

La educación estatal en Argentina durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)

State education in Argentina during the Peronism. The case of the province of Buenos Aires(1946-1955)

Eva Mara Petitti

Universidad Nacional de Mar del Plata
CONICET, Argentina
marapetitti@yahoo.com.ar

Cita sugerida: Petitti, E. M. (2013). La educación estatal en Argentina durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Trabajos y Comunicaciones 39 (2013)*. Recuperado de: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2013n39a07>

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de formulación y desarrollo de las políticas educativas durante el peronismo, teniendo en cuenta en qué medida intervinieron los actores estatales y no estatales. Nuestro ámbito de observación empírica, la provincia de Buenos Aires, nos permite dialogar con los trabajos efectuados desde un enfoque nacional. Nos interesa realizar un análisis histórico de la interacción entre estado y la sociedad, que tenga en cuenta no solo a los ejecutores sino a sus destinatarios. Se considera que los complejos procesos que rodearon la formulación de las políticas educativas durante esta etapa, se generaron en un contexto en que el gobierno provincial debió adecuar sus acciones a las presiones y demandas no sólo de diversos actores externos, sino también de las facciones que integraban su trama política interna.

Palabras Clave: Educación; Estado; Peronismo

Abstract:

The aim of this paper is to analyze the process of formulation and development of educational policies during the Peronism, taking into account the extent intervened state and non-state actors. Our scope of empirical observation, the province of Buenos Aires, allows us to dialogue with the works focusing on the nation. This paper proposes a continuous interaction of the state and society in changing conditions. In this regard, we are interested in historical analysis of this interaction, which takes into account not only the perpetrators but also to their recipients. It is considered that the complex processes surrounding the formulation of education policy at this stage, were generated in a context in which the provincial government had to adapt its actions to pressure and demand not only from various external actors, but also of the factions making up his domestic political plot.

Key words: Education; State; Peronism

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de formulación y desarrollo de las políticas educativas durante el peronismo, teniendo en cuenta en qué medida los actores estatales y no estatales intervinieron en este proceso en relación con las transformaciones políticas y socioeconómicas que caracterizaron el periodo de nuestro estudio. Realizaremos este abordaje desde una perspectiva regional, tomando el caso de la provincia de Buenos Aires durante las gobernaciones de Domingo Mercante (1946-1952) y Carlos Aloé (1952-1955). Se trata de un período en el cual la educación pública dejó de depender de una repartición que en cierta medida era externa al aparato gubernamental,¹ para pasar a constituir un Departamento de Estado. De esta forma se ponía fin a la pretensión de mantener la educación con cierta autonomía respecto de los diferentes gobiernos.

El estudio de la educación durante el peronismo ha sido abordado desde la perspectiva del adoctrinamiento en cuanto el avance del estado sobre el sistema educativo a partir de la introducción de contenidos doctrinarios por parte del partido gobernante (Rein, 2008; Plotkin, 2004). Sin embargo, incluso aquellos trabajos que se han centrado en la democratización de la educación en el sentido de la ampliación del número de destinatarios del sistema educativo (Pastoriza & Torre, 2002; Caruso, 1995; Puiggrós & Bernetti, 1993), mantuvieron un enfoque centrado en la primacía del estado.

Partimos de la idea de que las acciones estatales inciden en el funcionamiento escolar, pero no se reducen a la imposición de una ideología dominante (Rockwell, 2007: 12). A diferencia de aquellos enfoques que enfatizaron en una visión de la política escindida de la sociedad o que redujeron el papel del estado al de ejecutor de los intereses de determinados actores sociales, consideramos la existencia de una continua interacción del estado y la sociedad en condiciones que son cambiantes. Un estado que lejos de considerarse como una totalidad social homogénea puede aparecer en su funcionamiento concreto atendiendo a la diversidad de instituciones y funciones que lo componen (Bohoslavsky & Soprano, 2010: 86). Por otra parte, tomamos las herramientas de la Antropología Política (Abélès, 1990) que lejos de pensar que hay un corte entre lo que es político y lo que no lo es, pretende entender cómo se entretajan las relaciones de poder, sus ramificaciones y las prácticas a las que dan lugar, y por otra parte de la Antropología del Estado (Joseph & Nugent, 2002), que busca definir al estado desde los tipos de relaciones que

establece con la sociedad. En este trabajo nos interesa realizar un análisis histórico de dicha interacción, que tenga en cuenta no solo los ejecutores sino a sus destinatarios.

2. La reorganización del diseño institucional

2.1. Entre la diferenciación de funciones y el control político

Al asumir la gestión peronista, tanto el oficialismo como la oposición describieron un escenario educativo en el que tanto el mal estado como el requerimiento de nuevas escuelas, así como la escasez e irregular distribución de docentes, hacían ineludible una urgente reforma. La misma en un primer momento más que centrarse en cambios respecto al enfoque de la educación se basó en la necesidad de hacer más eficiente el funcionamiento de la Dirección General de Escuelas, lo cual guarda relación con la demanda de reformar y hacer más eficiente el estado.

Y así fue, una serie de medidas procuraron la diferenciación y especialización de sus funciones y fueron dando lugar a una estructura que, en 1949, era mucho más compleja y diversificada que la existente tres años atrás. Estas reformas, se inscriben en un contexto de ampliación del estado que lejos de circunscribirse a este caso, se enmarca en el escenario internacional de la segunda postguerra y la consolidación del Estado de Bienestar. Sin embargo este proceso no se vio exento de disputas respecto a la dependencia institucional de las agencias a crearse, ya que su establecimiento en la Dirección General de Escuelas, que era en parte externa al aparato gubernamental, marchaba en oposición al incremento del control político.

La reestructuración institucional y administrativa de la Dirección General de Escuelas en el marco de conflictos políticos y de la necesidad de ampliación de funciones en el área educativa no se trató de un proyecto homogéneo. Aunque existía un acuerdo generalizado en la necesidad de una reforma en la Dirección General de Escuelas fundamentado en el mal funcionamiento de la repartición, los criterios para implementarla no fueron uniformes incluso dentro del sector oficialista. Como ha señalado Oscar Aelo (2004), las luchas políticas lejos de reducirse a los adversarios antiperonistas tuvieron como protagonistas a las facciones políticas internas.²

Las Memorias de la Dirección General de Escuelas, así como los Diarios de Sesiones de la Legislatura bonaerense, son fuentes documentales imprescindibles para analizar la reorganización de esta agencia. La publicación de organigramas que describían su composición, así como el desglose de cada una de las agencias en el diseño del presupuesto, da cuenta al menos en el aspecto formal de una planificación detallada en esta área. Sin embargo existieron discrepancias

entre los distintos diseños, en lo que respecta a la designación de los organismos -en algunos casos como direcciones y en otros como departamentos- y principalmente a la pertenencia institucional de los mismos.

A comienzos de 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” (Provincia de Buenos Aires Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados 1947: 4385). Esta manifestación deja entrever la existencia de cierto conocimiento sobre la presencia de dificultades 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).

El mapa institucional de la Dirección General de Escuelas, fue diseñándose a partir de la creación de nuevas dependencias que implicaron un proceso de diferenciación de las funciones de la Inspección General y de mayor especialización de las agencias que la componían. La gestión de la Dirección General de Escuelas durante el gobierno de Mercante puede separarse en dos etapas que coinciden con las administraciones de Alejandro Greca (1946-1947) y Estanislao Maldones (1947-1949). La primera, coetánea con el proceso de formación del partido peronista en la provincia de Buenos Aires, estuvo atravesada por un conflicto político que repercutió directamente en el área educativa. En este contexto la Dirección General Escuelas cuya máxima autoridad Alejandro Greca, abogado santafecino proveniente de las filas del radicalismo y luego vinculado a FORJA, había sido elegida a partir del acuerdo del Poder Ejecutivo con la Cámara de Senadores, no estuvo exenta del mismo.

Apenas asumido el cargo, Greca intervino algunas de las dependencias de la Dirección General de Escuelas, con el objetivo de “ajustarlas a un régimen estricto y de segura y eficaz administración de los dineros públicos” (*El Día*, 24/7/46). Excepto en lo que respecta a la creación de los Jardines de Infantes, se plantearon divergencias sobre el resto de las innovaciones institucionales, que se reflejaron en la coexistencia de dos o más iniciativas sobre los asuntos principales. En rasgos generales podemos decir que el laborismo proponía que las creaciones institucionales en materia educativa se realizaran por fuera de la Dirección General de Escuelas mientras que la UCR JR planteaba que se efectuaran bajo su dependencia. Además los proyectos del laborismo centrados en creación de establecimientos de enseñanza técnica y de oficios, fueron rechazados por Alejandro Greca quien expresaba que “Por ahora no podemos distraer tiempo en

la implantación de las escuelas de enseñanza técnica, industrial, comercial y de oficios...” (*El Día*, 24/7/46). De hecho, los principales avances en esta materia acaecieron durante la gestión de su sucesor.

También existieron discrepancias respecto a la creación de puestos de maestros y a las exoneraciones del personal administrativo. Los legisladores laboristas estimaban que las designaciones de los maestros habían sido hechas teniendo en cuenta las demandas de colegas que militaban en la UCR-JR. Las exoneraciones, que en tres meses de gestión ascendían a 220, también fueron objeto de reclamo por parte del sector laborista que defendía la estabilidad de los empleados estatales, mientras que el sector de la UCR JR, argumentaba que las mismas se debían a la necesidad de racionalizar la administración a partir del alejamiento de aquellos empleados faltos de idoneidad (PBADSCD, 1946: 954-6).

El conflicto al interior del peronismo se manifestó, en la dificultad para conformar el Consejo General (que requería el acuerdo de la Cámara de Diputados) y el cuerpo de inspectores, con la consecuente demora en la realización de las acciones necesarias para el funcionamiento adecuado del servicio educativo. Así también se evidenció en los cambios de la dirección y posterior suspensión de la *Revista de Educación*, órgano de difusión privilegiado de la Dirección General de Escuelas, que constituyó una suerte de “termómetro” de la estabilidad institucional.³

El desencadenante del conflicto fue un cruce de acusaciones entre un sector del laborismo de la Cámara de Senadores y el director general de Escuelas Alejandro Greca, que concluyó con la dimisión de éste último. Desde comienzos de su gestión había mantenido diferencias en la Cámara de Alta. De hecho, el laborista Seisdedos Martín, quien votó en disidencia el despacho que solicitaba acuerdo para el nombramiento de Greca, poco tiempo después planteó su intención de nombrar una comisión investigadora de la Dirección General de Escuelas (Provincia de Buenos Aires Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, 1946: 160-1). Con el transcurrir de los meses, el reemplazo de funcionarios cercanos al director, agudizó una disputa que se extendió más allá de la legislatura, alcanzando una amplia repercusión pública.

Finalmente, en abril de 1947 el Senado designó una comisión para que investigara el desenvolvimiento administrativo y técnico de la Dirección General de Escuelas, argumentando la existencia de una serie de denuncias y de notas periodísticas que referían a diversas irregularidades. Si bien, la comisión fue votada por unanimidad, la mayor parte de los senadores no aceptaron las acusaciones. Sin embargo, a partir de la respuesta de Greca a través de la prensa, se fue incrementando el tono de las denuncias. Según los testimonios del diario socialista *El*

Trabajo la comisión investigadora comprobó el estado de corrupción existente en una colonia de vacaciones dependiente de la Dirección General de Escuelas, en la ciudad de Tandil (30/6/47). Luego de que la comisión presentara las pruebas y se discutieran en una extensa sesión los cargos acusatorios, el Senado solicitó la dimisión de Greca, quién fue reemplazado por uno de los vocales del Consejo General, Albino Romanzo. 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.⁴ Al año siguiente el radicalismo refería esta cuestión como “rencillas políticas internas sin importancia” (PBADSCD, 1948: 761).

En agosto de 1947 el Senado acordó la designación de Estanislao Maldones (1947-1949), al igual que Greca nacido fuera del territorio provincial. Si bien sus datos personales no han sido publicados en los Diarios de Sesiones, en relación a lo expresado durante el debate, podemos deducir que pertenecía a una familia tradicional de Catamarca, pero que no poseía antecedentes en política ni educación (PBADSCS, 1947: 1034-1038). Como ha señalado Oscar Aelo (2006: 119) “Los ritmos de las iniciativas tendientes a autonomizar el aparato estatal estuvieron íntimamente vinculados con el gradual fortalecimiento de la élite gubernamental”. En efecto, a partir del nombramiento de Maldones disminuyó la conflictividad política al interior de la coalición gobernante, debido especialmente a la unificación partidaria. Sin embargo, el mercantismo debía continuar consensuando con la oposición radical en el ámbito legislativo (Aelo, 2006; Da Orden, 2006; Mateo, 2005).

A pesar de la reestructuración del gobierno de la educación, éste aún mantenía su organización tradicional, es decir, poseía cierta autonomía respecto al aparato gubernamental y estaba compuesto por la Dirección General de Escuelas, el Consejo General y los Consejos Escolares. Esto implicaba cierta superposición de funciones. Por un lado, con los Consejos Escolares que se dirigían constantemente al Consejo General para solicitar la aprobación de gastos e informar de sus acciones (De Luca, 1992). Por otra parte, superposiciones con la legislatura provincial referidas a la elección de las localidades donde construir escuelas y la designación de los puestos de maestros (Véase por ejemplo PBADSCS, 1947: 2710-2713; PBADSCS, 1948: 335-356).

2.2. Especialización técnica y centralización

La creación del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, no fue una situación excepcional y aislada, por el contrario se realizó en un contexto de ampliación del estado. En el

ámbito nacional, la educación se convirtió en un área autónoma del Ministerio de Justicia formalizándose el rol que cumplía la Secretaría. En la provincia de Buenos Aires, las transformaciones en el área educativa fueron más notorias, siendo la Dirección General de Escuelas, el Consejo General de Educación y los Consejos Escolares reemplazados por un nuevo Ministerio, encabezado por Julio César Avanza (1949-1952). Se trataba de un abogado forjista oriundo de Bahía Blanca que pertenecía al entorno político más cercano al gobernador. Aunque no tenía importantes antecedentes en la gestión educativa, en el año 1945 ejerció como secretario de la Dirección General de Cultura de la provincia de Buenos Aires y durante el mandato de Alejandro Greca se desempeñó como vocal del Consejo General de Educación.

Si bien existió una comunidad de propósitos entre las diferentes tendencias políticas que integraban la legislatura bonaerense respecto a la creación de un Ministerio de Educación, el acuerdo existente se diluyó cuando la reforma afectó a los Consejos Escolares, que fueron reemplazados por Delegaciones Administrativas, una por cada partido, centralizadas en una Dirección. El ministro de Educación señalaba ante los funcionarios superiores del Ministerio que esta reforma solucionaría con mayor rapidez las necesidades del sistema educativo:

“no creo en la eficacia de la descentralización de tipo electivo, que es un fracaso, pero creo en cambio en la descentralización administrativa... esas delegaciones irán adquiriendo cada día mayor importancia. Vamos a convertirlas en gobiernos locales, pero que tengan un cordón umbilical que las vincule con el Ministerio” (*Hechos e Ideas*, abril 1950, tomo 18, n.72-73).

Así, mientras que para el oficialismo la supresión de los Consejos suponía dar mayor agilidad y eficacia al gobierno educativo, recibió la crítica de la oposición, para quienes implicaba poner fin a la representación popular, un aspecto que no era ajeno a la crítica de que era objeto el peronismo en otras instancias de gobierno. Argumentando esta posición, el diputado radical Romariz Elizalde sostuvo:

“Los consejos escolares tenían una constitución especialísima. En ellos, por imperio de la ley respectiva tenían representación la mayoría y la minoría popular. Sus componentes eran siempre hombres vinculados a las respectivas localidades, cuyas zonas y cuyas necesidades conocían y que, por el origen de su mandato, estaban en una situación especialísima” (PBADSCD, 1949: 889/890).

Ambas posturas expresan la ambigüedad de una medida que si bien reducía el espacio para la participación de los partidos políticos opositores, teniendo en cuenta la función específica de los

Consejos Escolares proporcionaba la base para una modificación que tendía a la jerarquización de los órganos de gobierno.

El período en el que Avanza estuvo frente al Ministerio 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 nuevas agencias. Bajo autoridad directa del ministro, fueron creadas las Subsecretarías de Educación, Administración y Cultura y una Dirección General del Ministerio. En la primera fue designado Carlos Acosta, con antecedentes en la gestión de Estanislao Maldones. En las tres siguientes fueron nombrados José Aralda, José Cafasso y Gerardo Cornejo respectivamente. Al igual que Avanza, pertenecían al grupo de abogados forjistas de Bahía Blanca. Durante la gestión de Bramuglia (1945) participaron en el Ministerio de Gobierno y durante la gobernación de Mercante ocuparon diferentes cargos públicos en Bahía Blanca y en la provincia de Buenos Aires, hasta que finalmente confluyeron en el Ministerio de Educación. Como lo ha señalado Aelo (2007), estas designaciones indican que las relaciones personales eran una “razón” de primer orden para ingresar en la estructura estatal. Sin embargo, el proceso de reestructuración no supuso una modificación absoluta del personal directivo ya que ciertos puestos de importancia fueron ocupados con funcionarios de experiencia en la Dirección General de Escuelas, si bien en el marco del gobierno de Mercante. La designación de Carlos Acosta, junto al grupo de técnicos que dependían de las respectivas Subsecretarías, indica el valor otorgado al conocimiento especializado y los antecedentes profesionales. Junto a él trabajaría en la Subsecretaría de Educación, Emilio Mignone, quien tuvo un importante papel en la reestructuración del Ministerio.

A pesar de que el Ministerio fue llamado a revolver los desórdenes administrativos de la Dirección General de Escuelas, al menos durante el gobierno de Mercante, se prorrogaron los conflictos sobre la designación de maestros y la construcción de escuelas. En junio de 1951, habiendo sido sancionado el presupuesto de la provincia, el Poder Ejecutivo presentó en la Cámara de Diputados un proyecto que establecía la creación de 400 puestos de maestros, de los cuales 332 ya tenían una asignación determinada. Sólo el 17% de los cargos quedaban, pues, bajo la órbita del Departamento de Educación para su designación, lo cual condujo a una serie de cuestionamientos por parte de la oposición (PBADSCD, 1951: 411-12).

Por otra parte, continuaron ciertas superposiciones con otras áreas de gobierno, especialmente con la Dirección de Enseñanza Agrícola a través de la educación en el área y el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social del cual dependían la supervisión de la higiene infantil en las

escuelas, la educación física y los hogares escuelas. Las escuelas agrarias de la provincia estaban a cargo de la dirección de Enseñanza Agrícola que dependía del Ministerio de Obras Públicas, luego del Ministerio de Hacienda Economía y Previsión y finalmente del Ministerio de Asuntos Agrarios. Esta situación no era exclusiva de la Dirección General de Escuelas, e incluso ha sido analizada en diferentes áreas del ámbito nacional (Ramacciotti, 2009; Stawsky, 2009). Sin embargo, a diferencia de lo señalado para otras experiencias, encontramos que las idas y vueltas en la reorganización del esquema institucional así como la existencia de ciertas superposiciones con otras dependencias no fueron en desmedro de la aplicación de la política educativa, sino más bien fueron resultado del apremio por implementarla en un plazo tan breve. Daniel Campione, observa la multiplicación de organismos que se superponen y obstaculizan entre sí, subunidades que se dividen para luego reagruparse, modificación de competencias y jerarquías, readecuaciones y reorganizaciones. Sin embargo hay que considerar como señala el autor, que a partir de 1943 “el Estado se propone encarar un proyecto de reorientación del proceso de acumulación, redistribución de la riqueza e integración social, política y cultural de sectores postergados, todo en un lapso muy breve” (Campione, 2003: 153).

Oscar Aelo (2004: 105), ha analizado como hacia 1951, se produjo un cambio de tendencia en la política de la provincia de Buenos Aires, un endurecimiento para con la oposición pero también al interior del Partido Peronista. Según el autor, el ocaso del equipo dirigente se habría debido tanto a un movimiento desde arriba, iniciado por el desplazamiento de Mercante y junto a él del núcleo cercano de funcionarios y desde abajo, iniciado por nuevos actores junto a personas relegadas a niveles menores de la actividad política.

Al asumir la gobernación de la provincia Carlos Aloé, el Ministerio de Educación fue ocupado por Raymundo Sálvat (1952-1955), un funcionario que, al igual que el nuevo gobernador, había pertenecido al elenco nacional. Nacido en Capital Federal, se diplomó en estudios jurídicos en la Universidad de Buenos Aires. Además de presidente de la Delegación Argentina ante el Consejo Interamericano de Jurisconsultos, con rango de embajador extraordinario y plenipotenciario, dictó clases en la UBA y en la Escuela Superior Peronista. Por otra parte, ejerció cargos de Subsecretario Letrado en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subdirector General de Asuntos Legales en el Ministerio de Educación y Director General de Gabinete en el Ministerio de Asuntos Políticos (*El Día*, 4/6/52). Durante los primeros años de su gestión, además de la intervención de determinadas reparticiones y de la creación de otras nuevas, se inició un proceso de persecución que en algunos casos concluyó con el encarcelamiento de varios funcionarios del gobernador Mercante. El ex ministro de Educación, Julio César Avanza, junto a otros miembros

que se encontraban bajo su dependencia fueron envueltos en una serie de procesos y encarcelados o enviados al exilio. Además, los funcionarios del Ministerio de Educación a cargo de Direcciones Generales y Jefaturas de Departamento renunciaron a sus puestos y fueron reemplazados.

Al año siguiente, 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, que continuaría con posterioridad a la caída del peronismo.⁵ Así, las Delegaciones Administrativas, con atribuciones similares a los ex Consejos Escolares fueron sustituidas por el cuerpo de inspectores, lo cual implicó una mayor centralización. Por otra parte, tres Direcciones Generales reemplazaron a las Subsecretarías y ciertos departamentos fueron jerarquizados –las áreas de educación excepcional y de enseñanza técnica–. Al igual que durante la gestión de Domingo Mercante, la educación postescolar y especializada, continuaban siendo prioritarias. La reestructuración se realizó también en el interior de algunas reparticiones, dando cuenta de las nuevas orientaciones en el gobierno educativo. Es posible que la reformulación del diseño de estas agencias estuviera vinculada con la necesidad de disminuir el gasto frente a la crisis y el ajuste consecuente, como revela el número de agentes empleados. En efecto, la expansión del personal que se había producido hasta 1950, se detuvo en los tres años siguientes. Sin embargo, la reorganización ministerial de 1953 implicó también un aumento substancial del personal administrativo.

La reestructuración de las instituciones educativas, realizada tanto en la gestión de Domingo Mercante como en la de Carlos Aloé, fue fundamentada de manera similar durante ambos gobiernos. Hacia 1949 expresaba el Ministro de Educación Avanza (1950: 435): “Es necesario una gran descentralización en la ejecución, es decir, una gran descentralización en los medios, usando un lenguaje militar, descentralización táctica, y una gran centralización en los objetivos, en los fines, o sea una gran centralización estratégica”. En el mismo sentido, cuatro años después Carlos Aloé concluía que “se ha encarado una descentralización en lo funcional que converge a obtener una centralización en la conducción” (PBADSCD, 1953: 1289). Podríamos suponer entonces, que a pesar de las diferencias entre ambos gobiernos, existieron continuidades en las formas de organización y gestión del estado provincial durante el primer peronismo que tendieron a centralizar y complejizar la estructura de las agencias que se ocupaban de la educación y con ello, más allá de las prácticas, a proceder a una mayor especialización y burocratización estatal, una tendencia que, a juzgar por la continuidad de estas agencias, ya no se detuvo.

3. Demandas y perspectivas de los actores sociales vinculados a la educación provincial

3.1. La reforma educativa y la Iglesia Católica

En la provincia de Buenos Aires, la enseñanza de la religión en horario escolar no fue una novedad del peronismo sino de la gestión de Manuel Fresco (1936-1940), una medida que se mantendría hasta 1955 en el marco del conflicto del gobierno peronista con la Iglesia. Del mismo modo existían antecedentes en este sentido en varias provincias, mientras que en otras, así como las escuelas dependientes de la Nación, continuó la tradición laicista de la ley 1420 hasta la sanción del decreto de 1943 que establecía la educación religiosa para las escuelas nacionales, el cual fue aprobado como ley número 12.978 por el Congreso Nacional en 1947.

Como ha señalado Pablo Pineau (1998), la Iglesia Católica ha sido un agente importante en la determinación curricular de la provincia, lo cual denota la vinculación personal con los funcionarios del Ministerio de Educación. De hecho, la influencia de la Iglesia Católica entre los altos funcionarios de la educación, se vio expresada más allá de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas. En este sentido podemos mencionar, por un lado la separación de los alumnos por sexo en las escuelas y por otro lado la eliminación de la obligatoriedad de la educación preescolar, ambas medidas incorporadas en 1951 a partir de la sanción de la ley 5650, que además continuaba con la enseñanza católica en horario escolar. En relación a la primera cuestión, el artículo 6 establecía que:

“La educación que se imparta en todos los establecimientos de enseñanza de la Provincia, tanto oficiales como particulares, será peculiar para niños y niñas, por lo tanto, se establece la separación de sexos. Con ese objeto, se organizarán escuelas para varones y mujeres en distintos locales, y en caso de no ser esto posible, en grados paralelos. Los grados mixtos podrán autorizarse expresamente en las escuelas rurales, cuando el alumnado no exceda de cincuenta niños, o cuando lo requieran motivos de fuerza mayor”.

Hasta ese entonces las escuelas eran mixtas, si bien el Reglamento de 1944 establecía que a partir de los 10 años, los directores debían separar a los alumnos dentro de las aulas, durante los recreos, actos y en diferentes grados en caso de que existiesen secciones paralela.

Respecto a los Jardines de Infantes, la ley de Educación Común, prescindía de la obligatoriedad de la educación preescolar que había sido instituida por la ley Simini en 1946, al establecer la voluntariedad de la enseñanza preescolar destinada a los párvulos de tres a cinco años. Los argumentos en este sentido tenían que ver más con aspectos sociales, como la incorporación de la

mujer al mercado laboral y la necesidad del cuidado de los niños, que con las cuestiones pedagógicas que habían sido esgrimidas hasta el momento. En efecto, disponía que “La creación de Jardines de Infantes tendrá lugar especialmente en los sitios urbanos y fabriles donde el trabajo de la madres obliga al Estado a preocuparse de la custodia y la educación de los hijos”. Cabe agregar además la creación de cargos de inspectores de enseñanza religiosa en una repartición que había ampliado su jerarquía.⁶ Incluso previamente, pero durante la gestión de César Avanza, se incorporaron nuevos requisitos para el ingreso a los Institutos Formadores de Profesoras de Jardines de Infantes. Años después Emilio Mignone se refería a esta medida realizada durante su gestión como director de Enseñanza:

“La escuela preescolar fuera del hogar no es obligatoria entre nosotros ni debe serlo ya que atentaría contra los hechos familiares y constituiría un verdadero peligro. Por ello la ley 5650 derogó ese principio que existiera por breve lapso en la provincia de Buenos Aires con la ley 5096 de enseñanza preescolar... para no atentar contra la formación hogareña y los derechos de la familia, su carácter debe ser voluntario y supletorio del hogar... solamente en los países totalitarios se convierten a los Jardines de Infantes en obligatorios...” (Mignone, 1954: 98-99).

Posteriormente, en una entrevista realizada por Silvia Vázquez (2005: 87), Emilio Mignone, expresaba que la obligatoriedad de la educación preescolar “se bajó porque al respecto existía una fuerte oposición de la Iglesia Católica”. Sin embargo, los acuerdos existentes durante el primer gobierno de Perón con la Iglesia, no fueron lineales. Lila Caimari (1995), muestra como las tensiones entre la Iglesia y el peronismo que derivaron en la disputa de 1955 estuvieron presentes incluso en los períodos en que mantuvieron mejores relaciones. De hecho, la autora señala que así como no existieron acuerdos dentro del peronismo, hubo fuertes cuestionamientos e internas dentro de la misma institución eclesiástica, donde un importante sector cercano a la democracia cristiana se mantuvo desde un primer momento en oposición al régimen peronista.

Como sostiene Silvia Roitenburd (1997: 86) al analizar la provincia de Córdoba, “la declaración de guerra del estado peronista manifiesta en la derogación de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión es sólo la culminación de tensiones nunca resueltas”. Entre los puntos conflictivos que analiza la autora, se pueden mencionar, la libreta sanitaria, la educación sexual, la prevención de la salud y por sobre todo la educación física. Por otra parte, las transformaciones del calendario escolar, que en un primer momento incorporó como días no laborales el primero de mayo, el 17 de octubre y el aniversario del fallecimiento de Eva Perón, se vieron acompañadas posteriormente de la supresión de las efemérides religiosas.

Llegado un punto máximo de tensión, en diciembre de 1954 se decretó la supresión de la Dirección e Inspección General de Enseñanza Religiosa con el argumento adecuar la organización técnico docente a las necesidades reales de la enseñanza y darle una estructura acorde con los objetivos establecidos al respecto por el Segundo Plan Quinquenal (*El Día*, 2/12/54). Poco tiempo después el Ministerio de Educación de la nación y el de la provincia de Buenos Aires resolvieron que a partir de los cursos de 1955, las asignaturas de religión católica y moral, cuya enseñanza fuera instituida por la ley 12.978 no constituirían materias de promoción en los establecimientos de su dependencia (*El Día*, 19/12/54; 20/12/54). Como corolario de esta situación, durante el mes de mayo de 1955, fue derogada en el Congreso Nacional la ley Enseñanza Religiosa. Al fundar el despacho de aquella comisión, la senadora nacional por el Partido Peronista Casco de Aguer expresaba que:

“no estamos contra la Iglesia de Dios, ni contra la religión. Estamos contra el clericalismo del cual, se ha dicho, no es la religión no la iglesia, y menos aún el dogma católico. Creemos que hay que dar a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César. El hogar y el templo han de mantener ese fuego interno que cada uno enciende para su Dios. Si nuestro país, encontró su destino al encontrar a Perón...” (*El Día*, 12/5/55).

Días después el Poder Ejecutivo de la provincia de Buenos Aires sancionó la ley 5823 que modificaba la número 5650, suprimiendo el artículo noveno que establecía la enseñanza católica y reformando la redacción de aquellos artículos que referían a la misma. Sin embargo, esto no implicó un fracaso por parte de la Iglesia Católica. En este sentido, es interesante el señalamiento de Susana Bianchi para quien

“el acceso a la instrucción pública constituyó para la Iglesia una importante ampliación de su esfera de acción; sin embargo, en la medida en que sus resultados no cumplieran con las expectativas, también habría de transformarse en un punto de conflicto con el Estado y obligaría a un replanteo de las estrategias católicas en el campo educacional” (Bianchi, 1992: 91).

En efecto, durante los años de la “Libertadora”, ante la imposibilidad de incorporar la enseñanza católica a partir de la supresión de la ley 1420, la Iglesia centraría su accionar en la enseñanza libre en las universidades. Durante la gestión de Dell’Oro Maini (1955-1956) a cargo del Ministerio de Educación de la nación, se sancionó un decreto que autorizaba a la iniciativa privada a “crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente”.⁷

3.2. Las acciones y demandas del magisterio bonaerense

En lo que respecta a los docentes es poco lo que sabemos acerca de su relación con los gobiernos de Mercante y Aloé y menos aún sobre la atención de sus demandas. En el ámbito nacional, la relación entre los docentes y el gobierno peronista ha sido abordada, enfatizando las estrategias de este último para cooptar a los primeros. Entre las principales características de esta política, se han destacado las cesantías (Tedesco, [1986] 2009; Escudé, 1990; Halperín Dongui, 1972). A partir de datos de *La Prensa* y la Embajada norteamericana, Escudé señalaba que

“a través del Sindicato del Maestro, entregaban a todos los maestros del país un formulario en el que debía decir: (1) si eran miembros del partido, y (2) si deseaban hacerse miembros. Gracias al uso de estos formularios y la amenaza latente de purga, el partido obtenía adhesión superior al 80%” (Escudé, 1990: 166).

Con el objetivo de complejizar esta mirada Adriana Puiggrós y Luís Bernetti (1993: 255-256), basados en la lectura de la Revista *La Obra*, sostienen que el gobierno incidió en un quiebre en el campo gremial. Desde una perspectiva centrada en los docentes, Silvina Gvirtz a través de los cuadernos de clase, indaga en sus estrategias y afirma que

“aquellos docentes que, discordando con el gobierno, no lo enfrentaron abiertamente, tampoco se subordinaron a él. Implementaron mecanismos para responder escriturados y cotidianos, de corte pedagógico-político, tal vez poco comunes, tal vez poco eficaces, aunque no por ello menos opositores” (Gvirtz, 1999: 140).

De esta forma se han planteado dos tipos de situaciones de los maestros ante el peronismo. Por un lado aquellos, que por temor a perder su empleo hicieron caso a los llamados del gobierno tendientes a “peronizar” a los maestros y por otro lado, quienes a pesar de los intentos del gobierno, mantuvieron cierta oposición en el interior de las aulas. En cambio, Flavia Fiorucci (2008) a partir del examen de los expedientes del Consejo Nacional de Educación da cuenta de un fenómeno de mayor complejidad que matiza el supuesto de la peronización. En esta línea, consideramos que el estudio de las acciones y demandas de la sociedad en materia educativa, tanto por parte de las asociaciones como de los docentes, es una evidencia para cuestionar las afirmaciones que proponen la reducción de la participación de la comunidad educativa durante el peronismo.

En el contexto de disputa entre Alejandro Greca y una parte del Senado, al que hemos referido anteriormente, el laborismo que expresaba como objetivo primordial mejorar la situación laboral

de los docentes, no logró llegar a un acuerdo con el director general de Escuelas que proponía una racionalización de la repartición. La conflictiva relación entre Alejandro Greca y los docentes, se vio exteriorizada en las diferentes propuestas respecto a ley de estabilidad y escalafón número 4675, vigente desde 1938. Poco después de asumida la nueva gestión, en agosto de 1946, el director general de Escuelas presentó una iniciativa para suspender la ley, exceptuando lo referente a sueldos mínimos y bonificaciones, hasta que se sancionaran las reformas sugeridas por la Dirección General de Escuelas (PBADSCD, 1946: 1234-5). Ante esta disposición los docentes expresaron su desacuerdo. El Sindicato Argentino de Maestros de la Provincia de Buenos Aires,⁸ que por intermedio de una de sus delegaciones visitó a Greca expresando sus temores por la supresión de la ley 4675, contó con el apoyo de representaciones de las provincias de Santa Fe y Córdoba solicitando el rechazo de la medida. De hecho, si bien Greca les expresó que se elaboraría una nueva ley donde se contemplarían las aspiraciones del gremio, el proyecto debió ser retirado ante la presión de los docentes (*La Capital*, 10/8/46). El 25 de octubre de 1946, sin suspender la ley vigente, el Poder Ejecutivo elevó un proyecto de estabilidad y escalafón que se incluyó para ser tratado en las sesiones extraordinarias (PBADSCD, 1946: 2926-2930).

Aunque se argumentaba que los contenidos respondían a las gestiones realizadas por el Sindicato Argentino de Maestros, diferentes asociaciones docentes presentaron reformas y el Ejecutivo solicitó a la Cámara de Diputados la devolución del proyecto para poder introducirlos. El 27 de noviembre de 1946 la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires presentó un estudio de anteproyecto de ley de Estabilidad y Escalafón del Magisterio y al mes siguiente, la Federación de Maestros y Profesores Católicos elevó las conclusiones del proyecto (PBADSCD, 1946: 3709). En la cúspide del conflicto político en la Dirección General de Escuelas, poco antes de que el senado requiriera la renuncia de Alejandro Greca, el Ejecutivo solicitó el retiro y se elevó nuevamente el proyecto sin modificaciones, excepto algunas cuestiones formales que no afectaban al contenido (PBADSCD, 1947: 833 y ss).

Durante la gestión de Estanislao Maldones, ante las sugerencias del Sindicato Argentino de Maestros de la provincia de Buenos Aires, el Ejecutivo volvió a solicitar la substracción del proyecto que se encontraba en tres comisiones, pero que aún no se había comenzado a tratar (PBADSCD, 1947: 1230; 1595). Este nuevo retiro, si bien fue aceptado, dio lugar a la crítica de esta práctica política por parte del radicalismo y del laborismo que durante el mes de octubre presentaron proyectos a partir de las sugerencias de los docentes (PBADSCD, 1947: 2370-5; 4026 y ss.). Sin embargo sus iniciativas no fueron expedidas por las comisiones y hasta 1951 no se volvería a presentar un proyecto sobre esta cuestión.

De todas formas, se realizaron modificaciones a la normativa sobre estabilidad y escalafón en el marco de la legislación del presupuesto para el año 1948. Con el objeto de darle perdurabilidad a estas disposiciones, las mismas fueron incorporadas a través de la ley 5423. La reforma, además de elevar el salario mínimo y las bonificaciones, establecía que las Visitadoras de Higiene Escolar con título de maestra dependientes de la División de Medicina Escolar que fue trasladada de la Dirección General de Escuelas al Ministerio de Salud Pública, continuaban comprendidas por la ley de Estabilidad y Escalafón. Asimismo regulaba los traslados y las jubilaciones. Finalmente, en 1951 durante la gestión de César Avanza, se sancionó la Ley de Estabilidad y Escalafón número 5651. Si bien la oposición a través de la legislatura y de la prensa, realizó críticas respecto a la intencionalidad política de ley, la misma, a diferencia de la Ley de Educación, fue aprobada por todos los sectores. En lo que respecta al salario docente, establecía que estaría determinado por la ley del presupuesto y que las bonificaciones periódicas corresponderían tanto a los titulares como a los suplentes. Sobre los ascensos, especificaba que los cargos superiores a vicedirector de primera categoría se designarían a través de concurso de oposición. A su vez, los docentes consiguieron integrar el tribunal de clasificaciones. Por otra parte, mientras que en la ley anterior, el tribunal estaba compuesto por un Consejero General de Educación, el Inspector General, el Sub-Inspector General y dos inspectores seccionales, el decreto reglamentario de la nueva ley establecía que formarían parte del tribunal por un período de un año, dos inspectores representantes de los distintos cuerpos de inspectores y dos docentes, uno con categoría de director y otro de maestro. Los inspectores serían designados por el Ministro a propuesta del Director General de enseñanza; el director, por elección directa de los directores de las distintas escuelas de la ciudad de La Plata; y el docente por el ministro, a propuesta en terna de los distintos sindicatos que en ese entonces actuaban en la provincia de Buenos Aires.² Sin embargo, no se establecía la equiparación de sueldos y bonificaciones con el magisterio en el orden nacional, lo cual fue objeto de importantes reclamos por parte del Sindicato Argentino de Maestros (*El Día*, 27/7/51). Luego del derrocamiento del gobierno peronista, su aplicación fue suspendida durante un mes y se sancionó un nuevo decreto que regulaba la estabilidad y escalafón, el cual sería nuevamente reemplazado en 1957.

3.3. Las asociaciones de padres y vecinos: las acciones en pro de la educación

El planteo acerca de que durante el primer peronismo la sociedad civil se vio ocluida ante el autoritarismo del gobierno peronista, no sólo ha tenido consenso en la historiografía (Gutiérrez & Romero, 1995), sino que ha sido aceptado en los estudios provenientes del campo de la educación. En esta línea, se sostiene que el reemplazo de los Consejos Escolares por

Delegaciones Administrativas en 1949, implicó la “transformación de una estructura participativa y descentralizada en una instancia burocrático administrativa” (Misuraca & Corrado, 1999) y de esta forma la concentración del poder en el estado que avanzaba en detrimento de la participación de la sociedad (Pineau, 1998; Pinkasz & Pitelli, 1997).

Si bien, han sido notorios los intentos de reglamentación de las cooperadoras escolares, éstos no significaron una disminución en la participación a través de estas asociaciones. En lo que respecta a sus actividades, a partir de un análisis comparativo de las diferentes normativas, podemos señalar que el objeto central establecido para las asociaciones cooperadoras era el de proveer a los alumnos de alimentos, útiles y ropas, así como también cooperar en la celebración de las fiestas patrias y en algunas ocasiones administrar recursos para la asistencia sanitaria. Además de las actividades reseñadas, durante el período de nuestro análisis las asociaciones cooperadoras realizaron acciones que no estaban contempladas entre los fines establecidos por las diferentes regulaciones. En efecto, no en pocas oportunidades, conseguían los terrenos disponibles para la construcción de las escuelas. La adquisición de lotes y la posterior donación de los mismos al estado (al Ministerio de Educación nacional o provincial según la dependencia de la escuela que se fuera a construir) es un indicador de que la acción de estas asociaciones no se restringía al ámbito asistencialista que pretendían las regulaciones oficiales.

También las asociaciones se encargaban de realizar refacciones o construcciones parciales, tanto de aulas, baños, como de patios de recreación. En algunas oportunidades los padres y vecinos construyeron el edificio escolar y lo donaron al Ministerio de Educación para que éste dispusiera la creación de una escuela designando el personal necesario.¹⁰ Incluso hay testimonios de asociaciones que se hicieron cargo de pagar el salario de algunas maestras.

Además de estas acciones, una de las principales actividades realizadas consistía en la gestión ante las autoridades gubernamentales tanto a nivel municipal, provincial y nacional, para la creación de nuevos establecimientos y la mejora de los existentes. Fueron numerosas las solicitudes recibidas por el director general de Escuelas Estanislao Maldones y posteriormente por los ministros de Educación César Avanza y Raymundo Salvat. Asimismo, las asociaciones realizaron petitorios ante la legislatura provincial y en otras oportunidades se dirigieron a determinados legisladores para que intermediaran ante el Poder Ejecutivo. En efecto, buena parte de los proyectos presentados por la Cámara de Diputados provincial para efectuar construcciones o solicitar algún subsidio para determinados establecimientos, fueron iniciativas de las asociaciones cooperadoras y vecinales

Las demandas, no se redujeron a pedidos para la construcción o creación de escuelas. Por ejemplo, cabe destacar las múltiples solicitudes para modificar el artículo seis de la Ley de Educación, al que ya hemos referido, que establecía la separación de las niñas y los varones en diferentes escuelas primarias. En las cartas, se explicaban los inconvenientes que ocasionaban las medidas, relacionadas con la dificultad que significaba para los padres tener que llevar a sus hijas e hijos a distintas escuelas en el mismo horario. Al menos en el caso de Mar del Plata tenemos testimonios de que el reclamo había sido escuchado:

“las gestiones efectuadas por padres de alumnos, instituciones escolares, entidades de fomento y vecinos en general, han determinado que, en nuestra ciudad, esa separación se efectúe por turnos, de manera que, a excepción de la escuela N° 32, no funcionarán escuelas reservadas exclusivamente a varones o mujeres, sino que aquellos concurrirán por la mañana y éstas por la tarde, por regla general” (*La Capital*, 28/3/52).

Ahora bien, ¿de qué manera los actores sociales buscaron acercarse al estado y cuál era la reflexión acerca del rol que le correspondía en materia educativa? Como han observado Omar Acha (2004) y Rosa Aboy (2004), el estado se hacía visible como sitio de demanda, y la factibilidad de concreción de las solicitudes favorecía la multiplicación de las mismas. En general, las cartas de las asociaciones parecían escritas con un mismo esquema de redacción, que daba cuenta de que la elaboración de petitorios no era una tarea novedosa.

Si bien la mayor parte de las cartas enviadas por las asociaciones eran firmadas por el presidente y el secretario de la Comisión Directiva, no en pocas oportunidades las asociaciones participaron en la realización de petitorios con otros actores, como por ejemplo la Sociedad Cooperadora de Las Talas, que firmaba junto al centro de ex alumnos y a los vecinos de la localidad.¹¹ En la localidad de Arrecifes, la Comisión Cooperadora del Instituto “San Bartolomé” solicitaba su oficialización y la creación de una Escuela Normal anexa al establecimiento. Al pie del petitorio se encontraban los sellos y firmas de sindicatos e instituciones mutualistas y deportivas que apoyaban la petición, entre los cuales uno correspondía al Sindicato de Docentes Particulares, que previamente había enviado una iniciativa con el mismo objetivo.¹²

Algunas iniciativas en materia educativa tenían una clara referencia a su identidad peronista. Sin embargo, la situación se complejiza cuando encontramos misivas que a pesar de su tono neutral, daban cuenta de la existencia de contactos con unidades básicas o dirigentes de los partidos políticos.¹³ Por otra parte, la mayor parte de las cartas enviadas con motivo del Segundo Plan Quinquenal, nos presentaron cierta dificultad a la hora de establecer una mayor o menor

identificación entre Perón y el estado.¹⁴ Omar Acha (2004: 202) ha avanzado sobre este tema al señalar que “El estado como totalidad orgánica se habilitó como objeto de la mentalidad popular una vez que fue identificado con el presidente Perón”. Algunas se dirigieron exclusivamente al Presidente de la Nación, pero también, aunque en menores ocasiones, se presentaron iniciativas al Secretario de Asunto Técnicos por intermedio de quien se pretendía llegar al presidente.¹⁵ Pero así también, otras, fueron enviadas a diferentes organismos estatales, tales como la ex Dirección General de Enseñanza Primaria, el Ministerio de Educación o la Dirección de Arquitectura. Esto indica al menos un conocimiento por parte de la comunidad educativa del entramado institucional que componía la Dirección General de Escuelas y luego el Ministerio.

En la mayoría de las iniciativas con motivo del Segundo Plan Quinquenal, tanto en las provenientes de individuos como de asociaciones, se hizo referencia al llamado radial de Perón a enviar solicitudes y sugerencias. Una segunda forma de interpelación consistía en remitir a frases del gobierno, dándole así mayor legitimidad a sus pedidos. Una tercera forma, residía en explicar que se tenía conocimiento de las obras realizadas en otras partes. En sus cartas los emisores destacaban con insistencia los beneficios alcanzados en materia educativa gracias a la política del gobierno, lo cual sumado a las declaraciones de agradecimiento y reconocimiento daban cuenta de las posibilidades de que su pedido fuese concretado. Otra manera de interpelar al estado, relacionada a la anterior, radicaba en expresar que lo que se estaba pidiendo se trataba de un olvido o un desconocimiento. También se plantearon otros argumentos como un mal desempeño por parte de los funcionarios que desconocían la importancia de la obra que estaba llevando a cabo el gobierno.

Resumiendo, podemos decir que las iniciativas estaban dirigidas hacia un estado receptor de demandas que prometió privilegiar a la niñez. El hecho de conocer la acción del gobierno, implicaba que la realización de obras de acción social, en este caso, en materia educativa, eran una posibilidad concreta. De esta forma los iniciadores se colocaban en un lugar privilegiado para plantear sus demandas que no podían ser dejadas de lado, una vez que se tenía ese conocimiento.

4. Reflexiones finales

La reestructuración institucional y administrativa de la Dirección General de Escuelas se dio en el marco de conflictos políticos no solo con la oposición, sino también al interior del oficialismo. Además de las disputas internas que el equipo dirigente debió enfrentar en un primer momento entre el director de escuelas y el sector laborista, hacia 1951 se vio envuelto en una crisis que llevó a su reemplazo por una nueva dirigencia. Las propuestas para diferenciar y especializar las

funciones creando nuevas reparticiones al interior de la Dirección General de Escuelas se contraponían con la necesidad de incrementar el control político, teniendo en cuenta que se trataba de una agencia que era en buena parte externa al aparato gubernamental. Es aquí donde se puede observar como se entretajan las relaciones de poder y como se dificulta establecer un corte entre lo que es político y lo que no lo es. Por lo tanto, si bien es posible encontrar elementos de consenso en lo que respecta a la especialización técnica y la centralización, podemos afirmar que la ampliación de funciones en el área educativa no se trató de un proyecto homogéneo. En este sentido el estado aparece atendiendo a la diversidad de instituciones y funciones que lo componen, dando lugar a sus diferentes rostros.

Si bien se ha señalado para otros períodos históricos que los actores estatales debieron redefinir con la sociedad civil las relaciones de poder, consideramos necesario volver sobre esta cuestión al trabajar la década peronista. La influencia de la Iglesia Católica entre los altos funcionarios de la educación que se reflejó en la sanción de la Ley de Educación Común, se vio eclipsada por la agudización de tensiones que culminó en la eliminación de la enseñanza religiosa. De todas formas esto no implicó una derrota por parte de la Iglesia sino un cambio de orientación hacia la educación privada. Por otra parte, la relación de los docentes con el gobierno, lejos de caracterizarse por la subordinación, da cuenta de una constante negociación como hemos podido ver en lo que respecta a la estabilidad y escalafón docente. Finalmente cabe señalar que tanto las actividades llevadas a cabo así como las apelaciones a funcionarios del gobierno por parte de las asociaciones cooperadoras y vecinales constituyeron otro canal de demanda, diferente al existente a través de la elección directa de los consejeros escolares, pero no por ello menos efectivo. En efecto, el estado se fue adecuando a las acciones que la sociedad civil llevó a cabo en respuesta a la implementación de las políticas educativas.

En suma, consideramos que la política educativa desarrollada durante el período de nuestro estudio se trató de un proceso complejo, en el cual el partido gobernante debió ajustarse a las presiones y demandas de otros actores así como a las disidencias internas, en el que participaron grupos sociales con intereses y proyectos diferentes y a veces contrapuestos, entre los cuales no solo intervinieron designios de socialización política, sino que las demandas y los aspectos técnicos ocuparon un lugar importante en su diagramación.

Notas

¹ El gobierno de la educación estaba a cargo de un órgano colegiado, el Consejo General de Educación y la Dirección General de Escuelas. Sus autoridades eran elegidas con acuerdo de la Cámara de Senadores y Diputados respectivamente. De hecho, algunos funcionarios o empleados de la Dirección actuaban con

cierta autonomía de la máxima autoridad, el director general. Por otra parte la Dirección General de Escuelas, según establecía la Ley de Educación de la provincia sancionada en 1875 contaba con recursos propios.

[2](#) A pesar que el número de legisladores peronistas era superior que el de sus rivales, la representación radical fue la primera minoría en ambas Cámaras de la Legislatura, ya que la coalición peronista en la provincia de Buenos Aires para los cargos ejecutivos, presentó candidatos propios para los legislativos. Como ya ha sido señalado por la historiografía el conflicto latente en las filas peronistas entre los hombres del Laborismo y de la UCR-Junta Renovadora (en adelante UCR JR) durante la campaña electoral, estalló una vez asegurado el triunfo (Aelo, 2004).

[3](#) La *Revista de Educación* fue interrumpida en los momentos de mayor inestabilidad de la política educativa. En lo que respecta al período que nos interesa el primer semestre de 1946 fue dirigida por Arturo Camburus Ocampo y el segundo por Raúl Enrique Medina, siendo suspendida en diciembre de ese año. Comenzó a publicarse nuevamente bajo la dirección de Rodolfo Oyhanarte en noviembre de 1947 y continuó en forma interrumpida hasta junio de 1949, para luego reanudarse en enero de 1950 -dirigida por el Ministerio de Educación- y permaneciendo hasta diciembre de 1951.

[4](#) 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 (PBADSCS 1946: 328-30, 351, 375, 2228-9).

[5](#) Véase decreto 1976/53, en *Registro Oficial*, 1953, pp. 46-48.

[6](#) En 1944 las cuatro docentes adscriptas a la inspección de la enseñanza religiosa fueron reemplazadas por 10 inspectores que en 1947 se elevaron a 14, en 1949 a 25 y al año siguiente a 35. La Inspección de Enseñanza Religiosa que dependía de la Dirección de Educación, con la creación del Ministerio fue ascendida al rango de Dirección de Enseñanza Religiosa.

[7](#) *Anales de la Legislación Argentina*, decreto-ley 6.403 (artículo 28) del 23 de diciembre de 1955.

[8](#) Hacia 1950 el Sindicato Argentino de Maestros de la provincia de Buenos Aires, era el único organismo gremial con personería reconocida por el Ministerio de Educación para representar al magisterio bonaerense.

[9](#) Decreto reglamentario 719/52, Art. 121. Ver *Registro Oficial de la provincia de Buenos Aires*, pp. 145-166.

[10](#) Es el caso de la escuela n° 37 construida por los vecinos del barrio El Martillo de la ciudad de Mar del Plata. La escuela fue inaugurada pocos días después (*La Capital*, 2/5/51).

[11](#) Archivo General de la Nación-Secretaría Técnica (AGN-ST), Legajo 391, Iniciativa 11653.

[12](#) AGN-ST, Legajo 320 Iniciativa 14372 y Legajo 169, Iniciativa 15929.

[13](#) Los vecinos de Quilmes además de firmar un petitorio (285 firmas), “en la prueba de la seriedad de las informaciones que se dan en la presente nota” colocaban el sello de la Cooperadora de la Escuela número 40 y de la Unidad Básica Femenina de la zona. AGN-ST, Legajo 138, Iniciativa 6326. Asimismo en el petitorio de la Asociación Cooperadora de una escuela rural de Lobos, adjuntaban las firmas los vecinos, así como también el Secretario, Presidente, Asesora y Directora de la Escuela, la intendencia municipal, el delegado político y la subdelegada censista. AGN-ST, Legajo 126, Iniciativa 7329.

[14](#) En un trabajo anterior hemos profundizado sobre las iniciativas para el Segundo Plan Quinquenal en materia educativa enviadas desde la provincia de Buenos Aires, principalmente entre diciembre de 1951 y

enero de 1952, las cuales se encuentran en el fondo de la Secretaría Técnica del Archivo General de la Nación. Hemos analizado un total de 340 cartas.

[15](#) Como uno de los tantos ejemplos podemos mencionar la carta dirigida a Raúl Mendé por la Cooperadora de la Escuela Industrial de la Nación de Adolfo Alsina, en la cual se expresaba: “Esta cooperadora eleva el presente pedido a la Presidencia de la Nación por intermedio de su ministro de Asuntos Técnicos” AGN-ST, Legajo 270, Iniciativa 13.126.

Referencias bibliográficas

- Abélès, M. (1990). *Anthropologie de l'État*. Paris: Armand Colin.
- Aboy, R. (2004). El ‘derecho a la vivienda’. Opiniones y demandas sociales en el primer peronismo. *Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales*, 44(174), 289-306.
- Acha, O. (2004). Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo. *Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales*, 44(174), 199-230.
- Aelo, O. (2004). Apogeo y ocaso de un equipo dirigente: el peronismo en la provincia de Buenos Aires. *Desarrollo económico. Revista de Ciencias Sociales*, 44(173), 85-107.
- Aelo, O. (2006). *A la sombra de Perón. Los equipos dirigentes peronistas en la Provincia de Buenos Aires, 1946-1955*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Aelo, Oscar (2007). El gobierno de Mercante. Estado y partido en la provincia de Buenos Aires. *Entrepasados*, XVI(32), 123-142.
- Avanza, J. C. (1950). Política educacional del gobernador Mercante. *Hechos e Ideas*, 10, 429-456.
- Berrotarán, P. (2003). *Del Plan a la planificación. El estado durante la época peronista*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Berrotarán, P. (2004). La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949). En: Berrotarán, P.; Jáuregui, A & Rougier, M. *Sueños de bienestar en la Nueva Argentina. Estado y política pública durante el peronismo, 1946-1955* (pp. 15-46). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3, 89-103.
- Bohoslavsky, E. & Soprano, G. (comps) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Campione, D. (2003). *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el Estado Nacional 1943-1946*. Buenos Aires: Manuel Suárez.

Caruso, M. (1995). Escuela, peronismo y asistencia social (1946-1950): los problemas del sujeto popular. *Propuesta educativa*, 13, 81-88.

Da Orden, L. (2006). Socialismo y peronismo en la provincia de Buenos Aires: discurso y práctica legislativa durante el gobierno de Mercante, 1948-1952. En: Melón Pirro, J. & Quiroga, N. (comps.). *El peronismo bonaerense* (pp. 43-68). Mar del Plata: Suárez-UNMDP.

De Luca, A. (1992). Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular. En: Puiggrós, A. (comp.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 47-70). Buenos Aires: Galerna.

Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.

Fiorucci, F. (2008). La denuncia bajo el peronismo: conflicto y consenso. El caso del campo escolar. *Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo: La primera década*. Mar del Plata, 6 y 7 de noviembre.

Gutiérrez, L. & Romero, L. A. (1995). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.

Gvirtz, S. (1999). La politización de los contenidos escolares 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, 112-140.

Halperín Dongui, T. (1972). *La democracia de masas*. Paidós: Buenos Aires.

Joseph, G. & Nugent, D. (comps.) (2002). *Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Ediciones Era.

Mateo, G. (2005). El gobierno de Domingo Mercante: expresión singular del peronismo clásico. En: Rein, R. & Sitman, R. (comps.). *El primer peronismo. De regreso a los comienzos*. Buenos Aires: Lumiere.

Mignone, E. (1954). *Política educacional*. Buenos Aires: FIDES.

Misuraca, M. & Corrado Vázquez, A. (1999). El estado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. En: Vior, S. (comp.). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.

Pastoriza, E. & Torre, C. (2002). La democratización del bienestar. En: Torre, C. (comp.). *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Pineau, P. (1998). 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.

Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1997). Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar? En: Puiggrós, A. (comp.). *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Buenos Aires: Ariel.

Provincia de Buenos Aires. *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*. (1946-1955). La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.

Provincia de Buenos Aires. *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*. (1946-1955). La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.

Puiggrós, A. y Bernetti, J. (comps.) (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1943-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Ramacciotti, K. (2009). *La política sanitaria durante el primer peronismo*. Buenos Aires: Biblos.

Rein, R. (2008). *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: CIESAS.

Roitenburd, S. (1997). Entre Córdoba y la Nación: Una identidad excluyente para el control de las transgresiones. En: Puiggrós, A. (comp.). *La educación en las provincias argentinas (1945-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

Stawsky, M. (2009). *Asistencia social y buenos negocios. Política de la Fundación Eva Perón, 1948-1955*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Tedesco, C. (2009[1986]). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Vázquez, S. (2005). Entre la herejía y la restauración: la política educativa del peronismo durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante, 1946-1952. En: Panella, C. (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.

Recibido: 23/04/13

Aprobado: 16/08/13