagogía tradicional, apoyada en el sistema simultáneo, y con el maestro en el centro, se proponía resolver la masividad escolar enseñando a muchos, como si fueran uno, a través del método expositivo y colocando al alumno como el pasivo receptor del saber, en un segundo plano. Si el conocimiento debía ser transmitido a todos los niños, de 6 a 14 años de edad sin importar su origen social ni religioso, así como tampoco en qué medio vivían o la procedencia de sus familias, lo particular debía ceder su lugar a lo común; al punto tal de omitirse las necesidades particulares de cada alumno. Sin embargo, Tadeu Da Silva (1999) señala que, a finales del siglo, la escuela comenzó a ser cuestionada por diferentes actores, tales como los anarquistas, los socialistas, entre otros. Dado que luego de un siglo de su creación, la escuela no había cumplido con sus promesas de igualdad y de transformación.

El movimiento escolanovista emergió en ese contexto como una pedagogía alternativa para mejorar la educación, modificando el foco de la tarea escolar, la organización de los saberes y las relaciones en el aula. Como corolario, el escolanovismo cambiaría los modos de concebir al alumno. Siguiendo sus principios, aquel debía estar en el centro y el maestro debía diseñar las experiencias de aprendizaje y organizar los contenidos de la enseñanza atendiendo a las capacidades, necesidades e intereses de sus alumnos. El escolanovismo tomó como punto de partida la premisa de que los alumnos no aprendían de igual manera y, por ende, debían ser estimulados de diferentes modos para adquirir los conocimientos. En consecuencia, para esta pedagogía no alcanzaba con dar una clase en la cual el maestro exponía y los alumnos escuchaban pasivamente. Tal como señala Caruso (2001) era necesario que el maestro utilizara diferentes objetos y recursos (visuales, auditivos, entre otros) para que el alumno adquiriera nuevos conocimientos.

El escolanovismo como nueva pedagogía hegemónica en la Argentina: de la provincia de Buenos Aires a la Nación.

Durante el peronismo las ideas escolanovistas permitieron colocar en el centro uno de los propósitos de la escuela primaria: preparar para el trabajo. En los Programas de Instrucción sancionados en 1950 (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1950) se expresó que la escuela debía permitirle al niño esforzarse para adquirir conocimientos. A través del esfuerzo, el niño podría adquirir eventualmente disciplina en el trabajo y en el pensamiento. Almada (2019) añade que dicha disciplina sería complementada con el

ejemplo y la lección del maestro. A través del escolanovismo, el peronismo situó al infante en el centro de las prácticas de enseñanza y de las preocupaciones del Estado. De esta manera, se abogó por una enseñanza que forme integralmente al Nuevo Hombre Argentino. Se trataba de una enseñanza vinculada a su contexto social, en contraposición a una enseñanza enciclopédica y alejada de la vida de los alumnos.

¿Cómo fue el proceso de apropiación de la corriente escolanovista en nuestro país? Para pensar en un primer antecedente, es preciso ubicarse en los gobiernos conservadores que siguieron al golpe de Estado a Yrigoyen. Puntualmente, y tal como fue mencionado en el capítulo anterior, en la provincia de Buenos Aires durante la gestión del gobernador Fresco (1936-1940). Durante su gobernación se implementó una reforma conocida como Fresco-Noble. La decisión de llevar adelante una reforma educativa tomó como punto de partida, según Pineau (1999) el diagnóstico sobre la situación educativa de la provincia, caracterizada por un excesivo intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo. Asimismo, se percibía una ausencia de valores morales y patrióticos que sirvieran como principio para la acción escolar. La reforma respondió a la necesidad de formar el alma y el cuerpo de los niños, evitando enfoques pedagógicos que solo trabajaran con la mente del alumno, para así, comenzar a formar al alumno en una educación para el trabajo. Además, la reforma tenía el objetivo de subsanar la alta demanda escolar y el exceso de alumnos que finalizaban su escolaridad y optaban por una profesión liberal.

Partiendo de dicha concepción de los problemas de la educación bonaerense, la Reforma se propuso instaurar una nueva pedagogía hegemónica que requería de la construcción de un nuevo imaginario y -a posteriori- de la difusión de esa política a nivel nacional. En este nuevo imaginario se buscó “educar” de manera integral al alumno y no únicamente “instruir”. Para ello se articularon componentes heterogéneos tales como ideas de la Escuela Nueva (como la importancia de la psicología y el abandono progresivo de la escuela tradicional positivista) e ideas nacionalistas. Tal como se explicó previamente, según Pineau (1999) en la Reforma se combinaron tres estrategias: la renovación, la cooptación y la represión, que al implementarse de manera simultánea buscaban alejar a los alumnos y los docentes de ideologías consideradas como “enemigas” por el gobierno oficial, tales como el comunismo y el anarquismo. Carli (1992) expresa que el discurso escolanovista fue inicialmente apropiado por el discurso oficial en la provincia, para organizar como debía implementarse la enseñanza en el aula, evitar la libre experimentación del maestro y controlar que los docentes no se acerquen o difundan ideologías contrarias a la oficial.

El gobierno bonaerense retomó los valores religiosos, patrióticos, escolanovistas, entre otros (Pineau, 1999) con el objetivo de impulsar una reforma innovadora. Una reforma que no se apoyó en un único modelo, sino que se nutrió de diferentes visiones para así educar integralmente al niño, teniendo en cuenta lo intelectual y lo espiritual. En línea con lo dicho, el vicepresidente de la Comisión añadió: “Mientras no tengamos un sistema de filosofía propio, que será creación del genio de la nacionalidad que ha de venir, seleccionaremos los elementos adaptables a nuestra (...) cultura. Y todos los sistemas nos ofrecen elementos aprovechables (...)” (Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As., 2, 1938:39).

Dicha Reforma definió las bases para que se produjera un cambio en las prácticas pedagógicas a lo largo de todo el país y el espíritu de la Reforma fue retomado por los gobiernos de Perón. Pineau (1999) explica el motivo de la traducción y apropiación realizada por Perón. Esto es, en parte, debido a que los funcionarios del sistema educativo del gobierno de la Provincia de Buenos Aires al asumir Perón comenzaron a formar parte del gobierno nacional. Por ende, ideas que antes eran plasmadas en el nivel provincial ahora también servían como insumo para pensar lo nacional. El precedente de Buenos Aires demostró que era posible apropiarse las ideas de la Escuela Nueva y combinar la renovación con el control ideológico del sistema educativo. Por ende, diferentes elencos gubernamentales se apropiaron de las ideas escolanovistas y sus principios se volvieron parte del discurso pedagógico oficial y de los ideales de algunos docentes. Pineau (1999) afirma que las posiciones de los maestros y las autoridades respecto de los métodos de enseñanza se tradujeron en tensiones y “peleas”. En esta disputa se enfrentaron diferentes concepciones sociales sobre la educación, no eran peleas por diferencias académicas, sino por diferencias en torno a preguntas complejas y de los cimientos del sistema educativo, tales como: ¿Cuál debía ser el sujeto pedagógico a constituir? y ¿Qué características debía adoptar la relación entre la sociedad y la escuela?

Durante el gobierno militar que emergió del golpe del '43, las ideas escolanovistas fueron tomadas nuevamente como parte del discurso oficial y traducidas de acuerdo con la visión de la escuela y del maestro que el mismo contenía. Tal como expresó el Discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Gustavo Martínez Zuviría<sup>30</sup>, al poner

---

<sup>30</sup> Fue un escritor y político argentino proveniente de una familia católica. Durante el periodo de 1939 a 1943 desempeñó diferentes funciones. En 1934 fue presidente de la Comisión de Prensa del XXXII Congreso Eucarístico Internacional de Buenos Aires; en 1937, presidente de la Comisión Nacional de Cultura; en 1941, interventor federal en la provincia de Catamarca; en 1943, ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. En su accionar público siempre actuó siguiendo los valores cristianos de su familia (Garis, 2018).

en posesión de su cargo al Presidente Interventor del Consejo Nacional de Educación, Dr. Ramon G. Loyarte el 23 de octubre de 1943:

[no alcanza con] aplicar automáticamente los principios y las doctrinas de las ciencias pedagógicas; es necesario adoptarlos y renovarlos constantemente, conforme a los dictados de la experiencia y la realidad (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 44, 1943:1466).

La orientación que debía dar la ciencia pedagógica mencionada por el Ministro Zuviría se puede rastrear en las bases aprobadas para “una nueva estructuración de la enseñanza primaria, técnica, media y universitaria” de 1943. Allí se señaló que:

- a) La escuela primaria será organizada de manera de atender conjuntamente con la educación familiar, o sustituyéndola cuando sea necesario y en los límites indispensables, el desarrollo integral del niño; físico, intelectual y moral; y el desenvolvimiento en él de hábitos sociales (...)
- b) Cuando el Estado o la sociedad no hayan podido procurar (...) un medio familiar adecuado, la escuela se organizará en pequeños internados bajo el tipo más aproximado al hogar, y con una organización que haga posible para el niño el desenvolvimiento en el de todos los valores religiosos, afectivos, tradicionales, físicos e intelectuales que configuran la educación familiar (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 43, 1943:1270-1271).

Según la fuente, el maestro de la escuela primaria debía promover el desarrollo integral del niño y su alcance no se limitaba a la educación escolar, sino que también debía atender a su educación familiar. Más aún, en aquellos casos en los que el niño no poseyera un medio familiar adecuado, la escuela aparecía como el organismo encargado de procurar ser un hogar y brindar los valores familiares.

La función del maestro no parecía limitarse a la de la instrucción porque “La formación del carácter y la inspiración de la conducta individual, familiar, patriótica y social en principios austeros de moral cristiana, será el fin último de la educación” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 43, 1943:1272)<sup>31</sup>. Los valores cristianos estuvieron presentes desde entonces tal como puede leerse también en el discurso pronunciado por el doctor José Ignacio Olmedo<sup>32</sup> al tomar posesión de su cargo de Interventor en el Consejo Nacional de Educación: “(...) el Estado debe contribuir poderosamente al desarrollo de la educación primaria dentro del cauce de nuestra civilización cristiana y con miras a la formación adecuada de los ciudadanos” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 49, 1944:483). Y añadió que;

El hogar tiene su prolongación en la escuela y de consiguiente ésta debe realizar una obra integral. Educar es mucho más que instruir (...) Es tarea también del educador adaptar al hombre dentro del tiempo y del espacio (...) El hombre es también de su tiempo; y por ende la educación debe adaptarlo a las necesidades del ambiente; respetando las modalidades que imprimen una fisonomía propia a cada nación. Por ello la escuela argentina debe empezar por ser argentina. Con ello queda dicho que no ha de considerar al niño en abstracto, sino dentro de los moldes propios de nuestra Nación.

La tradición honrosa de nuestra estirpe debe ser respetada y consolidada por el educador (...) (483).

<sup>31</sup> Discurso del ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Gustavo Martínez Zuviría, al poner en posesión de su cargo al presidente Interventor del Consejo Nacional de Educación, Dr. Ramon G. Loyarte el 23 de octubre de 1943

<sup>32</sup> Perteneciente a la ortodoxia católica, fue un jurisconsulto, historiador, genealogista, ensayista y educador argentino, que en el año 1944 ocupó la presidencia del Consejo Nacional de Educación, implementando la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las escuelas de su país.

¿Cómo conseguir un maestro, actualizado pedagógicamente y respetuoso de las tradiciones, que se adapte a las necesidades de su tiempo y su país? Tal como los expresaría el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Coronel don Elbio Carlos Anaya en sus discursos<sup>33</sup> a los maestros, estudiantes y padres:

Colabora con la escuela, para que esta sea la prolongación del hogar para unos y el hogar verdadero y cierto para quienes, desheredados de la fortuna, carezcan de toda suerte de calores: del calor de maestre o del calor material del vestido, del alimento, indispensable para una instrucción adecuada! (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 41, 1943:1035).

La siguiente cita extraída del discurso de Zuviria refuerza la tendencia señalada:

La escuela no puede ni debe ser solamente el aula de las primeras letras con sus problemas elementales; la escuela debe ser prolongación del hogar y el hogar, complemento de la escuela, con su cotidiana contribución de amor y de ética, y con la fervorosa invocación de Dios (...) En la escuela debe reinar un ambiente cristiano (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 44, 1943:1466).

El maestro debía educar. Su función excedía la mera función de transmisión de conocimientos, por el contrario, el maestro debía promover valores y debía brindar el calor de un hogar. Tal como se señala en el Capítulo 2, el maestro poseía una misión histórica con la nación argentina: la de formar hombres para el trabajo y para las nuevas condiciones del modelo de país que se buscaba construir con el peronismo.

Además de promover valores relacionados con la educación familiar y cristiana, el maestro tenía que educar a través del conocimiento científico (pero siempre cuidando de no otorgarle un lugar a la duda). En el *Monitor de la Educación Común* se publicaban artículos a favor de la ciencia y su uso educativo. Por ejemplo, en el número de octubre, noviembre y diciembre de 1943 se señaló la importancia de la ciencia para conocer al niño; en un artículo llamado “El conocimiento científico del niño: La diferenciación de los escolares y la formación de grupos homogéneos (Resumen de un trabajo presentado en el VIIIº Congreso Panamericano del Niño)” se expresaba

Estudiado y conocido científicamente el niño, no precisamente para el progreso de la ciencia, sino para aprovechar los adelantos de esta en beneficio del propio niño y de su educación, surge, como corolario, la necesidad de diferenciar los escolares para adaptar las técnicas pedagógicas a la individualidad de cada uno (...) (CNE, 850-852, 1943:4).

Y en ese mismo artículo se citaba expresamente a Adolphe Ferrière (un exponente del escolanovismo);

Para el estudio del niño Ferrière aconseja aplicar los conocimientos científicos y la intuición. “La intuición — dice— consiste en colocarse en el lugar de aquel a quien queremos conocer (...) Debéis conocer por intuición, por adivinación, —agrega Ferrière— las posibles causas de las perturbaciones y las desviaciones de vuestros alumnos -su herencia, su propio pasado, la influencia familiar, su temperamento, su tipo, os ayudarán; - pero, ante todo, aquello que hay de irreductible y único en su personalidad (1943:5).

---

<sup>33</sup> Fue un militar que ocupó el cargo durante solo algunos meses. Para más información visite: <https://aunamendi.euskotikaskuntza.eus/es/anaya-elbio-carlos/ar-24488/>

Ambas citas demuestran la importancia de la ciencia y del conocimiento del niño. Asimismo, se debe prestar atención al hecho de que es un artículo de un Congreso Internacional, lo que muestra que los debates que se daban en el ámbito educativo de Argentina también ocurrían a nivel internacional. Según el artículo, conocer al niño era fundamental para adaptar la pedagogía a sus necesidades. Era importante conocer su herencia, su pasado, su círculo familiar, pero fundamentalmente conocer su personalidad a través de la intuición del maestro (la capacidad de colocarse en el lugar del alumno y de observar para comprender). Ferrer<sup>34</sup> (2008) señala que, de manera progresiva, comienza a pensarse en el niño como un sujeto único y distinto a los demás, en consecuencia, no era posible enseñar de igual manera a todos y se requería de una diferenciación según las necesidades y características del alumno.

Asimismo, en el número de abril de 1944 en el artículo “La pedagogía del buen sentido” se expresó:

Los maestros de la escuela primaria se han dado cuenta ya del absurdo que representaba querer mantener inmóviles a sus muchachuelos durante las clases; y ahora en el colegio moderno -llamado colegio activo-- los niños han recobrado su libertad de movimientos sin la que ningún aprendizaje es posible (CNE, 856, 1944:82).

Este fragmento permite analizar el cambio de concepción que se gesta en torno a la educación primaria. Según Ferrer (2008) el escolanovismo abogó por una escuela activa, una escuela en la cual el alumno podía involucrarse con la clase y participar. Tal como señala el artículo, para la pedagogía escolanovista carecía de sentido la idea de mantener a los alumnos inmóviles escuchando al maestro.

El peronismo dotó de continuidad la importancia otorgada a la lucha contra “enemigos” y se apropió de muchos de los principios pedagógicos que ya estaban presentes en el país desde la década del 30. Dado que, el escolanovismo transmitía un mensaje democrático que habilitaba el debate pedagógico al interior del sistema educativo, se debía tener en cuenta que era un proceso que no fue exclusivo del período peronista, sino que tenía su origen en el gobierno de Yrigoyen tal como demuestra Carli (1992). De esta manera, el mensaje del escolanovismo fue apropiado y reformulado por el peronismo.

Diferentes investigaciones sobre el tema (Torre y Pastoriza, 2002; Somoza, 1997b) afirman que, para evitar el comunismo, el peronismo brindó continuidad a la idea de formar un maestro que promoviera ideales patrióticos, religiosos y a favor de la familia. Sin embargo, como el gobierno de Perón era el resultado de elecciones en el marco de la

---

<sup>34</sup> Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) fue un pedagogo revolucionario y anarquista que abogó por los valores de la Escuela Nueva en España.

Constitución, lo que lo dotó de una base social de sustentación, la lucha contra los “enemigos” no se realizaría sólo en el ámbito ideológico sino a través de políticas que reafirmarían los valores de igualdad y de democracia.

El “maestro esperado” del nuevo gobierno constitucional (expresado en el Plan Quinquenal) debía poder seguir la orientación humanista de la enseñanza,

La educación humanista del Plan pone un acento nuevo en la orientación de la enseñanza, hasta hoy marcadamente materialista, procurando organizar los factores de formación bajo un concepto más concorde con el carácter del hombre, con su esencia histórica (...) El humanismo pone (...) una nueva tónica que traduce una actitud de respeto hacia la personalidad humana, y que, al contrario del totalitarismo, ubica al hombre en su propio mundo, en su circunstancia vital. Porque el hombre no es un ser ideal, abstracto, sino un ser enclavado en su contorno, con personales y particulares reacciones e intereses (CNE, 17, 1946:17).

Tal como fue señalado existía una convivencia entre la ciencia y la Iglesia, en este caso a través del humanismo. La continuidad con el gobierno de facto residió en el hecho de que en el Plan también se enfatizaba la importancia de la personalidad del alumno, sus intereses y su entorno, pero en este caso, la democracia funcionaba como el puntapié para promover la convivencia y el respeto por las personalidades:

La democracia en la escuela comienza así por lo que el racionalismo olvido. Porque democracia no es nivelación, o mutilación de las personalidades, múltiples y variadas, para amoldar a todos al esquema (...) Democracia es, precisamente, diferenciación, reconocimiento del derecho (...) en la convivencia social: la igualdad de oportunidades para que cada uno devengue en lo que auténticamente es (CNE, 17, 1946:18).

Y esta diferenciación se tradujo en los métodos pedagógicos que debían utilizarse en las escuelas. En un artículo llamado “Los métodos pedagógicos de la escuela primaria acordes con la realidad económica y social de los centros urbanos” se le presentó al docente una guía sobre el tema,

Los métodos que mejor se ajustan a la realidad educativa, social y económica de los centros urbanos, son los métodos activos (...) Tal aseveración para tener absoluta validez, requiere de nuestra parte, la exposición clara y precisa de una serie de principios que siendo bases y características de los métodos activos son firme apoyo de esta declaración.

1. Toda actividad conscientemente dirigida a un fin determinado es disciplina.
2. Toda actividad es fecunda en experiencias.
3. Cualquier conocimiento se obtiene con mayor firmeza y precisión, cuando se adquiere en forma activa.
4. Toda actividad enmarcada dentro del cuadro de intereses y capacidades psicológicas del individuo le es benéfica y agradable.

Los métodos pedagógicos activos son los que encauzan la enseñanza y el aprendizaje por medio de la acción (CNE, 889-892, 1947:11).

Ferreya (2020) en su estudio sobre el programa de actividades periescolares de las escuelas primarias de Buenos Aires entre 1948 y 1950 demuestra que el gobierno peronista recuperó políticas sociales de los primeros años del siglo XX y colocó, entonces, el énfasis en el rol social de la escuela y de las instituciones periescolares. Los programas se adaptaron a los objetivos oficiales relacionados con el cuidado de la infancia y la familia, la democratización del saber y la necesidad de una reforma pedagógica. De esta manera, los métodos activos surgieron como la alternativa capaz de arraigar la escuela argentina a su entorno económico y social. Asimismo, la gestión



peronista continuamente buscó diferenciarse de lo realizado por los gobiernos anteriores, criticando la gestión anterior con su enseñanza pasiva y memorística:

El mal de la enseñanza argentina -dijo entre otras cosas- ha sido ese maestro que da la clase y los demás escuchan; el que da su conferencia y los demás duermen o hacen figuritas en el papel. Hay que hacer enseñanza más activa: presentarle el problema al hombre para que lo aprecie y planee cómo puede resolverlo. Es decir, hacer trabajar más el criterio que la memoria". Criticó luego la enseñanza verbalista y destacó la necesidad de educar a los hombres para la acción: "Yo creo que la función de los maestros -dijo- es formar generaciones de acción; hombres capaces de realizar (...) (Discurso del General Perón, Secretaría de Educación, 109, 1950:260).

A través de la pedagogía escolanovista, el peronismo logró colocar en el centro de la escena la importancia de la acción. Más importante que educar a un alumno que adquiriera conocimientos, era formar un joven que pudiera realizar cosas.

A modo de síntesis, durante el gobierno peronista se combinó (de manera paradójal) lo democrático con lo represivo. Las prácticas escolanovistas acentuaron los valores democráticos, mientras que, desde el Estado, a través de discursos y normativas, se esperaba que el maestro transmitiera valores cristianos, nacionales y familiares y además respondiera a las necesidades de un país con características regionales heterogéneas. Pero la libertad y la confianza en el maestro al momento de decidir que realizar en el aula tenía sus límites impuestos por el Estado (al menos discursivamente). Durante el peronismo se intentó instaurar el uso y apropiación por parte de los docentes de lo que se denomina nueva didáctica argentina. El concepto se definió en el mensaje del Dr. Oscar Ivanissevich pronunciado el 28 de diciembre de 1948 con motivo de las fiestas tradicionales de fin de año:

El General Perón que es fundamentalmente un maestro, ha dado las bases de una nueva didáctica argentina. Esa nueva didáctica reposa sobre tres piedras sillares incommovibles: el trabajo, la verdad y el ejemplo. Piedras sillares incommovibles: *el trabajo, la verdad y el ejemplo*. Piedras sillares incommovibles porque se afirman en Dios, la Patria y el Hogar, que son la realidad misma de la Patria. Esa es la nueva didáctica argentina que hace de la educación, la ciencia y el arte de conducir a los pueblos. (...) Así en un año los maestros nacionales y provinciales han alcanzado el más alto nivel de retribución material y la más alta dignidad en su jerarquía moral (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 12, 1948:4929).

La nueva didáctica retomó los pilares del peronismo, dotando de fundamental importancia a la religión, lo nacional y la familia. A través de esta didáctica fue que Perón se consolidó como el máximo ejemplo para los maestros. Al mismo tiempo, la nueva didáctica combinó lo misional y ejemplar de la docencia con la idea de que el docente era un trabajador con dignidad y jerarquía.

El escolanovismo fue parte constitutiva de la nueva didáctica argentina, para responder a las demandas de una sociedad heterogénea. Tal como se expresó en el Discurso pronunciado por el Señor Presidente de la Nación, General de Brigada Don Juan D. Perón, el 19 de diciembre en la Casa de Gobierno, ante los Inspectores de Enseñanza y Visitadores de Escuela de todo el país

(...) la enseñanza hay que extenderla a todas las actividades nacionales (...) Esta extensión cultural a todos los aspectos de las actividades de una empresa de gran envergadura, la cual, sin la colaboración y cooperación de todos ustedes y de todos los maestros de la República, no podrá cumplirse acabadamente.

(...) Yo solamente les pido que se preocupen ustedes de crear esos nuevos métodos pedagógicos, porque a los argentinos hay que enseñarles con un método argentino. No hay necesidad de recurrir a Pestalozzi <sup>35</sup> ni a ninguno de los otros grandes pedagogos. Eso sí, podrá estar basado ese método en los mismos principios del arte de enseñar en que baso Pestalozzi sus grandes postulados, pero adaptado a los argentinos que poseen una idiosincrasia distinta, una inteligencia diferente, viven en otro medio, piensan de otra manera y sienten de distinto modo. Eso es lo que debemos crear. Nuestros hombres educadores deben crear, no adoptar, cuando más deben adaptar.

Pero, señores, debemos crear lo nuestro. Hay que crear nuestra escuela y hay que imponer nuestra enseñanza (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3976).

En el *Monitor* aparecían artículos que abogaban por la necesidad de formar un maestro con intuición, entendiendo a la intuición como la capacidad de comprender al alumno, de colocarse en su lugar, para así, poder comprender sus aptitudes y enseñarle acorde a sus características. Para formar su “intuición”, el maestro debía atravesar un proceso de selección, cumpliendo con determinados requerimientos físicos, morales e intelectuales. Este requisito no era exclusivo del peronismo, sino que proviene desde la creación del sistema educativo y es un debate presente en el siglo XXI.

Tal como señala Fonte (2016) el peronismo combinó lo restrictivo con lo democrático. El maestro poseía una función fundamental en su relación con el Estado dado que debía educar integralmente al niño (en valores cristianos y familiares). Ahora bien, si el objetivo del peronismo era el de crear una didáctica propia que combinara la doctrina partidaria con los principios del escolanovismo, era menester también formar un cuerpo docente capaz de asumir el desafío de colaborar en la implementación de esta nueva didáctica argentina para la formación del Nuevo Hombre Argentino.

#### El maestro y sus características físicas, morales e intelectuales

Según lo señala Fonte (2016) la función de los educadores adquirió durante el peronismo un carácter altruista y, en consecuencia, resultó necesario que aquel que deseara convertirse en maestro atravesara un minucioso proceso de selección. Durante el gobierno de Farrell (previo al gobierno peronista) se estableció como requisito un examen de aptitud que debían rendir quienes desearan ingresar el Ciclo del Magisterio (Decreto 4942/56). Esta decisión fue motivada por el hecho de que había una “sobrepoblación” de aspirantes a la docencia y era necesario un proceso de selección para que los docentes que ingresaran

---

<sup>35</sup> Johann Heinrich Pestalozzi fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la última Ilustración a la pedagogía. Defendía la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para impartirles conocimientos, incluyó la educación manual y la educación física como medio de fortaleza y resistencia corporal.

fueran menos, pero de mejor calidad. Tal prueba consistía en indagar en sus conocimientos y en ciertas condiciones tales como

(...) presentación personal sobria y correcta; elocución fácil; claridad de expresión; voz sonora y agradable; riqueza de vocabulario y dicción exacta; imaginación y memoria suficientes; oportunidad y rapidez para responder; comprensión cabal del asunto propuesto; capacidad propia de elaboración; modales finos y sueltos; disposición para el dibujo y para entonar (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 72, 1946:322).

A eso se le añadió “(...) el sentido y dominio del idioma (...) [y las] respuestas acerca de Matemáticas (Aritmética y Geometría), Castellano, Historia Argentina, Geografía Argentina y Ciencias Biológicas” (333). Esto fue retomado por el gobierno de Perón, con el Decreto N° 31.653 sancionado el 10 de octubre de 1947 con el que se buscó “(...) dar un aspecto más vocacional a las pruebas de ingreso (...)” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 92, 1947:3070).

El examen buscó apreciar “(...) la educación de los sentimientos, las inclinaciones morales, el aseo y espíritu de orden (...)” (3071) al mismo tiempo se le exigió al aspirante demostrar sus aptitudes al simular una experiencia de clase (art. 7, inc. b). Si se deseaba formar un Nuevo Hombre Argentino era necesario contar con un cuerpo docente con vocación. En este contexto se priorizó la calidad por encima de la cantidad. El gobierno de Perón se encontraba frente a una situación en la cual debía limitar la cantidad de maestros dado que, con la sobrepoblación de títulos de maestros normales, muchos maestros no lograban encontrar un puesto al recibirse. Y el peronismo no deseaba llevar a cabo una solución opuesta a los principios democratizadores de la doctrina peronista, por ende, a través del examen de selección se revalidaba el examen de ingreso y se buscaba elevar el nivel cultural de los maestros (Fonte, 2016) a través de rigurosas pruebas que podían ser realizada por cualquier docente. De esta manera la intención del gobierno era que el proceso no perdiera su valor democrático al estar al alcance de todos.

Según Fiorucci (2012), en simultáneo que se buscó formar un docente que cumpliera con requisitos precisos, la educación atravesó un proceso gradual en el cual el adoctrinamiento adquirió mayor peso de manera progresiva. Los principios del escolanovismo se fundieron paulatinamente con la doctrina peronista y los contenidos de la escuela primaria. Las palabras dirigidas por el Ministro de Educación Oscar Ivanissevich<sup>36</sup>, a los estudiantes de todo el país, el 1° de diciembre de 1949 fueron más que elocuentes:

<sup>36</sup> Tal como se expresó en el segundo capítulo, se trata de un proceso en el cual a medida que el peronismo promovía su mirada propia sobre la educación y promovía una doctrina un plan de acción "nacional"; también buscaba fortalecer los liderazgos de las autoridades y el cambio en los modos de concepción hacia los políticos. A partir de este periodo, tanto a nivel nacional como internacional, los políticos comenzaron a pensarse y valorarse como "técnicos" especialistas

(...) Pedagogía de la alegría hoy triunfante en la escuela argentina, porque todos los maestros de la República sienten el despertar de una nueva conciencia (...). Pedagogía de la alegría que surge de la conciencia social, que nos une a todos en un solo anhelo de bien común, en una sola voluntad de trabajar para el bien de todos. ¡Si el fin de la educación es la felicidad, recién ahora estamos empezando a comprender cuál es el camino de la educación que ha de conducirnos a la felicidad! ¡Por eso estamos sustituyendo la escuela vetusta por la escuela moderna! ¡Por eso estamos empeñados en que la escuela sea un centro de atracción y no un lugar de penitencia! Por eso queremos que la escuela sea el centro social y cultural (...) (Secretaría de Educación, 90, 1949:2656).

Según Marín Ibáñez (1976) las prácticas de la escuela activa buscaban impulsar la concientización de los alumnos y de los maestros, y el mensaje propio del escolanovismo a favor del bien común funcionaba como un puntapié para introducir la doctrina de la conciencia social del peronismo. En la reseña de la labor ministerial realizada luego de 4 años se expresaba:

(...) La nueva escuela argentina es ahora escuela activa, de trabajo y acción que prepara para la vida y no para el examen. Es una escuela práctica donde el niño vive feliz su vida de niño y se capacita para su vida de hombre. El manualismo no ha substituido al intelectualismo. Se ha establecido un equilibrio entre esos dos extremos. Hay aquí también una tercera posición que es la que triunfa hoy en la escuela argentina (Secretaría de Educación, 114, 1950:333).

En el fragmento se puede ver como los valores de la escuela nueva se combinaron con los valores peronistas. En los dos primeros gobiernos peronistas se promovió la construcción de una escuela que prepare a los alumnos para “hacer”, lo que se relacionaba directamente con una preparación para “trabajar”.

Por último, el gobierno aspiró a que la doctrina peronista ingrese a las aulas de todos los establecimientos educacionales con la difusión del Segundo Plan Quinquenal dado que allí se consideraba que

(...) tanto el maestro como el profesor, por su preparación general y por la disciplina intelectuales que les son características, puede ser capacitado en muy breve tiempo para cumplir con eficacia esta nueva misión que se le confía; Que es por ello necesario constituir de cada escuela una unidad básica para la difusión del mencionado Plan de Gobierno (...) (Secretaría de Educación, 251, 1952:1249)

Y a partir de 1953, la difusión del Plan de Gobierno fue acompañado por la sanción de un nuevo Plan de Estudios (Decreto 5.981/52)

(...) CONSIDERANDO: Que ese nuevo Plan de Estudios muestra como principal novedad la de introducir el conocimiento de la Nueva Argentina como asignatura independientemente del ciclo básico (...) Que la aplicación integral del referido Plan permitirá el estudio de esa nueva asignatura a todos los alumnos que en este momento cursan el primer ciclo de enseñanza media en escuelas normales, colegios nacionales, liceos y escuelas nacionales de comercio (...) (Secretaría de Educación, 252, 1952:1269)

Es decir, los maestros debían formarse específicamente en el conocimiento de la “Nueva Argentina” y tal como añadían los objetivos del Nivel Primario del Segundo Plan Quinquenal

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; b) Dotará al alumno de conocimientos básicos, elementales y prácticos, a fin de capacitarlo progresivamente para su desempeño en la sociedad; (...) d) La educación moral en los establecimientos primarios insistirá particularmente sobre los

---

(Berrotarán, 2004). Y una de las autoridades con mayor peso y protagonismo en la escena educativa fue Oscar Ivanissevich.

principios de la justicia social y solidaridad social que integran la doctrina nacional; e) La educación física en los aspectos de gimnasia deportiva, juego e iniciación deportiva será objeto de particular atención en los centros de enseñanza primaria tendiendo a formar hombres físicamente sanos y promoviendo en ellos la formación del sentimiento, del criterio y del carácter (...) (Secretaría de Educación, 277, 1953:423).

En el segundo gobierno peronista se buscó resignificar los valores de la escuela primaria para transmitir los principios de justicia social y de solidaridad social (doctrina peronista). Asimismo, y dentro de su marco doctrinario, el peronismo buscó generar una Nueva Escuela Argentina en la cual existiera respeto por las particularidades del alumno y por las características propias de cada rincón del país. Esto fue señalado como un avance en materia educativa y una discontinuidad respecto de proyectos educativos previos. En la misma línea se mencionó la importancia otorgada a la salud de la población escolar al buscar formar hombres físicamente sanos<sup>37</sup>. Claro está, el objetivo de esta tesis es abordar los discursos y las normativas oficiales, para conocer sobre su alcance en las prácticas educativas es preciso recurrir a diferentes investigaciones previas, tales como Gvirtz (1999) o iniciar nuevas.

#### Conclusiones parciales: Problematizar lo “nuevo”

En primer lugar, en este periodo se puede observar el auge de lo “nuevo”. Durante el peronismo se buscó constituir “La Nueva Argentina”, con el “Nuevo Hombre Argentino” que aprendía a través de la “nueva didáctica argentina”. El hecho de evocar la novedad fue parte del clima de época y se consolidó como un recurso estratégico utilizado por el gobierno peronista y también utilizado a nivel internacional. El peronismo se apropió de las condiciones y de los discursos anteriores (especialmente del gobierno de la década del 30 con lo que se conoce como la “nueva” pedagogía hegemónica) y resignificó el perfil esperado del maestro. Desde fines del XIX, el maestro debía cumplir con principios de higiene, ser un ejemplo desde lo moral, a lo que el peronismo le añadió la apropiación del sentido de misión histórica y de solidaridad social. Acercándose a las pedagogías del trabajo y en sintonía con la doctrina peronista el discurso oficial se refirió a la construcción de un maestro deseado con la capacidad de educar para hacer, y con la capacidad de educar para trabajar. El “saber hacer” se tradujo en “saber trabajar” y esta se volvió una de las premisas (con peso creciente a lo largo de ambos mandatos) para formar el Nuevo Hombre Argentino: un hombre físicamente sano y moralmente orientado

<sup>37</sup> Durante el periodo estudiado se promovió y se instaló la importancia de la educación física para la salud y el bienestar del alumno. Para más información sobre el tema se sugiere la lectura de Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía. 1880-1950*. Prometeo. Buenos Aires.

a los principios de la solidaridad social que siguiera el ejemplo de su maestro, y por supuesto de su mandatario, quien debía ser el ejemplo de todos los maestros.

Este perfil de maestro no fue totalmente nuevo, sino que fue un producto de continuidades y cambios. El “maestro esperado” se nutrió y modificó teniendo como base las tradiciones docentes construidas a lo largo de la historia de la formación en el país.

Según Torre y Pastoriza (2002) el peronismo buscó impulsar una revolución en la sociedad sin que aparezca la fase de la acción revolucionaria. Es decir, con un Estado de Bienestar que vertebrara aún más el país y democratizara las condiciones para evitar la reacción. En ese marco, y teniendo a la escuela como uno de los ámbitos de socialización de la infancia, se revalorizó al maestro, se jerarquizó su tarea y se mantuvieron rigurosos exámenes de selección, como una doble táctica en la cual “se da y se quita” para evitar el descontento docente.

En segundo lugar, a lo largo del capítulo se cifró la discusión entre educar o instruir. Tal como planteó Nassif (1958) para el Estado el modelo de “maestro esperado” era aquel que educaba a sus alumnos. Entendiendo la educación como un proceso que excedía la mera instrucción. Por ende, resultaba necesario formar un maestro que no se fijara únicamente en los contenidos a transmitir, sino que prestara atención a las capacidades y disposiciones que el alumno poseía para apropiarse del conocimiento.

Para cumplir con ese propósito, el maestro peronista debía acercarse a los hogares de sus alumnos, conocer su entorno y su realidad social. Para el gobierno peronista era necesario formar un maestro con intuición, que hiciera propia la nueva didáctica argentina para educar a los niños según sus aptitudes. De esa manera, el maestro podría transmitir conocimientos e ideas de una comunidad organizada tales como patriotismo<sup>38</sup>, deber hacia el trabajo, disciplina, moral cristiana, entre otros valores.

Desde la sanción de las primeras leyes de obligatoriedad escolar el maestro se configuró como un agente del Estado formado para educar intelectual, moral y físicamente a los niños. A partir de la década del '30 la educación sumó el componente cristiano y familiar.

El “maestro esperado” para el proyecto peronista fue el maestro peronista. Era un maestro capaz de crear su propio método argentino y difundir la doctrina peronista. Lo innovador de este proceso residía en el intento de combinar- tensión mediante- lo innovador de los métodos escolanovistas y la función tradicional de los sistemas

---

<sup>38</sup> Este aspecto será analizado en el siguiente capítulo.

educativos de difundir la ideología legitimadora de las relaciones sociales predominantes en una nación en un momento dado.

Analizando el nivel de las ideas pedagógicas, se debe destacar que no fue casual que el peronismo pensase a la Escuela Nueva como la alternativa pedagógica capaz de acercar al nivel primario y a la formación docente a los valores partidarios. Dado que el escolanovismo en su discurso se presentó como un movimiento en el que podían coexistir diferentes ideologías y corrientes políticas, filosóficas y educativas. A lo largo del capítulo se recuperan artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* que demuestran la intención del gobierno de promover y difundir el movimiento escolanovista. Asimismo, los planes de estudio sancionados durante el peronismo abogaban por el propósito de formar un alumno integral: con valores religiosos, familiares y del “saber hacer” (y trabajar). A través de publicaciones oficiales y normativas, el gobierno buscó influir en los modos de ser y enseñar del maestro, para que de esta manera la educación obligatoria transmitiera los valores peronistas. Este discurso también incluyó ideas en pos de la jerarquización del magisterio (tal como se señaló en el Capítulo 2).

Por último, el peronismo promovió un cambio en la sociedad. Más bien, introdujo la resignificación de los valores previos; a partir del gobierno de Perón se estableció como necesario formar un Nuevo Hombre Argentino para la Nueva Argentina. Y ese nuevo sujeto podía originarse a través de una pedagogía innovadora, una pedagogía que promoviera la experimentación. Según Marín Ibáñez (1976) la Escuela Nueva se configuró como un laboratorio para experimentar en el campo educativo. Una experimentación, que tal como se señala previamente, siempre debía ser vigilada, controlada y acompañada por el gobierno en un proceso que combinaba la libertad con la restricción. Es decir, durante ambos gobiernos de Perón se buscó combinar la represión con los valores democráticos. Y ese es el proceso de traducción del cual nos habla Pineau (1999). El peronismo le encargó la tarea al docente de traducir la pedagogía de la Escuela Nueva para formar al Nuevo Hombre Argentino; un hombre comprometido con la política, interesado y activo. Especialmente un hombre de acción. El peronismo transformó la pedagogía escolanovista en una bandera partidaria tal como se expresó en el discurso de Perón mencionado previamente:

"Queremos que el hombre vaya, trabaje y realice desde muchacho, desde abajo, como se ha hecho en todos los grandes países que han llevado adelante la acción en todas las actividades. Es decir, tenemos que formar una nueva generación de argentinos y eso está en manos de los maestros y bajo la dirección de los señores ministros" (...). "debemos empezar a predicar que el futuro nuestro no depende de lo que sepamos decir sino de lo que

sepamos hacer, y volvemos así otra vez -expresó- a la orientación inicial peronista: "mejor que decir es hacer" (...) (Secretaría de Educación, 109, 1950:260).

De esta manera se puede observar la operación realizada por el peronismo; al convertir un *slogan* pedagógico en un *slogan* a favor de la doctrina "nacional" y peronista.



Universidad de  
**San Andrés**



## CAPÍTULO 4

### LO NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DURANTE EL PERONISMO

A lo largo de este último capítulo se busca abordar como el componente nacionalista influyó en la formación de los maestros del nivel primario durante el primer y segundo gobierno peronista. Tal como se señala en la Introducción se parte de la hipótesis de que cada proyecto de formación docente asume una forma de pensar y construir lo nacional y esto permea la formación de docentes en cada momento histórico. La construcción de lo nacional surge como un aspecto de la política de Perón en el marco de la formulación del concepto de Nueva Argentina; y se infiere que es tenida en cuenta al momento de decidir las funciones y las características del “maestro esperado”. Por conveniencias metodológicas se dedica un apartado exclusivo a este componente, pero se debe tener en cuenta que lo nacional ha sido transversal a todo el análisis. En este capítulo se parte de preguntas tales como; ¿Cómo se construyó lo nacional para el sistema educativo? ¿Qué contenidos, valores, prácticas educativas lo expresaron?; ¿Cómo se relacionó lo nacional con la formación docente? y ¿Cuál fue el rol del maestro en la construcción de lo nacional?

#### Puntos de partida del peronismo

##### La nacionalidad en el periodo fundacional (1880-1930)

Tal como se realizó en los capítulos anteriores, para comprender el rol de lo nacional durante los dos primeros gobiernos peronistas, resulta necesario volver al pasado para comprender lo ocurrido antes el peronismo e identificar continuidades y cambios. Según Oszlak (1982) durante principios del siglo XIX se comenzó a pensar la construcción de una identidad nacional en Argentina, un país que se presentaba como un territorio amplio altamente heterogéneo en las costumbres y en las ideas. La década del 80 se caracterizó por la llegada de una gran cantidad de inmigrantes y por un contexto internacional signado por el imperialismo. Según Cattaruzza (2019) en 1869 Argentina tenía aproximadamente 1.877.490 habitantes, mientras que en 1914 el número aumentó hasta llegar a 8.090.084. Claro está, este aumento de la población no puede reducirse únicamente al fenómeno de la inmigración, pero si se trata de un elemento crucial. Dado que el porcentaje de extranjeros en 1869 era de 11,5 por ciento, y en 1914 alcanzaba el

30 por ciento. En este periodo, tal como se señaló, la inmigración provenía especialmente de Europa, lo que generaba una preocupación por el avance imperialista.

La masiva presencia de inmigrantes europeos planteó amenazas inmediatas para el Estado argentino, según Devoto (2002), quien se pregunta en qué medida las comunidades inmigrantes constituían potenciales quintas columnas en el territorio argentino que amenazaban su integridad. Por un lado, existía un activismo por parte de los gobiernos europeos, quienes demostraban su apoyo hacia las comunidades inmigrantes, y, por otro lado, ese apoyo también se manifestaba como un reclamo ante el Estado argentino en las disputas entre inmigrantes y el poder político, judicial o policial argentino. Incluso, en casos como el italiano, se buscaba fortalecer, en algunos casos, los vínculos con los inmigrantes que residían en Argentina, entendiendo a estos conglomerados como “colonias”. Esto se interpretó por las élites dirigentes argentinas como un paralelismo con las conquistas imperialistas africanas. La inmigración generó una amenaza (independientemente de su efectiva peligrosidad) y una necesidad de definir una identidad nacional que evitase que existiese otra “Italia fuera de Italia” (Bertoni, 2001), por ende, se debía argentinizar a todos los inmigrantes en el menor tiempo posible<sup>39</sup>.

Ante eso y según Kahan (2003), fue menester impulsar desde arriba la construcción de una identidad nacional para homogeneizar a la población dado que se volvió problemático ejercer influencia sobre un colectivo de sujetos tan diferentes entre sí. Sólo a través de la cohesión e integración social sería posible ejercer la dominación sobre la población.

Según Bertoni (2001) para las autoridades de la Generación del 80<sup>40</sup> el problema de la nacionalidad<sup>41</sup> se mantuvo en el centro de sus preocupaciones. Si bien esta

---

<sup>39</sup> Se debe tener en cuenta que este fue un proceso complejo dado que la creación de escuelas normales provocó efectos no deseados para las autoridades. Dado que, el alumnado que recibieron las escuelas no era el esperado. Según Fiorucci (2014b) uno de los problemas de las escuelas normales fueron sus alumnos. “Conforme a la reconstrucción de sus primeros directivos, la escuela normal atraía a un estudiantado pobre y con escasa preparación previa, lo cual obstaculiza el proyecto que el Estado se había trazado” (33). Este es uno de los variados problemas que debió enfrentar el Estado al momento de institucionalizar y crear un sistema educativo.

<sup>40</sup> La idea de “generación del ‘80” se forjó en el largo plazo y devino una fórmula sintética para referir a la época histórica signada por la consolidación del Estado, la construcción de la nación y la modernización del país. Al referirnos a la “generación del 80” nos referimos a la élite gobernante de la República Argentina durante el periodo conservador que se extiende desde 1880 hasta 1916. “Autores como Ricardo Rojas o Jorge Max Rohde caracterizaron a los miembros de esta agrupación como hombres ligados al mundo de las letras, porteños y adeptos a las modas literarias y estéticas europeas (Bruno, 2009). Para más información sobre los diferentes usos que adquirió la expresión véase: (Bruno, 2007). Entre los principales exponentes de la generación se puede mencionar a Julio A. Roca, José M. Estada, Carlos Pellegrini, Miguel Cané, Pedro Goyena, entre otros.

<sup>41</sup> Tal como se expresó en el Capítulo 2 para comprender el término nos apoyamos en lo dicho por Hobsbawm (1998) respecto al nacionalismo, entendido como un principio que afirma que la unidad política y nacional debían ser congruentes.

preocupación ya se manifestaba durante los gobiernos previos a 1880, durante la década mencionada adquirió mayor relevancia. La inmigración en Argentina poseía condiciones particulares y propias en estos años; debido a que el peso de los extranjeros en relación con la sociedad argentina (la cual era relativamente pequeña) se consolidaba como un condicionante decisivo en un país con una organización estatal reciente y débil.

Los inmigrantes se transformaron en mano de obra esencial para una economía en crecimiento, y al mismo tiempo eran extranjeros que debían integrarse a una sociedad nacional que aún estaba en conformación. Y lo más importante; estos inmigrantes pertenecían a naciones distintas, también en formación, con Estados nacionales “extremadamente celosos de su población” tal como lo describe Bertoni (2001).

A través de un sistema educativo centralizado se debía volver “argentinos” a todos los habitantes del territorio. Dado que el punto de partida de la Argentina, establecido por la Constitución de 1953, sentaba las bases para la construcción de un nacionalismo contractual, tal como se expresó en el Capítulo 1.

Según Hobsbawm (1998) el sistema educativo se organizó para resolver algunos de los problemas técnicos del ejercicio de ese poder. La construcción y transmisión de una historia común e invitar a la población a construir un futuro común fue parte de su tarea. La respuesta por parte de las autoridades fue la de construir una tradición común nacionalista, para así afirmar la soberanía argentina frente a una situación de amenaza externa (Bertoni, 1992). Según Marcaida et. al (2013) a partir de la sanción de la Ley 1420 el Poder Ejecutivo Nacional centralizó las decisiones educativas y extendió su control sobre cada escuela a través de un sistema burocrático vertical. De esta manera, el Estado ejerció el control administrativo y al mismo tiempo tuvo como objetivo uniformizar los contenidos de la enseñanza en las escuelas primarias de todo el país. El propósito de la escuela primaria residía en que los contenidos volvieran visible el objetivo nacionalizador otorgado a la educación. En las escuelas no solo se buscaba enseñar lectura, escritura y matemáticas elementales, sino que también se prescribía la enseñanza de la Constitución nacional y de la historia y la geografía general y principalmente de la Argentina.

A través de la escuela, se buscó difundir una historia nacional, con héroes y próceres nacionales. Se les otorgó valor a figuras como José de San Martín y Manuel Belgrano, quienes se convirtieron en los próceres nacionales por su actuación protagónica en la guerra de la independencia respecto de España, asimismo, también se les brindó importancia a símbolos nacionales como el himno y la bandera (Bertoni, 2001). De esta

manera, los intelectuales y los maestros comenzaron a difundir una historia argentina para invitar a la población a sentirse parte de un proyecto político, a sentirse parte de la Nación. Devoto (2002) señala que no se trató de la construcción colectiva de una idea de “futuro común”, por el contrario, se trataba de la construcción diseñada y propuesta por una élite dirigente. Las autoridades construyeron la noción de un “otro”, integrado por aquellos inmigrantes no deseados. Dado que, por un lado, el inmigrante despertaba confianza en las posibilidades de crecimiento para la economía argentina, pero, por otro lado, la nueva sociedad se percibía como un “aluvión” que provocaba inquietud y temor, tal como señala Bertoni (2001).

Los inmigrantes no deseados eran aquellos que traían consigo ideas revolucionarias y que no poseían hábitos de orden y obediencia. Scharager y Garat (2011) expresan que eran vistos como sujetos que no tenían nada que aportar en la construcción de un país próspero. Más bien, con sus ideas socialistas y anarquistas podían traer desorden y levantamientos en la sociedad argentina. Y en el caso de no ser intelectuales eran vistos como personas sin educación, incapaces de ejercer sus derechos apropiadamente e incapaces de colaborar en la construcción del país.

De esta manera, estos inmigrantes eran estigmatizados y a través de leyes fueron marginados de la sociedad, constituyéndose como “otros”. Con el acercamiento del nuevo siglo, se puede observar cómo desde la élite comenzó a promoverse un discurso a favor de un nacionalismo cultural: es decir, se buscó convertir a los extranjeros en argentinos, no desde el punto de vista jurídico, sino desde el cultural. Y, por ende, era necesario que el extranjero conozca la historia de la Argentina y su lengua<sup>42</sup>, y el instrumento que poseía la legitimidad para “argentinizar” era la escuela. La cual se encargaría durante este periodo de promover el culto hacia la tradición y los héroes (Devoto, 2002). Sin embargo, este intento de promover la cultura argentina a través de la pedagogía culminó en un esfuerzo con carácter represivo que a través de políticas públicas tuvo el objetivo de limitar la permanencia y la participación de los extranjeros en el país (esta temática se abordó en el Capítulo 1).

Este periodo conservador culminó en octubre de 1916 con el ascenso de la Unión Cívica Radical al gobierno bajo la fórmula Hipólito Yrigoyen-Pelagio Luna (presidente y vice de la nación). Este gobierno fue percibido como innovador y rápidamente las élites

---

<sup>42</sup> Respecto a la cuestión del lenguaje existieron muchos debates en simultáneo dentro de las elites al momento de decidir cuál era el lenguaje que debía enseñarse de manera legítima en las escuelas. Las dos vías de opción eran: el retorno hacia el castellano o el criollismo. La discusión adquiere diferentes matices a lo largo del tiempo.

dirigentes buscaron frenar el “avance democrático”. Al debate en torno al sistema electoral se le sumaron el contexto internacional y el contexto social. Internacionalmente, el ascenso radical fue acompañado por la Revolución Rusa y el clima posguerra mundial. Lo que concluyó nuevamente en el discurso conservador que señaló que el conflicto podría ocasionarse con la importación de “malos extranjeros” que traían ideas revolucionarias y que incluso, podían transformarse en agitadores anarquistas. Sin embargo, más influencia que las condiciones internacionales tuvieron los fenómenos sociales vinculados directamente a las elites nativas (las cuales en parte fueron influenciadas por aquellas “revoluciones lejanas”). Según Devoto (2002) al plebeyismo del partido gobernante se le sumó el conjunto de manifestaciones ideológicas y políticas (como la Reforma Universitaria y la Semana Trágica de 1919). A modo de síntesis, tanto el presidente como los opositores (en este caso, los sectores conservadores) asumieron una conclusión: los problemas de la Argentina habían sido creados por “gente extraña” que perturbaron “las imaginaciones de los descuidados en hogares sin patria y en escuelas sin dios” (132). Dicho de manera sintética, era necesario retornar a las tradiciones argentinas, que promoverían la institución familiar y podían fortalecer una escuela que inculcara en los jóvenes el amor a Dios y a la Patria.

Resulta fundamental pensar en este periodo fundacional, y en la sucesión de gobiernos radicales (y su caída), y en su construcción de nacionalidad para comprender las operaciones realizadas por el gobierno de Perón al momento de decidir qué rasgos adoptaría el nacionalismo en dicho momento histórico.

La nacionalidad en el periodo previo al primer gobierno de Perón:

La reforma Fresco-Noble como un antecedente.

Previamente, se abordó el problema inmigratorio que existió durante el período conservador y el gobierno radical. Ahora bien, es necesario no solo abordar el plano de las ideas y las políticas, sino pensar en un caso concreto que se sitúe como un antecedente a lo ocurrido a nivel nacional durante el gobierno de Perón. Se puede observar que la reforma educativa de la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Fresco retomó ideas y valores previos y las dotó de nuevos sentidos. Pineau (2001) incluso señala que dicha reforma realizada sirvió como una “prueba” que luego se extendió a nivel nacional. Resulta necesario incluir el análisis sobre esta reforma para comprender de manera más completa los procesos realizados por el gobierno peronista. Ruiz et. al (2009) plantean

que la misma se consolidó como la antesala de las reformas posteriormente adoptadas por el poder ejecutivo nacional. Y esto se debe a que parte de los elencos de funcionarios que estuvieron en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Fresco, luego pasaron a ser funcionarios nacionales durante el peronismo.

Tal como se expuso previamente, en este periodo se cifró la discusión entre educar o instruir, adoptando la primera postura. Durante la “Década Infame” el sistema educativo buscó educar integralmente al alumno: formando su intelecto, su espíritu y su cuerpo a través del reforzamiento de elementos ideológicos y religiosos. Las autoridades buscaron imponer una nueva pedagogía hegemónica apoyándose en los principios de la Escuela Nueva los cuales se combinaron con ideales patrióticos. Pineau (2001) señala que durante esta reforma en la Provincia de Buenos Aires se buscó difundir valores nacionales con el fin de evitar el avance de ideas comunistas o socialistas antifascistas<sup>43</sup>. El gobierno de Manuel Fresco, a través de la represión y la censura ideológica, tuvo el objetivo de evitar que el cuerpo de docentes entrara en contacto con dichas ideas. De esta manera, las autoridades buscaron instalar un nacionalismo anticomunista y antisocialista que fuera promovido a través del maestro y a través de textos escolares y la difusión de revistas, como la *Revista de Educación*<sup>44</sup> de la Provincia de Buenos Aires. Así, el maestro debía hacer su parte en la formación de ciudadanos nacionales patriotas, cristianos y, en oposición a los “otros”. A través de la diferenciación se construyó la idea de un enemigo común: aquel que traía consigo ideas extranjeras no deseadas (como el comunismo o el anarquismo).

En este periodo aparecieron nuevos nacionalismos que se apoyaron principalmente en posturas xenóforas que permitían identificar dos enemigos: el internacionalismo y el cosmopolitismo. La particularidad de este nacionalismo residía en el hecho de que la justificación racial y biológica quedaba relegada en un segundo plano, colocando así en el centro las diferencias ideológicas. Esto quiere decir que la inmigración no se consideraba portadora de males de origen biológico, sino intelectuales. Lo que se buscaba era evitar que las ideas del extranjero ingresen al país, dado que potencialmente podrían alterar el desarrollo de la nación (Pineau, 1999).

---

<sup>43</sup> La Década Infame (1930-1943) se identificó en la Provincia de Buenos Aires con el gobierno de Manuel Fresco (1936-1940). Su mandato ha sido considerado por diversos autores como el “mayor avance de las teorías fascistas y corporativistas” en Argentina. Fresco era un seguidor de Hitler, Franco y Mussolini e intentó aplicar sus principios en la Provincia (Pineau, 1999).

<sup>44</sup> Para un análisis exhaustivo en torno a este dispositivo véase Vazelle (2004).

El ideario del nacionalismo rechazaba aquellas concepciones que podían atentar en contra de la nacionalidad argentina. La Reforma de la provincia se apoyó en los valores de la Patria, de Dios y de la familia para homogeneizar a la población. Frente a la postura contractualista de nación adoptada en la Argentina con la Constitución, los gobiernos conservadores de entreguerras parecían preferir la concepción romántica basada en la tradición y la historia compartida; por ello encontraron problemas frente a la inmigración masiva. Así queda expresado en un artículo publicado en el *Monitor de la Educación Común* titulado “El espíritu de la reforma”:

Las infiltraciones ideológicas de origen extranjero solo pudieron hallar campo fértil entre nosotros, debido a la generosidad con que nuestras leyes han protegido la inmigración. “Gobernar es poblar”, y se pobló con lo que se pudo (...) Fue así como en los hogares de innumerables inmigrantes, lejos de cultivarse el espíritu de sus hijos argentinos en el cariño de lo nuestro (...) se lo educó en el sentimiento nacionalista de los patrios de sus progenitores (...) Los maestros no descuidaremos el acrecentamiento de nuestra cultura (Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As., 2, 1938:121-122).

Dicho fragmento permite observar la preocupación frente a los inmigrantes que llegaban a la Argentina. Y la cita deja en evidencia la importancia del maestro al momento de educar en el sentimiento de la nacionalidad argentina.

Por último, respecto de la definición de lo nacional, el peronismo también adoptó y resignificó ideas y prácticas previas. Según Tedesco (1986) la educación cumplió en todos los periodos una función política (al realizar el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro de la cultura dominante). Sin embargo, dicho papel político asumió formas particulares según cada sociedad y época histórica. En consecuencia, el presente capítulo se propone conocer a través de las fuentes las formas particulares que adquiere la definición de la función política de la escuela, en este caso, las formas que adquirió lo nacional en relación con la formación docente durante el primer y segundo gobierno peronista.

Por un lado, el peronismo retomó la preocupación de periodos anteriores de forjar una identidad nacional, y para eso, también se apoyó en el sistema educativo. A través del maestro el peronismo buscó construir un relato nacional y tal como fue señalado, al fomentar lo nacional buscó fomentar la doctrina peronista. Para ello articuló la construcción de la Nueva Argentina, en tanto reconfiguración de la nacionalidad, con la figura de sus líderes (Perón y Evita) y del partido. Según Berrotarán (2004) la manera de operar y de gestionar políticas del peronismo se caracterizó por igualar lo nacional con lo partidario. Hasta que, en algún punto, ser argentino implicaba ser peronista; aspecto difícil de procesar para aquellos argentinos que no se reconocerían como peronistas.

De ese modo, puede decirse que Perón también retomó la estrategia de definir el “ser” nacional a través de la oposición (de un “otro”). A continuación, a través de las fuentes se desarrollará de qué modo y con qué componentes se construyó lo nacional y como se constituyó el “otro”, partiendo de continuidades y discontinuidades con los momentos previos mencionados y relacionándolo con las prácticas, valores y contenidos que debía enseñar un maestro.

### El maestro y su contribución a la nacionalidad

Desde finales del siglo XIX el maestro tuvo entre sus funciones forjar una identidad común y fortalecer el respeto hacia el Estado Nacional. El maestro debía volver argentinos a todo aquel que habitara el país, tarea ardua en un país caracterizado por la inmigración y por la heterogeneidad cultural. Marcaida et. al (2013) relata que a principios del siglo XX se inició una campaña de educación nacionalista. Dicho proceso fue encabezado por el presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía<sup>45</sup>. La campaña buscó reforzar la uniformización cultural del alumnado, especialmente de aquellos que tuvieran un origen inmigratorio y/o pertenecieran a clases con bajos recursos. A través de minuciosos rituales patrióticos se colocó en el centro de las prácticas escolares lo corporal y lo gestual (con el fin de promover una reverencia internalizada y acrítica hacia la nación y el Estado).

El maestro debía contribuir en la construcción de la legitimidad del Estado nacional. Para las autoridades, el maestro era el elegido para educar (y no meramente instruir), debía difundir hábitos de orden, de disciplina, de higiene y de trabajo (Marcaida et. al, 2013). No alcanzaba con alfabetizar, sino que era necesario que el accionar del maestro penetrara en los modos de actuar y de pensar del alumno, especialmente del alumnado inmigrante y/o pobre. Valenzuela (2012) expresa que, ante un país tan vasto, y hasta cierto punto poco poblado, era necesario forjar el sentimiento de argentinidad y hacer que todos se sintieran parte de un mismo proyecto político más allá del lugar en el que viviesen.

Se trató de un proyecto político que expresó el sentimiento de un pasado en común y que construyó una identidad nacional que albergaba determinados sentimientos, identidades y valores, y relegaba en un segundo plano aquellos que no fuesen funcionales

---

<sup>45</sup> Fue un médico psiquiatra y miembro de la élite conservadora de la época de pensamiento positivista. Promovió políticas educativas sanitarias y de higiene. El propósito de su gestión residió en extender el sistema educativo y centralizar su control sobre todas las escuelas a través de rituales escolares (tales como actos escolares) que fomenten la nacionalidad del alumnado (UNIFE, 2011).



al proyecto de nación. El paradigma vencedor al momento de pensar en dicha historia nacional fue el establecido por Bartolomé Mitre con sus libros *Historia de Belgrano* e *Historia de San Martín y la emancipación sudamericana*. Para los Estados nacionales, el maestro era un actor clave para la difusión de esa historia nacional: un relato en el cual se estableció una ruptura con el pasado colonial, se dotó de un lugar central al Estado en detrimento de la Iglesia y se dignificó al maestro. Este aspecto identificado al reconstruir las funciones en torno al rol del maestro será retomado nuevamente en este capítulo al momento de estudiar el lugar que ocupó el componente nacional y nacionalizador en la formación de los maestros durante los dos primeros gobiernos peronistas.

Si la educación primaria debía ser nacionalista, debía formarse un maestro capaz de transmitir e inculcar el sentimiento de argentinidad. Alliaud (2007) postula que fue el maestro normal, es decir aquel formado en las escuelas normales de todo el país, el encargado de la enseñanza primaria (tal como lo establecía la ley 1420). Y ese maestro debía poseer habilidades, destrezas y conocimientos certificados por un título común. Para ello, hacia finales del siglo XIX, el Estado nacional se propuso subsanar la falta de escuelas en el Interior y buscó apoyar todas las iniciativas para la creación de más escuelas normales (Fiorucci, 2014b).

Dada la ola inmigratoria, resultó vital formar maestros que enseñaran el idioma y la historia nacionales. Esta preocupación no desapareció en el periodo que se inicia con el golpe del '30; sino que fue resignificada a través del énfasis en la religión y la importancia de la Patria. En el primer periodo la ley 1420 estableció una educación primaria "laica". Este componente generó muchos debates y controversias, y en el caso del gobierno de Manuel Fresco se decidió que la religión debía ser un pilar fundamental en la lucha contra el comunismo y el socialismo. De manera crítica, el vicepresidente de la Comisión de Reformas, Jorge P. Arizaga se refería a lo hecho en los periodos anteriores en su discurso pronunciado en el acto de clausura de los cursos de perfeccionamiento el 26 de febrero de 1938:

Nuestra organización nacional se realizó bajo este signo. Se fomentó la riqueza material, se difundió la instrucción pública y se fundó nuestra sociedad cosmopolita proclamando la libertad individualista, autónoma, del hombre sin Dios. Desde Sarmiento hasta Andrada, desde Alberdi a Echeverría, los hombres luchan más con inspiraciones de la doctrina de la época que con una exacta interpretación del alma y de la vida nacional. Es que el hombre no puede ni debe substraerse a la corriente avasalladora de las ideas. Lo importante es no vivir a la zaga de las mismas (Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As., 2, 1938:38).

Frente a gobiernos que se apropiaron de los ideales cosmopolitas y positivistas como verdades absolutas, Arizaga expresó el porqué de la reforma escolar (y también su carácter innovador):

He ahí, trazado en breve síntesis, el cuadro necesario para interpretar el sentido y el alcance de la reforma escolar bonaerense. El Gobierno de la Provincia cortando resueltamente las amarras que conducían nuestra escuela como a remolque de concepciones caducas, le imprime un vigoroso empuje para adecuarla a la actual doctrina pedagógica, pero con la vista y el corazón puestos en la realidad nacional, en los rasgos peculiares de nuestra personalidad como nación (Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As., 2, 1938: 38-39).

Dicho esto, durante el peronismo se retomaron las preocupaciones de ambos periodos y se las dotó de nuevos significados funcionales a la doctrina peronista. Durante el gobierno de Perón se llevó a cabo una operación similar a la realizada por las autoridades del gobierno de Fresco; se tomaron diferentes elementos de los gobiernos predecesores para utilizarlos de manera que promovieran identidades nacionales y peronistas (entendidas como sinónimos).

Y tal como se señaló en las conclusiones del capítulo previo, paradójicamente el gobierno peronista adoptó los tintes conservadores del gobierno de la década del 30 para integrarlos en el movimiento peronista.

Los valores, prácticas y contenidos del maestro nacional peronista: La conciencia nacional como un valor intrínseco en la formación integral del maestro

Con el objetivo de formar en la nacionalidad el gobierno de Perón buscó promover determinados valores, prácticas educativas y conocimientos que debían poseer los maestros “esperados”. Para cumplir con el propósito nacional era necesario formar un cuerpo docente que contuviera en su manera de enseñar el valor de la conciencia nacional tal como lo expresaron las fuentes.

El valor de la conciencia nacional se expresó en la sección de “Crónica Escolar” de *El Monitor de la Educación Común*

Es de indiscutible necesidad, en la tarea formativa de las nuevas generaciones, afirmar la difusión de los conocimientos con una concepción democrática y popular, y con un sentido propio que refleje nuestro estilo de vida y nuestro modo nacional de ser; para tal delicado fin -según dije recientemente- será menester la formación de un cuerpo docente que, orientado hacia una conciencia nacional, tenga el rigor científico, el fundamento ético y la elevación estética que proporciona una educación humanista. Así y solo así, lograremos plenamente -según se espera de nosotros- que la educación moral, intelectual y física de la niñez sea un postulado que se cumplan en toda la extensión de la República (CNE, 881-882, 1946:93)

En su tarea de educar, el maestro debía tener una formación integral: con rigor científico, fundamento ético y elevación estética. Para así educar moral, intelectual y físicamente al alumno. Asimismo, se señalaba que el argentino poseía un estilo de vida y un modo de ser nacional propio, por ende, el maestro debía estar capacitado para formar en la idiosincrasia argentina. Esta idea fue retomada en el discurso del doctor Miguel

Mordeglia<sup>46</sup>, quien al asumir el cargo de Interventor en el Consejo Nacional de Educación expresó el modo de concebir la enseñanza primaria y su cuerpo docente según este nuevo gobierno:

(...) La enseñanza primaria ha de ser fundamentalmente objetiva, ampliando su base actual de escaso desarrollo y limitado horizonte con escuelas de artes, oficios, manualidades e industrias elementales, repartidas según las características regionales por todo el amplio territorio de la Patria. Es de indiscutible necesidad, en la tarea formativa de las nuevas generaciones, afirmar la difusión de los conocimientos con una concepción democrática y popular, y con un sentido propio que refleje nuestro estilo de vida y nuestro modo nacional de ser; para tal delicado fin (...) será menester la formación de un cuerpo docente que, orientado hacia una conciencia nacional, tenga el rigor científico, el fundamento ético y la elevación estética que proporciona una educación humanista (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 76, 1946:1611).

El maestro del nivel primario debía ser un sujeto con una formación completa, capaz de formar en la argentinidad. El peronismo añadió un nuevo componente para pensar la nacionalidad: la heterogeneidad regional. El peronismo debía gobernar en un país extenso y vasto, y para poder ejercer su autoridad necesitaba que desde el habitante de Jujuy hasta el habitante de Buenos Aires se sintieran iguales, tal como lo expresó Perón en su discurso al inaugurar el 83° período de sesiones del Congreso Nacional, el 1° de mayo

(...) La conciencia nacional ha de formarse en concordancia con el lenguaje, con la historia, con las tradiciones argentinas y con el conocimiento objetivo y directo de todo el país por sus habitantes. Así se afirmará el conocimiento de patria y de soberanía (...) Hoy las metas de la escuela son: 1° Entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material lo espiritual. 2° 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. 3° 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. El joven argentino debe conocer todo su país (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 17, 1949:2249-2250).

En su discurso Perón señaló la importancia de lograr que los niños conocieran todo su país (de manera “objetiva y directa”), y para cumplir con tal objetivo el gobierno impulsó “viajes escolares”, tanto para los alumnos como para el maestro. Porque si el maestro debía enseñar sobre la nación debía conocerla, y este era uno de los contenidos y saberes que el modelo de “maestro esperado” debía poseer.

El maestro debía tener una formación integral si deseaba inculcar los valores de la nacionalidad. Dado que, en términos de lo planteado por Nassif (1958), si se quería enseñar “más allá del contenido” era necesario entablar una relación humana con el alumno. El Estado debía formar un maestro que conociera las necesidades del alumno y su realidad particular, solo de esa manera sería posible que transmitiese el sentimiento de nacionalidad. De lo contrario, si el maestro se limitaba a la mera instrucción, únicamente transmitiría la historia nacional, el idioma nacional o incluso, la doctrina peronista, como meros contenidos y no como valores e ideas capaces de generar un cambio en los modos

---

<sup>46</sup> Fue un médico patólogo nombrado presidente del Consejo Nacional de Educación (Puiggrós, 2018).

de pensar del alumno. En otras palabras, durante el peronismo se concibió al docente como un sujeto con sensibilidades. El maestro debía enseñar el ser nacional a través de disposiciones específicas, solo de esa manera sería posible que transmitiese un sentimiento de identidad nacional (e idealmente peronista).

De este modo, el aula se comparó con los confines de la patria, y el maestro surgió como el encargado de unir a todos los argentinos. Se debe tener en cuenta que el discurso de Perón también poseía contradicciones en este aspecto, dado que, en su discurso promovía la supresión de la lucha de clases, para así alcanzar una única clase de argentinos: los argentinos bien educados. Resulta paradójico dado que en su discurso también establecía una diferencia con todo aquel que no era peronista, por ende, en su discurso convivía un mensaje de unión y de separación. Esto ya ha sido estudiado por autores como O'Donnell (1997).

El autor señala que el “discurso igualitario” ha tenido una gran influencia en la Argentina, convirtiéndose en uno de los pilares de la cultura política y la construcción institucional. Sin embargo, ese igualitarismo también puede estar acompañado de violencia y autoritarismo. Perón buscó promover la construcción de una escuela democrática, en la cual se respete (al menos desde el discurso) la diferencia entre los alumnos y se cultiven las diferentes aptitudes. Al mismo tiempo, buscó que el maestro impartiera la noción de que la enseñanza era democrática y popular. Pero esto no eximió al presidente de esparcir, también, un mensaje de coerción. Por ende, el discurso democrático convivió con el discurso autoritario y de rechazo hacia el “otro” (comunista, oligarca y antiperonista) durante el primer y segundo gobierno peronista.

En los siguientes apartados se profundiza en este aspecto, partiendo de la hipótesis por la que muchos autores (Spinelli, 2005<sup>47</sup>; Sigal y Verón, 1998, etc.), abogan: que el peronismo se definió, también, en oposición a los “otros”.

A modo de síntesis, hasta aquí, se ha explorado en torno a una de las funciones del maestro con relación a la nacionalidad. El maestro, durante el peronismo, también fue pensado como el encargado de transmitir la tradición y brindar el ejemplo. El peronismo construyó el ideal de maestro “nacional” tomando como punto de partida elementos conservadores de la Década del 30 y de fines del XIX. El peronismo reformuló las preocupaciones en torno a la inmigración y le asignó al maestro la función principal en la

---

<sup>47</sup> En su libro se coloca especial énfasis en conocer cómo se conformó el anti peronismo y cómo esta oposición (heterogénea en su composición) buscó dar respuesta a las medidas implementadas por Perón. La autora propone maneras de interpretar al antiperonismo novedosas, planteando que dentro del anti peronismo coexistían diversos actores con distintas ideologías, por lo que no se trataba de un movimiento uniforme.

difusión de la argentinidad. A través de la creación de escuelas normales regionales<sup>48</sup> y de escuelas de oficios, artes, entre otras, el peronismo sostuvo el propósito de comprender la nacionalidad como un concepto amplio, que integrara a todos los argentinos. No obstante, la argentinidad que buscó transmitir el Estado durante el peronismo no poseía los mismos rasgos que en épocas anteriores; como se analiza a continuación, el buen argentino era el buen peronista (Rein y Rein, 1996). Y el maestro no solo debía poseer conocimientos acerca de cómo transmitir la nacionalidad, sino que debía dar el ejemplo y poseer valores que le permitieran difundir un valor como el de la identidad nacional.

#### El “otro”: el maestro y su función de difundir la identidad oficial

Linares (2018) señala que la definición del concepto de identidad remite al conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan o diferencian frente a los demás. En consecuencia, se define un “nosotros” con sus características propias, que, al mismo tiempo, se define en oposición a “otros”. A finales del siglo XIX, el “otro” hizo referencia al extranjero, un extranjero que traía consigo ideas (como las comunistas, anarquistas y socialistas) o prácticas que no eran afines a las esperadas desde el gobierno (Devoto, 2002). Asimismo, durante la Década Infame el “otro” fue aquel que difundía ideas ajenas al régimen conservador tales como el cosmopolitismo y el internacionalismo (Pineau, 1999).

En ambos periodos se exaltó el valor de lo nacional para combatir las amenazas imperialistas de las potencias extranjeras y para unificar a los habitantes del país en una única identidad nacional. Durante sus primeros gobiernos, el peronismo retomó la noción preexistente de “otros” dado que también compartió las preocupaciones externas (el avance imperialista) e internas [sin unidad entre los argentinos, las autoridades y las instituciones estatales pierden legitimidad y poder, (Oszlak, 1982)]. Sin embargo, el peronismo extendió la noción de “otros” (Sigal y Verón, 1998) a aquellos que no eran peronistas. El maestro fue el encargado de mantener la paz, tal como expresó un artículo llamado “Nueva orientación de la enseñanza primaria de los EE. UU”:

El Comité [encargado de redactar este informe] sugiere, por ejemplo, que se enseñe a los niños a amar la paz, la libertad y la justicia. Además, los maestros deben recalcar a sus discípulos, la idea de que la guerra no es

<sup>48</sup> La Escuela Normal era una institución con un currículo homogéneo, el cual provocaba dificultades al momento de ser adaptado a las diferentes realidades regionales. Por ende, se buscó dar lugar a una formación específica del magisterio a través de la creación de escuelas normales rurales, con un currículo heterogéneo. En 1910 se crearon las escuelas normales rurales nacionales y las escuelas de orientación rural, en 1931 se reorganizaron dichas instituciones bajo el nombre de escuelas de enseñanza vocacional, y en 1937 recibieron el nombre de escuelas normales de adaptación regional o rural. El propósito de estas escuelas era que a través de un currículo agrarista el maestro se formase en las prácticas rurales y según las necesidades del campo (Ascolani, 2007).

inevitable y que la influencia de la educación, tanto dentro de la escuela, como en el hogar y en el trabajo pueden ser importantísimos factor de paz (CNE, 912, 1948:33).

El proceso nacionalizador producido desde el rol estatal a finales del siglo XIX fue considerado como exitoso por las autoridades, sin embargo, durante los diferentes gobiernos que se sucedieron en Argentina, resultó necesario recrear el proceso de nacionalización de manera continua. Dado que, tanto a finales del siglo XIX como en el siglo XX, dentro del país se construyeron y desarrollaron progresivamente diferentes identidades sociales particulares (políticas, religiosas, regionales, étnicas, clasistas, entre otras). Dichas identidades mantenían una relación de exclusión e integración fluctuante respecto de la identidad nacional argentina (Kahan, 2003).

Al examinar las fuentes primarias y complementarlas con las miradas de otros historiadores, se identifica una nueva noción de “otro”. El otro no solo era aquel que era comunista o anarquista, el otro también era el oligarca y el no-peronista. Dado que, tal como se expresó, la Patria se identificaba y fusionaba con el Movimiento Peronista (Berrotarán, 2004). El patriota era aquel que difundía y cumplía con la Doctrina Nacional. En el Nro. 881-882 de *El Monitor de la Educación Común* se publicó un artículo llamado “Juan D. Perón” en el cual se contaba su historia de vida hasta llegar al poder. En la siguiente cita se puede identificar cuál era el rol que la historia le otorgaba a la oligarquía en la vida nacional:

(...) Las elecciones que consagraron su ascensión al poder -la más pura expresión comicial de la ciudadanía- aseguraron a la República el gobierno de quien, inspirado por los más altos y patrióticos ideales y movido por los sagrados principios de la justicia social y la recuperación nacional, consolidó el anhelo tan largamente sustentado por los argentinos (...)

Alma de la Revolución, el General Perón confirió al movimiento el contenido doctrinario y la pujanza realizadora que lo llevó a superar todos los recursos que la oligarquía opuso a sus patrióticos empeños (CNE, 881-882, 1946:4).

La oligarquía se definía como un enemigo que se oponía a la Patria. En oposición, Perón, desde el discurso oficial, era definido como la más pura expresión de la ciudadanía, que con sus principios podría volver realidad los anhelos de los argentinos. Mientras que, los oligarcas eran aquellos que se oponían a los esfuerzos patrióticos. De esta manera, un enemigo del partido se transformaba a través de una operación discursiva en un enemigo de la Nación. Dado que lo nacional y lo partidario se fusionaron en el discurso de las autoridades peronistas (Berrotarán, 2004). Y en ese mismo artículo también se formuló la definición de la soberanía y el voto popular:

Únicamente así será posible mantener la maravillosa realidad que vivimos; esa maravillosa realidad que asombra al mundo entero viendo como avanzan por la senda abierta por la revolución los trabajadores argentinos al amparo del pabellón nacional, enardecidos por las estrofas del himno patrio y flanqueados por los dos grandes anhelos nacionales: justicia social y soberanía.

Fuerzas desnacionalizadas y desnacionalizadoras intentaron introducir la disociación entre hermanos. (7)

El fragmento permite observar cómo los principios de la doctrina peronista como la justicia social y la soberanía se transformaron en principios nacionales. Y en dicho fragmento se presentó también un enemigo de la Nación: aquel que no permitía el avance del peronismo (el “otro”). Todo aquel que se oponía al gobierno peronista fue definido como una fuerza que desnacionalizaba y que no poseía nación. En esa línea el peronismo buscó formar un docente que combatiera el antiperonismo, también aspiró a formar un docente que difundiera un mensaje de grandeza en torno a la patria que el peronismo afirmaba estar construyendo. De esta manera, durante el gobierno de Perón se definieron cuáles eran los saberes y contenidos que el docente debía transmitir y poseer: la justicia social, la soberanía y en línea con el apartado en torno a los valores, el maestro debía transmitir el mensaje de una nación en crecimiento con aires de grandeza.

### Las prácticas del maestro esperado

En este apartado se abordarán las prácticas educativas que el maestro debía realizar (al consolidarse como un ejemplo según el gobierno nacional) e inculcar bajo la justificación de que se busca promover el bien común. Si se deseaba promover lo común era menester que todos los habitantes se consideren a sí mismos un conjunto de sujetos que se identifican entre sí. Y la identificación podría deberse a diferentes motivos, entre ellos, las aspiraciones a futuro. Durante el peronismo el maestro sería el encargado de formar a los nuevos argentinos para una nueva Argentina. La importancia de la nacionalidad residía en este sentido de destino común. Tal como lo expresaba Perón:

Si se ha de enseñar en la República Argentina, no es posible enseñar sin tener siempre presente qué es lo que la Argentina quiere alcanzar en el devenir de los tiempos. No se forman hombres que sirven para todo, porque a menudo eso no sirve para nada. La enseñanza ha de tener una orientación constructiva, no solo para el individuo sino para la Nación. No se puede enseñar ni formar hombres que no estén orientados en las necesidades nacionales, porque si no va a ocurrir lo que ocurre a menudo entre nosotros [no estar de acuerdo]. Está bien que tengamos distintas opiniones respecto a Dios, pero no puede pasar lo mismo con la Nación. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3972-3973)

Si el gobierno de Perón imaginaba construir un futuro común y una Nueva Argentina, era necesario que en la población existieran consensos sobre la idea de Nación. En ese punto el gobierno fue tajante, la enseñanza debía servir a las necesidades nacionales. Esto significó que la enseñanza debía servir a las necesidades nacionales y peronistas dado que el gobierno peronista se apoyó en la estrategia de igualación entre Nación y Partido Peronista. Respecto a la tarea del maestro en el Plan Quinquenal Perón señaló

(...) La enseñanza debe extenderse a todas las actividades nacionales. (...) El maestro argentino llegará a ser un modelo por sus propios métodos, porque, no hay nada que discutir, la metodología está directamente ligada al

proceso y al problema propio de cada país donde se enseña. Pero para lograr esto se necesitan elementos o un ambiente para una escuela (...) de ahora en adelante podremos contar con una mayor posibilidad para ofrecer los medios necesarios a los maestros que en las distintas partes del país están sacrificados por su verdadero sacerdocio, que es la escuela en muchas partes". Para lograr todo esto se requiere de unidad nacional y cooperación (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3976-3977).

En su discurso se destacaba la importancia de construir una enseñanza que se extendiera a todas las actividades nacionales; para eso era menester resolver cuestiones de infraestructura y materiales escolares. Asimismo, [e]l maestro era quien debía perfeccionar la escuela principalmente, y mantener encendida la antorcha de la cultura nacional, de la soberanía y grandeza de la patria (3989). Y profundizó sobre esta cuestión expresando la importancia de la escuela en la construcción del “ser nacional argentino” en la Conferencia sobre la “Aplicación del Plan de Gobierno en la Enseñanza Primaria”:

(...) Lo habéis admirado entre el grupo indígena que aprende la historia de la patria sin olvidar sus leyendas ancestrales y también en la colonia de niños rubios y de idioma exótico, a los que diariamente hay que convencer de que esta tierra y esta bandera son su tierra y su bandera (...) La escuela sirve a la nacionalidad en formación y debe constituir, a la vez que el instrumento catalizador que precipite en el niño todos los factores que convergen a formar la conciencia y el ánimo argentinos, una forma de actuación completamente enraizada en la posición espiritual del país en el tiempo histórico y responder a los impulsos y necesidades de la Nación (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3990-3992).

El maestro debía llevar a cabo una práctica fundamental: era el encargado de convencer a cada uno de los habitantes de la Nación de que era argentino. La cita permite evidenciar el problema que existía con la heterogeneidad de la Argentina; el maestro era quien debía “convencer” a los extranjeros (niños rubios de idioma exótico) y a los indígenas nativos (que tenían ya una cultura enraizada). Y Perón expresaba claramente que se trataba de una nacionalidad “en construcción”. Por ende, resultaba una tarea compleja para el docente transmitir conocimientos, prácticas y valores que aún estaban siendo definidos por las autoridades.

Ahora bien, el maestro debía contribuir con la construcción de una escuela argentina que respondiera a las necesidades nacionales, utilizando métodos apropiados para los problemas del país, esto es: adaptar y crear métodos para la idiosincrasia argentina. Pero ¿Cuáles eran las necesidades nacionales durante el primero y segundo gobierno peronista? La siguiente cita de la misma Conferencia permite obtener un primer acercamiento a la cuestión:

(...) [la escuela] No puede hallarse aferrada a una condición de universalidad. En un país de naturaleza agraria, la escuela funciona en un mundo ajeno a la rica geografía del contorno. Y por eso después todos quieren mudarse a la ciudad y desprecian sus hogares campesinos. Un fondo de profundo sentido moral, religioso, tradicional, de honda raigambre nativa y respondiendo a la necesidad de una formación argentina de la nación, pudo ser y debe ser el concepto rector en la escuela de la nueva Argentina (...) mediante un sistema de educación que los despierte, los desprenda, los precipite y los toque de entusiasmo y admiración, poniéndolos con plena fe en la línea de la expresión personal y al servicio de la comunidad, orientados y seguros. Para tales propósitos, urge proyectar la obra de la escuela fuera del contorno específico en que ha vivido clausurada, que la difunda hacia (...) una regulación de la convivencia social y una preparación del individuo hacia las formas del desempeño económico, técnico, científico, artístico, bajo el contrato de las normas éticas (...) La escuela ahora



busca ser más práctica, para que el niño descubra sus propósitos (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3992-3994).

Las necesidades respondían a razones políticas y económicas. Si en los períodos históricos previos la educación cumplió -alternativamente- funciones políticas o económicas, tal como señala Tedesco (1986), durante el peronismo se esperaba que la escuela cumpliera ambas funciones a la vez. Perón mantuvo la función política de la escuela y la resignificó, añadiendo así, el componente económico. Por un lado, desde lo político, la escuela buscó socializar a los individuos e inculcarles los valores nacionales, e idealmente, peronistas (Berrotarán, 2004).

Y, por otro lado, el gobierno aspiró a que, a través de los métodos y los cambios en las formas de enseñar, el maestro formara para el ambiente de cada alumno. La escuela debía formar para que tanto el niño que vivía en un ambiente rural, como el que pertenecía a un ambiente urbano, sintieran arraigo a la nación. Y, asimismo, el maestro debía lograr que la escuela sea “más práctica” para así lograr que el niño descubra sus propósitos. Era necesario que el maestro tuviese sentido nacional, virtud y proyección hacia el futuro, para así contribuir en la construcción de escuela que se adapte a la evolución social y a las necesidades de los nuevos tiempos<sup>49</sup>.

En esta línea, el mandato de abandonar el enciclopedismo<sup>50</sup> adquiría vital importancia en la función de atraer al alumno y entusiasmarlo, para que no abandonara<sup>51</sup> la escuela y se preparara para la convivencia social y para su desempeño económico. El maestro debía preparar a sus alumnos para que descubrieran su vocación. Sobre este punto, Perón imprimió un lema que hacía referencia a una escuela más democrática con “(...) verdadera justicia social, conforme a la cual, la juventud de la patria se adecuará de acuerdo con sus aptitudes y no según sus medios” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 80, 1946:3999). Esto permite contrastar lo planteado por Rein y Rein (1996)

---

<sup>49</sup> Esta idea provino del Discurso de Jorge P. Arizaga el 17 de diciembre de 1947 sobre la “Aplicación del Plan de Gobierno en la Enseñanza Primaria”: La escuela primaria malogra sus esfuerzos por una serie de motivos; falta de arraigo de la población campesina, etc. (...) la escuela estructurada bajo un modelo de cuño positivista, mecanizada en sus métodos, sorda a los reclamos y sugerencias del ambiente, densa por el enciclopedismo de sus programas y que hubo de ser llevada a remolque por el entusiasmo y la consagración de los maestros, cuya juventud, inteligencia y voluntad, se malograron en una acción docente sin sentido nacional, sin virtualidad ni proyección (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3997).

<sup>50</sup> Temática abordada en el Capítulo 4.

<sup>51</sup> Una de las preocupaciones durante los gobiernos de Perón fue la cuestión de la deserción escolar, tal como se expresa en el discurso mencionado de Arizaga: Lo prueban las cifras de la deserción escolar, cuya elocuencia mantiene un tremendo interrogante sobre los reales resultados de medio siglo de obra docente. De 773.117 inscriptos en primer grado en 1937, se inscribieron en segundo 357.762 en 1938; 267.825 en tercero; 200.414 en cuarto en 1940; 132.831 en quinto y 107.565 en sexto en 1942. A lo largo del ciclo primario, han quedado 665.552 alumnos, es decir, el 86 %; enorme y doloroso saldo que habla a las claras de una aberrante situación. 13.000 escuelas diseminadas por todo el territorio; 67.000 maestros trabajando con indudable ahínco, en una tarea que tiene un destino absurdo: malograrse en un 86 % (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 94, 1947:3997).

quienes señalan que el foco principal del peronismo fue la función política. Dado que el foco de la escuela primaria también era el de preparar al alumno para su futura inserción en el mundo del trabajo, sin importar sus condiciones de origen (Puiggrós, 2018).

Según Bejar (1992) la escuela debía formar para el trabajo manual en el campo, en este aspecto, el maestro se presentaba como un actor fundamental en la lucha contra las migraciones masivas hacia la ciudad. Siguiendo esta misma línea, mediante el Decreto 110, se autorizó al Consejo de Educación a implantar el preaprendizaje general en los grados 5° y 6° de las escuelas primarias. El preaprendizaje consistió en aumentar en dos horas la tarea escolar diaria para colocar al alumno en contacto con el trabajo manual. De esta manera, se buscaba prepararlo para su vida diaria al terminar la escuela. El decreto consideraba

(...) [q]ue la pedagogía contemporánea concede al trabajo y a las actividades manuales alto valor educativo y les reconoce positiva influencia tanto en la formación intelectual y moral como en el desarrollo del sentido de la responsabilidad social y del espíritu de iniciativa; Que si bien en la escuela primaria no es posible el cultivo unilateral de aptitudes especiales, conviene iniciar al niño en las prácticas y ejercicios generales de formación técnica, en el conocimiento racional de la naturaleza y el dominio de los materiales por la aplicación inteligente del propio esfuerzo (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1, 2 y 3, 1948:40).

A través del preaprendizaje el maestro debía promover valores como la responsabilidad social y la iniciativa, y al mismo tiempo brindar una formación técnica porque

(...) resulta que la escuela no puede limitarse a instruir: 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 a) El desarrollo y la aplicación del plan estará condicionado por el sexo, edad e intereses de los alumnos; b) Las actividades del preaprendizaje tendrá íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales carácter de recurso educativo, para despertar una conciencia del trabajo y estimular, con la actividad creadora, la formación del hombre argentino, con un claro sentido de su tradición religiosa, patriótica, moral y estética; c) La enseñanza deberá tener fundamentalmente carácter regional o ambiental; d) La incorporación del preaprendizaje, no significa introducir en la escuela primaria la enseñanza de oficios, sino informar a los alumnos sobre prácticas rudimentarias aplicables a todas las actividades, iniciarlos en el manejo de instrumentos, capacitar sus manos para el hacer y lograr que alcancen a poseer una intuición de la técnica, que al egresar de la escuela encontrarán aplicada en la vida diaria (...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1, 2 y 3, 1948:41).

Este último fragmento del decreto expresaba el carácter que se le imprimía a la función del maestro. El maestro debía ser quien inicie al alumno en el saber hacer, fomentando su vocación y generando una actitud predispuesta hacia el trabajo. El maestro debía formar una conciencia del trabajo, debía inculcar un sentimiento y un hábito (Nassif, 1958). De esta manera, el maestro tenía el deber de formar al Nuevo Hombre Argentino, un hombre que amase su patria y el trabajo. Un hombre que respetara y tuviera un claro sentido de la tradición religiosa, moral, patriótica y estética. En consecuencia, se puede afirmar que la escuela durante el peronismo adquiriría una clara función política y, además, económica, y el maestro sería el encargado de imprimir dicho carácter en la educación del alumno.

Se debe tener en cuenta que la función económica persistió a lo largo de los dos gobiernos, pero adquirió diferentes sentidos según la coyuntura nacional e internacional. El historiador Maceyra (1984) señala que, al inicio del segundo gobierno, la economía no encontró las mismas condiciones de prosperidad que durante el primer gobierno, por ende, el gobierno debió adoptar una postura de austeridad y evitar gastos excesivos por parte del Estado. El gobierno, a su vez, fomentó el ahorro para que la población también adoptara una economía doméstica del ahorro. Fue por eso que el maestro fue concebido como el encargado de cultivar el hábito del ahorro en las nuevas generaciones, tal como se evidencia en el Discurso de Ivanissevich sobre la Caja Nacional de Ahorro Postal pronunciado el 23 de julio de 1949

La escuela argentina, asociada desde un comienzo a todas las grandes causas nacionales, ha sido invariablemente el apoyo más firme (...) para cumplir la misión de propender a la formación de una conciencia previsoras en el pueblo argentino (...) El maestro argentino, compenetrado del verdadero significado del ahorro, ha sabido cumplir acertadamente su misión, inculcando en la mente del niño el concepto de que el ahorro constituye no una simple y mecánica acumulación de bienes materiales, sino una disciplina que robustece la voluntad y el carácter y, consecuentemente, contribuye a consolidar la definitiva soberanía económica del individuo y de la Nación misma (Secretaría de Educación, 56, 1949:1543).

De esta manera, en un contexto en el cual los gastos necesitaban ser ajustados, el maestro debía cumplir su misión de formar para la nación inculcando la práctica del ahorro para contribuir con una causa nacional. Tal como expresó Perón en su discurso pronunciado ante Rectores y Directores de establecimientos de enseñanza secundaria:

Lo mismo sucede con la enseñanza. Yo puedo orientar la enseñanza, pero lo que hay que realizar en cada niño, adolescente u hombre, en este país, eso solamente lo pueden realizar los maestros y los profesores (...) Lo que sí puedo decir, es cual es la política argentina en lo internacional, en lo interno, en lo económico, en lo cultural y en lo industrial, etc., para que ustedes, pensando en esos grandes objetivos que la Nación persigue, puedan uniformar las aspiraciones de los argentinos, que no pueden estar en contra de todo eso, porque eso es el bien del país. Lo que necesito yo son 16 millones de argentinos, idealmente, por lo menos, que piensen que hay un objetivo tras el cual estamos todos (...) La verdadera misión de la enseñanza en el país es la de formar hombres útiles para la Nación que trabajen por la consecución de los grandes objetivos de la Patria (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 89, 1947:2063).

En esta última cita se puede identificar de manera clara como desde el gobierno se fijarían los objetivos que debía tener como norte el maestro. Y en este punto, el gobierno peronista reafirmaba que nadie podía estar en contra del plan de gobierno porque eso significaba estar en contra del bien común. De esta manera, el amor hacia la patria se colocaba al mismo nivel que el amor hacia el peronismo (la Doctrina Nacional). Y la verdadera misión del maestro sería también una función política: formar hombres “útiles” que trabajen por el bien nacional.

## El maestro y su sentido de misión histórica

Tal como se menciona, tanto al momento de fundación de la Argentina moderna como durante la Década Infame, a través de la escuela se buscó inculcar en las nuevas generaciones la noción de un pasado común. Para cumplir con tal propósito, la Generación del 80 construyó una narrativa histórica apoyándose especialmente en los relatos de Mitre (MEDAR, 2022).

De esta manera, San Martín y Belgrano se ungieron como los héroes y próceres nacionales por excelencia. Y en el terreno educativo, Sarmiento apareció como el prócer fundador de la Escuela Argentina. La construcción de esa historia nacional fue producto de la selección y especialización de procesos y de actores con la finalidad de construir una narrativa oficial que legitimara las acciones del gobierno. Por esa razón, los gobiernos que antecedieron al peronismo cultivaron el culto hacia la personalidad de San Martín, Belgrano y Sarmiento. Y durante la restauración conservadora se agregó el componente católico.

El peronismo también se propuso construir un pasado de grandeza. El pasado debía mostrar que los ideales del peronismo eran en realidad los ideales de la patria, y que Perón compartía esos ideales con los héroes nacionales. Los siguientes fragmentos permiten vislumbrar quiénes eran los héroes nacionales para el peronismo. El 18 de junio de 1949, al inaugurarse la “Casa del Docente y del Estudiante”, Ivanissevich expresaría

(...) Muchos imaginaron esta casa; Perón la realizó. (...) Así se dignifica al maestro en lo material y en lo moral  
 (...) Un sueño de Belgrano materializado por Perón y perfeccionado por el espíritu de su esposa, que anima toda la obra social de la República. (...) El Gobierno del General Perón recuerda a los héroes y a los próceres no solo con palabras y con cánticos, los recuerda realizando sus sueños con obras que perduran. Hoy recordamos a Sarmiento y a Belgrano, que pedían dignidad para el maestro; y damos al maestro dignidad, respeto y garantía  
 (...) (Secretaría de Educación, 45, 1949:1248)

Y añadió “Jóvenes estudiantes: imitad el ejemplo vivo de nuestro Presidente: trabajo, verdad, tenacidad, constancia, amor, bondad inmensa! (...) Toda ahora a nosotros, los maestros, la continuidad de este ejemplo (...)” (1249). En ambos fragmentos puede apreciarse como Belgrano y Sarmiento se presentaban como próceres nacionales a quienes era necesario recordar. Pero el gobierno de Perón le añadió otro componente a la historia nacional al relacionarla con su accionar en el gobierno. Durante los primeros gobiernos, los próceres debían recordarse con hechos, y Perón constantemente compara su mandato con los “sueños” del pasado de grandeza de la Nación. En consecuencia, las acciones llevadas a cabo por el gobierno adquirieron un carácter heroico. Y Perón y Evita fueron colocados a la altura de los próceres nacionales. Este carácter volvió a estar

presente en el discurso de Ivanissevich en un acto en homenaje a la bandera el 17 de junio de 1945:

(...) Donde Belgrano dice que hay que enseñar la teoría y la práctica a los jóvenes labradores de la tierra, Perón contesta con centenares de escuelas de capacitación y agricultura que son hoy un galardón de la República (...) Cuando Belgrano pide trabajo para los jóvenes ociosos, Perón realiza el milagro de que todos los jóvenes trabajen cantando en los talleres y en las escuelas argentinas! (...) Así se cumple con los próceres y se agranda la Patria (...) Cuando Belgrano habla de los maestros dice "El maestro procurará en su conducta, estampa y en toda su expresión y modos inspirar a sus alumnos amor al orden (...) sentimiento de honor, amor a la virtud, horror al vicio, inclinación al trabajo (...) y un espíritu nacional que les haga preferir el bien público al privado y estimar en más la calidad de Americano que la de extranjero". Perón sintetiza este concepto: "El profesor tiene una misión bien clara: "formar hombres". ¡Su función es ser modelo y ser ejemplo! ¡Perón sigue a Belgrano y lo supera en la realización! (Secretaría de Educación, 45, 1949:1249-1250).

El discurso no sólo colocaba a Perón a la altura de los héroes nacionales, sino que los superaba, al concretar sus aspiraciones. Porque Perón "agrandaba la Patria", una idea que estaba íntimamente ligada con la expresión partidaria de la "Patria Grande"<sup>52</sup>. En la alocución radiofónica pronunciada por el Ministro de Educación, el 18 de mayo de 1949, en la celebración del 139º aniversario de la Revolución de mayo, otro prócer nacional fue exaltado durante el peronismo:

¡La historia es clara y breve! (...) Nos infiltraron sutilmente la sensación plena de nuestra incapacidad para el gobierno. Nos convencieron de que el mejor gobierno argentino era el que no hacía nada porque así no se equivocaba y no interfería los negocios extranjeros. ¡Ya hemos demostrado lo contrario! ¡El General PERÓN en dos años puso de pie al país! Le dio el tono de sus nervios de acero y lo hizo vibrar al diapasón del espíritu de SAN MARTÍN. El General PERÓN cruzó los Andes de la indiferencia y del desaliento para lograr la independencia económica, segundo paso definitivo en la conquista de nuestro destino. Primero, libertad política: SAN MARTÍN. Segundo, libertad económica: PERÓN. Tercero, ley de las leyes: CONSTITUCION JUSTICIALISTA (...) (Secretaría de Educación, 36, 1949:1010).

San Martín fue otro de los héroes nacionales exaltado por el peronismo. El gobierno de Perón construyó una narrativa en la cual la figura del mandatario se equipaba con la figura de San Martín. En dicho relato, Perón era inspirado por San Martín para hacer cumplir la Doctrina Nacional y "poner de pie" al país. En el fragmento también volvió a aparecer la noción del "otro", el otro era aquel que favorecía los negocios y causas extranjeras por sobre las nacionales. El "otro" era aquel que estaba en contra del gobierno peronista y sus intereses y, por ende, de los intereses nacionales.

Respecto de Sarmiento, la particularidad residía en que en tanto prócer contribuía a reforzar el ideal de maestro. Y esto queda expresado en la resolución ministerial del 26 de agosto de 1949 referida al homenaje a Domingo Faustino Sarmiento:

(...) corresponde al Ministerio de Educación el recordar las figuras nacionales más destacadas y, sobre todo, aquellas que, como la del gran maestro sanjuanino, prolongan en el tiempo de la Patria una mística de perfectibilidad y un ansia de bien común por el ejercicio de las virtudes intelectuales y morales (...) (Secretaría de Educación, 64, 1949: 1813-1814).

<sup>52</sup> Fue una idea recurrente en los discursos de Perón. La noción de Patria Grande hace referencia a la hermandad y solidaridad entre las naciones latinoamericanas, unidas en una única patria.

Si la “Nueva Argentina debía ser un aula de trabajo y de estudio”, tal como quedaba explicitado en las instrucciones impartidas por la Secretaría de Educación para los actos conmemorativos, a los próceres se les debía recordar trabajando (1814). El gobierno de Perón buscó recordar a los próceres a través de la acción, y la noción de “trabajo” a través de toda la Doctrina Peronista.

Reiteradamente, la figura de Perón fue colocada a la altura de los próceres e incluso por encima de ellos, tal como se puede interpretar del discurso pronunciado por Ivanissevich el 6 de septiembre de 1949 en un homenaje a Sarmiento:

(...) Perón rinde el más grande de los homenajes a Sarmiento y hace que cada hombre sea en verdad un ciudadano, dueño de su libreta y dueño de su conciencia (...) [Perón] se lanza a la educación del pueblo libre. Las escuelas se multiplican en todo el país y el presupuesto nacional de educación supera a todos los otros presupuestos. La enseñanza se imparte gratuitamente en todas las etapas (...) Así se cumple el segundo homenaje a Sarmiento. Realizar sus sueños que parecieron imposibles. "Haré de la República una Escuela", dijo Sarmiento, ¡pero no logró hacerla! Perón ha hecho de la República una Escuela (...) Este es el homenaje de Perón a Sarmiento y con él a la Patria (Secretaría de Educación, 67, 1949:1935).

A partir de su discurso, Ivanissevich buscaba mostrar que Perón cumplía sueños que parecían inalcanzables, y homenajeaba a los próceres con su acción a favor de la Patria. Y lo hacía mejor que sus predecesores.

El maestro a través de la enseñanza de la historia debía enseñar un ejemplo, un ejemplo de un buen ciudadano nacional que respeta a sus autoridades y sus leyes. A través de figuras históricas como San Martín, Belgrano y Sarmiento, los niños debían aprender valores nacionales. De esta manera, a través de la enseñanza de hechos históricos que conllevaron a la construcción de una narrativa heroica, se buscó consolidar lo que Anderson (2000) denomina como “comunidad imaginada”. Una comunidad que otorga a todos los habitantes del territorio sentimientos de igualdad y fraternidad. A través de grandes figuras y proezas, el maestro peronista debía lograr que sus alumnos siguieran el ejemplo y se unificaran en una nueva identidad. Tal como Ivanissevich expresa en la alocución radiofónica al momento de celebrar el aniversario de la Revolución de Mayo:

(...) Durante esos días, en los establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Técnica, maestros y profesores dictarán clases alusivas a la fiesta que se conmemora. Esa alusión no se limitará al escueto desarrollo de los acontecimientos de 1810 sino a exaltar fervorosamente, en las generaciones actuales, la convicción de que el trabajo y la modestia, la inventiva y el estudio, la tolerancia y la verdad, el amor y el coraje estén siempre presentes en el espíritu y en la voluntad de cada ciudadano señalando serena y conscientemente la empresa de la argentinidad (...) (Secretaría de Educación, 36, 1949:1110).

Las fuentes permiten evidenciar la importancia de las prácticas patrióticas en la construcción de lo nacional. Dado que el gobierno peronista comprendió que no alcanzaba con la mera transmisión de conocimientos y contenidos acerca de los hechos, sino que resultaba necesario “vivificar” las proezas históricas. Solo de ese modo, el alumno podría adquirir valores y convicciones acerca de la importancia del trabajo, el estudio, la verdad,

entre otros. Y el único que podía formar e instruir al mismo tiempo era el modelo de “maestro esperado” que concibió y buscó formar el peronismo.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES FINALES

El recorrido interpretativo realizado, a partir del análisis de las fuentes, ha permitido presentar las diferentes características y funciones que el peronismo otorgaría al maestro. En primer lugar, el peronismo recuperó discursos propios del período fundacional del sistema educativo vinculados al carácter misional y apostolar de la docencia. El discurso en torno al apostolado docente fue combinado con la noción del maestro como trabajador, como obrero, sobre todo durante el peronismo que no abogaba por la idea del maestro como un actor neutral. De esta manera, el objetivo del gobierno peronista residía en comenzar a pensar al docente como un obrero, con derechos y obligaciones. Con el propósito de lograr la adhesión de los maestros a la ideología peronista, para así, promover la difusión de los valores peronistas en el aula. El discurso en torno al carácter misional de la docencia fue combinado con un discurso a favor de la dignificación y la jerarquización del magisterio.

En segundo lugar, el análisis de las fuentes permitió observar que, de manera paradójica, el gobierno peronista retomó valores conservadores presentes en los gobiernos previos al golpe militar de 1943; tales como la importancia de la religión católica, de la familia y del nacionalismo. Lo innovador durante el peronismo residió en el hecho de “repolitizar” al cuerpo docente. Además, a partir del análisis se puede problematizar la noción de lo “nuevo”. Durante el peronismo se utilizó constantemente como un recurso retórico la alusión hacia la novedad y lo renovador. El gobierno de Perón señaló que su propósito era el de construir una Nueva Argentina con un Nuevo Hombre Argentino, y para eso, expresó su voluntad en sus discursos y políticas de educar a través de una Nueva Didáctica Argentina. Para eso retomó los valores que ya se le asignaban al docente y consolidó un nuevo perfil de “maestro esperado”. Un maestro que debía tener una formación integral: con valores, sensibilidades, prácticas y conocimientos que le permitieran educar en los valores de la doctrina peronista. La novedad durante los gobiernos peronistas fue el énfasis en la formación para el trabajo. Las pedagogías escolanovistas se apropiaron de modo tal que el “saber hacer” se transformó en un “saber trabajar”.

En tercer lugar, el análisis deja ver que el peronismo se apropió de las condiciones y los discursos nacionales previos para resignificarlos y transformar el saber y el ser del maestro. Solo a través de un cambio en la configuración del maestro se volvería posible transformar las relaciones sociales (sin que se produjera una revolución). De esta manera,



el peronismo desarrollaría la estrategia de otorgar derechos y al mismo tiempo exigir a los maestros, para así, evitar el descontento y la reacción. El maestro podía acceder a capacitaciones, recursos, viajes escolares, entre otros, mientras que se apropiaba (idealmente) de los valores de la solidaridad social, la soberanía política y la independencia económica. Se revalorizó al maestro y se mejoró su estatus, y al mismo tiempo se continuaron implementando exámenes de selección y se modificaron los planes de estudio del nivel primario con claros objetivos que el maestro debía seguir.

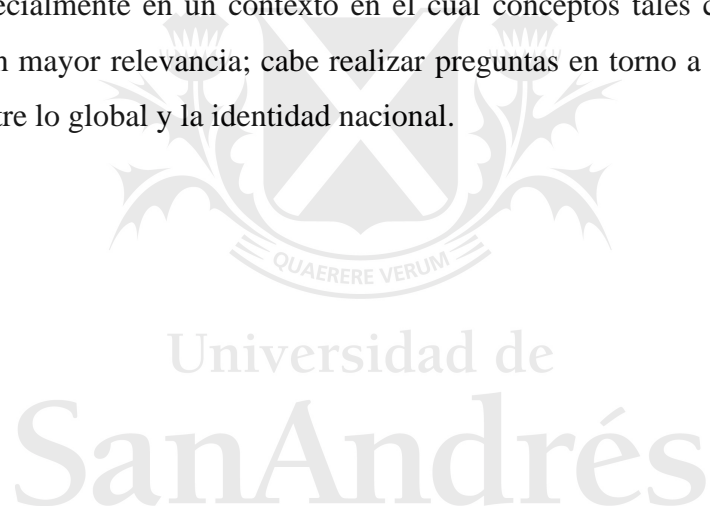
Por último, uno de los objetivos que atravesó los gobiernos peronistas fue la construcción de una identidad nacional acorde a la ideología partidaria. Lo nacional se volvió un sinónimo de lo partidario y el maestro nacional esperado debía ser peronista. El peronismo retomó héroes y relatos nacionales para generar una historia que en simultáneo engrandecieron los valores y las figuras del Partido Peronista. Mientras que se buscó progresivamente apartar a todo aquel que no se identificara con los valores partidarios. Los sentimientos de comunidad fueron contruidos desde el Estado y el maestro fue quien apareció como el actor encargado de formar en la nacionalidad y combatir al “otro” (antinacionalista, antiperonista, oligarca o comunista).

De este modo, el análisis de las fuentes permitió identificar cómo el peronismo alternaría entre la censura y el conservadurismo y la renovación y la democracia. Porque el “maestro esperado” era aquel que adhería y difundía la doctrina peronista.

Luego de exponer los principales hallazgos de la tesis resulta necesario indagar en las limitaciones del estudio. Este trabajo presenta limitaciones al concentrar sus esfuerzos en el plano discursivo y normativo, relegando a un segundo plano la respuesta a la pregunta: ¿hasta qué punto las características y funciones proclamadas en el plano de las ideas alcanzaron a modelar el perfil de los maestros del nivel primario y sus prácticas? Se considera como una temática pendiente de análisis para la cual se requiere del abordaje de otras fuentes diferentes a las analizadas en la tesis. Resulta necesario volver a esas preguntas que excedieron los objetivos de la tesis para comprender más acabadamente la relación entre los proyectos políticos, la formación docente y la construcción de la idea de lo nacional (como un punto de partida para pensar un proyecto común). Incluso, estudiar el lugar de lo nacional permitiría reflexionar en torno a las implicancias de dicho concepto en el siglo XXI.

Algunos autores como Tröhler (2020) señalan que usualmente los estudios en torno al rol de lo nacional no tienen en cuenta la educación (como es el caso de los estudios realizados por autores como Hobsbawm y Anderson). Asimismo, en general, existe una

equivalencia entre Estado y nación que dificulta el análisis de los procesos de escolarización relacionados a la construcción de lo nacional. Y dicha equivalencia fue fortalecida por los diferentes gobiernos. En el caso del gobierno peronista, se buscó que Partido y Estado significaran lo mismo, con el propósito de formar a los alumnos en la idea de que ser un buen argentino implicaría ser un buen peronista. Ante esto resulta necesario preguntarse: ¿cuál es el rol de lo nacional en un contexto en el cual emergen discursos afines a la formación de ciudadanos globales? Y al mismo tiempo y teniendo en cuenta la importancia que los gobiernos peronistas le otorgaron al maestro en la formación para el trabajo: ¿cómo se resignifica el rol del maestro en un contexto en el cual se debe preparar a los alumnos para trabajos que aún no existen? Es necesario formular preguntas de esta índole y recurrir a las fuentes históricas para comprender las características, los rasgos y el rol de lo nacional en la formación de maestros en la actualidad. Especialmente en un contexto en el cual conceptos tales como ciudadanía global adquieren mayor relevancia; cabe realizar preguntas en torno a la convivencia y las tensiones entre lo global y la identidad nacional.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Almada, C. (2019). La cultura física en la política del peronismo. In *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)*.

Anderson, B. (2000). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada: el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En Corrêa Werle, F. (comp.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI, 373-424.

Bejar, M. D. (1992). "Altares y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de BsAs (1936-1940)". en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo popular, Estudios/Investigaciones. 12*. Universidad Nacional de La Plata.

Berrotarán, P. M. (2004). La planificación como instrumento: Políticas y organización en el Estado peronista (1946-1949). En Berrotarán, P. M, Jáuregui, A., & Rougier, M. (Eds.). *Sueños de bienestar en la nueva Argentina: Estado y políticas públicas durante el Peronismo (1946-1955)*. Imago Mundi.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del instituto de historia argentina y americana* "Dr. E. Ravignani, 5(1), 77-111.

Besoky, J. (2016). *La derecha peronista: Prácticas políticas y representaciones (1943-1976)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1280/te.1280.pdf> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Bianchi, S. (1988) "La Iglesia Católica y el Estado Peronista". En *Conflictos y procesos de la historia argentina contemporánea (3)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Biblioteca Nacional de Maestros, (2020). *Boletín del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en texto completo*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/?p=32248> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Bruno, P., (2009). *Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico*. Buenos Aires, Historia Política.

Bruno, P., (2007). Un balance sobre los usos de la expresión generación del 80, 1920-2000. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Botana, N. (1976). El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916. Buenos Aires, Edhasa.

Carli, S. (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en Puiggrós, A., Escuela, Democracia y Orden (1916-1943), Buenos Aires, Galerna.

Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P. et. al. (Comp.). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Páidos.

Cuczza, H. R., y Acevedo, C. (1997). Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955). Buenos Aires, Los libros del Riel.

Cattaruzza, A. (2019). Historia de la Argentina, 1916-1955. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Devoto, F. J. (2002) Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

De Puelles Benítez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. Revista iberoamericana de educación, 1, 35-57.

Donaire, R. (2009). La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Buenos Aires, CTERA.

Doval, D. (2006). ¿Los modelos docentes, o los docentes modelos?: Libros de lectura, vínculo docente-alumno y enseñanza de las urbanidades. En XIV *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. 9 al 11 de agosto de 2006. La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Draghi, M. J., Legarralde, M., Southwell, M., y Vassiliades, A. (2015). Ejes para una historia de los docentes en América Latina. *Teoría e Prática da Educação*, 18(1), 9-21.

Ferrer, A. T. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de educación*, (5), 43-48.

Ferreya, G. V. (2019). Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948-1949). *Historia de la Educación. Anuario*, 20(1).

Ferreya, G. V. (2020). Las actividades periescolares durante el primer peronismo: estrategias socio-pedagógicas para el cuidado de la infancia. *Trabajos y comunicaciones*. 103(51), 1-14. <https://doi.org/10.24215/23468971e103> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo, 1946-1955. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 139-154.

Fiorucci, F. (2014a). Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930. En Delgado, V.; Mailhe, A. y Rogers, G., coords. (2014). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Estudios-Investigaciones; 54). En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.376/pm.376.pdf> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Fiorucci, F. (2014b). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de las escuelas normales (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45.

Flores, H. (1999). El peronismo justicialista. Buenos Aires, Instituto Sup de Conducción Política P.J.

Fonte, L. (2016). Hacia una nueva configuración del Magisterio Las políticas educativas peronistas y la formación docente. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 6, 10-38.

Fos Medina, J. B. (2011, mayo-junio). Rómulo Etcheverry Boneo: un jurista integral [en línea]. Presentado en Jornadas “*La Escuela Jurídica Católica en el Derecho Civil Argentino*”, Universidad Católica Argentina, Facultad de Derecho, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/romulo-etcheverry-boneo-jurista.pdf> [Fecha de consulta: 01/05/2022].

Garis, A. F. (2018). Gustavo Martínez Zuviría y la restauración católica en Argentina (1930-1943) (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba).

Gindin, J. (2006). Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX. Documento de conferencia. En *Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/4036/Juli%20a1n%20Gindin.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Gvirtz, S. (1997). Del currículum prescripto al currículum enseñado. Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, S. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón-Argentina 1949-1955. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10 (1).

Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.

Jafella, S. A. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344. Recuperado en 09 de mayo de 2022, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&tlng=es) [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Jáuregui, A. (2005). La planificación económica en el peronismo (1945-1955). *Prohistoria*, (9), 15-40.

Kahan, E. N. (2003). El nacionalismo autoritario argentino. Discursos, enemigos y liturgia. Estudios actuales en el campo historiográfico argentino. En *Sociohistórica*. (13-14). Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13729/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13729/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Linares, M. C. (2018). La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910). *Revista IRICE*, 33(33), 11-35. Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/872> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Maceyra, H. (1984). La segunda presidencia de Perón. Buenos Aires: CEAL.

Marcaida, E., Rodríguez, A. y Scaltritti, M. (2013). Los cambios en el Estado y la sociedad. Argentina (1880-1930). En De Luque, S., Filadoro, A., Giuliani, A., Marcaida, E., Mazzeo, M., Nicanoff, S., Pita, F., Rodríguez, A., Rodríguez, S., Scaltritti, M., Scrica, E. y Sirlin, E. *Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social*. Buenos Aires, Dialektik.

Marín Ibáñez, R. (1976). “Los ideales de la escuela nueva” *Revista de educación*, 242. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, INCE.

Martínez, A. (1916). Factores de la cultura nacional. Consideraciones sobre el Censo de Instrucción Pública. Buenos Aires, Rosso.

MEDAR, (s/f). El monitor de la educación común. Biblioteca Nacional de Maestros. 2022. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones\\_educativas/fondos\\_historicos/monitor/index.php](http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/index.php) [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Nassif, R. (1958) *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz.

Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Editorial Planeta.

O'Donnell, G., (1997), *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.

Pettit, E. M. (2017). Los Institutos Superiores de Pedagogía. La formación docente en provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. *Propuesta Educativa*, 47, 99-107. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Pineau, P. (1999). “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del '30), en Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario, Ediciones del Arca.

Pineau, P. (2007). A cien años de la Ley Láinez. En *A cien años*. Buenos Aires, Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Pinto, L. (2015). Estudios sobre los orígenes del peronismo. *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea: Segunda Época*, (3), 168-171.

Plotkin, M. (1993). Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955). Buenos Aires, Ariel-Historia Argentina.

Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puiggrós, A., y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)* (5). Buenos Aires, Editorial Galerna.

Rein, M. y Rein, R. (1996). “Populismo y educación: el caso peronista”, *Ciencias de la Educación*, 8, 50-57. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/6288/Raain%2C%20M%C3%B3nica%20y%20Raain%2C%20Raanan%20n%C2%B08.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Rein, R. (2019). Repensando el populismo en América Latina: el caso argentino. En Carreras Doallo, X. y Mateo, G. (Comp.). *Entre viejos y nuevos populismos*. Buenos Aires, Editorial CICCUS.

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30 (59 nov-abr).

Romero, L. A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M., y Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de investigaciones*, 16, 265-276. Buenos Aires.

Santiago, M. E. y Camusso, M. (2012). «Peronismo y humanismo cristiano. Antagonismos y coincidencias». En III Congreso de Estudios sobre el Peronismo, Red de Estudios sobre el Peronismo, ISSN 1852-0731. Recuperado de <http://redesperonismo.org/articulo/peronismo-y-humanismo-cristiano-antagonismos-y-coincidencias/> [Fecha de consulta: 10/05/22].

Scharager, A., y Garat, J. (2011). Gobernar es poblar bien o cómo aprendí a dejar de preocuparme y expulsar al extranjero. En *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Sigal, S. y Verón, E. (1998). *Perón o muerte: Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Hyspamerica.

Somoza Rodríguez, M. (1997) Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De ‘agencia de adoctrinamiento’ a ‘instancia procesadora de demandas’. *Historia de la Educación*. Anuario, Argentina, 0, May. 2019. Disponible en: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/15339>>. [Fecha de consulta: 25/05/2022].

Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante, educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946- 1955). En Cucuzza, H. R., y Acevedo, C. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires, Los libros del Riel.

Spinelli, M. E., (2005) Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la “revolución libertadora”. Buenos Aires, Biblos.

Tadeu Da Silva, T. (1999) Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte, Auténtica.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones del Solar.

Torre, J. C. (1989). Interpretando (una vez más) los orígenes del peronismo. *Desarrollo económico*, Revista de Ciencias Sociales, 28, 525-548.

Torre, J. C., y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar en Torre, J. C. (Comp.) *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Tröhler, D. (2020). National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. *Journal of Curriculum Studies*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Universidad Pedagógica de Buenos Aires, (2011). Educadores Argentinos, Ramos Mejía, José María. Educ.ar Portal. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/70951/jose-maria-ramos-mejia-1849-1914> [Fecha de consulta: 18/08/2022].

Valenzuela, M., F., (2012). La simbología como recurso escolar en la época peronista. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 23 al 25 de noviembre de 2005. *Memoria Académica*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30692/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30692/Documento_completo_.pdf?sequence=1) [Fecha de consulta: 18/08/2022].



Vazelle, M. (2004). Dispositivos de poder al interior de la escuela durante la década de 1930: Los textos escolares y la revista de educación. Un aporte para su interpretación. *IV Jornadas de Sociología de la UNLP*, 23 al 25 de noviembre de 2005. *Memoria Académica*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6603/ev.6603.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6603/ev.6603.pdf) [Fecha de consulta: 18/08/2022].



Universidad de  
**San Andrés**

## FUENTES CONSULTADAS

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 850-852. Octubre, Noviembre y Diciembre de 1943.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 856. Abril de 1944.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 862. Octubre de 1944.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 881-882. Mayo y Junio de 1946.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 889-892. Enero, Febrero, Marzo y Abril de 1947.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 897-900. Septiembre, Octubre, Noviembre y Diciembre de 1947.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 17. Noviembre y Diciembre de 1946.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Núm. 912. Diciembre de 1948.

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Educación*. Núm. 2. Marzo y Abril de 1938.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Programa de Educación Primaria. 1950.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Programa de Educación Primaria. 1950.

Ministerio de Educación de la Nación. *Estatuto del Docente Argentino del General Perón*. Septiembre de 1954.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 41. Julio de 1943.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 43. Septiembre de 1943.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 44. Octubre de 1943.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 46. Diciembre de 1943.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 49. Marzo de 1944.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 59. Enero de 1945.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 72. Febrero de 1946.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 76. Junio de 1946.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 89. Julio de 1947

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 90. Agosto de 1947.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 80. Octubre de 1946.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 92. Octubre de 1947.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 94. Diciembre de 1947.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 1, 2 y 3. Enero, Febrero y Marzo de 1948.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 8. Agosto de 1948.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 12. Diciembre de 1948.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 17. Mayo de 1949.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 21. Septiembre de 1949.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Núm. 24. Diciembre de 1949.

Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 7. Enero de 1949.

Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 36. Mayo de 1949.

Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 45. Junio de 1949.

- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 56. Agosto de 1949.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 64. Septiembre de 1949.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 67. Septiembre de 1949.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 90. Diciembre de 1949.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 109. Marzo de 1950.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 114. Mayo de 1950.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 116. Mayo de 1950.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 251. Diciembre de 1952.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 252. Diciembre de 1952.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 270. Abril de 1953.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 274. Mayo de 1953.
- Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. Núm. 277. Junio de 1953.

