



## **Actores, instituciones y política en la configuración escolar durante el peronismo (provincia de Buenos Aires, 1946-1955)♦**

*Actors, institutions and policy in the school configuration during Peronism (Buenos Aires, 1946-1955)*

Eva Mara Petitti\*

Recibido: 31 de agosto de 2015

Aceptado: 25 de septiembre de 2015

### **Resumen**

En 1949 fue creado el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires en reemplazo de la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación y se organizaron Delegaciones Administrativas que sustituyeron los Consejos Escolares de Distrito. Al año siguiente se inició la reforma en los contenidos y los libros de texto, medidas que al igual que las anteriores, han sido analizadas como ejemplificadoras del carácter centralista y verticalista de la política educativa del peronismo. En este artículo las analizaremos desde una perspectiva que pone el foco de observación en las idas y vueltas que precedieron el diseño de dichas políticas educativas. De esta forma nos proponemos arrojar luz sobre la diversidad y complejidad al interior del equipo gobernante y las dificultades que conllevó de su aplicación.

**Palabras clave:** Configuración escolar – política educativa – actores – instituciones - peronismo.

### **Abstract**

In 1949 it was created the Ministry of Education of the province of Buenos Aires in replacement of the Directorate General of Schools and the General Council of Education. That same year Administrative Delegations that replaced the district school boards were created. In 1950 the content and textbooks were reformed. These actions like the previous were analyzed as exemplifying the centralist educational policy of Peronism. In this article we will discuss the reforms from a perspective that puts the focus of observation in the twists and turns that preceded the design of such educational policies. In this way, we intend to shed light on the diversity and complexity within the ruling equipment and the difficulties which led to its application.

**Keywords:** School configuration - policy education - actors – institutions - Peronism.

---

♦ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Agradezco los comentarios de Silvia Castillo.

\* Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, integrante del grupo de investigación Movimientos Sociales y Sistemas Políticos en la Argentina Moderna del Centro de Estudios Históricos de la UNMdP. Becaria postdoctoral del Conicet con funciones docentes en la Facultad de Humanidades. Contacto: [marapetitti@yahoo.com.ar](mailto:marapetitti@yahoo.com.ar).



## Introducción

Durante los primeros gobiernos peronistas, en el marco del proceso de construcción de capacidad y adopción de una filosofía planificadora, el Estado argentino adquirió una visibilidad que no había tenido hasta entonces, en sintonía con el ideario internacional, pero también “con la necesidad de construir la legitimidad del movimiento político.”<sup>1</sup> En ese contexto, en el que además la niñez se concebía como depositaria de la acción social,<sup>2</sup> la educación no podía quedar al margen de los cambios en la sociedad que implicaron estas acciones.

El cuestionamiento de la caracterización del Estado peronista como un bloque, que viene realizando la historiografía argentina en las últimas décadas, ha conseguido importantes avances para el análisis de diversos aspectos de las políticas públicas como la salud, la vivienda o la inmigración. Sin embargo en los trabajos que abordaron la educación, un ámbito de por sí atravesado por cuestiones ideológicas relacionadas con la formación del ciudadano y la generación de una conciencia nacional, resulta un lugar común aludir a los elementos doctrinarios, enfatizando en sus rasgos verticalistas y centralistas.<sup>3</sup>

El objetivo de este artículo es poner en consideración la supuesta homogeneidad y verticalidad de las políticas educativas del peronismo, arrojando luz sobre la diversidad y complejidad al interior del equipo gobernante, a partir del análisis de tres aspectos fundamentales en la constitución del sistema educativo: la creación del Ministerio de Educación, el reemplazo de los Consejos Escolares por Delegaciones Administrativas y los

<sup>1</sup> Berrotarán, Patricia “La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949)” en Berrotarán, Patricia, Jáuregui, Aníbal y Rougier, Marcelo (editores) *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Política Pública durante el peronismo, 1946-1955*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004, p.16.

<sup>2</sup> Carli, Sandra *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2002.

<sup>3</sup> De manera esquemática, podemos decir que los trabajos que partieron desde la historiografía en los años ‘90 estaban preocupados por los aspectos doctrinarios del peronismo y para ello particularizaron en la educación. Aquellos que lo hicieron desde las Ciencias de la Educación se propusieron cuestionar las visiones anteriores. Sin embargo, mientras que en algunas investigaciones persistió una perspectiva centrada en el Estado que no atendió a las disidencias internas, otras se centraron en la dinámica propia de la escuela. Algunos aspectos bibliográficos sobre estos temas pueden verse en Ascolani, Adrián “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina.” En *Educação*, vol. 35, núm. 1, enero-abril, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Brasil, 2012 y Petitti Mara “Notas en torno a los estudios sobre educación durante el primer peronismo.” En *Revista A Contracorriente*, Volumen 9- N° 3, Universidad de Carolina del Norte, Estados Unidos, 2012.



contenidos escolares, más específicamente, los libros de texto publicados durante el peronismo. Elegimos profundizar en estos aspectos, debido a que constituyeron el prisma a través del cual las ciencias sociales pretendieron mirar el carácter autoritario de la política educativa y a través de ella del Estado durante esos años.

Nuestro trabajo se enriqueció desde diferentes áreas. Por un lado, el estudio de Elsie Rockwell sobre la educación en el México revolucionario así como el de Lucía Lionetti sobre la misión política de la escuela pública en Argentina entre 1870 y 1916, nos brindaron valiosas sugerencias sobre cómo a través de la escuela estudiar al Estado.<sup>4</sup> Por otro lado, aquellas investigaciones que han llevado el estudio del Estado durante el peronismo por caminos alejados de su consideración como un actor unívoco y homogéneo, revelando las marchas y contramarchas en la formulación y la aplicación de las políticas públicas, nos ofrecieron un aporte sustancial sobre cómo a través del Estado estudiar la escuela.<sup>5</sup>

Para abordar la educación, específicamente su dimensión escolar, estudiando el Estado en su relación con los actores sociales, nos resultó adecuado el concepto de configuración escolar que tomó Elsie Rockwell para analizar el caso del México revolucionario, basado en la noción de configuración de Norbert Elias. Su utilización da cuenta del carácter contingente y construido de cualquier relación, a la vez que admite un cruce de lo estructural con lo cotidiano, dándole mayor visibilidad al sujeto.<sup>6</sup>

Este enfoque, que nos permitió interrogarnos sobre el funcionamiento concreto desde una perspectiva configuracional que atiende a los distintos actores y a diversos aspectos de la educación primaria, tuvo consecuencias desde el punto de vista de la formulación de la hipótesis de trabajo. La misma refiere a que las transformaciones en la concepción y en la práctica de la educación escolar que se dieron durante este período, si bien fueron posible debido a la magnitud con que se ampliaron las competencias estatales, propio del contexto

---

<sup>4</sup> Lionetti, Lucía *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007 y Rockwell, Elsie *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, CIESAS, 2007.

<sup>5</sup> Berrotarán, Patricia, Jáuregui, Aníbal y Rougier, Marcelo (editores) *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Política Pública durante el peronismo, 1946-1955*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2004.

<sup>6</sup> Rockwell, Elsie, op. cit.



de postguerra, fueron resultado de una serie de acuerdos y desacuerdos así como de presiones y consensos que debieron afrontar las gestiones peronistas.

La delimitación del objeto de estudio corresponde a una provincia porque era el ámbito que tenía la responsabilidad sobre la educación primaria. Tomamos la de Buenos Aires ya que si bien tiene una serie de especificidades respecto a las demás que la convierten en un caso particular -tanto por su peso demográfico y económico como por su relevancia política reflejada en la primacía numérica de su electorado-, ha sido considerada una suerte de “laboratorio” respecto las políticas educativas a nivel nacional.<sup>7</sup> A la vez, en esta provincia se halla contenida la matrícula escolar más importante del país y los efectos de la educación primaria en su territorio trascienden los alcances geográficos habida cuenta del sustancial aporte de las migraciones internas e internacionales.

### **La reorganización institucional**

En 1949 la educación pública dejó de depender de la tradicional Dirección General de Escuelas creada en 1875, para pasar a constituir un Departamento de Estado. Según han destacado algunas investigaciones, la novedad del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires residía en su “vocación explícita de articular las acciones educativas de la provincia con un proyecto educativo nacional”<sup>8</sup>. Con el fin de poner en cuestión esta relación lineal entre provincia y nación nos interesa hacer un repaso no solo de la creación del Ministerio sino también del proceso previo.

Al asumir el gobierno de la provincia Domingo Mercante (1946-1952), con la incorporación de nuevos y viejos dirigentes que supuso la apertura electoral de 1946,<sup>9</sup> la

---

<sup>7</sup> Existe una amplísima producción historiográfica sobre la provincia de Buenos Aires durante el periodo de nuestro estudio, especialmente durante la gobernación de Domingo Mercante. Véase entre otros Panella, C. (comp.) *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 2005-2011; Melon Pirro, J. y Quiroga, N. (comps.) *El peronismo Bonaerense. Partido y prácticas políticas 1946-1955*. Mar del Plata, Suárez-UNMdP, 2006; Aelo, Oscar *El peronismo en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Caseros, Eduntref, 2012.

<sup>8</sup> Vázquez, Silvia “Entre la herejía y la restauración: la política educativa del peronismo durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante, 1946-1952” en Panella, Claudio (comp.) *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*, La Plata, Instituto de Cultura, Archivo Histórico de la Provincia, 2005, p. 85.

<sup>9</sup> Aelo, Oscar *El peronismo en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Caseros, Eduntref, 2012.



legislatura bonaerense se hizo eco de un conjunto de demandas sociales que aludían principalmente a la necesidad de maestros y escuelas primarias y de establecimientos de enseñanza de artes y oficios.<sup>10</sup> En este marco existió consenso entre las diferentes tendencias políticas acerca de que para dar respuesta a estas demandas, se requería de una reorganización de la Dirección General de Escuelas creada en 1875. Este posicionamiento se vincula con la visión de la época acerca del papel transformador del Estado y la confianza en la planificación estatal.

En 1949 el diseño institucional de la Dirección General de Escuelas era más complejo que tres años antes. Sin embargo, la reorganización institucional no se trató de un proceso lineal ni uniforme. Durante la gobernación de Mercante se sucedieron dos directores al frente de la Dirección General de Escuelas, Alejandro Greca (1946-1947) y Estanislao Maldones (1947-1949). La gestión del primero, abogado forjista proveniente de la provincia de Santa Fe, estuvo atravesada por el conflicto al interior del peronismo, a partir del distanciamiento de los laboristas respecto de las demás fuerzas que apoyaron la candidatura de Perón en las elecciones de febrero de 1946.

Debido a la existencia de una serie de denuncias y de notas periodísticas que referían a diversas irregularidades, en abril de 1947 el Senado designó una comisión para que investigara el desenvolvimiento administrativo y técnico de la Dirección General de Escuelas. Luego de que la comisión presentara las pruebas y se discutieran en una extensa sesión los 20 cargos acusatorios, el Senado solicitó la dimisión de Greca, quién fue reemplazado por uno de los vocales del Consejo General, Albino Romanzo.<sup>11</sup>

Estas disputas se reflejaron en la dificultad de conformar el Consejo General de Educación, en el irregular funcionamiento de la Inspección General y en la tensión entre la necesidad de diferenciar y ampliar las funciones de la administración escolar y la inclusión o no de las

---

<sup>10</sup> Solo en 1946 se presentaron más de 100 proyectos en la Cámara de Diputados.

<sup>11</sup> No sabemos el grado de veracidad de las denuncias, sin embargo es posible advertir que no se trató de un caso excepcional ya que no sólo Romanzo en su breve gestión de un mes, fue objeto de acusaciones sino también otra repartición, la Dirección General de Protección de Menores, transitó una situación similar. En julio de 1946 el senador laborista Edmundo Vampa presentó una minuta de comunicación para que el poder ejecutivo estudiara “los antecedentes y legajos de los funcionarios y empleados de la Dirección de protección de menores.” Ante la no explicitación de los cargos, se nombró una comisión investigadora y en diciembre fue intervenida la repartición. Véase Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores* [en adelante] PBADSCS, 1946 328-30, 351, 375 y 2228-9.



nuevas agencias en la Dirección General de Escuelas. En rasgos generales podemos decir que el laborismo proponía que las creaciones institucionales se realizaran por fuera de la Dirección General de Escuelas mientras que la UCR Junta Renovadora planteaba que se efectuaran bajo su dependencia.<sup>12</sup> Una esfera que si bien ocupaba un lugar central en la educación, se encontraba fuera de la dependencia directa del Ejecutivo provincial.

Ante estos conflictos internos, los numerosos proyectos presentados por legisladores de distintas tendencias –concernientes por sobre todo a la instauración de establecimientos de educación postescolar, la construcción y refacción de edificios escolares y la reforma de las leyes de Educación y Estatuto del Docente- se vieron paralizados. Una excepción, la constituye la sanción de la ley de obligatoriedad de la educación preescolar a fines de 1946 y la incorporación de una Inspección General encargada del área.<sup>13</sup>

Apenas fue ocupada la Dirección General de Escuelas por Estanislao Maldones, se crearon nuevas reparticiones con el objeto de ampliar y diversificar sus funciones. Para ese entonces el sector laborista había moderado su moción.<sup>14</sup> La opción finalmente efectivizada, la creación de la Inspección General de Enseñanza Profesional y Oficios bajo la dependencia directa de la Dirección General de Escuelas, en septiembre de 1947, estuvo más cercana a las propuestas presentadas desde un primer momento por el sector de la UCR Junta Renovadora

La Inspección General de Enseñanza Profesional y Oficios, se encargó de establecer escuelas de enseñanza profesional y oficios destinadas a los jóvenes egresados de la escuela primaria y de oficializar las 48 Escuelas de Educación Profesional existentes en la

---

<sup>12</sup> Ante las reiteradas demandas para crear Escuelas de Artes y Oficios en el marco de un proceso de expansión de la actividad industrial, mientras que el sector de la UCR Junta Renovadora proponía organizar una Dirección de Enseñanza Técnica dependiente de la Dirección General de Escuelas, el sector laborista proyectaba la instauración de una Dirección de Escuelas de Artes y Oficios que dependiera directamente del Poder Ejecutivo y se financiara con recursos provenientes de impuestos a las industrias y a la agricultura, como sucedía a nivel nacional. Véase *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados* [en adelante] PBADSCD, 1946, p. 299 y PBADSCD, 1946, p. 766.

<sup>13</sup> Véase el artículo de Rosana Ponce “Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires: Entre leyes y debates parlamentario (1946-1952)”, publicado en este número.

<sup>14</sup> En junio de 1947 el diputado Juan Fernández presentaba un proyecto en el que se autorizaba al Poder Ejecutivo a “reglamentar por la dependencia que considere necesaria la enseñanza profesional para menores y adultos en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires.” Véase “Proyecto de ley del señor diputado Fernández por el que se crea la enseñanza profesional para obreros y artesanos especializados.” PBADSCD, 1947, pp. 689-90.



provincia. Sin embargo, la ley que oficializaba las Escuelas de Educación Profesional, aprobada por unanimidad, mostraba algunas inconsistencias debido a la rapidez con que fue sancionada, sin ninguna modificación que pudiera posponerla teniendo en cuenta la presencia de los docentes a quienes iban dirigidos los discursos de los legisladores.<sup>15</sup>

En 1947, el diputado laborista José Palmeiro expresaba: “Hemos hecho una reestructuración general que no es definitiva, que tiene un carácter eventual y de experimentación, ya que durante el año en curso probaremos si la reestructuración da o no los frutos que esperamos.”<sup>16</sup> Esta manifestación deja entrever la existencia de cierto conocimiento sobre las dificultades existentes a la hora de plantear reformas como parte de una planificación en el sentido estricto del concepto, tal como se ha indicado para el ámbito nacional (Berrotarán 2003 y 2004; Campione, 2003).

Al año siguiente, se organizó un Instituto de Psicología Educacional (poco tiempo después transformado en Dirección) que en un primer momento se destinó principalmente a la orientación profesional, pero que con la creación del Ministerio constituyó la base para extender la educación diferenciada así como la atención a menores y adultos que hasta entonces no estaban escolarizados. El instituto, constituido por un grupo de técnicos que se hicieron cargo de cada uno de los departamentos que lo componían, se trataba de la primera agencia de esta especialidad existente en el país, en una época en que aún no existía formación sistemática en la disciplina dentro de las universidades. Por ello, puede ser un indicador del reconocimiento que los saberes psicológicos adquirieron en el ámbito educativo.<sup>17</sup>

Más allá de cierta tendencia a sobredimensionar la actividad realizada, la publicación de organigramas que describían su composición, así como el desglose de cada una de las agencias en el diseño del presupuesto a partir de 1948, indican los propósitos de realizar

---

<sup>15</sup> Al respecto expresaba el diario socialista *El Trabajo*: “Ocupose la Cámara de Diputados del proyecto del Poder Ejecutivo que oficializa e incorpora a la Dirección General de Escuelas los establecimientos de la Asociación Argentina de Escuelas Profesionales... El debate fue presenciado desde la barra por una nutrida delegación de dicha entidad.” *El Trabajo*, 22/10/48.

<sup>16</sup> PBADSCD, 1947 p. 4385.

<sup>17</sup> Scavino, Carolina “Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología.” En Elichiry, Nora (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires, Manantial, 2004, p. 112.



una planificación detallada en esta área. Sin embargo la dificultad para confeccionar un organigrama de la Dirección General de Escuelas puede constituir un indicador de la provisionalidad de muchas de las creaciones institucionales. De hecho, tanto el presupuesto para 1949, la Memoria de 1948 como otros documentos oficiales de ese mismo año presentan algunas diferencias y no todas las áreas fueron detalladas de la misma manera. La existencia de discrepancias entre los funcionarios respecto de los distintos diseños, en lo que respecta a la designación de los mismos organismos -en algunos casos como direcciones y en otros como departamentos- pero por sobre todo los disensos existentes a la hora de establecer la pertenencia institucional de las reparticiones a ser creadas, muestra la dificultad que conllevaba esta planificación.

Aunque desde un primer momento se escucharon voces que proponían el reemplazo de la Dirección General de Escuelas por un Departamento de Estado, fue recién en 1949 a partir de la Reforma Constitucional que se creó el Ministerio de Educación de la provincia a cargo de Julio C. Avanza (1949-1952), abogado forjista de Bahía Blanca con antecedentes en la gestión cultural. Entre los trabajos que refirieron a la creación del Ministerio de Educación bonaerense, se enfatizó en la pérdida de autonomía respecto al gobierno central que esta medida implicó para la provincia.<sup>18</sup> El vínculo respecto a la consecución de la política nacional es importante, sin embargo, consideramos que es necesario matizar estas afirmaciones, ya que en el proceso de constitución del Ministerio de Educación entraron en juego diferentes actores y objetivos que iban más allá de un simple encauzamiento con el orden nacional.

La existencia de una comunidad de propósitos respecto a la creación de un Ministerio de Educación entre las diferentes tendencias políticas que integraban la legislatura bonaerense, nos lleva a suponer que este interés tenía que ver más con la necesidad de ampliación de las competencias específicas en el área que suponía una apuesta por la especialización técnica,

---

<sup>18</sup> Vázquez, Silvia “Entre la herejía y la restauración...” op. cit. y Pineau, Pablo “La validación de los campos y la constitución de los sujetos: Discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955)”, Buenos Aires, mimeo, 1998.





que con la necesidad de adecuarse a un mandato nacional. Poco tiempo después de su creación, el diputado radical Ángel Montes recordaba haber apoyado la medida.<sup>19</sup>

Si bien se ha señalado como un proceso lineal, la organización del Ministerio de Educación de la provincia se trató de un proceso sinuoso en el que la creación, la eliminación y el movimiento de las agencias dependientes del Ministerio estuvieron al orden del día. El período en el que Avanza estuvo a su cargo se caracterizó por una intensa reforma institucional. Por un lado la centralización y jerarquización de las dependencias de la antigua Dirección General y por otra parte, la creación de otras nuevas.<sup>20</sup>

Una vez creado el Ministerio de Educación, el Director General de Enseñanza Emilio Mignone, informaba al ministro Julio Avanza que “existe un problema serio con las escuelas recientemente oficializadas y con las ex escuelas Argentinas por deficiencias de las leyes y decretos de oficialización y de presupuesto.”<sup>21</sup> Tiempo después una nueva normativa debió modificarla, ya que la premura de su sanción implicó algunas omisiones en la designación del personal.<sup>22</sup> Por otra parte, en 1949 con la creación del Ministerio, las inspecciones especiales de Música, Dibujo y Labores y Trabajo Manual fueron reemplazadas por asesorías especiales y pasaron a depender del Departamento de Didáctica, lo cual es un indicio más del carácter poco lineal que revistió el proceso de reorganización institucional en materia educativa. Sobre estas reparticiones señalaba Mignone:

“Las inspecciones especiales de dibujo, música y labores deben, a mi juicio, desaparecer, luego de madura reflexión. Entorpecen la labor de los inspectores y perturban al maestro ya recargado con exigencias de toda especie. Los inspectores generales pueden pasar al Departamento de Didáctica para asesorar en su especialidad y los demás inspectores a profesores especiales en las ciudades de mucha población escolar sin desmedro de sus sueldos. Coincide con esa opinión la Inspección general,

<sup>19</sup> “Si alguna vez hemos tenido el propósito e insinuado en el Recinto la creación del Ministerio de Educación provincial, ello ha sido, precisamente, para que no hubiera nada en la provincia fuera del control legislativo, como sucedía antes con el régimen de la Dirección General de Escuelas, por su condición de autárquica.” Provincia de Buenos Aires, PBADSCD, 1949, p. 860.

<sup>20</sup> Petitti, Mara “La educación estatal en Argentina durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955).” En *Revista Trabajos y Comunicaciones 2ª Época*, número 39, UNLP – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2013.

<sup>21</sup> La Plata, 28 de junio de 1949. Centro de Estudios Legales y Sociales. Archivo Personal Emilio F. Mignone.

<sup>22</sup> Véase Ley 5471 [en línea] [http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL\\_buscaid.php?var=7178](http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=7178). A partir de la misma se creaban cuatro cargos de directores y sesenta y seis de profesores.



de la cual no partió dicha creación, sino directamente del doctor Maldones.<sup>23</sup>

Durante la gobernación de Carlos Aloé (1952-1955), la titularidad del Ministerio de Educación estuvo en manos de Raymundo Salvat, abogado que, al igual que el nuevo gobernador y el resto del gabinete ejecutivo había ejercido funciones en el ámbito nacional. Este cambio en la gestión implicó que junto a las cesantías de los altos funcionarios del Ministerio de Educación, algunas agencias del Ministerio fueran intervenidas y sus antiguos funcionarios fueran objeto de sumario administrativo. En 1953, en concordancia con la ley de Organización de los Ministerios y la ley de adhesión al Segundo Plan Quinquenal, se dio una nueva fisonomía al Ministerio de Educación –en la que se reemplazó a las subsecretarías por direcciones generales y algunas agencias fueron creadas, suprimidas o cambiaron de dependencia- que buscaba una mayor organización y centralización y que continuó con posterioridad a la caída del peronismo. Recién en 1958 se incorporaría nuevamente a la Dirección General de Escuelas, que funcionaría junto al Ministerio de Educación.

### **El gobierno local de la educación**

La creación del Ministerio no sólo implicó la supresión de la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación sino también el reemplazo de los Consejos Escolares de distrito, cuyas autoridades eran designadas en las elecciones locales junto a los concejales, por Delegaciones Administrativas cuyos funcionarios dependían del Ministerio. En 1956 al plantearse en el seno de la Junta Consultiva de la provincia de Buenos Aires la posibilidad de reincorporar los Consejos Escolares, se revelaba un amplio consenso respecto a que la educación primaria había sufrido un proceso de “centralización totalitaria.”<sup>24</sup> Una lente similar ha sido utilizada por las ciencias sociales. Así, algunos trabajos han hecho hincapié en la implicancia que tuvo la supresión de los Consejos Escolares y su reemplazo por Delegaciones Administrativas en la reducción de la participación de la sociedad civil en el

<sup>23</sup> La Plata, 28 de junio de 1949. Centro de Estudios Legales y Sociales. Archivo Personal Emilio F. Mignone.

<sup>24</sup> Honorable Junta Consultiva de la Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones*, La Plata, Dirección de Impresiones Oficiales. 4º Sesión 21/2/56, p. 59. A pesar de esos reclamos, fue recién en 1958, en el marco de la reforma a la Ley Orgánica Municipal, que se incorporaron los Consejos Escolares.



gobierno educativo.<sup>25</sup> Esta medida reafirmaba los lineamientos argumentativos que equiparan centralización con autoritarismo, en oposición al binomio descentralización-democracia. El cuestionamiento de Adrián Gorelik sobre la homologación entre descentralización, participación y democratización, es un interesante punto de partida a la hora de enfocar nuestra mirada en los Consejos Escolares durante el primer peronismo.<sup>26</sup>

El consenso existente entre el oficialismo y la oposición respecto a las ventajas de crear un Departamento de Estado que se encargara de los asuntos técnicos y administrativos de la educación en la provincia, se diluía cuando el debate se trasladaba a la administración de la educación en las localidades. Si bien desde 1905 las funciones de los Consejos Escolares de Distrito habían quedado limitadas específicamente a la esfera administrativa<sup>27</sup> y la ausencia de elecciones municipales -más o menos extensa según las jurisdicciones-, dificultaba la participación de la comunidad educativa, se presentaron dos lecturas ante su reemplazo. Por un lado, la crítica de la oposición socialista y radical que pretendía dar mayores atribuciones a estos Consejos que “por imperio de la ley respectiva” tenían representación de la mayoría y la minoría popular.<sup>28</sup> Por otro lado, para el oficialismo los Consejos constituían “una ficción, una máscara,” debido a que no pocas veces las candidaturas y el acceso a tales puestos tenían que ver más con la competencia partidaria, que con el conocimiento de la gestión educativa. En esa línea, el ministro de Educación, señalaba que el reemplazo de los Consejos por Delegaciones solucionaría con mayor rapidez las necesidades de la educación en la provincia.<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Pinkasz, Daniel y Pitelli, Cecilia “Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?” En Puiggrós, Adriana (dir.) *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)* Buenos Aires, Galerna, 1997 y Pineau, Pablo “La validación de los campos...” op. cit.; Munín, Helena (1993) *La Dirección General de Escuelas [1817-1992]* ATE; IDEP, Misuraca, María Rosa; Corrado Vázquez, Andrea (1999) *El estado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires*, en Vior, Susana (dir.) *Estado y educación en las provincias*. Madrid, Miño y Dávila.

<sup>26</sup> Gorelik, Adrián “Observaciones sobre la sociedad civil y el Estado en la Argentina.”, en *Punto de Vista* N° 63, 1998.

<sup>27</sup> Ley 2934 [En línea] [http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL\\_buscaid.php?var=5381](http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=5381). La ley suprimió las atribuciones técnicas que la Ley de Educación de 1875 había otorgado a los Consejos Escolares, especialmente en lo que respecta al nombramiento del personal y la distribución de las escuelas.

<sup>28</sup> Diputado radical Romariz Elizalde. PBADSCD, 1949, pp. 889-90.

<sup>29</sup> Discurso pronunciado por el Ministro de Educación Avanza en una reunión ante los funcionarios superiores del ministerio, en *Hechos e Ideas*, abril 1950, tomo 18, número 72-73.



Ambas posturas expresan la ambigüedad de una medida que si bien reducía el espacio para la participación de los partidos políticos, teniendo en cuenta la función de los Consejos Escolares, proporcionaba la base para una modificación que tendía a la jerarquización de los órganos especializados de gobierno.

Si bien el reemplazo de los Consejos Escolares, que ya desde 1905 habían visto reducida su autonomía, constituyó además de un intento de racionalizar el gobierno educacional, una medida para reducir la participación de la oposición en un espacio local de decisión, esto no implicó que la práctica se hubiese adecuado a este mandato. Por el contrario, más allá de los Consejos, la comunidad educativa encontró otros canales de participación como las cooperadoras escolares, que hacia 1947 estaban constituidas en la mayor parte de las escuelas. En lo que respecta a sus actividades, las principales consistían en mantener el comedor escolar, proveer a los alumnos de útiles y ropas, así como también cooperar en la celebración de las fiestas patrias y suministrar recursos para asistencia sanitaria. Pero también, a través de las cooperadoras los padres y vecinos gestionaron sus demandas con las autoridades locales, provinciales y nacionales, e incluso en algunos casos se encargaron de conseguir terrenos para la edificación, realizar refacciones, ampliaciones y construcciones de escuelas.<sup>30</sup>

Las cooperadoras escolares han sido consideradas como un espacio de participación de la sociedad civil destinado al cumplimiento de actividades asistencialistas, prescindente de toda actividad política.<sup>31</sup> Ahora bien, teniendo en cuenta las múltiples vinculaciones observadas para otros ámbitos de la sociabilidad barrial<sup>32</sup> ¿hasta qué punto puede afirmarse que las cooperadoras escolares se mantuvieron al margen de este tipo de prácticas?

---

<sup>30</sup> Petitti, Mara “Las cooperadoras escolares durante el primer peronismo. El caso de Mar del Plata, 1946-1955.” En Omar Acha y Nicolás Quiroga (editores), *Asociaciones y política en la Argentina del siglo veinte. Entre expectativas y prácticas*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2015.

<sup>31</sup> Carli, Sandra “Infancia y Sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación.” En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino* Ed. Galerna, Buenos Aires, 1991 y Vázquez, Silvia y Martino, Andrea “La cooperadora escolar: un lente por donde mirar la relación Estado, Sociedad y Educación en nuestra historia.” En *Actas XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 2008.

<sup>32</sup> Entre otros, De Privitellio, Luciano y Romero, Luis Alberto (2005) “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976”. En *Revista de Historia*, Año 1, N° 1, Mar del Plata.



Poco tiempo después de que fueran reemplazados los Consejos, se reforzaron los intentos por reglamentar las cooperadoras escolares. En 1950 se sancionó un decreto que establecía que las cooperadoras para poder recibir un subsidio mensual debían adecuarse a una serie de requisitos. Si bien no enumeraba las actividades que debían realizar estas asociaciones, especificaba que la Dirección de Acción Social estaría a cargo de su fiscalización. Ese mismo año las cooperadoras comenzaron a ser objeto de una tarea de investigación por parte de la Dirección de Orden Público de la Policía de la provincia de Buenos Aires<sup>33</sup>

El cruce de los nombres provenientes de los informes de investigación citados con los publicados en la prensa respecto a distintas asociaciones para el caso de la ciudad de Mar del Plata, nos permitió ver que una parte importante de los integrantes de las comisiones directivas de las cooperadoras, especialmente quienes ocupaban cargos en la presidencia o secretaría general, a la vez eran miembros directivos de juntas vecinales, organizaciones docentes o afiliados a las unidades básicas. Además, no obstante las medidas de control y la pretendida prescindencia política, estuvieron integradas por personas que paralelamente participaban en espacios de política local, como los ex consejos escolares o el concejo deliberante. De hecho, pudimos advertir que algunas asociaciones tuvieron la presencia de miembros pertenecientes a partidos políticos de la oposición.<sup>34</sup>

### La reforma de los contenidos

---

<sup>33</sup> En los informes se asentaban los datos personales de los integrantes de la comisión directiva (nombre completo, domicilio y número de documento), el número de socios (hombres, mujeres, menores), el año de constitución de la asociación, el período de renovación de autoridades, así como el capital social y la forma de obtención. En una planilla aparte se detallaba la participación política de los miembros de la comisión directiva. Sin embargo, no todas las cooperadoras fueron objeto de esta indagación. Por otra parte mientras que en algunos informes se realizaba una evaluación general de los integrantes, en otros, la misma se hacía de forma desagregada, lo cual dependía del comisario que realizara la tarea. Salvo en tres ocasiones, en que se detalló la participación de opositores políticos en estas asociaciones, los informes expresaban que se trataba de miembros peronistas o simpatizantes del gobierno. Esta información se encuentra en el Archivo Comisión Provincial por la Memoria, ex DIPBA.

<sup>34</sup> Por ejemplo, podemos mencionar a los concejales socialistas Narciso Mora y Antonio Nocelli electos en 1948, quienes ocuparon los cargos de revisor de cuentas de la Escuela 2 en 1947 y tesorero de la Escuela 26 en 1954 respectivamente. También los consejeros escolares por el Partido Socialista Alfredo Kissiling y Esteban Zubillaga electos en 1948, integraron comisiones directivas de cooperadoras escolares. Por otra parte, Gabriel Barroso, presidente de la Cooperadora de la Escuela 16, y Catalina Belzús, vicepresidenta de la Cooperadora de la Escuela 2, participaron en la mesa directiva de la Asociación de Maestros, que a lo largo de todo el período mantuvo su oposición al gobierno. Estas cuestiones han sido desarrolladas con profundidad en Petitti, Mara "Las cooperadoras escolares..." op. cit.



Mientras Estanislao Maldones estuvo al frente de la Dirección General de Escuelas, se realizaron algunas reformas para adecuar la educación de la provincia en relación a los cambios que se estaban llevando a cabo a nivel nacional. La reforma educativa nacional, conocida por el nombre de su inspirador Jorge Arizaga, tenía como objetivo orientar y coordinar la enseñanza en todo el país. Con ese fin en septiembre de 1947 en la ciudad de Paraná se realizó el Primer Congreso de Presidentes de Consejos Generales de Educación de las provincias.

Si bien se preveía que los programas de estudios de las escuelas provinciales y las nacionales se unificarían en base a los Programas de Educación Primaria de las escuelas de la nación, en 1950 la provincia de Buenos Aires sancionó su Plan de Estudios que fue puesto en vigencia ese mismo año. Incluso, a partir de la creación del Ministerio de Educación de la provincia, la elaboración de los programas de estudio y la selección de los textos escolares dejaron de depender del cuerpo de inspectores en comisión y pasaron a estar en manos de un Departamento de Didáctica, a cargo de cinco asesores. Los nuevos planes, discutidos a comienzos de 1950 en el Primer Congreso de Educación llevado a cabo en Tandil con la participación de inspectores, directivos y docentes le otorgaban a estos últimos, al menos desde el discurso, cierta autonomía en la aplicación del programa. Entre sus aspectos básicos se expresaba que “Los nuevos planes de estudio reubican al maestro al concederle autonomía en la elección del método, en el desarrollo de los programas, y al no sujetarlo a un conjunto de nimiedades directivas que acaban por desconocer la personalidad del docente frente a una realidad que él penetra y vive.”<sup>35</sup>

Al año siguiente fue reformada la Ley de Educación común vigente desde 1875, en el marco de la polarización política que se estaba acrecentando en ese entonces. La nueva ley, con el número 5650, modificó en su totalidad a la anterior cambiando los asuntos considerados objeto de legislación. Por un lado incorporó las reformas realizadas durante la gestión de Domingo Mercante en relación a la creación de nuevas agencias destinadas a

---

<sup>35</sup> En Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, *Planes de estudio para cursos primarios*, La Plata, 1950. Al menos desde el plano discursivo se trata de una disposición similar a la analizada por Gabriela Ferreyra para el caso del Consejo Nacional de Educación. Véase Ferreyra, Gabriela Verónica “La educación durante los años peronistas. El Consejo Nacional de Educación y las orientaciones pedagógico-didácticas destinadas a los maestros (1948-1949)”, publicado en este número.



depender de nuevos actores -educación preescolar, post escolar, educación para niños con dificultades de aprendizaje o con problemas físicos o psíquicos-. Por otro lado, dejó de lado la regulación sobre el gobierno técnico y administrativo del régimen escolar, dando mayor espacio a los aspectos vinculados con los contenidos de enseñanza.<sup>36</sup> De todas formas, la normativa estuvo lejos de verse reflejada en las prácticas.

La lectura de los informes anuales remitidos por las direcciones de los establecimientos escolares al inspector seccional en la localidad de Ayacucho da cuenta de los límites que encontraba la aplicación de las normativas. Por ejemplo, en algunas instituciones la realización de cultivos se veía circunscrita al cuidado de plantas en macetas por carecer la escuela de patios de tierra.<sup>37</sup> Del mismo modo la aplicación del método global, de los “tests ABC” y la confección de perfiles e histogramas del grado –impulsados desde la Dirección de Psicología- requerían de un número reducido de alumnos, grupos homogéneos y conocimientos especiales por parte del maestro con los que difícilmente contaban las instituciones. Muchas de las acciones que se pretendían realizar en las escuelas eran poco factibles de llevarse a cabo debido a la falta de espacio, de homogeneidad de los grupos o de especialización de los maestros.

Así, si nos guiamos por los reclamos del gobierno y de la Iglesia católica a lo largo de la década del ‘40 para incentivar el dictado de clases de religión al interior de las aulas, podemos inferir que los contenidos se dictaban de manera superficial.<sup>38</sup> Como ya ha sido señalado, la obligatoriedad de la enseñanza católica ocasionó la negativa de numerosos docentes y es probable que esta oposición también generara numerosas dificultades para su aplicación.<sup>39</sup> Sin embargo hay que tener en cuenta otro factor. La *Memoria* de 1949 también refería a la dificultad de los maestros para enseñar religión debido a que no

<sup>36</sup> Ley 5650, [en línea] [http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL\\_buscaid.php?var=38726](http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=38726).

<sup>37</sup> Informe anual 1947. Archivo Escuela Primaria Provincial número 1 “Domingo Faustino Sarmiento” (1867). Ayacucho. Archivo Escuela Primaria Provincial número 4 “Ricardo Palma” (1882). Ayacucho.

<sup>38</sup> Si bien a nivel nacional el dictado de clases de religión al interior de las aulas fue aprobado por un decreto en 1943 y convertido en ley cuatro años después, en algunas provincias tenía antecedentes, como en el caso de Buenos Aires, que estaba vigente desde 1936. Sobre la relación entre magisterio, peronismo y catolicismo véase el artículo de Auderut, Olga y Domeniconi, Ana “Procesos ideológicos en la formación de maestros en San Luis, durante el primer peronismo: catolización y peronización”, publicado en este número.

<sup>39</sup> Adamovsky, Ezequiel *Historia de la clase media en la Argentina*, Buenos Aires, Planeta, 2009 y Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)* Buenos Aires, Galerna, 1993.



recibían la preparación suficiente. Expresaba que si bien la educación católica en las escuelas no había ofrecido problemas por parte del alumnado quien la recibía voluntariamente en un 97%, los inconvenientes surgían del cuerpo docente.<sup>40</sup>

Según esta fuente, la dificultad de su aplicación se debía a la falta de textos y materiales didácticos apropiados, problemas que incidían en la “unidad y la regularidad de la enseñanza.”<sup>41</sup> Con la creación del Ministerio, la Iglesia católica adquirió un mayor peso en la determinación curricular de la provincia. Esto coincidió con la reforma constitucional de 1949 que establecía la formación de la personalidad del niño en los principios de la religión católica, apostólica y romana, pero también con la vinculación personal con los funcionarios del Ministerio de Educación, especialmente el ministro César Avanza y el director general de enseñanza Emilio Mignone, propulsores de la reforma de Ley de Educación y los contenidos en la provincia. En lo que respecta específicamente a la educación católica, durante su gestión incrementaron la jerarquía de la repartición encargada de supervisar la enseñanza religiosa y elevaron el salario de sus inspectores. Para dar solución a la falta de textos y materiales didácticos, desde la Dirección de Enseñanza Religiosa, se llevó a cabo una serie de medidas como la confección de un libro para el maestro -una guía didáctica en la cual se desarrollaba de acuerdo a cada grado todo el programa de religión- y de un texto para el alumno.

A tres lustros de establecida la educación religiosa en las escuelas de la provincia, la insistencia en este sentido, da cuenta de la dificultad de su aplicación. En 1951, la *Revista de Educación* publicaba una homilía pronunciada por el Obispo auxiliar de La Plata Monseñor Enrique Rau, donde planteaba que más allá de la defensa de la Ley de enseñanza religiosa, la misma debía ser aplicada: “Nos toca, no solo defender la ley, sino, y por sobre todo, cumplirla.”<sup>42</sup>

Como ha señalado Susana Bianchi, en 1954, llegado un punto máximo de tensión en las relaciones entre el gobierno peronista y la Iglesia Católica, la supresión de la Dirección e Inspección General de Enseñanza Religiosa y la derogación de la obligatoriedad de las

<sup>40</sup> Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Memoria 1949*. La Plata.

<sup>41</sup> Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Memoria 1949*. La Plata.

<sup>42</sup> Rau, Enrique. “La Ley de enseñanza religiosa, Ley de vida.” *Revista de Educación*, 1951, número 3.





asignaturas de religión católica y moral, no implicó un fracaso por parte de la Iglesia católica, sino un “replanteo de las estrategias católicas en el campo educacional.”<sup>43</sup>

Si la legislación y los programas de estudio influían en la vida escolar, sin duda los libros de texto tenían una mayor llegada a los niños. Sin embargo, como ha sido ampliamente señalado no constituyen un espejo de las prácticas realizadas al interior del aula.<sup>44</sup> Por el contrario, los maestros tienen la posibilidad de reconsiderar sus contenidos, al contextualizar los esquemas cognitivos o contrarrestar los mensajes valorativos que esos textos proponen.<sup>45</sup> Según se ha destacado para el caso del peronismo, algunos maestros se opusieron a las ideas de historia e identidad nacional que promovían los libros de texto y recurrieron a una variedad de estrategias para evitar su uso <sup>46</sup>

Más allá de su recepción, los trabajos de mayor renombre que han abordado la política educativa sobre contenidos y libros escolares durante el peronismo se basaron en el Informe presentado en 1956 por la Subcomisión Investigadora de la Dirección General de Enseñanza Primaria,<sup>47</sup> sin dar cuenta del reclamo de la sociedad ante el gasto que implicaba que cada año el maestro eligiera un libro diferente -especialmente los padres con varios niños, cuyos hermanos menores no pudieran utilizar el libro del mayor- y omitiendo que las políticas estatales ideadas en materia de textos escolares tuvieron límites.

El hecho de que tanto el proyecto de texto único presentado en 1946, como aquel que en 1949 proponía utilizar *Florecer* para primer grado no fueran efectivizados, cuestiona aquellas acusaciones al gobierno peronista de movimiento político fascistizante cuando

---

<sup>43</sup> Bianchi, Susana “Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955)” en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 3, Nº 2, 1992, p. 91. Con posterioridad a la caída del peronismo, la Iglesia centró su accionar en la enseñanza libre en las universidades. Decreto-ley 6.403 (artículo 28) del 23 de diciembre de 1955, *Anales de la Legislación Argentina*.

<sup>44</sup> Apple, M. W. y Christian-Smith, L.K. (eds.) *The Politics of the Textbook*. Londres, Routledge, 1991, p. 9.

<sup>45</sup> Vom Hau, Matthias “Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru” En *Latin American Research Review*, Vol. 44, número 3, 2009.

<sup>46</sup> Gvirtz, Silvina “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina 1949-1955”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 10, núm. 1, 1999; Wainerman Catalina y Heredia Mariana *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano, 1999; Vom Hau, Matthias “Unpacking the School...” op. cit.

<sup>47</sup> Plotkin, Mariano *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1994 y Rein, Raanan *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1998.



menos autoritario a partir de dichas evidencias.<sup>48</sup> Algunas explicaciones respecto al fracaso de estas iniciativas, pueden encontrarse en la correlación de fuerzas internas, así como en la presión de los maestros y las editoriales.<sup>49</sup> Pablo Colotta, sin desconocer el papel de los periódicos, estudia la participación de la Cámara Argentina del libro y la Asociación de industriales gráficos sobre las observaciones al proyecto de ley y sostiene que el rechazo se debió en gran parte a la crítica de la industria editorial que se centró en los aspectos económicos y no en el control ideológico.<sup>50</sup> Incluso es válido preguntarse si es posible que la imposición del texto único decayera por una cuestión material basada en la imposibilidad de que el Estado editara textos para cada alumno. Además de las editoriales, la mediación de la Federación Argentina de Periodistas y de la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas para sacar de circulación un libro aprobado por el Ministerio de Educación de la provincia, da cuenta de la intervención de actores externos al ámbito específico del gobierno de la educación.<sup>51</sup>

Recién en 1952 la ley nacional 14.126 ordenó la utilización de *La Razón de mi Vida* de Eva Perón como texto obligatorio que debía ser usado en todos los grados de la escuela primaria y además como texto único para quinto y sexto grado.<sup>52</sup> Para Plotkin y Mónica y Raanan Rein, *La Razón de mi Vida* representó un paso adelante en el proceso de politización del

---

<sup>48</sup> En 1946 fue rechazada la propuesta de ley de un grupo senadores peronistas nacionales, para establecer las condiciones de un texto único que publicado por el Estado fuera utilizado como obligatorio en todas las escuelas, fundamentado en la necesidad de reducir los costos. En 1949 ante la aprobación de *Florecer* como texto único, un grupo de diputados nacionales de la oposición presentó un pedido de informes sobre la reproducción de dos carteles usados para propaganda política, uno que representaba a Eva Perón y otro donde aparecía la imagen de Juan Perón. Los conflictos políticos que suscitó, no implicaron críticas metodológicas. Véase Petitti, Mara “Política educativa y textos escolares en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Julio C. Avanza” en *Historia de la Educación. Anuario* 13, Vol. 2. **Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2012.**

<sup>49</sup> En 1946 el diario *El Día*, publicaba “No creemos que la idea del texto único auspiciada ya en anteriores circunstancias, sea la más conveniente. La primera objeción que suscita es la de limitar la actividad de los autores y editores...” *El Día*, 29/7/46.

<sup>50</sup> Colotta, Pablo, et. all. “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”, en Cucuzza, Rubén (dir.) y Pineau Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Madrid, Miño y Dávila, 2002.

<sup>51</sup> Petitti, Mara “Política educativa y textos escolares...” **op. cit.**

<sup>52</sup> En la provincia de Buenos Aires el decreto 112 sancionado en el mes de junio creó la asignatura educación Cívica para quinto y sexto grado de las escuelas comunes y aprobó como texto para la misma el libro *La Razón de mi Vida*. Registro Oficial de la provincia de Buenos Aires, 1952, Decreto 112/52.



sistema educativo y una demostración de “las aspiraciones totalitarias del régimen”.<sup>53</sup> Llama la atención una cuestión sobre la que no se ha hecho mención al referirse a los textos escolares, pero que es significativa en esta materia. La resolución que dejaba sin efecto la obligación de la utilización de *La Razón de mi Vida* fue emitida durante el gobierno peronista.<sup>54</sup> Quizás esta medida pueda entenderse en el marco de la reapertura del juego político que Perón anunció luego de los bombardeos de junio de 1955.

### Consideraciones finales

Hemos visto que la reorganización institucional que comenzó en el marco de la Dirección General de Escuelas, posteriormente reemplazada por el Ministerio de Educación, fue resultado de una serie de acuerdos y desacuerdos donde tuvieron un lugar central los debates internos, en los que entraron en juego diferentes actores y objetivos que tenían que ver menos con un simple encauzamiento con el orden nacional que con la necesidad de dar solución a una serie de demandas respecto a diversificar y ampliar las funciones de la Dirección General de Escuelas.

En lo que respecta al gobierno local, el reemplazo de los Consejos Escolares por delegaciones que se llevó a cabo junto a la creación del Ministerio puede ser entendido como un proyecto para centralizar las decisiones y dar más espacio a las cuestiones técnicas. Pero también, podría indicar la intención de reducir la participación de la oposición en el ámbito local. No obstante, esto no implicó la disminución de la intervención de la población, porque ésta no se reducía a la elección de las autoridades de los consejos. Por el contrario, los padres y vecinos continuaron formando parte de asociaciones vecinales y cooperadoras. Si bien, poco tiempo después de que fueran reemplazados los Consejos, se reforzaron los intentos por reglamentar las cooperadoras escolares y comenzaron a ser investigadas sus comisiones directivas, este control y la pretendida prescindencia política, no impidieron que estuvieran integradas por personas que paralelamente participaban en espacios de política local. De hecho como hemos podido

<sup>53</sup> Plotkin, Mariano op.cit., Rein, Mónica y Rein, Raanan "Populismo y educación: el caso peronista" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, N° 8, 1996.

<sup>54</sup> Véase “Se dejó sin efecto la obligación de usar el libro *La Razón de mi Vida*” *La Capital*, 2/7/55.



advertir para el caso de Mar del Plata, algunas asociaciones tuvieron la presencia de miembros pertenecientes a partidos políticos de la oposición.

Junto a las medidas mencionadas, los contenidos constituyen uno de los aspectos más estudiados en relación al carácter autoritario del gobierno peronista. En relación a esta temática, hicimos hincapié en los numerosos actores que intervinieron en su diseño, como la Iglesia, los padres de alumnos que presionaron respecto a los costos de los libros de texto, la prensa, las editoriales o la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas. Por otra parte, consideramos que el reemplazo de los inspectores por los asesores de didáctica a la hora de definir los planes de estudio y los libros de texto, es un indicador de al menos la intención de iniciar un proceso de profesionalización en materia educativa. A ello cabe agregar la distancia que medió entre la normativa y su aplicación. Como hemos visto para el caso de la enseñanza católica, hay que tener en cuenta que más allá del texto de la ley, que desde la década del '30 establecía su obligatoriedad en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, e incluso a pesar de las medidas llevadas a cabo durante la gestión de Avanza al frente del Ministerio de Educación para incentivar su práctica, no fue posible al menos en todos los casos implementar con profundidad este cambio en las escuelas.

En suma, para estudiar en qué medida las políticas educativas durante los años del primer peronismo estuvieron atravesadas por tensiones y disidencias internas, analizamos la diversidad de actores involucrados en su diseño y la distancia que medió con su aplicación. Hemos visto que en ese proceso participaron grupos sociales con intereses y proyectos diferentes y a veces contrapuestos, entre los cuales más allá de los designios de socialización política, los aspectos técnicos ocuparon un lugar importante en su diagramación.