

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
30 AÑOS

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

AUTORES:

MARTÍNEZ, DANIEL EDUARDO

ANTELO, MARÍA VALERIA

GOMEZ RUSCA, LAURA

GRIFO, MARCELO

LEONE, MÓNICA

LUJAN ACOSTA, FERNANDO

MARINI, MARCIA

SANTORSOLA, MARÍA VICTORIA

VILLA, MARISOL

Diseño de tapa

HERRERO, MARÍA EUGENIA

La educación en Argentina durante la primera mitad del siglo XX / Daniel Eduardo Martínez ... [et al.]. - 1a ed. - San Justo : Universidad Nacional de La Matanza, 2020.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4417-75-6

1. Ciencias de la Educación. 2. Historia de la Educación. I. Martínez, Daniel Eduardo.

CDD 370.982

© Universidad Nacional de La Matanza, 2022

Florencio Varela 1903 (B1754JEC)

San Justo / Buenos Aires / Argentina

Telefax: (54-11) 4480-8900

editorial@unlam.edu.ar

www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DR. DANIEL EDUARDO MARTÍNEZ
RECTOR

DR. VÍCTOR RENÉ NICOLETTI
VICE-RECTOR

DR. JOSÉ PAQUEZ
SECRETARIO GENERAL

LIC. ANA MARÍA TURDÓ
PRO SECRETARIA GENERAL

MG. GUSTAVO DUEK
SECRETARIO ACADÉMICO

LIC. JUAN PABLO PIÑEIRO
PRO SECRETARIO ACADÉMICO

MG. ANA BIDIÑA
SECRETARIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CDOR. ADRIÁN SANCCI
PRO SECRETARIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

LIC. ROBERTO LUIS AYUB
SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

LIC. NICOLÁS MARTÍNEZ
PRO SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

LIC. SEBASTIÁN GARBER
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

CDOR. LEONARDO MINOLI
PRO SECRETARIO ADMINISTRATIVO

MG. MARCELO PÉREZ GUNTÍN
SECRETARIO DE INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES

ING. CLAUDIO D'AMICO
PRO SECRETARIO DE INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES

DR. SERGIO OLIVAR
SECRETARIO LEGAL Y TÉCNICO

DRA. MARÍA MERCEDES GONZÁLEZ
SECRETARIA TÉCNICA

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

DR. FERNANDO LUJÁN ACOSTA
DECANO

DRA. MARÍA VICTORIA SANTORSOLA
VICEDECANA

LIC. ALICIA CRISTINA STERLA
SECRETARIA ACADÉMICA

DR. CARLOS EZEIZA POHL
SECRETARIO DE INVESTIGACIONES

ESP. CARLOS ROBA
SECRETARIO ADMINISTRATIVO Y DE EXTENSIÓN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	19
1. Contexto histórico económico y social (1910-1940).....	19
2. Políticas educativas	32
3. Las prácticas	55
3.1. La Enseñanza Primaria	55
3.2. La Enseñanza Media	64
3.2.1. La escuela intermedia de Saavedra Lamas	64
3.3. Los estudios superiores	82
3.3.1. Los estudios superiores de pedagogía	82
3.3.2. Los estudios universitarios	85
3.4. Educación informal: El caso de las Universidades Populares .	107
4. Testimonio: Sra. Noemí Menossi de Della Rosa	119
5. Bibliografía.....	122
CAPÍTULO 2	129
1. Contexto histórico, económico y social	129
1.1. Introducción	129
1.2. Orígenes histórico – sociales del peronismo	131
1.3. Desarrollo del peronismo	134
1.4. Desarrollo y justicia social	139
2. Políticas educativas	142
3. Las prácticas	153
3.1. Enseñanza primaria	153
3.2. Enseñanza media.....	167
3.3. Las Escuelas Fábrica.....	171
3.4. La educación técnica	173

3.5. Las misiones monotécnicas y de extensión cultural de residencia transitoria	176
3.6. La ciudad estudiantil.....	182
3.7. La universidad	196
3.8. La universidad obrera nacional.....	206
4. Testimonios.....	210
5. Epílogo: la Ciudad estudiantil.....	232
6. Bibliografía.....	253

INTRODUCCIÓN

El libro que presentamos se encuentra en el marco de una línea de investigación constituida por una serie de acciones entre las que destacamos dos proyectos de investigación que abordan los alcances y las nuevas perspectivas en relación con la política, la gobernabilidad y la educación argentina durante el siglo XX¹. En esa línea construimos una serie, de seis títulos: 1) La educación Religiosa y Civil, Orden de los Jesuitas, y reformas borbónicas; 2) La Educación en Argentina durante la primera mitad del siglo XIX; 3) La educación en Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX; 4) La educación en Argentina durante la primera mitad del siglo XX; 5) La educación en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX y; 6) Tendencias educativas en los albores del siglo XXI en Argentina. El presente texto es el número cuatro, correspondiendo el mismo a la primera mitad del siglo XX.

¹ 1) Proyecto de investigación: ALCANCES Y NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA, GOBERNABILIDAD Y EDUCACIÓN ARGENTINA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. Programa de acreditación: Programa de Incentivos a la Investigación. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Directora: Santorsola, María Victoria: Integrantes del equipo: Antelo, María Valeria; Antelo, Micaela; Gomez Rusca, Laura; Grifo, Marcelo; Leone, Monica y; Pidoto, Adriana; Fecha de inicio: 01/01/2016; Fecha de finalización: 31/12/2018. DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA. 2) ALCANCES Y NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA, GOBERNABILIDAD Y EDUCACIÓN ARGENTINA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. Programa de acreditación: Programa de Incentivos a la Investigación. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Directora: Santorsola, María Victoria: Integrantes del equipo: Antelo, Leandra Micaela; Antelo, María Valeria; Berutti, Sergio; Gomez Rusca, Laura; Grifo, Marcelo; Leone, Monica; Marini, Marcia; Moure, María; Perez Rodríguez, Martín; Rodriguez Cecilia y; Sequeira, Mario Agustín. Fecha de inicio: 01/01/2019; Fecha de finalización: 31/12/2020

Cada uno de ellos aborda tres dimensiones: 1) los contextos político, económico y social; 2) la política educativa y 3) las prácticas educativas, las cuales son reconstruidas a partir de la documentación existente, en el caso de los primeros tiempos sumando algunas entrevistas en el caso de los últimos, debido a las posibilidades de acceso en razón del lapso temporal. Para llevar a cabo dicho abordaje, se aplicó una metodología de índole teórico y empírico.

En este orden de ideas, se presenta en este escrito una de las obras educativas de la Fundación Eva Perón: “La Ciudad Estudiantil, Presidente Juan Domingo Perón”. Esta materia fue abordada desde dos ángulos. En primer lugar, desde una perspectiva descriptiva en la que se explicita su creación, su función y objetivos. En segundo lugar, se incorpora a modo de epílogo, un relato elaborado a partir de una serie de testimonios que realizaron algunos de sus ex – alumnos.

Compartimos con Antonio Viñao Frago (2002) que la historia de la educación es, a la vez, una disciplina o un área de disciplinas académicas, y un campo de investigación. No obstante, su objeto es lo suficientemente amplio que requiere de la división analítica para que cada área se conforme como objeto de estudio pudiendo abordarse desde diversos marcos teóricos y variadas orientaciones epistémicas y metodológicas. No pretendemos, en consecuencia que este libro se comporte de manera conclusiva respecto de la indagación. Todo lo contrario, es nuestro interés que se constituya como punto de partida en la comprensión de algunos problemas y desafíos de la Educación en Argentina.

No menos compleja es la organización temporal². Como es común, cada vez que leemos un título de “Historia...”, tendemos a ubicarlo en un tiempo cronológico, sin embargo,

² La cuestión de la periodización, tanto en sí misma como del tema que tratamos se ha abordado en un artículo específico.

sabr  el lector iniciado y, cuanto más el lector adiestrado en el conocimiento científico, que esta premisa es falaz, aun cuando el relato sea producido de ese modo. Nuestros análisis, si bien se distribuyeron por mitades de siglo, por razones hermenéuticas y metodológicas, sus períodos son establecidos de acuerdo a temáticas específicamente educativas. Asimismo, y en razón de lo ya expresado sobre la amplitud del objeto, debimos prestar atención a los procesos desarrollados en los distintos niveles de la educación porque cada uno de ellos, atraviesa discusiones propias que implican diversas concreciones en el orden de la acción. Estos se van desarrollando a partir de políticas y prácticas de distinta índole unidos por una geografía y contexto que impacta de manera diversa en cada uno de los denominados niveles de educación.

En esta línea argumental, el siglo XX, si bien -desde una perspectiva cronológica- puede dividirse en dos grandes períodos, según los acontecimientos bélicos mundiales cuyo escenario es el norte del planeta, su impacto ha establecido un nuevo orden mundial. Acuerdos políticos, industria y migraciones son algunos de sus efectos, los cuales, incidieron en los ámbitos políticos, económicos y sociales alcanzando de este modo y fundamentalmente a la educación.

En Argentina, la primera mitad del siglo XX con el escenario trazado y, en el marco de su propia impronta, se ensayó la construcción de distintos tipos de sujeto, sobre las base de distintos tipos ideales, pero no siempre se logró su concreción. Por eso llamamos al primer sub-período del tiempo ya citado, “Propuestas y contrapropuestas de Reformas del Sistema Educativo” y, al segundo sub-período “Conformación del Sistema masivo e integral de Educación en Argentina”.

En ambos se tratan cada una de las citadas dimensiones de modo tal que pueda realizarse una doble lectura, tanto lineal

como transversal permitiendo al lector reflexionar y reconstruir cada proceso histórico desde la perspectiva de un nivel de educación, sin perder de vista ni el escenario de fondo, ni su contigüidad.

Habiendo expuesto ya, la línea de investigación del grupo, las dimensiones y unidades de análisis y la problemática y decisión tomada respecto de la periodización, conviene introducir de modo sintético, al lector, en los contextos mundial y regional.

En este sentido, se puede afirmar que, en los comienzos del siglo XX, el mundo se encontraba atravesando el denominado período de la “paz armada”, que comenzó tras la guerra franco-prusiana de 1871. Este período estuvo marcado por profundas contradicciones. Por un lado, se hicieron esfuerzos por mantener la paz, para lo cual se realizaron diversos Congresos mundiales y acuerdos de paz entre países (Hobsbawm, 1987) y se destinó a los ejércitos a desempeñar -además de las propias- funciones civiles.

Por otro lado, los gobiernos emprendieron la tarea sistemática de armarse y equiparse, aprovechando los avances tecnológicos del momento, resultado de la segunda etapa de la Revolución Industrial. Esta tendencia explica el carácter armado del período. En efecto, según Hobsbawm (1987), los países más poderosos desarrollaron una competencia armamentística, en pos de equiparse fuertemente y demostrar su superioridad respecto de otros países. Este proceso se acentuó al comenzar el siglo XX y condujo a los Estados nacionales a fomentar el desarrollo de industrias nacionales de armamento, garantizando su producción.

Sin embargo, esta no fue la única causa que condujo al comienzo de la Gran Guerra. Al factor armamentístico se sumó la división de Europa en dos bloques o alianzas antagónicas de países que fueron pensadas, originalmente, como mecanismos para mantener el equilibrio de poder entre las potencias. Pero

a la larga, los conflictos entre alianzas se volvieron incontrolables y terminarían conduciendo a la guerra. Sumado a esto, las competencias nacionales por mercados, recursos y el control de zonas estratégicas en el mundo demuestran la impronta imperialista que revestiría la guerra.

Finalmente, una serie de conflictos, guerras y revoluciones acentuaron el clima de tensión pre bélico. La chispa que encendió la guerra fue el asesinato del heredero al trono del Imperio Austro Húngaro, Francisco Fernando en junio de 1914. Un mes después, el mundo vería el comienzo de la guerra, conflicto inicialmente europeo entre la Triple Entente (Francia, Gran Bretaña y Rusia) y la Triple Alianza (Alemania y Austria-Hungría). Paulatinamente, más potencias europeas se fueron sumando al conflicto, que finalmente se haría extensivo a otros países del mundo.

La Primera Guerra Mundial, 1914-1918, fue testigo de destrucciones y muertes en cantidades nunca antes presenciadas en un conflicto bélico, así como de avances e innovaciones en el área armamentística que distinguieron a esta guerra de todas las anteriores.

Finalizado el conflicto, la paz no fue negociada, sino que las potencias vencedoras redactaron una serie de tratados con cada una de las naciones vencidas a las cuales impusieron una serie de condiciones a cumplir (Béjar, 2011). Por ejemplo, fue Alemania -considerada por los países vencedores como la principal responsable de la guerra- la que debió cumplir con las condiciones más rigurosas establecidas en el Tratado de Versalles.

La dureza de las condiciones del Tratado de Versalles impidió que la paz que se anhelaba fuera verdaderamente duradera y estable. De todos modos, las décadas de 1920 y 1930 están pobladas de episodios de crisis que abonaron el camino hacia una nueva guerra. Entre ellos se puede mencionar la depresión

económica mundial surgida a raíz de la crisis de Wall Street de 1929, el surgimiento de movimientos fascistas en Italia y Alemania, “la invasión japonesa de Manchuria en 1931, la invasión italiana de Etiopía en 1935, la intervención alemana e italiana en la guerra civil española de 1936-1939” (Hobsbawm, 2001: 44) y las medidas emprendidas por Alemania en el marco de la política exterior.

Con la invasión alemana de Polonia, el 1 de septiembre de 1939, Europa y luego consiguientemente gran parte del mundo entran nuevamente en guerra. Según Susana Bianchi (2006), la Segunda Guerra Mundial fue inicialmente una guerra civil europea, entre fascistas y antifascistas. En un comienzo, era Alemania quien llevaba la delantera en cuanto a éxitos militares. Pero la situación comenzó a revertirse hacia 1942, cuando una crisis en la producción militar alemana, y el ingreso de Estados Unidos en la guerra tornaron la suerte más favorable para los aliados.

Hacia abril de 1945, tanto Italia y Alemania fueron finalmente derrotadas, terminando el enfrentamiento, mientras que recién en agosto concluiría en el Pacífico, terminando así definitivamente la Segunda Guerra.

Después de la guerra, la mayoría de los países involucrados quedaron agotados económica y materialmente. Pero fueron Estados Unidos y la Unión Soviética quienes se consolidaron como las dos grandes potencias del mundo. Las tensiones entre ellas, que habían quedado pausadas durante su alianza circunstancial contra el nazismo, emergieron nuevamente luego de la guerra.

Hacia 1947 el mundo posbélico quedó definitivamente dividido en dos bloques ideológicos opuestos: el bloque capitalista –liderado por Estados Unidos- y el bloque comunista –liderado por la Unión Soviética- (Béjar, 2011), iniciándose así la llamada guerra fría. Esta se caracterizó por tensiones constantes entre los bloques –y también al interior de los mismos; tensiones que

se canalizaron a través de la carrera armamentística nuclear y la carrera espacial. Durante la primera etapa de la guerra fría, se vivieron momentos álgidos y recién hacia comienzos de la década del sesenta comenzaría una nueva etapa caracterizada por la distensión de las tensiones entre ambos bloques y una mayor predisposición hacia el diálogo.

Mientras tanto, desde fines del siglo XIX, la inserción latinoamericana en el proceso de división internacional del trabajo iba a generar cambios en la región, favoreciendo la expansión y modernización de las grandes unidades de producción mineras y latifundistas. En esta etapa la economía latinoamericana se orientó hacia la exportación de materias primas, acompañada por la formación de un grupo “oligárquico” minero- terrateniente- comercial, que termina monopolizando los factores de producción y el control del Estado. Es así cómo podemos señalar que para principios del siglo XX, la nueva inserción en la economía internacional, con la concentración de la riqueza, el impulso a la inmigración, y el empobrecimiento y proletarianización de los grupos subalternos, consolidó una de las principales características de la región: la polarización social.

La década de 1930, caracterizada por ser un período de crisis y cambios a nivel mundial, marcó un punto de inflexión en la historia de América Latina. Como señala Ansaldi (2003), se dieron una serie de crisis económicas, sociales y políticas, que abrieron posibilidades de ruptura. La debacle económica estadounidense, con el deterioro de los términos de intercambio, afectó profundamente a los países latinoamericanos, cuyas economías giraban alrededor de la exportación de materias primas.

La situación crítica llevó a los gobiernos de la década del '40 a impulsar políticas intervencionistas, reorientando la economía, al tiempo que se buscó un nuevo orden político. Las crisis democráticas y la violencia política, se desarrollaron en paralelo

a la “fase institucional” del movimiento obrero, y la extensión de los conflictos y formas de participación política de los campesinos. Esto, sumado a la caída de los precios y volúmenes de exportación, generó la reorientación hacia la industrialización por sustitución de importaciones. Dando lugar a su vez a movimientos que “se auto percibían como cohesionados por el fin de la reforma social a favor de los trabajadores, la democracia electoral y el nacionalismo continental (indoamericano) contra el imperialismo y el fascismo” (Mackinnon y Petrone. 199:20). De manera que una fuerte oleada de reformas inundó el continente.

En Argentina particularmente, durante la década del ‘80 y las dos primeras décadas del siglo XX, se pusieron de manifiesto grandes transformaciones. El fomento a la agro-exportación de materias primas, sobre la que se basó la consolidación del Estado y el progreso económico; y por otra parte los ferrocarriles, la inmigración, el movimiento obrero, la clase media y los batifondos políticos -dentro de un sistema en crisis- constituyeron la postal de esta época decisiva en la consolidación nacional. La importación de bienes manufacturados y la construcción de infraestructura, fueron entonces, los pilares de esta nueva etapa. Sin embargo, denotan el carácter central que adquirió el capital extranjero, sobre todo inglés, de manera tal que dio lugar a la inserción argentina en la división capitalista mundial, situándose en el bloque “dependiente”.

En los inicios del siglo XX se intensificó la organización obrera, el auge inmigratorio, la educación y los cambios en la coyuntura económica que abrieron mayores posibilidades de movilidad social. Así, se delimitaron las principales características de una clase media, que en el análisis de Rock (1977), contaba con intereses propios opuestos a la clase dominante y codiciando mayor participación política. Surge en ese contexto,

encabezada por Alem, la Unión Cívica Radical (UCR), como una facción opositora escindida del Partido Autonomista Nacional (PAN). Los sucesivos intentos por derrocar al gobierno oligárquico, iniciados con la Revolución del Parque en 1890, fueron seguidos por una etapa de acción política directa, que tomó un vuelco decisivo con la Reforma Electoral de 1912. Ésta permitió la llegada al poder en 1916 del radicalismo con Hipólito Yrigoyen.

La década del 20 comenzó con un gobierno radical en el poder, enarbolando la bandera del “pensamiento nacional”. Yrigoyen se basó en estas características para reivindicar el suyo como el primer gobierno nacional y popular, que tomaba en cuenta a la clase media, al tiempo que intentaba “mediar” entre las clases altas y bajas de la sociedad. Es por estas características, que Halperín (1987) ve como un elemento indispensable del radicalismo la adhesión común a la Nación, como eje de cohesión frente a un sistema político que se abrió y ya no incluye un único sector de interés.

La década de 1930, denominada “década infame” se caracterizó por ser un período de crisis del modelo agro exportador, interrupciones del proceso democrático, fraude electoral y negociados. En la dictadura de 1943 surge la figura política de Perón que, desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, aborda problemáticas y establece medidas a favor de los trabajadores. Durante sus dos primeros gobiernos, el electo presidente, organizará la economía con dos Planes Quinquenales, centralizados en reorientar las divisas agro-exportadoras hacia la industria mercado-internista, con una política redistributiva de “justicia social”, inaugurando una nueva etapa en la historia argentina.

Podemos seguir a través de diversos hilos del relato, la construcción de aquellos ideales que atraviesan la política, la

governabilidad y la educación. Invitamos por lo tanto al lector a realizar sus propias reflexiones.

PROPUESTAS Y CONTRAPROPUESTAS DE REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO (1920-1940)

1. Contexto histórico económico y social (1910-1940)

Hacia el comienzo del siglo XX el país atravesaba una de las fases más importantes en cuanto a la incorporación de inmigrantes trabajadores venidos de Europa como consecuencia del sobrante de la Revolución Industrial en su segunda etapa y, de las guerras.

Para fines del siglo XIX había crecido en la Argentina la actividad de los frigoríficos (Fodor y O'Connell, 1973), cuya carne se destinaba a la exportación y a proveer el mercado interno. También se desarrollaron los molinos harineros y las envasadoras. La innovación en esta rama fueron las galletitas, alfajores y bizcochos. Los productos textiles junto con los metalúrgicos constituían el rubro de mayor volumen de las importaciones de bienes de consumo para la población. La elaboración de algodón y lana se incrementó en las provincias del noreste. La zona metropolitana de Buenos Aires (integrada por Capital Federal y el Gran Buenos Aires) y algunos centros urbanos como Rosario

y Córdoba acunaron los mayores focos industriales. A su vez, la crisis en las regiones agropecuarias del interior del país ocasionó una oleada de migraciones internas de trabajadores rurales que abandonaron sus residencias ante la falta de perspectivas y de trabajo, y se dirigieron hacia Buenos Aires y el Litoral.

Desde 1910 en adelante, los dirigentes conservadores, socialistas y radicales compartieron la preocupación por alejar a la masa de la población de las propuestas políticas que pudieran poner en riesgo el sistema de dominación vigente. La entrada de inmigrantes había aumentado la conflictividad social debido a la cultura y filiaciones anarquistas o comunistas que muchos de estos nuevos trabajadores traían de sus experiencias europeas.

Tanto la clase política dirigente como los partidos burgueses de la oposición admitían que, para seguir ostentando el poder dentro de un régimen republicano y democrático, se hacía completamente necesario aceptar algún nivel de negociación que incluyera a los nuevos sectores sociales y a sus demandas populares participativas (Cattaruzza, 2012).

Así, la llamada ley Sáenz Peña de 1912 constituyó un primer paso en la construcción del régimen político democrático en la Argentina. Sin embargo, la ampliación del sufragio y del voto secreto y obligatorio fue una condición necesaria, pero no suficiente, para la vigencia efectiva de la democracia política y para que todas las personas gozaran de plenos derechos (Ansaldi, 2000).

Si bien el voto obligatorio fue pensado como un mecanismo para construir forzosamente ciudadanía, la falta de experiencia política en el juego democrático, favoreció las prácticas fraudulentas y manipuladoras respecto al acto electoral.

La reforma de 1912 aspiraba, por una parte, a incorporar al movimiento obrero al sistema político. A su vez, esperaba por medio de la legalidad que otorga el principio de ciudadanía,

alejarse y debilitar la fuerza de las organizaciones obreras, que proponían medidas de acción directa de carácter insurgente, para obtener mejoras en sus condiciones de trabajo y de vida en general.

Desde la promulgación de la ley de sufragio universal, el panorama político comenzó a modificarse dado que, candidatos de diferentes partidos (como la Unión Cívica Radical o el Partido Socialista) pudieron acceder a cargos, a nivel provincial y también, comenzaron a ocupar bancas en el Congreso Nacional (Romero, 1983). Estos cambios se relacionan con ciertas modificaciones que estaban ocurriendo a nivel social, dado el gran afluente de inmigrantes que arribaba al país. A esto se sumó la creciente diversificación de la clase media (Romero, 1983: 99), provocando el debilitamiento de la oligarquía y su consecuente pérdida de apoyo en el plano político, hecho que se vio plasmado en las elecciones nacionales de 1916.

En efecto, los resultados de las elecciones de 1916 consagraron presidente de la República al candidato radical Hipólito Yrigoyen. Sin embargo, la UCR fue minoría en el Congreso Nacional y en buena parte de las provincias, se mantuvieron los gobernadores conservadores. Luego de 1918 el radicalismo obtuvo la mayoría en la cámara de diputados, pero los conservadores siguieron predominando en la de senadores. También mantuvieron sus posiciones de poder económico y social tradicional en la Sociedad Rural y su vínculo con las empresas de capital extranjero. Ante este desequilibrio de fuerzas, Yrigoyen recurrió frecuentemente al recurso de la intervención federal en las provincias díscolas.

El estilo que la conducción de Yrigoyen inauguraba permitió el ascenso de los sectores medios urbanos relegados o excluidos del juego político, quienes fueron favorecidos por el incremento del gasto público y del empleo estatal. Estas medidas

chocaban, por un lado, con algunos sectores conservadores que participaban del gobierno y, por otro, con el descontento de los obreros urbanos que no se beneficiaban con el incremento de la burocracia estatal y veían relegados sus reclamos sindicales, salariales y gremiales.

En los aspectos económicos y productivos, el gobierno radical se propuso consolidar y expandir la economía primaria exportadora, pero también contemplar una modificación en la distribución de la riqueza a favor de los sectores medios urbanos y de profesionales. El estallido en 1914 de la Primera Guerra Mundial trajo consigo la interrupción de las exportaciones y la disminución de las importaciones. El gobierno ensayó apoyos importantes hacia las nuevas industrias sustitutivas como la textil o la metalúrgica, reemplazando los artículos y bienes de producción importados que la coyuntura de guerra imposibilitaba.

Los conflictos y las luchas obreras durante el primer gobierno radical, ponían en evidencia que la expectativa integracionista no se estaba cumpliendo. Los grupos sociales que controlaban el sector exportador no se encontraban dispuestos a otorgar aumentos de salarios ni a aceptar leyes que protegieran y establecieran los derechos de los trabajadores.

Ante la disyuntiva de reasegurar los intereses de los sectores propietarios y de tomar medidas que inclinaran a los obreros hacia el radicalismo, la UCR se propuso desarrollar un rol de mediación de los conflictos de clase (Rapoport, 2000). Para ello el gobierno se transformó en árbitro de los conflictos entre obreros y patrones. Sin embargo, dos hechos significativos desprestigiaron este intento. Uno, conocido como la “Semana Trágica” (Bilsky, 1984), tuvo lugar en 1921. En él, la represión policial- militar sobre los trabajadores de los “Talleres Metalúrgicos Vasena”, que se manifestaban en demanda de una

jornada laboral de ocho horas, dejó como saldo alrededor de cien muertos. El otro hecho que empañó al primer gobierno de Yrigoyen fue lo que posteriormente el escritor Osvaldo Bayer denominó “La Patagonia Rebelde”. Se refiere a la represión y los indiscriminados fusilamientos que por intermedio del coronel Héctor Varela se realizaron sobre los obreros huelguistas de Río Gallegos entre 1921 y 1922.

En octubre de 1922 asumió la presidencia de la Nación Marcelo T. de Alvear. Éste encarnaba dentro del partido radical al sector anti personalista y más cercano a la filiación con los grupos de la elite conservadora, y a la apertura con los capitales extranjeros. Para 1925 se registró un importante aumento de las inversiones provenientes de los EEUU (Fodor y O’Connell, 1973), efectivizadas a través de empresas relacionadas con la industria frigorífica, la energía y los bienes de consumo durables. Inmediatamente, este giro de amplitud en la relación con los EEUU trajo una competencia directa y en cierto sentido se deterioraron las relaciones comerciales con Gran Bretaña, país que había hegemonizado las inversiones de capital, los empréstitos y la venta de productos en el país. Por ejemplo, el ferrocarril de origen inglés versus los automóviles y colectivos de origen americano simbolizaban la puja de las inversiones en esos momentos.

Durante la década de 1920, la sociedad argentina vivió un proceso de acelerados cambios y de gran movilidad social. En Buenos Aires, estos cambios se manifestaron con mayor rapidez. El ascenso social de los sectores populares urbanos fue un fenómeno característico de esos años. Muchos hijos de inmigrantes progresaron instalando un pequeño comercio, ocupando un puesto público o estudiando una carrera universitaria. El pasaje desde la condición de hijo de obrero a la de integrante de los sectores medios significaba un mejoramiento significativo en

el plano económico y un reconocimiento a su condición de ciudadano con participación política. Los nuevos sistemas de transporte (tranvía, subterráneo y ómnibus-colectivo) acortaron las distancias entre los suburbios y el centro, facilitando el traslado de los obreros y empleados desde los barrios periféricos hacia sus lugares de trabajo. Los barrios fueron definiendo un perfil laboral específico. Así, aquellos en los que se instalaron fábricas o los cercanos al puerto alcanzaron un perfil obrero, como Barracas, La Boca, San Telmo (Rock, 2010), Boedo, Parque Patricios y San Cristóbal. Otros fueron típicos barrios de sectores medios, como Villa Urquiza, Devoto y el centro de Belgrano. El Barrio Norte era el territorio exclusivo de la elite porteña, con sus palacetes al estilo francés.

Así, frente a la cultura de esa elite tradicional, se fue gestando en los barrios una nueva cultura popular, resultado de la fusión de los grupos nativos y de los nuevos grupos de inmigrantes, que tenían aspiraciones de ascenso social.

Hacia el final del mandato de Alvear el país atravesaba un período de menor conflictividad social como producto de la mejoras en el campo económico, “en particular por la recuperación de los salarios reales” (Cattaruzza, 2012: 58) y el aumento de las exportaciones agropecuarias. Además, el Estado se involucró en la creación de sindicatos que brindaban mejores condiciones, aunque las mejoras eran limitadas. Pese a todo, el personalismo contaba con más apoyo que el antipersonalismo (Horowitz, 2015), lo cual explica el éxito de Yrigoyen en las siguientes elecciones.

En 1928 Yrigoyen es elegido nuevamente como presidente de la República. Su segundo gobierno se desarrolló dentro de un panorama económico internacional muy complicado, por la profunda crisis mundial que estalló en 1929 y por la creciente oposición interna. Yrigoyen intentó seguir afianzando su apoyo

social o alianza con los sectores medios. Su gabinete estuvo compuesto por hombres surgidos de los comités barriales. En el Congreso sus representantes eran mayoritariamente hijos de inmigrantes y profesionales universitarios, a diferencia de lo que había acontecido en la primera presidencia, donde los cargos importantes y gran parte de los legisladores pertenecían a familias de la oligarquía.

Desde el Yrigoyenismo se apoyó la nacionalización de los recursos petroleros del país (Rock, 2010), explotados hasta entonces por el capital norteamericano (Standard Oil) esgrimiendo una clara política antiimperialista, pero apoyándose para ello en los intereses británicos que fueron favorecidos con una reducción de los derechos aduaneros sobre sus artículos y sobre la importación de equipos para el refinamiento de petróleo. Ante la amenaza de los terratenientes, Yrigoyen disminuyó el gasto público desacelerando la estructura de protección estatal y desgastando la relación entre el gobierno y los comités partidarios. De manera que la depresión económica afectó el apoyo popular que las clases medias otorgaban al Yrigoyenismo (Rock, 1997).

Las implicancias y repercusiones de la crisis financiera y productiva internacional afectaron de inmediato a la economía Argentina (Devoto, 2002), sujeta como estaba a los vínculos con el comercio internacional (Rapoport, 2000). Los ingresos aduaneros bajaron como consecuencia de la retracción del comercio internacional, el peso nacional perdió valor, disminuyeron las exportaciones y las importaciones. El más cruento correlato fue la caída de los salarios y una elevada desocupación. Las principales entidades que agrupaban a los terratenientes y a los exportadores se aliaron en contra de Yrigoyen y buscaron apoyo en los sectores descontentos del ejército. El 6 de septiembre de 1930, un golpe militar encabezado por los generales Agustín P.

Justo y José F. Uriburu puso fin a la segunda presidencia de Yri-goyen. La oligarquía terrateniente retomó el control del Estado.

Los historiadores denominan década del 30 al período comprendido entre 1930 y 1943. En esos años y a partir del golpe militar de Uriburu, la oligarquía recuperó el control del Estado, perdido en los gobiernos radicales de 1916 a 1930; reorganizó su poder y dio lugar a la “restauración oligárquica”. Otra denominación utilizada frecuentemente para aludir a esta etapa, es la de “década infame” (Portantiero, 1987) dada la naturalidad con la que los dirigentes políticos que regían el Estado practicaban el fraude electoral (Rapoport, 2013) y la sistemática corrupción.

A partir del año 1930, la doble crisis económica y política³ que impactó sobre la sociedad argentina, puede considerarse como el punto de partida de transformaciones de larga duración. Sus alcances se extendieron más allá de la década y a su vez marcaron el rumbo del proceso histórico que protagonizó la sociedad argentina durante gran parte del siglo XX.

En efecto, el crack financiero de Wall Street originó una crisis económica mundial que trastocó las relaciones comerciales internacionales vigentes, afectando los términos del intercambio que Argentina, como periferia, mantenía con los países centrales, exportando materias primas e importando manufacturas. Por este motivo, a partir de 1930, algunos sectores de los grupos dominantes impulsaron un proceso sustitutivo de importaciones de manufacturas industriales que originó la expansión de la industria nacional y el surgimiento de una nueva clase obrera.

El Estado por su parte, asumió un papel diferente del cumplido en etapas anteriores, interviniendo de manera cada vez más activa en cuestiones económicas y sociales. El panorama internacional afectado por la crisis trajo aparejado un cambio

³ Por doble crisis se hace referencia a la crisis económica que comenzó en 1929, y se expandió por el mundo a partir de 1930, y el golpe de Estado del 6 de septiembre de 1930.

en las relaciones comerciales y una nueva orientación que dejó atrás los principios del liberalismo económico y dio paso a un nuevo escenario donde primaron las relaciones preferenciales, el aislacionismo y el proteccionismo estatal.

En la conferencia de Ottawa en 1932, Gran Bretaña, principal comprador de carnes y cereales argentinos, redujo significativamente sus compras, al dar prioridad a las naciones o ex colonias inglesas, para la adquisición de materias primas y alimentos. Esta decisión tuvo un gran impacto sobre el funcionamiento del capitalismo agrario argentino.

Además, se deterioran muy fuertemente los términos del intercambio (Rapoport, 2013) entre los países centrales como Gran Bretaña y los periféricos como Argentina. Así los precios de las materias primas cayeron un 40% en relación con los productos industriales. De ahí que el desempleo y la reducción de los niveles salariales fueran las principales dificultades y la consecuencia inmediata que sufrieron los trabajadores al inicio de la década.

El pacto Roca – Runciman de 1932 (Rapoport, 2000) intentó reafirmar la relación de complementación entre la economía argentina y británica. Las cláusulas más importantes del acuerdo fueron las siguientes: Argentina se aseguraba una cuota de importación no inferior a las 390.000 toneladas de carne enfriada, aunque gran Bretaña se reservaba el derecho de restringir sus compras cuando lo creyera necesario. El 85% de las exportaciones del país debían realizarse a través de frigoríficos extranjeros, el 15% restante la realizaban empresas argentinas, siempre y cuando fuera colocado mediante buques y comerciantes británicos. Por su parte la Argentina se comprometía a mantener libre de impuestos el carbón y otros productos británicos. Además debía brindar a las empresas británicas de servicios públicos un tratamiento benévolo y de protección de sus intereses. También

se incluían la creación del Banco Central y la Corporación de Transportes. El banco estuvo constituido por capitales mixtos, pero la mayoría de accionistas y directores eran representantes de los capitalistas extranjeros, que no estaban bajo el control del Estado Nacional.

Frente a este panorama internacional la SRA (Sociedad Rural Argentina) y los grupos de la UIA (Unión Industrial Argentina) coincidieron en que el desarrollo industrial era una necesidad inmediata y una válvula de escape, al menos transitoria, para dinamizar la deteriorada producción económica dentro del país.

Respecto a la situación económica y social de los trabajadores durante la década del 30, podría decirse que no varió sustancialmente en relación con la de años anteriores. Las condiciones de trabajo eran fijadas, en la mayoría de los casos, por los patrones. No había convenios de trabajo, lo que permitía al empresario moverse con un amplio margen de arbitrariedad. Si bien los socialistas presentaban proyectos de ley en el Congreso tendientes a mejorar las condiciones de trabajo, en los que se incluían las indemnizaciones por despidos, vacaciones pagas y licencia por enfermedad, éstos no eran aprobados por la mayoría conservadora.

Sin embargo a partir de 1935, junto con el crecimiento de la actividad industrial, aumentó de modo considerable el número de huelgas (Rapoport, 2013). El conservadurismo en el poder, sin dejar de lado la represión, comenzó a buscar otro tipo de soluciones para resolver el conflicto social: la intervención del Estado en los problemas laborales (Del Campo, 1989). A través del Departamento Nacional del Trabajo, el Estado se posicionó como árbitro o mediador en las huelgas (Rapoport, 2013).

Las alianzas o acuerdos entre los distintos sectores capitalistas exportadores de la burguesía fueron posibles hasta 1943. Desde entonces surgiría una nueva relación entre el movimiento

obrero, los empresarios interesados en fortalecer el mercado interno y sectores nacionalistas del ejército, que comenzarían a ocupar importantes espacios dentro del Estado. Esta nueva alianza fue la base del movimiento liderado por Juan Domingo Perón (Murmis y Portantiero, 2004), que desplazaría del poder a la oligarquía conservadora e impulsaría un nuevo tipo de proyecto industrialista y político social, es decir, una nueva forma relacional entre el Estado y las clases sociales.

La dictadura del general Uriburu, vigente de 1930 a 1932, tuvo un fuerte impacto negativo sobre el movimiento obrero. Los comunistas y anarquistas fueron víctimas de la represión, que llevó a muchos militantes a vivir en la clandestinidad.

Según Hugo del Campo (1985) “Al terminar, pues, la década del 20, la cuestión sindicatos-partidos seguía dividiendo al movimiento obrero como en sus comienzos: dos centrales anti-políticas –la FORA⁴ anarquista y la USA- se oponían a dos centrales “políticas”, a la vez que, dentro de cada uno de esos campos, los sectores más moderados (...) se oponían a los más extremos” (Del Campo, 1989: 242). Las centrales “políticas” se habían formado a partir de divisiones surgidas al interior de la USA (Unión Sindical Argentina, de tendencia sindicalista revolucionaria): los socialistas que se fueron de la USA conformaron la Confederación Obrera Argentina (COA) y los comunistas que se separaron de la USA crearon el Comité de Unidad Sindical Clasista (CUSC).

A pesar de sus diferencias ideológicas, en 1930 se unificaron la COA y la USA y crearon la Confederación General del Trabajo (CGT). El derrocamiento de Yrigoyen y la instauración de la dictadura militar de Uriburu, impulsaron a los dirigentes sindicales a unificar el movimiento obrero.

⁴ La sigla corresponde a la Federación Obrera Regional Argentina.

En los aspectos o relaciones estrictamente políticas, Urriburu intentó imponer un proyecto de organización corporativo de la sociedad (Cattaruzza, 2012), inspirado en la experiencia del fascismo europeo. Sin embargo, sólo logró mantenerse en el poder desde septiembre de 1930 hasta febrero de 1932, debido a que los sectores oligárquicos que habían impulsado el golpe prefirieron retomar la tradicional organización política republicana basada en los principios del liberalismo conservador.

En efecto, a lo largo de 1931 se fue produciendo la fractura del uriburismo dado que dentro del gobierno empezaron a distinguirse dos facciones con proyectos diferentes: “uno que aspiraba a promover una transformación institucional profunda y otro que deseaba solamente el reemplazo del gobierno radical por otro que representara los intereses conservadores” (Romero, 1983: 155).

Dicho fraccionamiento fue en parte alentado por el general Agustín P. Justo, quien contaba con gran apoyo dentro de las filas militares pero también dentro del espectro político. Justo y otros oficiales de tendencia yrigoyenista, comenzaron a planear un contragolpe. Ante la presión desde distintos frentes, Urriburu decidió convocar a elecciones presidenciales en el mes de noviembre de 1931.

Dado el fuerte apoyo popular que aún tenía la UCR (Unión Cívica Radical), Justo presionó –y logró– que el candidato radical Alvear viera vetada su candidatura, ante lo cual la UCR optó por la abstención.

Los conservadores, los radicales anti personalistas y el partido Socialista Independiente, conformaron una alianza electoral que luego de 1932 sería conocida como “La Concordancia” (Rouquié, 1994). Esta alianza representaba los intereses de los “invernadores”, el sector más poderoso de la burguesía agraria, que logró finalmente ganar las elecciones e imponer a su

candidato, el general Agustín P. Justo como presidente y Julio Argentino Roca, hijo, como vicepresidente (Luna, 1995). Ambos asumieron en febrero de 1932. Justo gobernó hasta 1938. Su gobierno se caracterizó hasta 1935 por el abstencionismo electoral de la UCR y el accionar armado de algunos de sus miembros, así como de continuos episodios de fraude electoral por parte del oficialismo para garantizar la continuidad de sus candidatos en el gobierno. En efecto, en las elecciones de 1938 el uso del fraude permitió garantizar la elección del candidato de Justo: Roberto M. Ortiz como presidente y Ramón Castillo como vicepresidente.

Debido a sus problemas de salud, Ortiz era frecuentemente reemplazado por Castillo, hasta su renuncia definitiva en 1942, tras la cual Castillo asumió la presidencia. A diferencia de Ortiz, Castillo abandonó la política reformista que buscaba terminar con el fraude electoral y además ayudó a la consolidación de los conservadores en el poder.

Hacia el final de su gobierno, las discrepancias dentro del oficialismo, sumado al complejo contexto bélico internacional y el fuerte peso de las fuerzas armadas dificultaron que Castillo pueda imponer su candidato presidencial. El final de su gobierno se vio interrumpido por un golpe de Estado ocurrido en junio de 1943. Si bien el general Arturo Rawson debía asumir como presidente, nunca llegó a jurar, y tres días después, tras un movimiento interno, fue reemplazado por el general Pedro Ramírez, quien gobernó hasta 1944 cuando, tras un golpe interno, delegó la presidencia en Edelmiro Farrell.

El golpe de 1943 fue pergeñado por miembros del llamado Grupo de Oficiales Unidos (GOU), logia interna del ejército que abogaba por la defensa nacional y dentro de la cual se fue destacando la figura del coronel Juan Domingo Perón. Desde dicha agrupación, Perón fue escalando posiciones políticas,

primero como secretario de Edelmiro Farrell, luego al frente del Departamento Nacional de Trabajo (luego transformado en Secretaría de Trabajo y Previsión), puesto al cual se sumó el de Ministro de Guerra. Hacia 1946, Perón triunfaría en las elecciones nacionales resultando presidente hasta 1952, cuyo mandato se renovarían por otro período, aunque se vio finalmente interrumpido en 1955 por un nuevo golpe de Estado.

2. Políticas educativas

Al sancionarse la Constitución de 1853 se le asignó también un lugar definido a la educación. Se garantizó la educación primaria en todo el territorio, el derecho de enseñar y aprender de todos los habitantes, el fomento a la entrada de extranjeros y a la introducción sin restricciones de las ciencias y las artes. El Congreso Nacional tendría la atribución de “dictar planes de instrucción general y universitaria”⁵. Pero, recién el 21 de Octubre de 1860, Buenos Aires juraría la Constitución y se incorporaría al Estado Nacional.

Veinte años más tarde, con la Ciudad de Buenos Aires convertida en Capital Federal de la República, se darían las condiciones propicias para la construcción de las bases legales del Sistema Educativo Nacional. Una de las instituciones instauradas fue el Consejo Nacional de Educación cuya función era la inspección de la educación común en el distrito de la Capital, en los territorios nacionales y en las Provincias.

⁵ Bravo (1972: 59) citando a Agustín de Vedia, expresa que el inciso 16 del artículo 67 al que aludimos, es un agregado al texto de Alberdi que es la fuente inmediata del inciso. El mismo es tomado de las Constituciones del 19 y 26 y de la constitución chilena. Según esta interpretación la redacción de los constituyentes del 53 no fue reajustada y por lo tanto la atribución del Congreso de dictar planes de instrucción general y universitaria puede ejercitarse por leyes protectoras de este fin, pero no por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

El siglo XX se presentó con una serie de reformas educativas de diverso tinte ideológico y, de los planes proyectados, dos de los que han sido implementados, involucraron a todos los niveles de enseñanza⁶. Ambos fueron efectuados y tuvieron tan solo un año de duración. Se trató del Plan de Instrucción General y Universitaria de Osvaldo Magnasco realizado entre 1900 y 1901 y el proyecto de Saavedra Lamas llevado a cabo en el año 1916.

Uno de los planes de reforma más importante es el que corresponde a la autoría de Magnasco (Santorsola y otros, 2009). Se presentaron tres proyectos de reformas a la enseñanza, planteados como alternativas al curriculum humanista. De ellos, dos corresponden a Osvaldo Magnasco (1864-1920). Antecedentes a este proyecto fueron los de Juan Palestra, Antonio Bermejo y Juan Beláustegui.

Magnasco reafirmó las atribuciones del poder nacional, basado en el inciso 16 del artículo 67 que postulaba la acción legislativa del gobierno en cuanto a las directrices generales de la “instrucción general y universitaria. Según su parecer, el Congreso debía ocuparse de dictar los planes y programas, y delegar en las provincias la responsabilidad de la administración.

⁶ Las propuestas están relacionadas a la diversa interpretación de la frase “instrucción general y universitaria” del artículo 67 inc. 16. La ambigüedad del término “general” ha provocado un debate en relación con su alcance. Al respecto, el análisis de Bravo (1972: 58-62) (antiguo pero claro) hace referencia a la triple interpretación. Es decir, 1) o bien tiene alcance a la educación exclusivamente primaria o, 2) exclusivamente secundaria o, 3) a ambas. Respecto de los tres casos cita Bravo a distintos tratadistas que habían discurrido sobre el asunto. En el primer caso según Manuel Estrada y Amancio Alcorta el artículo hacía referencia a planes de “instrucción primaria” porque (según Amancio Alcorta) la universitaria incluía la secundaria desde el momento que era preparatoria para la primera que, por lo demás, no era general sino privilegiada. Representantes del segundo caso son Gonzalez y Gonzalez Calderón. El último fundamenta que la razón de decir general es para diferenciarlo de la Constitución anterior (1826) que decía “Educación Pública” (fórmula que abarcaba todos los grados). Finalmente Rodolfo y Horacio Rivarola sostenían la tercera postura.

El Plan que presentó planteaba la articulación de todos los niveles, incluida la educación inicial. Suponía un sistema organizado en 4 etapas:

1. la enseñanza primaria preparatoria, de los 6 a los 8 años;
2. la enseñanza primaria inferior, media y superior, de 6 años de duración en total dividida en 3 ciclos de 2 años cada uno
3. la enseñanza secundaria, organizada en un ciclo general de 4 años y uno especial o preparatorio para las universidades de 3 (salvo para la Facultad de Agronomía que requería 2 años de enseñanza preparatoria),
4. la universidad, estructurada en ramas profesionales y doctorales, la primera de las cuales estaba sujeta a la regulación estatal, mientras que la segunda quedaba a arbitrio de las propias instituciones.

Magnasco propuso que la organización de la educación debía seguir el orden y los métodos de la naturaleza. La instrucción primaria debería empezar a los 8 años (la ley 1420 establecía a los 6). La enseñanza primaria preparatoria excluía explícitamente la instrucción intelectual, y se proscribía el libro y actividades perceptivas complejas. Decía Magnasco que había que incentivar la percepción en el jardín, la distracción agrícola, los ejercicios físicos. Hay que señalar que en el detalle de los contenidos del plan, se incluyeron la escritura, el deletreo y la numeración hasta 100. La enseñanza primaria tenía desde el primer grado la asignatura “Trabajo manual o agrícola, además de ejercicios físicos, anécdotas patrias, moral práctica, lectura, escritura y elementos de aritmética. En los grados superiores, se incluía geografía general y argentina, gramática, francés, dibujo y labores, la naturaleza, y finalmente higiene y medicina. Se planteaba que todas estas materias debían darse en un nivel

elemental, sin abstracciones innecesarias y con un sentido de utilidad para el progreso del país. Magnasco sostuvo que los caracteres de la educación eran: física, moral, nacional y científica, en ese riguroso orden. En cuanto a la enseñanza moral, Magnasco sostuvo el carácter fundante del sentimiento religioso, y cargó muy explícitamente contra la tradición laica.

A la enseñanza religiosa se sumarían la enseñanza perceptiva y manual, y la moral práctica, para conformar un hombre virtuoso, trabajador, ahorrativo, frugal, con inmensos beneficios para la paz individual y pública. La instrucción científica era, entonces, recién el último término del problema y no el primero, como se había planteado en reformas anteriores.

Este plan duró un año y se aplicó en el transcurso del año 1901. Magnasco propuso también la supresión de los Colegios Nacionales de Provincia proponiendo en su reemplazo escuelas de orientación técnica en artes y oficios.

Entre los años 1910 y 1914 –presidencia de Roque Saenz Peña- se aprueba (1912) el Plan de Reorganización de la Enseñanza Secundaria dispuesto por el Dr. Juan M. Garro. El “Plan Garro” estableció una nueva organización de la enseñanza en los colegios nacionales. El mismo comprendía dos ciclos: uno de cultura fundamental en cuatro años y otro superior en dos años. Se establecieron dos categorías de colegios nacionales. Los elementales con sólo el plan de cuatro años y los Superiores ubicados en Buenos Aires, capitales de provincia y ciudades importantes. Estos impartían el plan total de seis años. Este plan se mantuvo hasta 1916 año en que se pone en vigencia el propuesto por el ministro de Instrucción Pública Saavedra Lamas. Este plan comprendía toda la enseñanza, reduce a cuatro años la escuela primaria, luego continúa la escuela intermedia con tres años de estudio. Este segundo ciclo debía ser cultural aunque vocacional y práctico. Finalmente en el curso superior

se agrupaban las asignaturas de la siguiente manera: El Bachillerato estaba compuesto por las Ciencias físico-matemáticas y químico-biológicas, las humanísticas comprendían Ciencias histórico-geográficas y literario-filosóficas. Solo se aplicó un año porque no fue aprobado en el Congreso.

Tedesco (1993: 190-202), entre otros, expresa desde una mirada social e ideológica, que el surgimiento del último, estaba vinculado a los cambios producidos por el proceso de sustitución de importaciones, consecuencia de la Primera Guerra Mundial y a los cambios de tipo político, tales como la sanción de la Ley Sáenz Peña y el avance del Yrigoyenismo. Según Tedesco, Saavedra Lamas quiere limitar el acceso a la Universidad, la cual quedaba como reducto de la élite que accedería al poder. Por otra parte, la creación de la escuela intermedia sería la encargada de la selección social, la cual respondería al interés de los sectores dominantes que incluía a los industriales representados por la Unión Industrial Argentina (UIA). Justamente, una de las novedades de la reforma Saavedra Lamas fue la creación de la escuela intermedia. Pero, tal como se indica en renglones anteriores, solo un año de vigencia fue el destino de este plan. En efecto, implementado en el último año de la presidencia de Victorino de La Plaza, quedó fuera de vigencia a propósito de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, firmado por Yrigoyen-Salinas y fechado el 22 de febrero de 1917. Por medio del mismo, se restablecía en "... los colegios nacionales, las escuelas normales, industriales y comerciales, los planes de estudio y programas que regían antes del 16 de marzo de 1916, fecha de creación de la escuela intermedia. Analizando los requisitos que establece el nuevo decreto para hacer equivalentes los estudios realizados en una y otra modalidad, se destaca la exigencia de aprobación de materias clásicas, tales como historia de Oriente, Grecia y

Roma, Media, Moderna y Contemporánea y Geografía de Asia y África” (Puiggrós, 1998: 28).

Otro de los proyectos abarcativos de los tres niveles fue el presentado por Celestino Marcó (ministro de educación de Marcelo T. de Alvear entre octubre de 1922 y octubre de 1923). El mismo no fue implementado pero cobró importancia debido a que había sido propuesto en otro contexto ideológico.

En opinión de Martínez Paz, la primera década del siglo XX, se presentó con los primeros síntomas de una crisis que afectó no solo a los principios laicistas del liberalismo sino también a sus instituciones estratégicas entre las cuales se encontraba el sistema educativo. Surgieron en esa época distintas corrientes de ideas correspondientes a diversas expresiones del socialismo y del nacionalismo, entre otras. Todas ellas, afirma el autor, reconocían la crisis del sistema educativo y respondían proponiendo diversos proyectos e iniciativas.

Es en ese escenario que cinco meses después de la implementación del plan Salinas, Marcó -haciendo hincapié en la libertad de enseñanza- presentó a la Cámara de Diputados el proyecto antes mencionado. El mismo era un “...Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública, para satisfacer la necesidad perentoria de un ‘sistema completo y sustancial de reglas uniformes’ que, abarcando los tres órdenes de la enseñanza, realizará ‘en forma práctica, económica y científica’ los principios educativos de la Constitución” (Martínez Paz, 1979: 161).

Al año siguiente de la propuesta de Marcó y en la línea del laicismo, el mismo Salinas presentó otro “Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública” refrendado por “Yrigoyen – Salinas”. El proyecto tampoco fue aprobado a pesar de que se reiterara su presentación. Sobre la base del texto de la ley presentado al Congreso Nacional, Martínez Paz (1979: 161) expone los temas centrales del proyecto. Dice “Sus objetivos tendían (...) a lograr

la unidad y la estabilidad de las distintas ramas de la enseñanza, fijando el carácter propio de cada una: una enseñanza primaria más nacional y práctica, prestando especial atención al problema del analfabetismo; una enseñanza secundaria capaz de ofrecer elementos útiles y de aplicación inmediata; una nueva escuela normal y, por último, una enseñanza superior acorde con las necesidades y las exigencias modernas. Para ello era preciso llevar la acción educativa a todos los lugares del país, sistematizando y dando coherencia a los distintos niveles” (Martínez Paz, 1979: 161).

Continúa el autor resaltando algunos aspectos específicos correspondientes a la concepción de la educación secundaria y superior. Respecto de la primera afirma que se define como una ampliación y complemento de la primaria y que forma parte de la instrucción general mencionada en la Constitución. El carácter de preparatoria para los estudios universitarios debía reemplazarse por una enseñanza preferentemente civilizadora, educativa, de cultura general. La misión del Colegio Nacional, según el nuevo enfoque, sería completar el desarrollo de las aptitudes psico-físicas iniciado en la escuela primaria, por medio de los conocimientos más necesarios para la vida individual y colectiva. De este modo, la enseñanza preparatoria para los estudios superiores quedaría bajo la jurisdicción de las universidades fijando éstas sus programas, su duración y su extensión especializada.

Respecto de la reforma de los Planes Normales, era conveniente separar los estudios generales de los pedagógicos o profesionales, dando a los primeros el carácter de previos e intensificando los segundos en el último curso. La separación permitiría a los futuros maestros y profesores adquirir sólidos conocimientos en las ramas generales teóricas. Lo mismo que

en la práctica profesional, obstaculizados en este momento por la forma ilógica de su estructura.

Respecto de los estudios universitarios dirá el mismo autor que "...hasta ese momento, aunque las instituciones de la Educación Superior pudieron funcionar y desenvolverse al amparo de la autonomía y dentro del marco determinado por la Ley de 1885 (Ley Avellaneda), reclamaban, lo mismo que la enseñanza primaria, modificaciones en el régimen y en el gobierno de los estudios. Era preciso suprimir, prácticas y disposiciones vetustas a fin de alcanzar el nivel de las grandes organizaciones universitarias del mundo" (Martínez Paz, 1979: 152-153).

Si el artículo 67, inciso 16 de nuestra Constitución cobró significancia debido a la gran inspiración para un importante despliegue de planes y proyectos (dependiendo de la interpretación de "educación general"), no fue menos importante el artículo 14 referido al derecho de enseñar y aprender.

El derecho de enseñar, interpretado como libertad de enseñanza, fue cristalizado en el proyecto de Marcó (PM), el cual según Martínez Paz, había estado inspirado en las ideas de democracia y libertad. La enseñanza sería así oficial y libre (PM, Art. 1).

La enseñanza oficial sería dada en escuelas sostenidas por la Nación, las Provincias y los Municipios (PM, Art. 2). La enseñanza libre sería impartida por establecimientos de carácter legal, por asociaciones o por particulares. Podría recibir subsidios de la Nación, Provincias y Municipalidades. Esto último quedó planteado en el artículo cuatro del proyecto y se encontraba en íntima relación con el artículo 28 donde se establecía que la enseñanza religiosa sería ofrecida por los Ministros del Culto, de acuerdo con la voluntad del padre de familia y costeadada por el Estado. Así, se plasmaba el artículo 14 de la Constitución en una ley de educación. A su vez el artículo 67, inciso 16

determinaría los planes de estudio correspondientes a los tres niveles de la enseñanza: primario, secundario y universitario.

A pesar de todos los proyectos de reforma del sistema educativo, desde el punto de vista de las herramientas legales siguen en pie durante este período la Constitución (reformada tres veces), la ley 1420 (que solo alcanza a la escuela primaria) y la ley 1597 (universitaria). El vacío legal respecto de la escuela media se comprende debido a que devino como nivel independiente con el transcurrir de los años. Al principio era solo preparatorio de los estudios universitarios. La misma ley 1597 habla en el inciso 4 del artículo 1 de “sus institutos respectivos” (en ese momento había dos colegios dependientes de sus universidades: el Colegio Nacional de Buenos Aires, a pesar de los posteriores problemas de anexión, y el Colegio Monserrat de Córdoba). Hubo que esperar la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 para considerar todos los niveles del sistema en una sola norma.

Volviendo al período estudiado, el mensaje del presidente Alvear al abrir las sesiones del Congreso en el año 1923 hace expresa referencia a la educación, a las funciones de la educación pública y a los problemas de cada uno de sus niveles. En relación a los estudios primarios menciona el analfabetismo y semi-analfabetismo, la deserción de la escuela primaria y el trabajo infantil; en relación a los estudios secundarios sostiene la falta de orientación de los colegios nacionales y la tendencia a una educación inconexa, incompleta y verbalista. También consideró la educación universitaria en la agenda educativa del gobierno.

Sobre la base de una serie de datos estadísticos referidos a la educación primaria, afirma que “. . . Año tras año, las estadísticas escolares demuestran cómo es de reducido el porcentaje de los niños que terminan regularmente el ciclo completo de la insti-

tución primaria, y cómo no alcanza al 7% el de los niños que concurren al cuarto grado de la escuela común, para cumplir el mínimo de instrucción exigido por la ley. Debe atribuirse este hecho, entre otros motivos de orden geográfico y demográfico, a la escasez de cultura de gran parte de nuestra población, a la falta de estricto cumplimiento de las leyes que reglamentan el trabajo de los menores, a la escasez de recursos de los hogares humildes y a la carencia de institutos primarios de educación profesional”⁷.

Con el fin de resolver la problemática del trabajo infantil, relacionada a la falta de educación primaria, afirma el orador que el Poder Ejecutivo se propuso establecer “...proyectos de ley que tiendan a ayudar a las familias modestas y a crear institutos de educación profesional adaptados, en la ciudad y en la campaña, a las necesidades de las distintas regiones del país, para formar el obrero o artesano, diestro e inteligente, que reclama nuestro desenvolvimiento agrícola, industrial y comercial” (Ob. Cit).

Respecto de los colegios nacionales, Alvear reconocía que “...por circunstancias y motivos que no es del caso anotar, se han detenido, unas veces en su desenvolvimiento, y se han desviado, en otras, del concepto que debe inspirar a la segunda enseñanza, o sea la formación integral del hombre educado, igualmente, para afrontar los severos estudios universitarios o para iniciarse, con todo discernimiento y eficacia, en las actividades prácticas” (Ob. cit). Sobre su orientación señaló tres problemas: la práctica de una educación inconexa, incompleta y generalmente verbalista, la indisciplina y la desproporción entre el número de alumnos inscriptos en los colegios nacionales y el

⁷ Presidencia Alvear, 1922-1928: Compilación de mensajes, leyes, decretos, y reglamentaciones, Volumen 1. Marcelo Torcuato de Alvear Argentina. Presidente (1922-1928: Alvear), Marcelo Torcuato de Alvear. Colaborador: Argentina Editor. Tall. Gráf. de Gerónimo Pesce, 1928. Procedencia del original. Universidad de Indiana. Digitalizado. 5 Mayo 2009.

de los que frecuentan las escuelas de comercio e industriales. Todo ello hacía necesario la sanción de una ley orgánica.

No cabe duda que la problemática del analfabetismo implicó una tarea del Estado para su modificación. Según el trabajo de Di Prieto⁸, la evolución de la tasa de analfabetismo en el total del país entre los años 1869 – 2010 fue la que se observa en la siguiente tabla:

Tabla de evolución de la tasa de analfabetismo. Total País. Años 1869/2010

AÑO	Tasa de analfabetismo	Tasa de Escolarización
1869	78,2	20,0
1895	54,4	29,6
1914	37,9	48,0
1947	13,6	---
1960	8,5	82,6
1970	7,4	---
1980	5,8	90,1
1991	3,7	95,7
2001	2,6	98,1
2010	1,9	98,9

Fuente: Informes de investigación la situación educativa a través de los censos nacionales de población, marzo 2013, Susana Di Pietro, Ariel Tófaló (coordinadores).

⁸ Informes De Investigación De La Situación Educativa A Través De Los Censos Nacionales De Población, marzo 2013 Susana Di Pietro, Ariel Tófaló (coordinadores) Paula Medela, Egle Pitton, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los autores de la fuente citada, afirman que “...en el marco de esta tendencia sostenida a la reducción del analfabetismo, la mayor intensidad en la disminución de este indicador registrada entre las primeras mediciones del período resulta lógica, si se considera que los esfuerzos en materia educativa durante los años siguientes a la conformación del Estado Nacional apuntaban justamente a la expansión del sistema educativo y, como resultado de la misma, al aumento de los niveles de alfabetización en la población nativa e inmigrante...”(Ob. cit). Expresan, sobre los porcentuales de la tasa de escolarización primaria que la misma... “es genérica (sin especificación del nivel educativo al que asisten) salvo en los censos de 1960, 1980 y 1991, en los cuales es posible hablar estrictamente de escolarización primaria. Los grupos etarios varían entre una medición y otra. Se omite el Censo de 1970 debido a las dificultades en el acceso a la información para reconstruir este indicador” (Ob. cit).

Puede observarse en ambas tendencias una evolución opuesta, a mayor tasa de escolarización corresponde menor tasa de analfabetismo. Los números demuestran una mejora significativa de la cobertura de la escolaridad primaria entre 1869 y 1914 a nivel nacional. Ya a partir de mediados del siglo XX la tasa de escolarización es superior al 80%.

Según se expresa en ese discurso citado de Marcelo T. de Alvear, existía una carencia de institutos para la preparación industrial y comercial de la juventud debido a la falta de estímulos en el ambiente industrial, comercial y social del país⁹.

⁹ Presidencia Alvear, 1922-1928: Compilación de mensajes, leyes, decretos, y reglamentaciones, Volumen I. Marcelo Torcuato de Alvear Argentina. President (1922-1928: Alvear), Marcelo Torcuato de Alvear. Colaborador: Argentina Editor. Tall. Gráf. de Gerónimo Pesce, 1928. Procedencia del original. Universidad de Indiana. Digitalizado. 5 May 2009.

En relación a los Colegios Nacionales, afirma que su número -excepción hecha del de Trelew, fundado en 1924- es el mismo que encontró al asumir la Presidencia de la República.

Hace un detalle pormenorizado de los Colegios Nacionales y expresa la existencia de un desequilibrio entre las necesidades de la población escolar post primaria y los elementos ofrecidos por el Estado para satisfacerlas.

Según afirma, el Poder Ejecutivo ha suplido las deficiencias, dentro del marco de sus facultades constitucionales: 1) aumentando algunas divisiones en ciertos institutos existentes, creando secciones comerciales y de liceos en otros; 2) renovando los programas con una orientación práctica de observación y experiencia; 3) reformando el régimen de exámenes y promociones con un resultado indiscutiblemente benéfico para el incremento y progreso del saber pensar, saber indagar y saber hacer; 4) determinando una renovación, selección y mejoramiento en los textos escolares.

Respecto de las escuelas industriales y de artes y oficios, subraya el orador que habían sufrido modificaciones en sus planes de estudios, en su organización y en su personal directivo y docente. Y, finalizando lo respectivo a la instrucción pública, afirmó documentadamente que sólo el 14 por ciento de los nombrados docentes en enseñanza secundaria, normal y especial, carecen de títulos especiales, aunque muchos de ellos son personalidades destacadas en las ciencias, las artes y las letras.

El esquema de la instrucción pública en esa etapa es la que se detalla en la siguiente tabla:

Instrucción pública en 1922

Instrucción pública	Escuelas de enseñanza primaria	Fiscales nacionales
		Comunes
		Provinciales
		De niños débiles
		De cárceles
		Militares
		Particulares
	Establecimientos	Enseñanza especial
		Industrial
		De artes y oficios
		Comerciales
		Profesionales de mujeres
		Artísticas
		Colegios Nacionales
		Escuelas normales

Fuente: Elaboración propia.

Podemos decir que la mencionada crisis del sistema estaba relacionada asimismo con la diversidad de corrientes político ideológicas influyentes en el sistema educativo tales como el nacionalismo (y su concepción del patriotismo), el pragmatismo y el espiritualismo. En el marco de cada una se concibieron proyectos y reformas entre los que se destacan los correspondientes a Marcó, Rezzano y Mantovani.

Según Puiggrós (1998) tanto durante la gestión de Marcó, como de Sagarna (ambos ministros de educación del presidente Alvear) no se presentan cambios sustanciales en política educativa sino que tendieron a una posición más conservadora. Las posiciones

alternativas provendrían del pragmatismo y su concepción de “Escuela Nueva” y del espiritualismo.

La gestión educativa durante la segunda presidencia de Yriyoyen también es señalada como altamente deficiente a pesar de haber mejorado la situación escolar básica. En relación a ello se ofrecen las siguientes estadísticas:

Evolución de la educación primaria entre 1914 y 1932

	1914	1925	1932
Cantidad de habitantes de 6 a 14 años	7885237	10079876	11846655
Cantidad de habitantes de 6 a 14 años	1485785	1803253	2239117
Porcentaje de habitantes inscriptos en la escuela primaria	58%	70,58%	69,01%
Cantidad de maestros	26689	43663	53838
Cantidad de escuelas	7575	10058	11125
Porcentaje de analfabetismo	35,65%	-----	21,98% (1930)
Porcentaje de analfabetismo sobre los enrolados en el servicio militar	17,62%	19,82%	13,36%

Fuente: Tabla elaborada en base a los datos expuestos en Puiggrós (1998: 67).

Las estadísticas correspondientes a los años 1926 y 1927 nos ofrecen un escenario más detallado respecto del número de institutos, alumnos y profesores, tal como se pueden observar en las siguientes tablas.

Institutos y alumnos en 1926 y 1927 según espacio geográfico y tipos de escuelas

	1926		1927	
	Institutos	Alumnos	Institutos	Alumnos
CAPITAL				
Escuelas Diurnas	823	213.329	874	218.522
“ de niños débiles	5	2.052	6	2.052
“ particulares	249	38.790	254	38.828
“ anexas normales	10	4.566	10	4.489
“ Nocturnas	103	10.004	106	10.829
“ Nocturnas prácticas	96	23.381	99	26.916
PROVINCIAS				
Escuelas Ley Lainez	3.045	226.806	3.094	238.675
“	4700	605.948	4.815	615.350
“ particulares	858	85.988	889	86.863
“ anexas normales	71	25.063	71	24.670
“ nocturnas	196	12.738	195	12.609
TERRITORIOS				
Escuelas	838	73.129	890	78.920
“ particulares	22	2.451	26	2.724
“ anexas normales	4	933	4	935
“ Nocturnas fiscales	9	305	13	424
“ carcelarias nacionales	12	1.938	12	2.246
“	58	7.161	58	7.698
“ de Asilos Tutelares	3	-	3	744
	11.104	1.334.582	11.419	1.373.494

Números de establecimientos – profesores y alumnos dependientes directamente del ministerio

Establecimientos	Su número	Número de Profesores	Número De Alumnos
Colegios Nacionales	41	1.884	14.171
Liceos Nacionales de Señoritas (1)	1	137	1.144
Escuelas Nacionales de Profesores	8	466	2.843
“ “ “ Maestros	63	1.463	10.410
“ “ “ Preceptores	12	127	528
“ “ “ Lengua Viva	1	65	371
Inst. Nacional de Educación Física	1	23	831
“ “ del Profes. Secundario	1	84	755
Escuelas Industriales	3	192	1.637
“ de Minas	1	16	74
“ Nacionales de Comercio (2)	9	412	3.158
“ Artes y Oficios	34	311	2.198
“ Profesionales de Mujeres	18	329	5.439
“ de Artes	3	81	1.202
Institutos de Sordomudos	2	51	411
“ “ Ciegos	1	27	130
TOTALES.....	200	5.668	45.302

(1) Funciona, además, la Sección Liceo, anexa a la Normal N° 4, cuyos profesores y alumnos figuran en estas cantidades.

(2) Igual temperamento se ha seguido con las tres Secciones Comerciales, anexas al Colegio Belgrano, al de Trelew y a la Profesional Lavalle, y con la Sección Manualidades de la de Comercio de San Martín.

En relación a los establecimientos de enseñanza secundaria se pueden observar los siguientes números:

Institutos y alumnos de 1926

ENSEÑANZAS	Número de Establecimientos	Número de Profesores	Número de Alumnos		
			Varones	Mujeres	Total
SECUNDARIA	(1) 61	721	4.826	139	4.965
NORMAL	(2) 37	609	152	3.493	3.645
ESPECIAL	(3) 9	89	275	70	345
TOTALES.....	107	1.419	5.253	3.966	8.955

1) 3 Establecimientos no funcionan

2) 1 " " "

3) 2 " " "

Institutos y alumnos 1927

ENSEÑANZAS	Número de Establecimientos	Número de Profesores	Número de Alumnos		
			Varones	Mujeres	Total
SECUNDARIA	(1) 67	783	4.955	160	5.115
NORMAL	(2) 37	647	168	3.738	3.906
ESPECIAL	(3) 10	80	279	68	347
TOTALES.....	114	1.510	5.402	3.966	9.368

1) 7 Establecimientos no funcionan

2) 2 " " "

3) 2 " " "

Para comprender los datos expuestos presentamos a continuación los números correspondientes a la evolución de la población en la República Argentina:

AÑO	POBLACIÓN TOTAL	CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN EN CADA PERÍODO			NUMERO DE AÑOS QUE COMPRENDE EL PERÍODO
		ABSOLUTO	RELATIVO %	ANUAL MEDIO POR MIL HAB.	
1797	290430				
1809	406000	115570	39,8	27,7	12
1819	527000	121000	29,8	25,9	10
1829	634000	107000	20,3	18,4	10
1839	768000	134000	21,1	19,1	10
1849	935000	167000	21,7	19,6	10
1859	1304198	369198	39,5	33,0	10
1869	1906126	601928	46,2	37,5	10
1895	4044911	2138785	112,2	27,6	26
1914	8042244	3997333	98,8	34,3	19
1947	16055765	8013521	99,6	20,2	33

Fuente: IV censo general de la nación. Censo de población – 1947. Tomo I. Publicación de la Dirección Nacional del Servicio Estadístico. Buenos Aires. Crecimiento de la población argentina.

Luego del golpe del 30 y a propósito de la gestión del ministro Terán (presidencia de Uriburu) la política educativa adquirió una orientación espiritualista. El lema de su gestión, citando nuevamente a Puiggrós, “espiritualizar la escuela” ilustra lo dicho. A pesar de ello, no se interrumpe inmediatamente la actividad de los partidarios de la Escuela Nueva.

La concepción de la Escuela Nueva en el marco del pragmatismo se encontraba emparentada con la dupla educación – trabajo. Al respecto dirá la citada autora que la pedagogía argentina más avanzada no supo o no pudo crear categorías que atendieran al individuo, que vincularan a la educación con el trabajo; que los argentinos no se dieron cuenta de la importancia de la educación laboral para la formación de los ciudadanos y para el desarrollo económico y que, por lo tanto fueron incapaces de proyectar una reforma de conjunto del sistema educativo que lo vinculara realmente con una utopía industrialista y modernizante. Suenan nuevamente las palabras de Tedesco respecto de la función política y no económica que los grupos dirigentes asignaron a la educación.

Respecto del período analizado y, con mayor detalle, afirma Tedesco (1993) que hasta 1930 el sistema educativo argentino ejerció su función de reproducción ideológica en los marcos de un relativo neutralismo, el cual tenía connotaciones diferentes según los niveles del sistema. De este modo diferencia: “...en el ciclo primario, el laicismo fue su expresión más alta, mientras que en la universidad la reforma de 1918 había logrado que las expresiones ideológicas de las clases subalternas tuvieran cierto lugar en determinadas cátedras y en la organización misma de la institución” (Tedesco, 1993; 245). Ese neutralismo se fue perdiendo luego de la década del 30. Tedesco sostiene dicha afirmación sobre la base de algunas medidas tomadas, entre las cuales menciona que “...en los comienzos de la década del ‘30 las autoridades del Consejo Nacional de Educación presidido por el Ingeniero Octavio S. Pico reinterpretaron el texto de la ley 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral convirtiéndola, en la práctica, en enseñanza religiosa...” (Tedesco, 1993: 245).

En el año 1935, mientras transcurría la presidencia de Agustín P. Justo, el Inspector General de Enseñanza Juan Mantovani presentó un proyecto educativo que buscaba la conciliación entre una base formativa y estudios especializados. Se propuso establecer un primer ciclo de enseñanza media de cuatro años, humanístico, constituido por materias formativo-culturales y un segundo ciclo de dos años, y tres para los industriales de carácter profesional, excepto el bachillerato. El proyecto, descrito en base al texto de Puiggros (1998: 77-78), atendía especialmente el problema de las conexiones entre niveles y modalidades, considerando la necesidad de aplicar un libre juego de relaciones dentro del nivel medio, evitando así la formación de compartimentos estancos. Esta autora encuadra a Montovani en lo que denomina el liberalismo espiritualista laico el cual actuaría en forma conjunta con el nacionalismo católico.

La influencia de este último quedó cristalizada en la obligatoriedad de la enseñanza religiosa decretada en 1937 para la Provincia de Buenos Aires y, en el ordenamiento, a escala nacional, de instituir la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, primarias, postprimarias, secundarias y especiales a través del decreto 18411 de 1943.

En esta misma línea en la provincia de Buenos Aires se implementa la Reforma “Fresco-Noble”¹⁰. Bajo el título “Reforma educacional de Buenos Aires”¹¹, seguido de la frase – firmada por Noble- “La nación del porvenir será a imagen y semejanza de su escuela”, se publica en Buenos Aires el texto de la reforma.

¹⁰ El gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940) reformó la educación según la Constitución Provincial de 1934, la Ley de Escalafón y Estabilidad del Magisterio y la Reforma de 1937. Roberto Noble fue uno de sus ministros de gobierno, entre los años 1936 y 1939.

¹¹ Anteriormente a la reforma “Fresco-Noble”, se había reducido la escolaridad obligatoria en la Provincia de Buenos Aires en el contexto de la Ley de Reformas a la Educación Común en 1905 durante el gobierno de Marcelino Ugarte (1902-1906).

La frase de Noble encabeza además el discurso introductorio titulado “El pensamiento de la reforma”. En el mismo se hace referencia a un fuerte nacionalismo. Dice: “...Y una escuela intelectualista hará una República de pedantes, de doctores argumentistas y deliberativos, ergotistas cavilosos, el problema asume ya caracteres alarmantes al crear una clase populosa de intelectuales en disponibilidad, que les proporcionó la escuela, el colegio y la universidad. La Escuela Nacionalista quiere en cambio una República en acción, de métodos realistas, sostenida por un idealismo concreto, afirmativo y constructivo. Queremos una enseñanza viviente, no una enseñanza abstracta, una enseñanza que insuma en sus fines y en sus intereses múltiples y sus variadas exigencias. Porque hasta los valores aparentemente más intelectuales y abstraídos de la realidad, como la ciencia y la lógica, son vividos por el individuo en función de su persona y de su medio. Por esto, la ciencia, la lógica y la pura especulación intelectual caben en la enseñanza nacionalista, a condición de que ellas serán, no solo nociones abstractas, sino también experiencia de intelecto, vividas al calor y al servicio de la nacionalidad”.

La oficialización del estudio del plan de la reforma se hizo en enero de 1937. El PEN (Poder Ejecutivo Nacional) por intermedio del Ministerio de Gobierno, dirigió al Director General de Escuelas de la Provincia una nota por la que le comunica el decreto por el que se inicia la elaboración y organización del plan de reforma de la enseñanza escolar. La Dirección General de Escuelas por su parte, y en la misma fecha, contesta mediante resolución que prestará la mayor y más eficiente colaboración al propósito enunciado. La comisión terminó su tarea el 16 de julio del mismo año. El proyecto de la comisión consta de los siguientes cuatro capítulos: Espíritu de la Reforma, Estructuración de la Reforma, Programas y Guías didácticas. El espíritu

de la reforma hace hincapié en la reducción del intelectualismo “...colocando el acrecentamiento intelectual en un punto de equilibrio conveniente al perfecto desenvolvimiento del ser humano...” (Reforma educacional de Buenos Aires, 1937: 48).

Respecto de la política educacional universitaria, fue el presidente Alvear quien afirmó en su discurso, presentado anteriormente, que no se podían desconocer los problemas de la universidad en el marco de la educación pública.

Los megaproyectos abarcadores de todos los niveles de enseñanza incluían los planes de estudios correspondientes a la universidad. Cabe destacar que en los proyectos de leyes orgánicas de fines de siglo XIX y principios del XX se mencionaban los títulos que se obtendrían según las facultades otorgantes sin discriminar la universidad de origen. En este período ya existen seis Casas de Altos Estudios nacionales que, según el orden de creación son: a) la Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza), b) la Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881), c) la Universidad Nacional de La Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905), d) la Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919), e) la Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921) y f) la Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La determinación de los planes de estudio y la facilitación u obstaculización para obtener el título profesional representaban algunos de los tópicos de la política educacional universitaria, particularmente en el período post-reforma donde abundaron modificaciones en el gobierno universitario. Según Buchbinder (2005) entre 1918 y 1943 y, con una breve interrupción entre finales de 1930 y principios de 1932 a propósito de la presidencia de Uriburu, la administración de la Universidad argentina

se rigió por los postulados reformistas. Ello se ha expresado en los principios incorporados en los estatutos de las universidades anteriormente mencionadas.

Sintetizando el planteo del autor mencionado, refiere a cuatro tópicos en los que se manifiestan las modificaciones de la universidad posterior a la reforma. Ellos son: el gobierno universitario, el profesorado, la carrera de Ciencia e Investigación y la extensión universitaria.

Respecto del gobierno y sobre la base del logro de la forma tripartita (profesores, estudiantes y graduados) los estatutos de las distintas Casas de Altos Estudios asumieron modalidades diferentes. De todos modos, afirma Buchbinder (2005: 110), que en todos los casos se estableció que el rector sería elegido o destituido por una Asamblea con atribuciones para decidir también sobre la creación de nuevas facultades o división de las ya existentes. Dicha Asamblea estaba conformada por los miembros de los Consejos Directivos de todas las facultades. Cada universidad estaba gobernada por un Consejo Superior presidido por el rector y el mismo estaba integrado por los decanos de las facultades y por dos delegados de cada una de ésta, electos en algunos casos por los consejos directivos. Si bien hubo aceptación respecto de los postulados de la reforma, dirá Buchbinder que existieron críticas relacionadas a la intervención estudiantil del gobierno universitario. Por esta misma razón afirma Del Bello (2007) que las transformaciones del régimen de gobierno universitario desarrolladas en las primeras tres décadas del siglo XX contaban con una oposición importante en los núcleos de profesores de las distintas universidades nacionales. Los estatutos, para Buchbinder, fortalecieron de todos modos la capacidad de presión de los estudiantes sobre los cuerpos de conducción universitaria y los convirtieron en un factor de poder central para la vida académica.

Finalmente para concluir con el apartado, se hará referencia a la vinculación entre educación y trabajo. Esta cuestión ha sido ampliamente mencionada por Puiggrós (2002: 114 y subsiguientes).

Afirma esta autora que las demandas y experiencias de educación laboral que fueron creciendo a lo largo del período ocuparon un espacio significativo hacia fines de 1930 y comienzos de los 40. Asimismo, sostiene que los sujetos sociales interesados en desarrollar este tipo de educación pertenecieron a diversas clases sociales. La demanda fue atendida por los sindicatos y mutuales, por la Iglesia, por empresas, por institutos educativos privados, pero paulatinamente se fue dirigiendo hacia el Estado.

La enseñanza técnico-profesional del nivel medio durante los años de la presidencia de Justo se desarrolló de forma limitada. Se crearon o transformaron escuelas normales, regionales, escuelas prácticas del hogar, comerciales y de orientación regional. A pesar de que ya en 1943 se registraban lineamientos de una política educativa desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, ésta se desarrollaría ampliamente en el período que le sigue.

3. Las prácticas

3.1. La Enseñanza Primaria

Al inicio de la segunda década del siglo XX, en la línea de la política educativa dirigida a la educación primaria, el profesor Rezzano trató de institucionalizar algunas ideas innovadoras en las escuelas de la Capital. Rezzano era representante de la organización oficial del movimiento de la Escuela Activa europea, la llamada Liga Internacional de la Escuela Nueva.

Ya en la tercera edición de la “Historia de la Educación y la Pedagogía”, allá por 1959, Luzuriaga dirá que la Escuela Nueva

(nombre dado a la Escuela Activa) se ubicaba dentro del cuadro de la educación contemporánea y que era la corriente que trataba de cambiar el rumbo de la educación tradicional intelectualista y libresca, dándole un sentido vivo y activo.

Dicho autor, quien afirma que el inspirador principal de la Escuela Nueva está en Juan Jacobo Rousseau, señala como antecedentes de la misma, las primeras escuelas inglesas de Abbotsholme y Bedales, con las que se inició en Europa la educación nueva hacia 1890. Así mismo se originaron las escuelas experimentales de tipo pedagógico y técnico de los Estados Unidos, principalmente por influencia de la escuela universitaria, de Dewey en 1896. Las escuelas activas, de carácter esencialmente metodológico, inspiradas por los creadores de los nuevos métodos de educación tales como las Casas de los niños de la doctora Montessori y la Escuela para la vida del doctor Decroly, ambas de 1907 fueron otra derivación de las escuelas inglesas citadas. Finalmente podemos señalar las escuelas de ensayo y de la reforma, como las de la ciudad de Munich reformadas por Georg Kerschensteiner a partir de 1896, las escuelas de Mannheim, reorganizadas por el Dr. Sickinger, las de Winnetka, por Carleton Washburne, la Institución Libre de Enseñanza de España y la de Clotilde Guillén de Rezzano en Buenos Aires, entre otras.

Respecto de los métodos de la educación nueva, sostiene este autor que, los mismos acentuaron el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori. A esta tendencia individualizadora se sumó el trabajo colectivo propuesto por el método Decroly. Con el transcurso del tiempo, este carácter se ha ido enfatizando hasta llegar a los métodos colectivos como el de Proyectos y de Equipos, entre otros. Finalmente, la orientación grupal del escolar se ha trasladado

al aspecto social y dio lugar a experiencias como las de la autonomía de los alumnos y la comunidad escolar.

Es decir que los métodos de la educación nueva han evolucionado históricamente desde el aspecto individual, al colectivo y social. Con el tiempo, hubo una reacción a favor del carácter individual educativo como salvaguardia de la personalidad frente al excesivo desarrollo de lo colectivo y social.

Mientras que en la corriente anglosajona prevalecían los métodos del trabajo individual, en la germana predominaban los colectivos.

Finalmente, apunta Luzuriaga que desde la perspectiva de la edad, unos métodos se referían a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder; otros, con predominio a la segunda infancia o edad escolar, como el Decroly y algunos a la adolescencia, como el de Dalton y el método de proyectos. Concluye este autor que el criterio más acertado para clasificar los métodos es el de la actividad o trabajo al que se refieren. Reconoce: a) los métodos de trabajo individual: Método Montessori, Método Mackinder, Plan Dalton; b) los métodos de trabajo individual-colectivo: Método Decroly, Sistema de Winnetka y Plan Howard; c) los métodos de trabajo colectivo: método de Proyectos y método de enseñanza sintética; d) métodos de trabajo por grupos: Método de equipos, Método Cousinet y Plan Jena y e) métodos de carácter social: las cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, las comunidades escolares.

Por su parte Puiggrós afirma que “La reforma estaba muy influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. Consistía en un sistema integral de educación/trabajo, con talleres y laboratorios. Fue también un importante intento de diferenciación del campo técnico-profesional docente en distintas especialidades y tareas, y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y

educandos. La reforma daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la ley 1420. Combatía la dispersión provocada en los alumnos por la organización curricular positivista y trataba de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, inspirándose en Decroly. La clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor” (Puiggrós, 1998: 112).

La “Escuela Nueva” representaba aquí en Argentina una de las nuevas expresiones educativas que penetraban la escuela pública, y lo hizo, siguiendo a Puiggrós, a través de las publicaciones periódicas de la época tales como *El Monitor*, *Nueva Era* y *La Obra*. Esta última, adherida a la Liga Internacional de la Escuela Nueva, era dirigida por José Rezzano.

En opinión de Carli (1992: 125) “...suele ubicarse el desarrollo del discurso de la educación nueva en la Argentina durante las décadas del '20 y del '30 (...) En relación a los términos utilizados, pueden ser educación nueva, escuela nueva, escuela activa, escuela renovada que varían según la autora según se los reduzca o no al ámbito escolar, y de acuerdo a su vinculación con alguna propuesta pedagógica europea o norteamericana en particular (ej. Montessori-escuela activa)”.

Según Solari (1995) lo más importante que apunta este autor es que los educadores argentinos que adhirieron y divulgaron esta reforma permitieron que los maestros del país se familiarizaran con ideas pedagógicas que implicaban una renovación didáctica de la escuela primaria. Se destacaron José Rezzano en la Ciudad de Buenos Aires y Mantovani en Santa Fé, además de las experiencias de tipo decroliano de Luis Borruat y otros ensayos dentro de la orientación de la escuela activa. Pero la experiencia que se pone de relieve en la mayoría de los autores

es la de C. Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 también en la Ciudad de Buenos Aires.

Dirá Solari al respecto que “la admirable obra realizada por la doctora Clotilde Guillén de Rezzano (...) [y] convencida de la necesidad de ‘no perderse en discusiones sobre la mayor o menor originalidad de un sistema que dice ser nuevo’ y de lo conveniente que resultaría efectuar un trabajo de selección en las nuevas orientaciones didácticas, a fin de ‘buscar germen vital y aprovecharlo en la medida oportuna’ se inspiró en las directivas de Ovidio Decroly, asoció al método del pedagogo belga algunos principios fecundos del método de proyectos y del sistema Montessori y, sobre todo, se preocupó por adaptarlos a las características y necesidades de nuestro medio. Así surgieron los centros de interés, que aplicó en los grados inferiores del departamento de aplicación de su escuela. Su experimento incorporó un nuevo sistema didáctico, que atendiendo a las exigencias de formación, autonomía y socialización del educando, como lo reclama la pedagogía contemporánea, permitió hacer de la escuela ‘un tramo de la vida sin más diferencias que las impuestas por la naturaleza del niño’. La obra de la doctora Rezzano no se limitó a la realización de este fecunda experiencia (...) difundió su concepción y los principios de la ‘escuela nueva’ en artículos, conferencias y libros (Los centros de interés en la escuela; Hacia la escuela activa; La nueva educación y a escuela activa)...” (Solari, 1995: 220).

Para poner en fecha las orientaciones mencionadas se sintetizan a continuación los datos aportados por la Dra. Puiggrós (1998: 47 y ss.). Ella explicita que entre 1918 y 1919, dentro del Consejo Escolar XVIII, Rezzano llevó a cabo algunas experiencias que desarrolló más tarde en el Consejo Escolar 1° desde el lugar de Inspector Técnico General. En 1921, el Sr. Aldo Banchemo (ascendido a Inspector Técnico) se hizo cargo de las escuelas

de numeración impar del Consejo Escolar 1º, mientras que las otras siguieron a cargo de la dirección del Inspector Vignati, difusor de la reforma. Vignati permitió que se propagaran esas ideas. Testimonia Puiggrós que entre los docentes circulaban copias más o menos completas del texto de la nueva propuesta y la revista “La Obra” seguía los avances. Pero el reemplazo de José Rezzano al finalizar su gestión trajo consigo la postura de una anti reforma en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Debido a ello, algunos directores de las escuelas del mencionado Consejo acudieron a los vocales del Consejo Nacional de Educación y trabajaron para su continuidad.

Sobre la base de la lectura de los discursos referidos a la reforma Rezzano, afirma la autora citada, que abrió un espacio donde se hicieron intentos de conformación del rol y el campo profesional de los maestros, de diferenciación interna entre sectores de funcionarios del sistema educativo y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y educandos, sin alterar el marco de las normas fijadas entre el Estado y la Sociedad Civil.

Sobre la base de algunos testimonios que presenta Carli (1992: 131-132) se sostiene que la incorporación de los principios y métodos de la Educación Nueva en las prácticas escolares fue un proceso dificultoso, desordenado y a la vez motorizador.

Carli destaca en estas experiencias la construcción de un nuevo concepto de niño.

La reforma culminó en 1936 con la implementación de los Programas de Asuntos por parte del Consejo Nacional de Educación.

En la publicación de ese Consejo editada en 1939 se exponían los Programas de Instrucción Primaria distribuidos por asuntos e instrucciones (en adelante PIP).

El 7 de marzo de 1939 se aprobó el “Programa de Conocimientos”. El 15 de junio del mismo año los señores J. Fernando Alvarado, Antonio R. Barberis, Florián Oliver, Benito F. Vacca-rezza, Jorge Guasch Leguizamón, Enrique Mariani, Carlos J. Florit, Alfredo Steullet y Albino G. Sanchez Barros y la señora Elsa Siffredi, quienes conformaban la Comisión de Programas, elevaron un Informe al Presidente del Consejo Nacional de Educación relacionado con dichos Programas.

Según quedaba explicitado en dicho informe, luego de aprobado el Programa de Conocimientos, los integrantes de la Comisión acometieron la tarea de redactar un programa escolar en que “hallen consejos y sugerencias, tanto el maestro de las grandes ciudades como el que enseña en regiones apartadas de los centros urbanos [para lo cual] no ha vacilado en especificar menudos pormenores aún a riesgo de que el programa peque de prolijo y de excesivamente dilatado (...) Mas si la comisión se ha esforzado por penetrar el sentido de lo particular de las modalidades regionales, ha tenido siempre en vista al propio tiempo lo que es de valor universal en la formación del hombre y del ciudadano, lo que se debe imponer a todos los niños, sea cual fuere el lugar de su nacimiento...” (PIP: 3).

Los programas que había redactado la Comisión eran los correspondientes a Matemática, Lenguaje, Trabajo Manual Educativo, Educación Moral y Cívica, Instrucción Cívica, Historia, Naturaleza y Geografía (estos cinco últimos comprendidos hasta tercer grado bajo la denominación de Asuntos y desarrollados independientemente a partir de cuarto grado). Se agregaban además indicaciones sobre “...consejos higiénicos, mención de experimentos, ejemplificación de ciertos conocimientos matemáticos, indicación de lecturas, etc. Se explicaba con claridad que la enseñanza de rudimentos de coordinación y subordina-

ción (...) se daba solamente como auxiliar de la composición escrita y hasta se incluían abundantes ejercicios ilustrativos”.

Se hacía mención además acerca de la nueva materia incorporada, Trabajo Manual Educativo, la misma, no solo tenía valor en sí misma sino que además “...es excelente auxiliar de la geometría...” (PIP: 4).

También se presentaba como novedad un conjunto de lecturas obligatorias. Se justificaban al afirmar que existen conocimientos de valor universal y, más aún, de valor nacional que no podían quedar librados al arbitrio del maestro. El educador debía inculcar ideas y sentimientos para la formación de la conciencia del pueblo y del sentimiento patriótico. Los autores de los cuales no se podía prescindir eran Mitre, Sarmiento y Avellaneda.

El 12 de julio de 1939, la Comisión de Didáctica elevó al Consejo Nacional de Educación su dictamen en el que constaba que esta Comisión propiciaba “...el procedimiento adoptado por la Comisión Especial de Programas al redactar en extenso estas instrucciones, porque tiene especialmente en cuenta las grandes dificultades con que siempre ha tropezado y, cada vez más, tropieza el Consejo, para hacer llegar a los maestros en el aula la extensión real de los conocimientos que deben transmitir, la orientación que debe regir en ellos y las fuentes donde han de ir a adquirirlos”(PIP: 6). Resaltaba esa Comisión, el hecho de publicar todo en un solo cuerpo. En ese mismo dictamen, recomendaba la revisión de los programas de Escuelas para Adultos y Militares. Indicaba que la publicación “El Monitor de la Educación Común” reservaría una parte para el desarrollo de “asuntos”. Proponía que la Comisión siguiera constituida por un tiempo para asesorar a la superioridad sobre asuntos relacionados con ellos. Los maestros además podrían realizar publicaciones.

Respecto de la extensión de los programas, recomendaba esa Comisión al Consejo, revisar el horario escolar.

Finalmente la Comisión proponía:

1º Aprobar los programas de asuntos con las instrucciones, sugerencias, direcciones y consejos presentados por la Comisión de Programas.

2º Disponer la publicación de 30000 ejemplares, separadamente por grados.

3º Disponer que la Comisión de Programas continúe constituida un año más para que realice las tareas indicadas en el dictamen de la Comisión de Didáctica.

4º Destinar una sección de “El Monitor de la Educación Común”, exclusivamente con la información e instrucciones sobre los programas de enseñanza, la que estará a cargo de la Comisión de Programas.

5º Requerir de todos los inspectores de enseñanza, para antes del día 30 de septiembre del corriente año, opinión fundada respecto de los siguientes asuntos:

a) ¿Es suficiente el actual horario escolar para la acción que debe desarrollar la escuela en la formación espiritual, física y moral del niño? Indicar la forma que en cualquier sentido hubiere menester de modificación.

b) ¿Es conveniente establecer libros de texto para la enseñanza de algunas asignaturas de los grados superiores? En caso afirmativo expresar en cuáles asignaturas.

El 17 de julio del año mencionado, el Honorable Consejo resuelve lo aconsejado por la Comisión de Didáctica en los mismos términos utilizados por la Comisión (PIP: 8).

Si bien excede a los objetivos de este libro el análisis temático de los programas expuestos, resulta interesante que en los asuntos referidos a Historia e Instrucción Cívica de 4º, 5º y 6º

grado se señala el artículo 14 de la Constitución Nacional que hace referencia al derecho de enseñar y de aprender:

4º grado: Asunto 12: Deberes y derechos: Deberes y derechos civiles y políticos. Artículo 14 de la Constitución Nacional. La obligación escolar... (PIP: 313).

5º grado: Asunto 11: Derechos y deberes civiles; artículos 14, 16, 17 y 20 (...) Aprender de memoria los artículos 14 y 16... (PIP: 392).

6º grado: Asunto 11: Deberes y derechos del ciudadano y del habitante. Estudio de las principales declaraciones, derechos y garantías establecidas en la Constitución con respecto al ciudadano y al habitante. Ley de educación común, Ley de elecciones y Ley del Servicio Militar (PIP: 480).

Cabe señalar que la investigación actual ha presentado nuevas y variadas miradas en relación a la escuela primaria en atención a las concepciones respecto de la infancia. Es necesario repensar las reformas sobre la base de nuevos marcos teóricos.

3.2. La Enseñanza Media

3.2.1. La escuela intermedia de Saavedra Lamas

El 1º de marzo de 1916, mediante decreto del Poder Ejecutivo se creó la escuela intermedia, con la intención de brindar "... un carácter determinado a la enseñanza de los colegios nacionales y [modificar] el plan de estudios de las escuelas normales y departamentos de aplicación anexos"¹².

¹² Todas las referencias al texto corresponden a Saavedra Lamas, C. (1915) La escuela intermedia: discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la ceremonia conmemorativa del 66º aniversario del Colegio Nacional del Uruguay. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.

En el Proyecto de Ley sobre la Reforma de la Ley 1420 presentado en la sesión de la Cámara de Senadores de la Nación realizada dos meses después (25 de Julio de 1916) remitido por el Poder Ejecutivo (Victorino de La Plaza) y suscripto por el ministro de Justicia e Instrucción Pública (Carlos Saavedra Lamas), se argumentaba acerca de "...la necesidad de modificar algunas disposiciones que la experiencia ha demostrado que no corresponden al actual estado de la enseñanza en nuestro país..." (Ob. cit) y, fundamentalmente respecto de "...dar la estabilidad que sólo acuerda la ley a escuelas y colegios, como también a los planes vigentes en ellos para la enseñanza..." (Ob. cit). Ello se debía a que mientras la enseñanza universitaria y la primaria se desarrollaron al amparo de leyes correspondientes a cada una "...la enseñanza secundaria, normal y comercial, especialmente la primera, se ha desarrollado de modo precario, sufriendo las alternativas organizativas por la falta de una ley que le diera estabilidad..." (Ob. cit).

Respecto de la enseñanza primaria, la cual seguiría siendo gratuita y obligatoria, se establecía en el proyecto "... cuál es [el] minimum de enseñanza que debería darse y [se] fija en cuatro años el ciclo de estudios" (Ob. cit).

Con el argumento de que los programas recapitulatorios del quinto y sexto grado no satisfacían las exigencias del período que abarcaban, se justificaba la reducción de la enseñanza primaria a cuatro años y la creación de la escuela intermedia.

No solo se justificaba esta escuela intermedia por las necesidades particulares sino también por las necesidades generales del país en aquella época.

Según se exponía en el proyecto la escuela intermedia "... toma al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general, lo prepara para la secundaria y técnica..." (Ob. cit).

El plan incluía dos partes: "...la teórica y la profesional y técnica; la primera busca dar al educando enseñanza más útil, sencilla, práctica, de uso inmediato. La técnica pretende darle una habilidad manual que podrá usar en la vida y despertar su vocación, dándole la elección de determinada enseñanza profesional. El detalle de las materias que comprende la enseñanza técnica demuestra que se trata de aquellas, más corrientes y usuales. El hecho de ser electivas permitirá que las aptitudes prácticas puedan ser educadas teniendo en cuenta el sitio en que el joven probablemente desarrollará sus aptitudes..." (Ob. cit).

El proyecto tenía tres fines: 1) completar la enseñanza general; 2) hacer cesar el enciclopedismo de la enseñanza y 3) facilitar la vocación del educando ofreciéndole la elección del orden en que daría sus asignaturas y la elección de las asignaturas mismas según la carrera universitaria que intentara seguir luego.

El primero se lograría a partir del núcleo central obligatorio para todos los alumnos, el segundo porque no se obligaría al alumno a conocer solo un poco de todas las ciencias y, el tercero quedaría cumplido "...con la división de los estudios en núcleos electivos de materias afines y con la disposición que deja al educando en la libertad de elección del orden en que estudiará sus asignaturas, sin otra limitación que la que impone la necesidad de que algunas sean consideradas previas respecto de otras" (Ob. cit).

También refería el proyecto justificaciones para las distintas orientaciones. "En cuanto a la enseñanza normal, el proyecto tiende a facilitar el aprendizaje de los futuros maestros y profesores, librándoles también del enciclopedismo de la enseñanza y tratando de desarrollar en ellos las aptitudes para su ministerio. La organización proyectada para las escuelas industriales y de comercio, no es sino traducción de lo que la experiencia aconseja. Se establece el *mínimum* de enseñanza en cada una

de aquellas ramas, dejando lugar a la implantación de nuevas asignaturas cuando el desarrollo económico e industrial del país así lo requiera”.

Este proyecto proponía como primer artículo de la ley el siguiente:

Artículo 1º - Modifícanse las disposiciones de la ley 1420 en los siguientes términos:

a) sustitúyese el capítulo I por el siguiente:

CAPÍTULO I

De la enseñanza

La enseñanza que se dará en las escuelas, colegios e institutos de la Nación será:

- 1º. Primaria, distribuida en cuatro años, a cuyo primer grado se ingresará después de cumplidos los siete años de edad. Será gratuita y obligatoria para todos los niños que habitan la República mientras su edad fuera menor de doce años.
- 2º. Intermedia, distribuida en tres años y gratuita, a cuyo primer grado se ingresará cumplidos los once años y después de aprobar los cuatro años de enseñanza primaria.
- 3º. Secundaria, con núcleos de materias afines y correlativas en las que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 4º. Normal, distribuida en cuatro años para el título de maestro normal y en siete para el título de profesor normal, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 5º. Comercial, distribuida en tres años para el título de perito mercantil y en cinco para el de contador público, en la que

- se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
- 6°. Industrial, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
 - 7°. Agrícola, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.
 - 8°. Profesional de artes y oficios, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobado los cuatro grados en la enseñanza primaria y haber cumplido doce años de edad.
 - 9°. Superior o universitaria, cuya duración, materias de enseñanza y condiciones de ingreso se registrarán por las disposiciones de la ley respectiva.
 - 10°. Especial, que de acuerdo con sus fines, reglamentará en cada caso el Poder Ejecutivo de la Nación.

Las escuelas intermedias funcionaban en los colegios nacionales, escuelas normales, industriales o de comercio, bajo la dirección del vicerrector del establecimiento. Los estudiantes que querían ingresar a los colegios nacionales primero debían pasar por la escuela intermedia.

Tal como ha quedado expresado, el plan fue reemplazado por el proyecto de Salinas, quien restablece en los colegios nacionales, escuelas normales, industriales y comerciales, los planes de estudio anteriores a la reforma Saavedra Lamas.

Según Puiggrós (1998: 29), las reacciones del cuerpo directivo fueron varias pero, la mayoría se opuso a la restauración de los viejos programas enciclopédicos. También expresa que a poco tiempo de la derogación de la reforma, Salinas trataba de imprimir a la enseñanza una orientación científica y práctica.

Citando la directiva que envió el ministro a los Colegios y Escuelas de su dependencia el 1º de marzo de 1920, refiere que se indicaban las actividades de aplicación al medio y de experimentación en las materias del bachillerato y se recomendaba que se diera especial importancia en las escuelas normales al aspecto profesional, a la práctica de la enseñanza, a la familiarización con los principios relativos a organización, administración y gobierno escolar y a la confección por parte de los alumnos del museo de material escolar didáctico (Puiggrós, 1998: 33).

Asimismo, en la década del '20 se destaca una importante reacción estudiantil debido a un decreto que modificaba el régimen de promoción de los alumnos de la enseñanza media.

En efecto, el 11 de abril de 1923 se da a conocer dicho decreto por el cual, se incrementa el promedio mínimo de aprobación por materia, añadiéndose un examen escrito de fin de curso de los contenidos anuales por asignatura evaluada y que exigía un mínimo de ocho puntos, para dispensarse de pasar al oral. Esta y otras medidas provocaron que el 26 de abril de 1923 se inicie un movimiento de resistencia estudiantil tras el debate del decreto antedicho en los centros de estudiantes. Sobre este hecho refiere Gagliano (1998) que la reacción ministerial se había anticipado a los hechos y que en el único documento incorporado en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública referido al movimiento de resistencia estudiantil, el ministro Marcó firmó una resolución por la cual le pedía a los rectores que comuniquen a los padres de los alumnos sobre un nuevo cómputo a aplicarse en caso de inasistencias a clases sin causa justificada. Según se indicaba en el mismo, los días jueves, viernes y sábado se computarían las faltas como 2, 4 y 8 respectivamente. Esto también corría para los celadores en caso que se confirmara conato con los estudiantes, en cuyo caso serían declarados cesantes ipso facto. La Federación Argentina

de Estudiantes Secundarios resolvió decretar la no concurrencia a clases durante veinticuatro horas e invitar a sus asociados a un mitin a realizarse en Plaza Congreso. Los estudiantes marcharon y una delegación fue atendida por el subsecretario de educación quien manifestó no poder atender a sus reclamos si no eran formulados por los padres. La Federación resolvió por unanimidad mantener el movimiento de resistencia hasta que el decreto fuera derogado. Se constituyó un comité estudiantil de resistencia que sesionó en el local de la Asociación Nacional de Normalistas. Luego de variadas acciones, la Federación decide declarar la huelga general por tiempo indeterminado debido a la negativa del ministro Marcó de atender a la delegación. También se acordó promover gestiones para la sanción de una Ley Orgánica de Instrucción Pública (Gagliano 1998: 316-324). La ley no se sancionó y los hechos que expusimos anteriormente se fueron desarrollando de modo complejo.

En lo que resta de este período, cuatro planes se presentan en los años 1934, 1937, 1939 y 1942. Los mismos fueron presentados por Mantovani, De la Torre, Coll y Salinas respectivamente.

Uno de los más destacados del período corresponde a Juan Mantovani quien, en su carácter de inspector general de la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación (1932-1938), propuso un proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. En el mismo propugnaba una base cultural común para todas las ramas de este nivel de la enseñanza y una especialización más intensa que la que estaba en vigor para las carreras del magisterio, comercial e industrial. La base cultural correspondía a un primer ciclo de enseñanza media de cuatro años, humanístico, constituido por materias formativo-culturales. El segundo ciclo de dos años, y tres para los industriales era de carácter profesional, excepto el bachillerato. Afirma Puiggros (1998: 77-78) que este proyecto

atiende especialmente el problema de las conexiones entre niveles y modalidades, considerando la necesidad de aplicar un libre juego de relaciones dentro del nivel medio, evitando así la formación de compartimentos estancos.

Para la puesta en marcha de esta reforma se conformaron una serie de comisiones de trabajo según consta en la advertencia preliminar del “Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media”, editado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En dicho apartado dice: “Con motivo de cuestiones promovidas acerca de la aplicación de los planes de estudios de institutos de enseñanza media, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, este autorizó a la Inspección General de Enseñanza a designar comisiones encargadas de proyectar las reformas que estimasen indispensables”¹³.

A tal efecto, la referida Repartición, designó cuatro comisiones con el objeto de estudiar en conjunto y separadamente las reformas requeridas por los planes en vigor.

En el mes de septiembre de 1933 se constituyeron estas comisiones bajo la presidencia del señor inspector General Profesor Juan Mantovani, quien a su vez designó presidente para la comisión de escuelas de comercio de varones y mujeres al subinspector general de Enseñanza, señor Manuel S. Alie; presidente para la Comisión de Colegios Nacionales y Liceos al Inspector de Enseñanza Secundaria señor Ernesto Nelson; presidente para la comisión de Escuelas Normales al Inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Juan E. Cassani y presidente para la comisión de Escuelas Industriales al Inspector de Enseñanza Secundaria Ingeniero Juan José Gomez.

¹³ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media. 1934.

En esta oportunidad el Señor Inspector General expuso los puntos de vista que el Ministerio solicitaba se tuviesen en cuenta en la realización de los trabajos que se les había encomendado. Estas ideas básicas, que todas las comisiones adoptaron como punto de partida, fueron las siguientes:

- 1° Aumento de los años de estudios en la enseñanza media
- 2° Estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con propósito de unificación cultural.
- 3° Apoyar los estudios de la enseñanza media sobre una estructura general, a base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro, superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico-profesional en las demás direcciones (Normal, Comercial e Industrial)
- 4° Necesidad de fomentar los estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud que se forma en los institutos de enseñanza media.

En torno de estas ideas generales las diversas comisiones han desenvuelto sus tareas. Sus proyectos y fundamentos así lo demuestran, como también el informe del Señor Inspector General y las modificaciones y ampliaciones por él introducidas” (Ob. cit. p. 7).

Sobre esta advertencia preliminar se establecen las Resoluciones correspondientes al nombramiento de cada uno de los miembros de las comisiones.

Respecto del ciclo inferior de la Enseñanza Media (Ob. cit. p. 13 a 21), el mismo corresponde a los cuatro primeros años de la enseñanza media. La Comisión plantea la dificultad de lograr un ciclo básico que tuviera unidad en la cultura general y que no iniciase en forma cerrada a la enseñanza técnico profesional desde los primeros años. El otro problema que plantea la co-

misión es el que corresponde a los alumnos del interior, dado que no pueden ser enviados a localidades distantes desde los 12 años y por lo tanto no tienen a su alcance más de un tipo de orientación. La duración de cuatro años se justifica sobre la base de obtener una mejor formación espiritual antes de iniciarse en el medio como adultos. Para que el alumno pueda iniciar con intensidad su cuarto curso podrá pedir un pase al finalizar el tercer año a las escuelas comerciales o industriales, las cuales iniciarán sus materias o ejercicios básicos desde antes de terminar los cuatro primeros años. Pero, en los cursos que van de primero a tercero, lo harán en forma suave que permita, a los que vengan de otros ciclos, continuar en ellas con un pequeño trabajo que, más que revelar una preparación técnica sólida, revele cierta disposición y contacto con las orientaciones de sus planes.

En relación con los Colegios Nacionales (Pág. 25-33), la Comisión aprueba en principio la idea de establecer un doble ciclo, elemental de cuatro años y superior de dos años.

Define como finalidad de los Colegios Nacionales y Liceos 1° "...formar espiritualmente al adolescente, esto es, organizar en él la capacidad para observar, comprender y valorar tanto los fenómenos del no-yo como los del yo".

2° "Despertar y fortalecer en los alumnos los que podrían llamarse valores de convivencia, es decir, todo aquello relacionado con los deberes de cooperación y nuestra consideración impuestos por la vida en sociedad..."

3° "Impartir una suma de conocimiento que sea, a la vez, contenido de cultura general y preparación para los estudios superiores"

4° Proveer al adolescente de algunos instrumentos útiles cuya naturaleza sea tal que haga más completa la preparación de los estudiantes que puedan terminar sus estudios

secundarios y coloque en condiciones más ventajosas que los actuales...”.

Fijados estos objetivos aclara que ellos no pueden alcanzarse solo aumentando la cantidad de años sino que necesitan un “cambio de estructura” asequible sólo mediante un determinado tipo de profesor y de dirección y del trabajo de los enseñantes y alumnos.

Debido además de una intensa conmoción ideológica en un país como el nuestro –afirma dicha comisión- y habida cuenta de una tradición cultural asaz débil es que debe constituirse la política educacional. Por otra parte valoriza la práctica docente en la medida en que afirma que “...el mejor plan de estudios resultaría ineficaz con profesores que lo fuesen solo por accidente...”.

Para ello debe exigirse a todo aspirante a la docencia el título, probada vocación y dedicación exclusiva, ofreciéndole a cambio seguridad moral, estímulo y derecho al retiro.

Los profesores de estas instituciones deberán dar las explicaciones técnicas de un cierto número de materias afines; dirigir las investigaciones de índole práctica; vigilar el estudio y la ejercitación individual; efectuar visitas y excursiones y participar de las reuniones organizadas para o por los estudiantes.

Respecto de las escuelas normales (Ob. cit. p. 37 a 42) la Comisión acordó: separar los estudios de formación general de la cultura, de los estudios profesionales a fin de permitir –entre otras cosas- que los alumnos esperen varios años antes de decidirse precozmente por la carrera del magisterio; aceptar el criterio de establecer una preparación, secundaria por sus alcances, como previa a la iniciación de los estudios normales fijando como base los cuatro años proyectados para el ciclo medio inferior común; fijar en dos el número de años de estudios normales propiamente dichos; intensificar los estudios

pedagógicos para dar al maestro la mayor capacidad posible; intensificar la participación directa de los futuros maestros en la enseñanza misma aumentando el número de horas para observación, práctica, discusión, estudio y experimentación de los nuevos sistemas; vincular al maestro a la zona en que actúa o se forma a las necesidades de la misma; mantener el estudio y preocupación por asuntos de cultura general; disminuir el tipo de aprendizaje a base de clases comunes reemplazándolo por una tarea de mayor investigación y dar a los cursos de formación de maestros una nueva fisonomía que revele una preocupación por los asuntos de la enseñanza misma.

En relación a las escuelas de comercio (Ob. cit. p. 45 a 70), la Comisión encargada de proyectar el plan de estudios para estas escuelas, llegó a la conclusión que el plan de estudios vigente desde 1924 para estas escuelas responde a la finalidad que hoy persigue. La misma consiste en dedicar los primeros años a proporcionar enseñanza de carácter cultural, formativo, con una leve iniciación de los ramos técnicos que no puedan dejarse para el segundo ciclo, e intensificar en este último la parte técnico profesional.

Pero al ampliarse a seis años el período de la enseñanza media, expresa dicha comisión que se ha hecho necesario adaptar el plan a la nueva organización, con dos ciclos definidos, el primero común a todos los tipos de establecimientos y el segundo diferenciado. Teniendo en cuenta además que al intensificar un año se puede aumentar la cantidad de materias e intensificar otras, es que afirma haber consultado a las direcciones de las escuelas de comercio los resultados obtenidos por el plan vigente y las modificaciones aconsejadas por la experiencia. Dichas direcciones han respondido unánimemente diciendo que han obtenido buenos resultados. Toma en cuenta la comisión –de todos modos- ciertas modificaciones de detalles tales como:

aumento de una hora de matemática en 1° y 2° años; reducción de las horas destinadas al estudio de la Merceología, inclusión de algunas nociones de Psicología y Ética Comercial.

El presidente de la Comisión de la enseñanza industrial (Ob. cit. p. 73 a 85), por su parte, expresa que la reforma realizada, luego de muchas reuniones y discusiones (entre las cuales fue consultada la UIA), tiene “dos características fundamentales que determinan en forma clara y precisa, la orientación y contenido del trabajo que sometemos a consideración del señor Inspector (...) la una, la primera, verdadero punto de partida y a la vez de convergencia en el estudio de todos los planes de enseñanza media, que las distintas comisiones han proyectado, es la que refiere al ciclo primero, de enseñanza general y cultural, proyectado uniformemente para todas las escuelas medias...” (Ob. cit. p. 80-81).

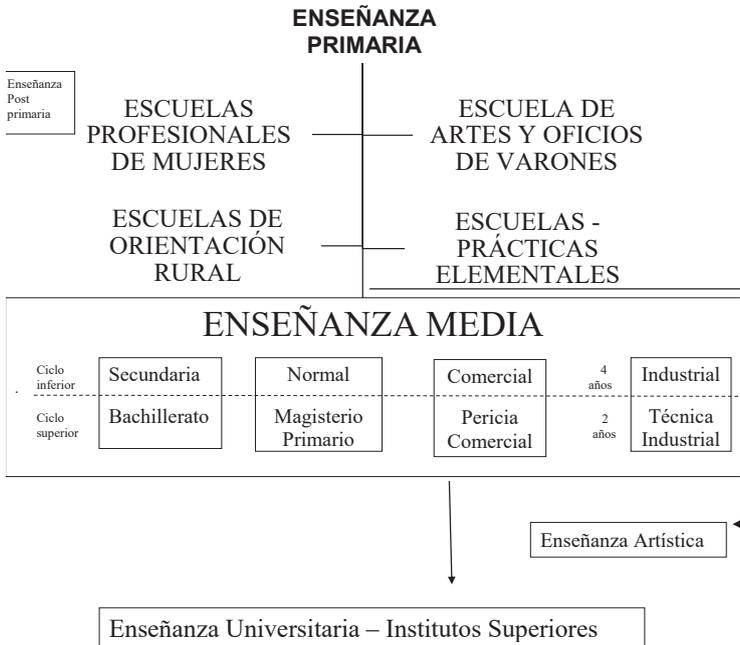
Es apreciable realmente el párrafo en el que se pone de manifiesto la tradición de la dicotomía espíritu-cuerpo. En efecto, la comisión expresa: “...En lo que refiere a la enseñanza industrial esa reforma [refiriéndose a la presente] significa y representa una justa reacción contra la ‘unilateralidad’ de los planes vigentes que (...), al iniciar al adolescente en el estudio de técnicas especializadas sin antes haber completado su formación cultural, ponía a éste en el peligro de caer en esas formaciones y exclusivismos tan nocivos a la cultura general de los pueblos” (Ob. cit. p. 84).

Estos planes representan también la reacción contra un erróneo concepto de la antigua concepción de enseñanza profesional, basada, como dice Lombardo-Radice, “en una inexistente distinción entre espíritu y cuerpo, entre cerebro y mano. Ha de perdonárseme que no resista la tentación de reproducir aquí algunos de los bellos y precisos conceptos del autor citado (...) ‘Las manos! Pero si son espíritu también ellas

como la mirada, como la voz, que son hechos físicos como los movimientos de los músculos, y son, sin embargo expresiones del alma. Son el alma misma en acción' (...) Solo [continúa el informe de Gómez] asimilando debidamente estos conceptos podrán comprender los que todavía crean que en las escuelas profesionales debe aprenderse a trabajar en largas y penosas horas de ejercitación manual, como puro trabajo de manos, sin conexiones con la tecnología y con la preparación general, que pueda conseguirse mejores resultados con menos horas y menos y penosos esfuerzos, haciendo que esos trabajos sean ejercitación consciente y razonada, aplicación y a la vez explicación de conceptos aprendidos teóricamente, vale decir en permanente y armoniosa contemporaneidad de brazo y cerebro, de teoría y práctica” (Ob. cit. p. 84).

A tales razones se debe que la reforma disminuya aparentemente las horas de taller para aumentarse las de enseñanza técnica y las asignaturas de formación cultural y humana en los primeros años de estudios. Por la misma razón, se aduce, que aumentan las horas de ejercitación de carácter tecnológico en los años de especialización profesional porque ya entonces el alumno está capacitado para realizar en forma consciente las operaciones y procedimientos prácticos fundamentales. Las mismas razones sostienen los cambios en el dibujo, el cual es ahora interpretado como un medio de expresión y no como una simple habilidad manual. Al dibujo técnico se le subordina “...a las asignaturas de las que es aplicación: a las matemáticas cuando es preparatorio, y a las técnicas profesionales cuando es aplicación” (Ob. cit. p. 84).

Organización de la Enseñanza Media y sus relaciones con el sistema escolar



Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media. 1934. Pag.111

La escuela primaria es considerada como la institución básica del sistema de Instrucción Pública de la cual se desprenden los institutos post-primarios de tendencia técnica o de carácter práctico. Estos responden a la necesidad social de dar un oficio o capacidad profesional a hombres y mujeres jóvenes que, carentes de recursos y de técnica, no pueden dedicarse a estudios superiores (111-112).

Sobre la escuela primaria completa, dirá, se levanta la enseñanza media, que según nuestra realidad social, comprende los diferentes estudios que constituyen la etapa escolar que va de lo primario a lo universitario: colegios nacionales y liceos, escuelas normales, comerciales e industriales. La enseñanza media se define como el género. Enseñanza secundaria, enseñanza normal, enseñanza comercial e industrial se definen entonces como la especie¹⁴.

Remitiéndonos a los antecedentes se refiere en este informe que en nuestro país siempre que se pensó en la reforma de la enseñanza media se consideró únicamente la reforma del colegio nacional. Los demás institutos de enseñanza media, fundados para responder a exigencias locales, circunstanciales o particulares, nunca tuvieron mayor relación con el conjunto del sistema de esa enseñanza. La misma denominación “enseñanza media” vendría a interpretarse desde esta perspectiva como un nombre sin contenido.

Quedan explicitados en el informe las ramas y los títulos que otorga:

- Enseñanza secundaria: bachillerato
- Enseñanza normal: magisterio primario
- Enseñanza comercial: pericia comercial
- Enseñanza industrial: técnica industrial en cuatro especialidades: mecánica, electricidad, construcciones y química, que podrán ser aumentadas.

¹⁴ Es muy interesante la aclaración que se realiza a propósito de la definición de enseñanza media. Ya en el tomo I de esta obra habíamos expresado el problema de la denominación de secundaria. Aquí se hace aclaración explícita que enseñanza media en el informe citado hace referencia a todas las ramas anotadas, mientras que, cuando se dice enseñanza secundaria la designación alcanza única y estrictamente a la que se imparte en colegios nacionales y liceos de señoritas, o sea, a los estudios del bachillerato.

Los institutos de enseñanza artística que funcionan independientemente de la Inspección General, aún no habían establecido sus conexiones con la escuela primaria.

Todas las ramas de la enseñanza media abarcan un período de seis años de estudios con excepción de la enseñanza industrial que lleva siete. Se divide en dos ciclos uno inferior y otro superior. El ciclo inferior es de dos años salvo en los colegios industriales que es de tres años.

El Bachillerato continúa la orientación formativa iniciada en el inferior al intensificar los estudios que conducen a lo que se ha dado en llamar cultura desinteresada, que desenvuelve al hombre en sus valores específicos, lleva el adolescente hacia el dominio de las ideas no especializadas, desarrolla su pensamiento al vigorizar y clarificar su expresión e ideas da sentido y normas a su conducta lo despierta a la belleza al mismo tiempo que sin proponérselo lo capacita para estudios superiores en la universidad o institutos similares.

Según datos aportados por Puiggrós (1998)¹⁵ la creación de Colegios y Escuelas fue irregular entre dos períodos destacándose la creación de las Escuelas de Artes y Oficios dirigidas a la población semi-urbana y urbana artesanal¹⁶. Los números citados son los siguientes:

¹⁵ Puiggrós cita la siguiente fuente: Yrigoyen-Salinas J.S. Enseñanza secundaria, normal y especial. Regularización de planes de estudio en Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. José Salinas. Año 1917. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires. 1918. Tomo II. Pg. 31.

¹⁶ Si bien la creación de instituciones educativa es un tema central de la política educativa no queremos excedernos en el asunto. Pero tampoco queremos dejar de mencionar la importancia que tuvo la creación de Escuelas Complementarias durante el período radical. Según afirma Puiggrós estas fueron dirigidas a los mismos sectores que las de Artes y Oficios, pero también a obreros, inmigrantes adultos y población urbana de los sectores pobres. En este tomo de la Historia Argentina de Puiggrós hay un trabajo de Lidia Rodríguez en el que se profundiza el tema (Rodríguez en Puiggrós, 1998:257-297).

Colegios y Escuelas creados en los períodos 1900-1915 y 1916-1930

Colegios y Escuelas	1900-1915	1916-1930
Nacionales	14	22
Normales	46	14
Industriales	3	1
Comerciales	6	3
Profesionales de Mujeres ¹⁷	16	3
Artes y Oficios ¹⁸	3	37

Fuente: Puiggrós (1998: 34).

¹⁷ Cabe recordar que en 1900 se creó la primera Escuela Profesional de Mujeres del país, mediante un decreto del presidente J. A. Roca, que al poco tiempo se crearon las escuelas profesionales de mujeres N°2 y N°3, de la Capital Federal. Posteriormente, hacia 1923, se crean otras escuelas profesionales en La Pampa, La Plata, Córdoba, Tucumán y Salta, Rosario, San Fernando, Catamarca, Santiago del Estero, Corrientes, San Luis. Dichas escuelas fueron creadas con el objetivo de capacitar a las mujeres en actividades que, para la época, eran propias de la mujer. Entre las materias que se dictaban es posible destacar: taller de bordado, taller de lencería, taller de flores y frutas artificiales, dibujo aplicado a diferentes tareas, economía doméstica, ejercicios físicos, costura, planchado, etc. En el año 1907 se instaló en un edificio propio el Liceo Nacional de Señoritas de la Capital. Los Liceos de Señoritas, surgieron como la modalidad para señoritas de los Colegios Nacionales. Es interesante observar que, en sus inicios, la proporción de los liceos era bastante menor con respecto a los Colegios Nacionales para varones.

¹⁸ En 1914 se creó por decreto la Escuela Nacional de Artes y Oficios de la Capital sobre las bases de la escuela de dibujo creada por Manuel Belgrano. En 1916 se trasladó a la calle Uruburu. En 1918 se organizó en tres turnos: diurno de varones, el de la tarde para señoritas y nocturno para varones. El ciclo estaba compuesto por tres años y contaba, entre otras, con las siguientes materias: dibujo artístico, dibujo lineal, anatomía artística, e historia del arte.

3.3. Los estudios superiores

3.3.1. Los estudios superiores de pedagogía

Si bien los estudios de formación del magisterio eran una especie en el género correspondiente al nivel medio, las reformas de este período permitirán la construcción de un nuevo escenario en virtud básicamente del estado de debate.

Desde sus inicios, la formación pedagógica del magisterio, no solo se centró en la técnica profesional, sino que formó parte del nivel medio en el cual constituía una orientación. Cabe recordar que la Ley del 6 de Octubre de 1869 “De creación de las Escuelas de Paraná y Tucumán” señalaba la necesidad de la formación específica de aquellos que se dedicarían a la enseñanza primaria. Un año más tarde por un Decreto fechado en 13 de Junio, se haría efectiva únicamente, la creación de la Escuela Normal de Paraná con el objetivo de la formación de maestros. Con sus dos cursos, normal el primero y, de aplicación el segundo, llevó a cabo la citada misión.

El tiempo y su contexto marcaron los cambios de esta institución pero, la impronta sarmientina quedaría grabada en la idea respecto de la necesidad de formar al maestro en el arte de enseñar.

De impronta europea, las primeras escuelas normales, (como el modelo Francés fundado en 1795 o el Alemán de Pestalozzi surgido en los albores del siglo XIX) las escuelas normales seguían fines benéficos y, en consecuencia se promovió, no solo la creación de instituciones del mismo tipo, sino también, la oferta de becas de estudio para los alumnos maestros y alumnas maestras, provenientes de hogares de zonas vulnerables.

La expansión de las Escuelas Normales alcanzaría mas tarde a las provincias pero, pudo observarse, que los estudios pedagógicos, iniciados en el primer curso, eran insuficientes para

la preparación de los maestros y las maestras. Debido a ello se propusieron en las primeras reformas, estudios filosóficos y psicológicos bajo la hipótesis de que esta formación permitiría abordar los problemas de la educación y de la enseñanza.

Las nuevas doctrinas educacionales que se plantearon como alternativa a las orientaciones dominantes en el siglo pasado promovieron nuevas bases y nuevas soluciones para los problemas de la educación, no obstante el posterior retorno a las concepciones tradicionales. Rupturas y continuidades convivirían en un estado de transición.

Los cambios realizados en los estudios pedagógicos aun perteneciendo al nivel medio de la enseñanza consistieron en la implantación en 1941 de un ciclo básico, de tres años, común a futuros bachilleres y maestros, destinado a uniformar la preparación de los futuros maestros, sin obligarlos a definir prematuramente su orientación, y un segundo ciclo, de carácter profesional, constituido por cursos de psicología general y aplicada, pedagogía general, didáctica general y especial, historia de la educación y legislación escolar y observación y práctica de la enseñanza.

La escuela primaria fue la principal preocupación del normalismo. La escasez de educadores condujo a formar a los mismos de forma apresurada y basándose en una educación secundaria cuyo nivel era inferior al nivel del bachillerato. La mayoría de los autores, aunque desde enfoques diversos sostiene la centralidad de los problemas de la pedagogía en la didáctica y en el método.

Aunque haya que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para la creación de estudios superiores de enseñanza del magisterio, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1898) y de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata (1906) sentaron las bases para el desarrollo de una pedagogía superior. De todos modos, será recién en 1920

cuando se produzca una reforma en la orientación de la misma. Por un lado, se produjo la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de La Plata y del Instituto Nacional del Profesorado de Buenos Aires (Solari, 1995). Pero por otro, se incorporaron en algunas cátedras universitarias, nuevos profesores tales como: Juan P. Ramos, Juan E. Cassani y Juan Mantovani. Según Solari (1995), estos profesores desde su posición cuestionaron al cientificismo, adoptando una perspectiva espiritualista, y transmitieron nuevas ideas educacionales, afirmando que la pedagogía era más que, solo cuestiones técnicas y metodológicas; también se debía tener en cuenta “sus fundamentos filosóficos y sus funciones formativas e informativas” (Solari, 1995: 223).

A estas innovaciones, se suma la creación, en octubre de 1927, del Instituto de Didáctica, en la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA. En su plan de trabajo se incluía “la realización de estudios e investigaciones sobre historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica y en especial con la personalidad del adolescente, métodos de enseñanza relacionados con el ciclo medio y problemas educacionales argentinos; cursos sobre problemas de pedagogía superior y clases especiales a cargo de profesores argentinos y extranjeros de reconocida competencia; publicaciones de trabajos de investigación o de tesis realizados en el Instituto, de libros, reediciones y traducciones, de una revista o boletín y de una colección de documentos importantes de nuestra historia educacional; y, finalmente, dirección de trabajos de investigación, auxilio documental y bibliográfico en trabajos de tesis y organización de una biblioteca exclusivamente pedagógica” (Solari, 1995: 223-224).

Lo abarcativo del plan de trabajo, le dio al Instituto de Didáctica el carácter de centro de altos estudios.

Por otro lado, las materias pedagógicas solían dictarse en escuelas por profesores que no se habían formado en un profesorado especializado. De esta forma, surge la necesidad de crear un profesorado especializado que tenga en cuenta la metodología y su correspondiente base filosófica. En respuesta a esta demanda, se crea el profesorado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en 1936. Su plan de estudios consistía en, por un lado, 3 materias para formar en pedagogía (ciencia de la educación, historia de la educación y metodología y legislación escolar) y, por otro lado, 2 seminarios pedagógicos. En 1940 el plan fue ampliado, al incluirse otras materias, tales como: un curso introductorio a la pedagogía, tres cursos de latín, y se aumentó la cantidad de seminarios a tres: psicología educacional, filosofía de la educación y organización escolar.

En el interior se crearon otros institutos de profesorado con planes similares, como fue en los casos de Paraná y Catamarca. De todos ellos, el más completo fue el Instituto Pedagógico de San Luis, creado en 1939.

3.3.2. Los estudios universitarios

Existían en el período que nos ocupa seis Casas de Altos Estudios nacionales que, según el orden de creación son la Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza), la Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881), la Universidad Nacional de La Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905), la Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919), la Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921)

y la Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La década del '20 fue impactada por los procesos desarrollados en relación a la Universidad Argentina, conocidos como "La Reforma del 18". Las particularidades correspondientes a los escenarios internacional y regional, fueron determinantes en ese ámbito.

Desde el punto de vista internacional, según Eric Hobsbawm (1998: 16-17) las rebeliones y revoluciones del período de entre-guerras, situaron en el poder un sistema que reclamaba ser la alternativa, que abarcó, tras la Segunda Guerra Mundial, a más de una tercera parte de la población. En Europa desaparecen las instituciones de la democracia liberal entre 1917 y 1942 como consecuencia del avance del fascismo y de sus movimientos y regímenes autoritarios satélites.

En Hispanoamérica, avanzaba desde 1880 un nuevo pacto colonial debilitando a las clases altas terratenientes, pero favoreciendo a los emisarios de las economías metropolitanas. Surgen las clases medias, con su correlato político en un comienzo de democratización que cada país lo lleva a cabo de modo diverso. México lo hace mediante métodos revolucionarios, pero, Argentina, Uruguay y Chile lo hacen a través del acceso al poder de esos nuevos sectores mediante el sufragio universal.

El movimiento reformista toma como ejemplo la experiencia internacional de acontecimientos tales como la Revolución Mexicana (iniciada en 1910), la Guerra Civil Rusa (1917-1923) y la Revolución Rusa (1917) para emprender la lucha por la modificación de los estatutos universitarios.

La rebelión se inició en Córdoba para extenderse luego a otras universidades de nuestro país y comprender también Casas de Estudios Superiores del continente latinoamericano.

Los acontecimientos según la investigadora Vera de Flachs, no fueron novedosos para estas instituciones. La organización académica, las reformas de planes de estudios y los movimientos estudiantiles universitarios han existido desde la fundación misma de las diferentes casas de estudios superiores (Vera de Flachs, 2005: 1). En agosto de 1893, se constituyó la Asociación de Estudiantes de Uruguay los cuales editaron a partir de 1905 una publicación periódica titulada *Evolución*, la que, entre sus artículos incluía temas universitarios señalando, a la vez, la necesidad de mantener relaciones con el estudiantado de Latinoamérica y de Europa a través de la *Corda Frate* (Revista Nacional, de los hombres de la generación del 900), debido a que ya existía en el antiguo continente la *Fédération Internationale des Étudiants*, nacida en París en 1900, para continuar en Budapest en 1902, en Marsella en 1906 y en Burdeos y en diferentes ciudades italianas como Turín, Milán, Venecia y Nápoles en 1907 (Vera de Flachs, 2005: 2-3).

La “unión universitaria” primera entidad que concentraba alumnos de Derecho, Medicina y ciencias Físico-químicas, pretendía unir estudiantes de todas las facultades, estructurar mecanismos de asistencia mutua y, participar de actividades cívicas. Esta organización se contactó con los grupos cordobeses y uruguayos (Buchbinder, 2008: 48-49).

Los antecedentes de la Reforma a escala nacional corresponden a los acontecimientos de distintas facultades de Córdoba y Buenos Aires, produciéndose en la última los antecedentes más concretos de protesta en 1903. La decisión relativa a las épocas regulares de exámenes en la Facultad de Derecho desencadenó una crisis que implicó que la Facultad estuviese cerrada desde el fin de ese año perdurando en la misma situación durante el año 1904. Pero, según Ortiz y Scotti (1969) existieron dos antecedentes concretos a la Reforma del 18 en Buenos Aires,

correspondientes al año 1871 y 1903, ambos provocados por movimientos estudiantiles y seguido el último por un gran número de docentes e impactando de modo decisivo en la Facultad de Medicina (Santorsola, 2018: 241 y ss).

En el caso de 1871, los principales integrantes del movimiento autodenominado “13 de diciembre”, conformado a partir de una protesta por el suicidio de un estudiante del Departamento de Jurisprudencia – Roberto Sanchez- debido a una injusticia originada por los catedráticos de la mesa examinadora, integraron la “Junta Revolucionaria pro-Reforma Universitaria”, con los objetivos de sostener las reformas, la independencia y la autonomía económica de la Universidad (Ortiz y Scotti, 1969: 493).

Algunos de los constituyentes de ese movimiento, Estanislao Zeballos, Pedro Arata y Francisco Ramos Mejía, entre otros, fundaron el periódico con el mismo nombre de la agrupación “13 de diciembre”, cuyo N° 11 reproducía las bases del movimiento: “Buscar la verdad, conocer la verdad, poseer la verdad en toda su extensión y en todas sus múltiples manifestaciones”, consistiendo su plan de acción en 1) Provocar las reformas necesarias en la Universidad y en las facultades científicas de enseñanza, 2) Patrocinar las causas justas de todo estudiante, catedrático o empleado, 3) Socorrer al estudiante indigente, 4) Alentar y estimular al profesor distinguido y 5) Fomentar y promover el engrandecimiento de las facultades científicas como institución al servicio de la ciencia (Montero, 1926: 676-677).

En la Facultad de Medicina en 1903, las protestas se iniciaron por elección de profesores y por cuestiones de exámenes. En ambos casos las protestas del estudiantado despertaron simpatías entre funcionarios del Poder Ejecutivo y del cuerpo legislativo de la Nación. Los episodios gravitaron de tal forma que se modificaron los Estatutos de la Casa de Altos Estudios

en Buenos Aires y se discutió durante el bienio 1903-1905 la necesidad de una reforma, recayendo la crítica principal sobre las academias (Buchbinder, 2008: 51-53).

En ese contexto, la creación de la Federación de la Universidad de Buenos Aires (FUBA) (1908), agrupó los Centros de Estudiantes de las diversas facultades, estableciendo relaciones con los Centros de Córdoba y La Plata resultando de esa unión el primer congreso de estudiantes americanos en Montevideo. La comunidad de intereses se hizo presente y favoreció el armado de la estructura organizacional. Además de Argentina, estuvo presente Bolivia, Brasil, Cuba, Chile, Paraguay, Perú y, naturalmente Uruguay. Este evento se repitió en Buenos Aires en 1910 y en Lima en 1912 pero ahora, el reclamo constante y permanente ya tenía una gran aspiración: los estudiantes reclamaban su derecho a participar en el gobierno universitario.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios quedan establecidas las bases estatutarias para un Proyecto de Ley Universitaria. En 1932 las universidades fueron normalizadas sobre la base de los estatutos anteriores y se reincorporó a una gran parte de los profesores cesanteados y, en 1935 se incorporan los delegados estudiantiles en la Universidad del Litoral debido a la reforma de los estatutos.

En opinión de Groisman (1968: 6), el régimen flexible de autarquía establecido por la Ley Avellaneda mantuvo su vigencia durante la Reforma Universitaria de 1918, y prosiguió hasta 1943.

3.3.2.1. Universidad Nacional de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada durante el gobierno de Urquiza),

Cabe señalar en este acápite el desarrollo que tuvo la Reforma en la Universidad Nacional de Córdoba, habida cuenta que

fue uno de los epicentros del acontecimiento. Se indican como antecedentes remotos, la oposición –por parte de los sectores católicos- al proyecto de instalación de la Escuela Normal (febrero, 1884) así como también a la presentación de la tesis (abril, 1884) de Ramón J. Cárcano, en la Facultad de Derecho, sobre “Hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos”, a partir de lo cual, condenan al obispo de Córdoba, Gerónimo Emiliano Clara, dando lugar a un enfrentamiento entre el poder político nacional y la jerarquía eclesiástica cordobesa que desconoce al obispo y destituye a tres profesores de la universidad.

La cronología de los sucesos acaecidos, que con algunas disparidades sostiene la variada y abundante bibliografía, consiste básicamente en la continua protesta del estudiantado, en tres intervenciones del poder estatal y, en la redacción de un manifiesto liminar.

Caldelari y Funes (1998: 13) afirman que “La virulencia anticlerical y la voluntad social de la protesta estudiantil para reclamar la Reforma universitaria en Córdoba en 1918, sólo puede ser entendida en la especificidad político-cultural de la provincia...”.

Pero los hechos inmediatos de esta revuelta se ubican hacia finales de 1917 a propósito de la protesta del Centro de Estudiantes de Ingeniería por motivo de una ordenanza que imponía nuevas condiciones de asistencia a clase y de la supresión del internado en el Hospital de Clínicas para los alumnos avanzados de la carrera de Medicina. El cierre del mismo lo había concretado la Academia de la Facultad por razones de “economía y moralidad”.

Debido a este último acontecimiento es que el Centro de Estudiantes elevó un memorial al ministro de Justicia e Instrucción Pública en él se pueden advertir, en opinión de Buchbinder, que “...algunos de los factores que provocaban las tensiones

en el interior de la casa de estudios. La protesta estudiantil articulaba objeciones de carácter científico con críticas a las formas de gobierno. Denunciaban el carácter vitalicio de los miembros de las Academias y las irregularidades en la provisión de los cargos docentes y administrativos. Cuestionaban los mecanismos de designación de los profesores acusando a la Academia de nepotismo y de no considerar ni a adscriptos ni a profesores suplentes. Criticaban el manejo de los fondos invertidos, sostenían, prioritariamente en el aumento de los sueldos de los catedráticos y no en la mejora de la enseñanza...” (Buchbinder, 1998: 92-93).

La falta de solución por parte de las autoridades de la institución implicó la conformación de un Comité Pro Reforma y una petición al Consejo Superior de la Universidad que no fue respondido. Los estudiantes siguieron adelante, convocaron a una huelga y pidieron la intervención de la Universidad al poder político nacional, el cual intervino de modo inmediato. El presidente Hipólito Yrigoyen dispuso la medida reclamada y encargó la tarea al procurador general de la Nación, José Nicolás Matienzo.

El Comité Pro-Reforma estaba formado por ocho delegados de cada una de las tres Facultades -Medicina, Derecho e Ingeniería-y presidido por Horacio Valdés de Derecho y Gumersindo Sayago de Medicina. Los antirreformistas también crearon su organización: el Comité Pro Defensa de la Universidad, y poco después los Centros Católicos de Estudiantes con Pedro Tilli como presidente y Atilio Dell’Oro Maini como secretario.

El doctor Matienzo, en su carácter de Interventor nacional, llegó a Córdoba con la misión de negociar con el Consejo Superior la reforma de los Estatutos para que la Universidad se democratizara e iniciara un proceso de renovación de su cuerpo de profesores y de los planes de estudio. El Consejo Superior

entregó al doctor Matienzo su proyecto de Estatuto, el Poder Ejecutivo aprobó el nuevo Estatuto, según el cual se daba participación al cuerpo de profesores quitando el predominio de los miembros vitalicios de las academias. El proceso de normalización permitió que los grupos renovadores accediesen al decanato de las facultades que conformaban la Universidad. A pesar de ello, el resultado de la elección del rector fue favorable al candidato de los grupos conservadores, a saber, Antonio Nores.

El Consejo Superior para la Reforma estatutaria había dejado vacante los lugares de aquellos académicos que hayan estado en su cargo más de dos años. De este modo quedaban afuera de la elección el rector, Julio Deheza y los decanos Ignacio M. Garzón de la Facultad de Derecho. Alejandro Centeno de la Facultad de Medicina y José A. Ferreyra de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. La contienda había quedado establecida entre Nores, Enrique Martínez Paz (por los renovadores) y Alejandro Centeno (representando a los ya citados ajenos a la disputa).

Los estudiantes irrumpieron la Asamblea y desconociendo el resultado cambiaron su programa de acción haciendo intervenir –por partes iguales– en el gobierno de la Universidad a los profesores, diplomados y estudiantes.

El gobierno de Yrigoyen dispuso una nueva intervención y envió al ministro de Instrucción Pública de la Nación José S. Salinas, en apoyo a los reformistas, razón por la cual renunciaron el rector electo Nores y otros catedráticos. Caldelari y Funes (1998) afirman que la renuncia del doctor Nores no detuvo la violencia callejera. Arrancaron de su pedestal la estatua del doctor Rafael García ocupando luego la sede universitaria de la calle Obispo Trejo. Desocupada luego por la policía, los líderes fueron procesados por sedición.

Fue luego de estos episodios que el ministro Salinas viajó a Córdoba y aprobó el Estatuto que consagraba los principios levantados por el Primer Congreso Nacional de Estudiantes; participación de profesores titulares y suplentes y estudiantes en la Asamblea para la designación de autoridades. De la gestión del doctor Salinas resultó electo rector el doctor Eliseo Soaje, quedaron reformados los planes de estudio de cada facultad, se reorganizó el profesorado y se autorizaron los cursos libres.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios quedan establecidas las bases estatutarias para un Proyecto de Ley Universitaria cuyo artículo 1 refiere a "...las reglas a que deben ajustarse los estatutos de las universidades nacionales quedan modificadas en la siguiente forma: 1) La Universidad se compondrá de los profesores de toda categoría, los diplomados inscriptos y los estudiantes; 2) Las autoridades de la Universidad serán, un presidente, elegido por la asamblea universitaria: un Consejo Superior y los Consejos Directivos de las Facultades; 3) Los miembros de los Consejos Directivos de las Facultades serán elegidos en número que fijen los estatutos universitarios, por los cuerpos de profesores, de diplomados inscriptos y de estudiantes de las mismos; 4) Además del presidente, forman el Consejo Superior los decanos de las facultades y los delegados de cada una de ellas, elegidos por los respectivos cuerpos de profesores y diplomados inscriptos. El cuerpo de estudiantes de la Universidad, por sí o por su órgano legítimo, elegirá los consejeros que le correspondiese. Los delegados no pueden ser al mismo tiempo miembros de los Consejos Directivos de las Facultades; 5) Forman la Asamblea universitaria los cuerpos de profesores, diplomados inscriptos y estudiantes de la Universidad, o los electores que respectivamente designen; 6) Los profesores titulares serán nombrados del siguiente modo: el Consejo Directivo de la Facultad votará, con las formalidades

prescriptas por los estatutos, una terna de candidatos que hayan ejercido la docencia como profesores titulares o libres, la cual será pasada al Consejo superior con expresión de los fundamentos de las elecciones, que deberán ser publicados. Si fuere aprobada, se elevará al Poder Ejecutivo, quien designará de ella al profesor que deba ocupar la cátedra por el período y en las condiciones que determinen los estatutos y 7) Los profesores libres serán nombrados por los Consejos Directivos y por los Consejos Superiores en caso de apelación. Tendrán asiento y voto en las comisiones examinadoras.

El Manifiesto Liminar, publicado en La Gaceta Universitaria (periódico de la Federación Universitaria de Córdoba) el 21 de junio de 1918, es claro en la propuesta de gobierno tripartito y en la supresión de las academias debido a la declaración que hacen los estudiantes en relación a llevar a cabo una reforma similar a la de Buenos Aires eliminando –entre otras cosas- las Academias (tema que desarrollamos en el apartado siguiente).

El segundo artículo, correspondiente a las bases estatutarias, describe cada uno de los cuerpos mencionados en el artículo primero.

Según Caldelari y Funes (1998), el proceso de reforma tendrá trabas y contramarchas. En abril de 1922 la Federación Universitaria de Córdoba declaró nuevamente la huelga y en 1923, el presidente Alvear decretó nuevamente una intervención de la Universidad, llevada a cabo por Antonio Sagarna quien reunió al Consejo Superior para concretar la elección del nuevo rector el doctor Ernesto Romagosa, quien ante la protesta estudiantil presentó la renuncia en julio de 1924.

Según Buchbinder (2008: 108) en junio “...La Gaceta Universitaria se publicó el manifiesto liminar, considerado el documento fundacional del movimiento de la reforma. El texto fue firmado por los principales dirigentes universitarios

cordobeses y redactado aparentemente, por Deodoro Roca, un egresado de la Facultad de Derecho...”

Luego de estos episodios se aprobó el Estatuto que consagraba los principios levantados por el Primer Congreso Nacional de Estudiantes; participación de profesores titulares y suplentes y estudiantes en la Asamblea para la designación de autoridades.

3.3.2.2. Universidad Nacional de Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada en 1881),

En 1929, bajo el rectorado de Ricardo Rojas, la Universidad de Buenos Aires resolvió un largo conflicto con su Facultad de Derecho, corporación que había resistido por más de una década la renovación normativa exigiendo su autonomía, y le impuso una normalización que, luego de la elección de los claustros, consagró decano a Alfredo Palacios). El reclamo por mayor autonomía para las facultades, encabezado por la Facultad de Derecho, chocó con la negativa del rector Rojas. Conforme al historiador Tulio Halperin Donghi, la revolución del 6 de septiembre de 1930 es una demostración del fracaso de la experiencia democrática de los catorce años anteriores e implicó la restauración de un régimen conservador, tradicional y autoritario (Halperin Donghi, 2002: 114).

En diciembre de 1930 la Universidad de Buenos Aires es intervenida por parte del doctor Benito Nazar Anchorena, quien comienza prontamente a implementar medidas persecutorias contra docentes y estudiantes, principalmente aquellos relacionados con el derrocado régimen yrigoyenista o con algún partido político, como el comunista¹⁹. De todos modos, dicha

¹⁹ Universidad de Buenos Aires. Uba.ar. Programa Historia y Memoria. 200 años de la UBA. Fecha de consulta: noviembre 2018. Acceso y disponibilidad en: < <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&rs=19> >

intervención no encontró resistencia en el plano universitario. Las medidas de persecución se extendieron a los profesores simpatizantes de La Reforma. El interventor asume, a su vez, el gobierno de la Facultad de Derecho y, en principio, mantiene a las autoridades existentes, decanos y Consejos, pero esta situación no logra extenderse en el tiempo y son reemplazados por delegados interventores.

El movimiento estudiantil, se debilita ante el nuevo clima político. Aparecen tendencias minoritarias y se pierde la unanimidad ante La Reforma que, según el autor, quizá no ha estado acompañada de la debida reflexión.

A lo largo de la llamada Década Infame, 1930-1943, se restituyó la aplicación de los estatutos reformistas. En 1931 se sancionaron nuevos estatutos en la UBA. Además, el interventor, adiciona una modificación de estatutos relacionada a la representación estudiantil. De acuerdo con esta modificación, los delegados estudiantiles son estudiantes sin voto para la designación de profesores, mediante plebiscitos. A su vez, se reduce la representación de alumnos de cuatro a tres integrantes, uno de los cuales es elegido de una lista de candidatos minoritaria.

La matrícula universitaria sigue creciendo y, se toman decisiones importantes respecto a las dificultades edilicias que se tienen (como los edificios de la Facultad de Medicina y de Derecho).

También en esta etapa, algunos centros de investigación creados por la Universidad, comienzan a dar sus frutos: coexiste de una manera más arraigada la función docente con la del investigador. Además, la Facultad de Filosofía y Letras atraviesa una etapa de próspero crecimiento.

La extensión universitaria, por su parte, había sido uno de los temas importantes tratados por el movimiento reformista. La misma, estuvo profundamente vinculada con el desarrollo

de la vida cultural de la Ciudad de Buenos Aires, tanto en la década de 1920 como de 1930.

En general las actividades de extensión comprendían la realización de una serie de conferencias en las cuales se daban a conocer los más modernos adelantos científicos, o actividades artísticas y literarias. Sin embargo, entrada la década del 30, estas actividades fueron mermando como consecuencia del impacto de los conflictos políticos en los que estaba inmerso el país y de las políticas del gobierno conservador. Pese a esto, la universidad pudo continuar con una cierta autonomía respecto del gobierno conservador. A partir de 1940 los problemas dejados sin resolver parecen adquirir urgencia. En 1943 el gobierno del general Ramírez decide una nueva intervención a la Universidad de Buenos Aires. En poco tiempo, todas las universidades del país, con excepción de La Plata, se encuentran intervenidas.

3.3.2.3. Universidad Nacional de la Plata (creada en 1897 y nacionalizada en 1905)

La concreción de toda creación, no depende de una sola voluntad. Cada uno de los procesos descriptos y – en algunos casos- analizados, han implicado varios actores. Una vez más, en el caso que nos ocupa, y contando con la experiencia de sucesos que trascendieron el ámbito de lo local como lo fueron los acontecimientos de Córdoba y Buenos Aires, se pondrá en marcha una nueva gesta.

En efecto, en La Plata, luego de establecida como Capital de la Provincia de Buenos Aires y según el comentario de Barba, Dardo Rocha, quiso convertir a la ciudad en un centro político, económico, administrativo y cultural. Debido a ello “...los senadores provinciales Rafael Hernández, Emilio J. Carranza, Marcelino Aravena y Valentín Fernández Blanco, presentaron el

12 de junio de 1889 un proyecto de ley erigiendo en La Plata, una universidad provincial...” (Barba, 1997: 17). Hernández gestionó el proyecto, convencido de que luego de la federalización de la capital de Buenos Aires y la consecuente entrega de sus instituciones, la provincia había quedado rezagada. Luego de varias vicisitudes, se somete a discusión la ley del 2 de enero de 1890 y en febrero de 1897 –no sin menos dificultades- fue sancionado el decreto reglamentario de la ley de enero de 1890. A través de su articulado, se dispone la constitución de la primera Asamblea universitaria, se nombra al secretario general y se establece que el ministerio de gobierno proporcionaría el local necesario para su instalación y funcionamiento provisorio. El 14 de febrero se reúne la asamblea la cual nombra rector al Dr. Dardo Rocha.

Quedan además constituidas las cuatro Facultades, luego de lo cual se organizó el Consejo Superior. Se resuelve además, abrir la matrícula de ingreso a las facultades, gestionar ante el gobierno nacional la nacionalización de los títulos y encargar al rector la búsqueda del local adecuado.

En 1897 se inaugura la Universidad Provincial de La Plata compuesta de cuatro facultades: Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Físico-Matemáticas y Química y Farmacia pero, debido a problemas de baja inscripción de alumnos y presupuestarios, la legislatura votó la supresión del subsidio que le acordaba la provincia.

De todos modos, y a pesar de estos acontecimientos, por gestiones de Joaquín V. González, se volverá a fundar la Universidad. Según Buchbinder “Los proyectos de González, conocidos ya desde 1904, proponían la creación de una institución de naturaleza distinta de las conformadas en Córdoba y Buenos Aires. La propuesta partía de un conocimiento extenso y profundo de las discusiones entonces vigentes en torno a los problemas

de las grandes universidades nacionales, que se reiteraban por otra parte, en los periódicos y en las revistas culturales de la época. La nueva Universidad debía diferenciarse de las ya existentes tanto por la orientación de su enseñanza y sus funciones como por los métodos de estudio o sistemas de gobierno (...) la ciudad de Oxford constituía aquí una fuente de referencia fundamental, y la adopción de un modelo universitario de estas características contribuiría a definir de una manera original la fisonomía de La Plata...” (Buchbinder 1998, 82).

Afirmaba Gonzalezque “...La Plata (...) poseía la base, el ‘esqueleto disperso y cuyas secciones sólo falta articular y dotar de un movimiento de vida’. Esa base estaba formada por la universidad provincial y sus respectivas Facultades, el Museo, el Observatorio Astronómico, Facultad de Agronomía y Veterinaria y la Escuela Práctica de Santa Catalina, que sería complementada con las secciones de Pedagogía y Filosofía y Letras en la Facultad de Derecho; Instituto de Artes y Oficios, Biblioteca Universitaria, Colegio Nacional y Escuela Normal...” (Barba, 2005: 23).

Esta idea de Gonzalez puede entenderse a la luz de sus antecedentes. En efecto los acontecimientos precedentes al proyecto de Gonzalez, corresponden a un convenio de 1902 entre el gobierno nacional y la provincia mediante el cual el gobierno de la provincia cedía a la Nación la Facultad de Agronomía y Veterinaria, como también el Observatorio Astronómico de La Plata. El 12 de Agosto de 1905 se firmó un convenio que ratificaba las cesiones mencionadas, sumándose algunas de las instituciones mencionadas anteriormente. El 15 de Agosto se aprobó en la Cámara de Diputados, el 19 de Agosto fue sancionado por el Senado de la Nación y el 25 de Septiembre fue promulgada la ley 4699 cuyo artículo primero decía “Apruébase el convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo de la Nación y el de la pro-

vincia de Buenos Aires, con fecha 12 de agosto de 1905, sobre el establecimiento de una universidad nacional en la ciudad de La Plata, con la supresión de las palabras “los cuales tendrán validez en toda la República”, en el art. 20”.

De acuerdo con lo convenido, la alta casa de estudios pasa a llamarse Universidad Nacional de La Plata, su rector tendría el título de presidente, los catedráticos serían nombrados por el Poder Ejecutivo y se dispuso la reorganización de los varios organismos anexos.

Gonzalez dejó la cartera de Justicia e Instrucción Pública de la Nación para ocupar el cargo de presidente de la Casa de estudios por decreto del mes de marzo de 1906 (el cargo de presidente en vez de rector continúa en la actualidad). Este cargo lo desempeñaría durante 12 años debido a que fue reelegido en los años 1908, 1911 y 1914 por la Asamblea Universitaria.

Nuevos organismos educacionales integraron posteriormente a la Universidad Nacional de La Plata: en marzo de 1914 fue creada la Facultad de Ciencias de la Educación y designado decano el profesor Víctor Mercante; en 1920 se organizó con el nombre de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en 1919 y basada en una institución anterior, surgió la Facultad de Química y Farmacia; en 1921 la antigua Facultad de Agronomía y Veterinaria se dividió en dos con igual jerarquía ambas y, en 1924 abrió sus puertas la Escuela Superior de Bellas Artes.

Dirá Biagini (2001) que la historia de esta Universidad está asociada a los proyectos de Nación que se pensaron desde fines del siglo XIX. Afirmar también que pasaron por ella intelectuales de todas las corrientes, como la positivista, la socialista, y la antipositivista y que, además se esbozaron relaciones con el movimiento obrero y fue arena de disputas y experimentos educativos, jurídicos, literarios y científicos, a lo que se suma

su protagonismo en la Reforma Universitaria. Con ello fundamenta que fue prácticamente una síntesis de ciencia, política y educación.

En opinión de Buchbinder (2005) la Universidad de La Plata se encontró sumada a las tensiones y problemas de la década de 1910 y citando a Korn, quien sostenía que no se habían cumplido los ideales de esa Casa de Estudios, le critica el haber sido algo injusto debido a que los universitarios de La Plata conservaron una impronta distinta a los egresados de Córdoba o Buenos Aires. Afirma que La Plata se convirtió en una ciudad universitaria habitada como una comunidad académica con mayor preocupación por las bases científicas y sociales en la tarea universitaria.

En su obra *Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neo-conservadora*, Osvaldo Graciano (2003) analiza el escaso lugar que ocupan en las investigaciones el rol desempeñado por los intelectuales y científicos universitarios que, si bien no ocuparon un rol primario en la historia de las ideas, su desempeño fue fundamental para el desarrollo de proyectos intelectuales y editoriales, así como para el desarrollo de conferencias y programas científicos en la universidad. Según el autor, este tipo de intelectuales apoyó proyectos universitarios como el que llevó a cabo Alfredo Palacios en la Universidad de la Plata (UNLP) entre 1941 y 1943. El artículo del mencionado autor se centra en analizar el modo en que algunos intelectuales relacionados con el Partido Socialista vincularon saber, poder y cultura con política en la Argentina de finales de la década de 1930.

Según Graciano, durante la década de 1940 los universitarios vinculados al Partido Socialista buscaban renovar el sistema científico, tratando así de resolver los problemas políticos, culturales, económicos y sociales que atravesaba el país. Ese espíritu de renovación pudo llevarse a cabo durante el mandato

en la Universidad Nacional de la Plata, de Alfredo Palacios, entre 1941-1943. Durante su mandato se incentivaron proyectos científicos que trataron de solucionar problemas económico-sociales de la nación. Se consideraba que el rol de la Universidad como lugar de desarrollo científico implicaba involucrarse en los problemas de la sociedad y tratar de solucionarlos. Como afirma el autor: “El rasgo distintivo de esta experiencia universitaria fue que se caracterizó fundamentalmente por impulsar proyectos científicos destinados a profundizar la formación de recursos humanos para la actividad industrial, desarrollar la investigación experimental y tecnológica en la Universidad y concretar su transferencia al sistema productivo” (Graciano, 2003). De todos modos, Palacios le otorgaba a la Universidad el rol de formar a las elites intelectuales para que sean capaces de guiar política e ideológicamente al país, restaurando principios éticos que sirvan para orientar a la sociedad, restableciendo normas legales que ayuden a solucionar los problemas socio-económicos ocurridos en la Argentina durante la década de 1930. Algunos de los participantes de estos proyectos fueron los intelectuales socialistas Julio V. González, Guillermo Korn, Juan Sábato; así como otros pertenecientes al radicalismo y otras esferas políticas.

Para el autor, la acción de Palacios significó que la Universidad quedara en manos de los antiguos reformistas del '18, que ya desde 1920 propusieron varias iniciativas respecto de cómo solucionar los problemas nacionales.

Entre los temas analizados por los intelectuales, al autor presenta, por ejemplo, las limitaciones que acarrearba el modelo económico basado en las exportaciones agropecuarias, el lugar que ocupaba el capital internacional en la economía nacional, la falta de desarrollo social promovido desde el Estado, así como el

proceso de industrialización por sustitución de importaciones, entre muchos otros temas.

De todos modos, muchas de las propuestas planteadas se realizaron en circuitos alternativos más que en la Universidad misma (entre ellos pueden mencionarse: la Escuela de Estudios Sociales Juan B. Justo y la revista socialista Claridad).

Algunas de las propuesta realizadas, terminaron plasmándose en propuestas legislativas.

De acuerdo con el autor, la renovación del sistema universitario propuesta por Palacios, tenía como fin “promover el desarrollo científico y de la investigación en la enseñanza superior y restaurar la democracia representativa y la participación estudiantil en el gobierno universitario, eliminando el control que los sectores conservadores ejercían en ella, desde el golpe de Estado de Uriburu” (Graciano, 2003).

3.3.2.4. Universidad Nacional del Litoral-Santa Fe (creada en 1890 y nacionalizada en 1919)

La Universidad Nacional del Litoral contaba con siete Facultades, ubicadas en cuatro ciudades distintas que progresivamente debieron integrar sus equipos.

La Universidad Nacional del Litoral había sido el resultado de la gestión de tres actores: gobernantes y legisladores de la provincia, la movilización estudiantil y la ciudadanía santafesina. Debido a su condición regional, comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. Se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe (desde 1889), y sobre la base de la Escuela Industrial (creada en 1909). Las primeras Facultades fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola. Se destaca en el sitio oficial de esta Casa de Altos

Estudios que el edificio del Rectorado, cuya construcción finalizó en 1935, ha trascendido por los acontecimientos que en el mismo tuvieron lugar. Entre ellos cabe señalar que la sala del Paraninfo fue sede en dos oportunidades de la Convención Nacional Constituyente, en 1957 y en 1994.

En 1943 intervinieron la Universidad del Litoral señalando que había factores y elementos adversos a los sanos intereses de la nacionalidad e ideologías cuya difusión era perjudicial a los intereses generales de la sociedad.

El interventor era Jordán Bruno Genta quien tuvo que ser relevado por la gran resistencia que generó entre profesores y estudiantes. En octubre asumió el ministro Zuviría (Hugo Wast) de militancia católica.

3.3.2.5. Universidad Nacional de Tucumán (creada en 1914 y nacionalizada en 1921)

También en este período tiene lugar la fundación de la Universidad de Tucumán. Su origen, se ubica en 1875 cuando una ley provincial crea la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas, la cual es suprimida al cabo de diez años. En 1907 el estudioso Juan Terán y José Gonzalez planearon establecer una universidad con sede en la ciudad de Tucumán pero, habrá que esperar a 1912 para que se haga realidad. Fue entonces cuando el gobernador José Frías Silva promulga la ley de creación de la Universidad. Durante 1913, el entonces gobernador Ernesto E. Padilla, constituyó el primer Consejo Superior, designando al Dr. Juan B. Terán como primer Rector y se aprueba el primer plan de estudios.

Con sus Facultades de Ingeniería Industrial y de Farmacia, su Instituto Técnico, sus Escuelas Vocacionales: de Perito Mecánico Electricista, de Dibujo y Artes Aplicadas, de Ciencias Domésti-

cas, de Electricidad y Mecánica para obreros y de visitantes de higiene; y su Museo de Historia Natural; la Extensión Agrícola; la Liga Sanitaria y la difusión de publicaciones de alto valor histórico y científico, por una parte, y de enseñanza popular, se convirtió en una fecunda realidad.

La Universidad de Tucumán fue fundada el 25 de mayo de 1914 bajo la dependencia del gobierno provincial; pasó al ámbito del Ministerio de Educación de la Nación en 1921 con la promulgación de la Ley 11.027.

En 1918, bajo la influencia ocasionada por la Reforma Universitaria, el entonces Rector Terán solicita al Congreso Nacional la nacionalización de universidad, proceso que se inicia en 1921. Con el dictamen de la Ley 11.027 se inicia en la Universidad de Tucumán un nuevo período institucional donde la docencia y la investigación comienzan a tomar cada vez más relevancia. El proceso de nacionalización concluirá en 1935, mediante el dictamen de la Ley Provincial N° 1566 de septiembre de dicho año, cuando la Provincia de Tucumán hace entrega de la Universidad a Nación y cede los bienes inmuebles que pertenecían a la Provincia.

Para 1936, la Universidad comienza a crecer, se crea el Departamento de Filosofía y Letras, que con el correr del tiempo se convertirá en Facultad. Esta unidad académica se constituyó en un polo de producción científica-cultural debido a la influencia de grandes profesionales nacionales e internacionales, entre ellos se pueden destacar el filósofo español Manuel García Morente, los sociólogos Silvio Frondizi y Risieri Frondizi, Eugenio Puricelli o el escritor Enrique Anderson Imbert.

Durante la década de 1930, Juan B. Terán renuncia al rectorado, ocupando su lugar Julio Prebisch (1929-1933, 1937-1940), quien no terminó su mandato estatutario ya que fue intervenido por el gobierno nacional en 1940. El rectorado fue ocupado por

Adolfo Piossek, quien renunció en 1942, ocupando el cargo brevemente José Graciano Sortheix hasta el golpe de Estado del 4 de junio de 1943. En 1945, el filósofo Alberto Rougès había sido elegido rector, aunque falleció sorpresivamente.

Con la llegada al gobierno del peronismo, la Universidad Nacional de Tucumán vivió una nueva etapa de crecimiento y prestigio académico bajo la dirección del Rector Horacio Descole, quien se desempeñó como rector entre 1945 y 1951. Descole planificó un nuevo modelo universitario, tomando como ejemplo el modelo norteamericano de una universidad integrada por departamentos e institutos. Inauguró en 1946, el Instituto de Minería y Geología de la U.N.T. en la Provincia de Jujuy. También planificó la construcción de una monumental “Ciudad Universitaria” en la Sierra de San Javier, cuyas obras comenzaron en 1949, pero quedaron inconclusas. Desde el plano académico, durante la gestión de Descole se fundaron las facultades de Agronomía y Zootecnia (1947); Ciencias Económicas (1947); Medicina (1949); Arquitectura y Urbanismo (1949); Filosofía y Letras (1949) y Ciencias Naturales (1952). Estas unidades académicas se completaban con siete escuelas superiores ya existentes de la época de Terán (Odontología, Enfermería, Ingeniería Azucarera, Educación Física, Artes Plásticas, Artes Musicales); algunas de ellas convertidas en facultades en los años posteriores.

Posteriormente el cambio que sufrió la universidad fue durante el período 1958-1966, bajo la dirección del ingeniero Eugenio Flavio Virla, donde los estatutos universitarios funcionaron conforme a los principios de la Reforma universitaria.

3.3.2.6. Universidad Nacional de Cuyo (creada como universidad nacional en 1939).

La Universidad de Cuyo, por su parte, concretó su fundación el 21 de marzo de 1939 a través del decreto N° 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional y el 16 de agosto del mismo año se iniciaron oficialmente los cursos con la conferencia inaugural de Ricardo Rojas. Esta universidad, en un primer momento ofreció sus servicios educativos a toda la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

Los estatutos de las universidades existentes habían sido reformados de acuerdo a los principios del '18, pero luego de asumida la presidencia de la Nación por Marcelo T. de Alvear, afirma Buchbinder (2005) que la mayoría de los estudiosos de la universidad sostienen que se llevó a cabo una reacción de carácter conservador, es decir una contrarreforma.

Tanto en la Universidad de Córdoba como en la del Litoral, la modificación de los estatutos se hizo, previa intervención a partir de la cual se limitó la representación estudiantil y se fortaleció la de los profesores. “Es preciso reconocer que la oposición al orden reformista tenía raíces dentro de la universidad” (Buchbinder, 2005: 131).

3.4. Educación informal: El caso de las Universidades Populares

El concepto de Universidad Popular es ciertamente equívoco, no solo por las diversas acciones que alberga bajo su ala, sino por la antigüedad de su uso. Sarmiento, en la conclusión de su obra *Educación Popular*, afirma “...he terminado el examen de las cuestiones que dicen relación con la enseñanza primaria y sin embargo, al recordar el título de *Educación Popular* que

encabeza esta obra, siento que aún quedan vacíos que llenar, para completar el cuadro que me había propuesto (...). El medio de educación popular, más eficaz, es sin disputa la palabra hablada, que desde lo alto de una tribuna, puede llegar caliente aún, y con humedad a los oídos del pueblo. Los ingleses y norteamericanos han sacado más frutos que pueblo alguno de este medio de enseñanza popular, tan antiguo como la existencia del hombre mismo (...). La lectura está destinada a poner el púlpito a disposición de la ciencia, de la industria, y de todas las adquisiciones que, a más de la religión y de la moral, son indispensables hoy para el comportamiento del hombre...” (Sarmiento, 2015: 409-411).

Lorca (2007) informa que las universidades populares nacieron como un proyecto de trabajadores socialistas y anarquistas en Europa en el siglo XIX cuando comenzaban a organizarse en sindicatos, y surgen en América Latina en los comienzos del siglo XX. Sostiene además que existen 230 universidades populares en España, con más de dos millones de miembros, y más de mil en Alemania, con siete millones de integrantes. Refiriéndose a la Argentina afirma que la primera fue fundada en 1904 por el Partido Socialista y que la denominación de “universidad popular” fue eliminada por la última dictadura.

Las universidades populares en los países desarrollados cumplían con la finalidad de cubrir deficiencias o aspectos de la enseñanza oficial o de sectores de la población que se encontraban fuera de la formación del Estado. En los países menos desarrollados –aún en la actualidad- siguen cumpliendo la función inicial para la que fueron creadas en Francia y otros países de Europa: alfabetización, formación de las mujeres, protección de la infancia, organización de las comunidades, desarrollo económico y social, formación técnica y científica así como de desarrollo artístico y cultural.

En opinión de Drake, en América Latina las primeras universidades populares fueron creadas en 1899, pero se desarrollaron ampliamente con el movimiento de la Reforma Universitaria iniciado en Córdoba en 1918. Las universidades populares fueron una herramienta para impulsar los principios reformistas de extensión universitaria y unidad obrero-estudiantil, con el fin de democratizar la enseñanza superior (Drake).

Entre 1900-1945, se establece, en opinión de Pablo Pineau (1994: 260 y ss.) una relación de complementariedad entre educación popular y la instrucción pública. Se encuentra por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por otro, una serie de asociaciones de la sociedad civil, la mayoría de ellas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), las cuales se desarrollarán al margen del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE).

Afirma que desde distintas posturas se intentará interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significantes constitutivos. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes rescatarán los contenidos nacionales de cada comunidad, las instituciones gremiales los constituirán trabajadores o en sus dimensiones políticas, otras propuestas se referirán a la mujer o a los niños abandonados o trabajadores, etc. Es posible establecer tres tipos de estas instituciones en función de su origen.

Las originadas a partir de escuelas oficiales. En los primeros años del sistema, y a partir de la influencia norteamericana en el modelo sarmientino, planteaba la conveniencia de vincular a la escuela con la sociedad civil, ya sea por medio de las Bibliotecas Populares, de instituciones creadas en apoyo a las escuelas o de cooperativas escolares, las cuales son conocidas aún antes de

las leyes de educación (Carli, 1991). A partir de 1915, aproximadamente, comenzarán a vincularse más íntimamente con el resto de las instituciones educativas externas.

En segundo lugar, los grupos sindicales, en especial los socialistas y anarquistas, habían comenzado ya a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, como igualmente a la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.

Un tercer tipo de instituciones educativas organizadas por la sociedad civil, como las asociaciones de inmigrantes, las escuelas vecinales, las casas maternas, los clubes de niños jardineros, las Escuelas Normales Populares, etc.

A partir de 1916 los destinatarios de las SPE serán los adultos analfabetos, quienes serán considerados a partir de la incorporación de otras características, como las de ser inmigrantes, trabajadores, mujeres, etc.

Finalmente, hacia la década de los treinta, la importancia de estas entidades comienza a declinar, lo que se debe no sólo a la política represiva de la época sino también a modificaciones más profundas de la sociedad.

Esta calificación de popular se le ha dado posteriormente en función de los sujetos atendidos y de su forma de hacerlo (niños de sectores populares que concurren en la escuela) así como la creación de prácticas participativas, claramente influidas por las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Es decir que, esta nueva definición de Educación Popular se constituirá a partir de una relación de complementariedad con

el SIPCE. En un primer momento, como entidades de apoyo a este último y, en un segundo, como encargada de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos bien relegados o negados por el currículum oficial.

Juan A. Brugnara publicó a través de la editorial Tor en Buenos Aires en el año 1941 un libro denominado “Universidades Populares”. Allí relata la experiencia realizada por quince años dedicados a la gestión de este tipo de instituciones en Buenos Aires. En este apartado, presentamos una síntesis sobre el libro mencionado con la finalidad de comprender la importancia que las universidades populares han tenido en el entramado social.

En la introducción a esta obra, su autor funda la necesidad de crear este tipo de instituciones en que, si bien se han creado escuelas comerciales y nacionales cuyos presupuestos sanciona el Congreso Nacional, la masa escolar de nuestro país proviene en un 75 % de hogares pobres. Es decir, que los niños que terminan su ciclo primario no están en condiciones de ingresar a las Escuelas Secundarias. Allí testimonia que “El ex ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Coll, eximió, por resolución del mes de marzo de 1940, del pago de derecho a los padres de hogares pobres, que tengan varios hijos cursando estudios secundarios [que] es indiscutible que la medida adoptada favorece a cientos de alumnos. Pero es innegable que no implica una solución al problema” (Brugnara, 1941: 9).

Las Universidades Populares, continuará “...tienen mucho de los claustros universitarios, y en ellas está el pueblo. Han definido ya en los años transcurridos su personalidad; son escuelas superiores para y del pueblo...” (Brugnara, 1941: 11).

En relación a las primeras universidades populares hace referencia a la metodología de la cátedra universitaria diciendo “En algunas instituciones, la forma usada años ha, para dictar cursos, eran las conferencias. Por las aulas, han desfilado pro-

fesores universitarios, con cátedras en las Facultades o en los Colegios Nacionales, Comerciales y Liceos de la Nación.

Han contado en las modestas aulas de la Universidades Populares con más cantidad de oyentes, que en las mismas Facultades. Esta forma de dictar un curso, se remonta a la fundación de la primera Universidad Popular, que podríamos llamar oral, pues tenía como medio esencial de educación las conferencias” (Brugnara, 1941: 20).

La primera universidad popular se fundó el 8 de septiembre de 1904, en un local de la calle Cangallo 1328 con el objeto de –según las palabras de su fundador, Nicanor Sarmiento– “Promover la difusión de la enseñanza científica en el pueblo [y] difundir de una manera práctica y elemental, con criterio y métodos positivos, los conocimientos de todas las ciencias, así sociales, médicas, físicas, como naturales y las bellas artes, a fin de que la investigación y constatación positiva de los fenómenos de la vida real, los alcances la mente del pueblo, y su cerebro se iluminen en la verdad” (Sarmiento en Brugnara, 1941: 20).

En 1908, se abrió la Escuela nocturna popular Presidente Roca, fundada a iniciativa de la Asociación Amigos de la Educación. Esta actividad queda reseñada en el marco de las universidades populares a pesar de tener un nombre distinto debido a su actividad. Una de las primeras fue fundada en La Boca por la Sra. Dolores O. de Roldan. Estaba destinada a obreras y se realizaban cursos de primeras letras y vocacionales de corte y confección, labores, economía doméstica e idiomas, entre otros.

Durante este período se fundan varias de estas instituciones. En el año 1904, se establece la asociación cultural “El hogar y la Escuela” de la Boca que adquiere el permiso del Consejo Nacional de Educación para dictar clases nocturnas el 10 de agosto de 1919. La Universidad Popular de la Boca –fundada por Tomás A. Le Bretón y Arturo Goyeneche- inició sus actividades el

4 de julio de 1917. La Universidad Popular Torcuato de Alvear se inauguró el 14 de mayo de 1926 a cargo de Francisco J. Alvarez. La del Oeste fue fundada en el año 1921 y la “Florentino Ameghino” abrió sus puertas en el año 1926.

Respecto del personal docente, afirma Brugnara que los consejos directivos que tenían a su cargo la administración de estos institutos se han preocupado de llevar a los cargos docentes a los maestros normales pero el número de ellos era menor al del personal especializado debido a que no reunían las condiciones necesarias para dicho cargo. Decía Brugnara:

“Una persona egresada de la Escuela Normal, es un técnico en la enseñanza de la niñez. En estos establecimientos su acción es casi nula, por cuanto las materias y cursos a dictarse no están comprendidos en el programa del normalista (...) Ha debido entonces prescindirse del maestro normal, para recurrirse a los contadores públicos, a los traductores de idiomas, a los profesores de dibujo, ingenieros, arquitectos, constructores, taquígrafos y expertos dactilógrafos” (Brugnara, 1941: 41).

Luego de exponer la discusión que se había suscitado a propósito de los profesores que eran de oficio, sostiene Brugnara que “Ha llegado la hora en que el Congreso Nacional dicte una Ley de protección y amparo en favor de los miles de profesores especializados que están desempeñando sus tareas en las Universidades Populares” (Brugnara, 1941: 45).

Sobre los programas y los cursos, sostenía este autor que en estos establecimientos educacionales eran superiores a los que impartían las escuelas de adultos, dependientes del Consejo Nacional de Educación para lo cual cita una serie de ejemplos de las universidades populares ya mencionadas.

La primera Universidad Popular Industrial de Buenos Aires fue fundada en 1938 intentando resolver la problemática de la formación industrial.

También se encontraba en Brugnara el discurso patrio en la fundamentación de la necesidad de este tipo de instituciones. Decía “La Patria será más grande, más fuerte, cuando todos los niños puedan escoger libremente, sin abonar matrículas, cuotas de ingreso o derecho de biblioteca o laboratorio, la escuela que más les agrade. Cuando sin trabas de ninguna índole, el niño al terminar el ciclo primario, pueda decir: El año próximo iré a estudiar carpintería, tipografía, motores a explosión, química industrial, radiotelegrafía, televisión o cualquier otro curso, entonces sí, que en época no lejana, habrá una juventud que no se estacionará formando caravanas frente a un comercio u oficina, porque un aviso colocado en un diario, solicita un empleado. El porvenir de la Argentina no está en las oficinas públicas o privadas; radica en las industrias, aún en, embrión. El porvenir será del que pueda iniciar un negocio, una industria no conocida, o aplicar sus conocimientos en una nueva faz de la mecánica” (Brugnara, 1941: 78).

Brugnara se encarga de diferenciar las Escuelas Del Trabajo de las Universidades Populares, haciendo referencia a las palabras de José Mallart publicadas por la revista de Pedagogía de Madrid en el año 1934. Afirma aquel que la escuela del trabajo, se inspira en la educación profesional de los niños y que en nuestro país ha sido aplicada en la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba. Sin embargo, este tipo de escuela no es la que cree conveniente. Sus fundamentos son: “Es necesario dar a los niños una base de educación, tal cual se efectúa actualmente en las escuelas primarias. La Escuela del Trabajo a que me refiero, con sus 250 alumnos, menores de 14 años [la de Córdoba], no llena una necesidad como la que palpamos diariamente en todos los lugares de nuestro territorio, es imprescindible, dejar que el niño vaya formando su modalidad, su carácter, su idealismo por él futuro. ¿De qué lo servirá a un niño que ingresa

a los 10 años en una escuela del trabajo, estudiar cuatro años carpintería, mecánica o cualquier otro oficio? ¿A los catorce o quince años, puede ingresar a un taller como oficial? ¿Tiene el sentido de la responsabilidad? ¿Ya ha definido su vocación futura a los diez o doce años? Meritoria es, sin duda alguna, la Escuela del Trabajo, si ella estuviera dedicada a los jóvenes que egresan de la escuela primaria. La escuela del trabajo, que con tanto conocimiento nos describe Mallart, no es el tipo de la Universidad Popular Industrial que venimos auspiciando desde hace años. Los mismos elementos que en ella se usan, serían de incalculable valor para esta juventud que asiste a las Universidades Populares” (pág. 58-59).

Recalca en páginas subsiguientes que se contará en Buenos Aires con diez Universidades Populares, con los elementos de enseñanza con que cuenta la Escuela del Trabajo, se ofrecerían en dos o tres años más de cinco mil oficiales competentes en múltiples oficios.

Es interesante que el reclamo viene acompañado de la solicitud de no oficializar ni semioficializar estas instituciones porque debieran cambiar sus programas y adecuarlos a las de las escuelas de adultos lo cual considera Brugnara poco conveniente. En vez de ello solicita:

“...ayuda amplia, para extender la acción a otros barrios, ciudades y pueblos (...) en forma de subvenciones o subsidios [la cual] debe ser dispuesta por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y Relaciones Exteriores y Culto [para]: 1º Crear nuevas instituciones en muchas ciudades del interior, que aún no reciben los beneficios de las Universidades Populares; 2º Abrir cinco Universidades Populares Industriales en los importantes barrios de Belgrano, Parque Patricios, Constitución, Boedo y Palermo; 3º Duplicar o triplicar las asignaciones del personal docente; 4º La creación de consultorio médico gratuito en cada institución en forma permanente (diurno

y nocturno), llenando las veces de las antiguas salas de primeros auxilios [y] 5º La creación de la Caja de Jubilaciones, Pensiones y Préstamos para todo el personal docente y administrativo (pág. 98-99)”

Describe Brugnara los diversos tipos de Universidades Populares:

Define un primer tipo dedicado exclusivamente a varones (U. P. “F. Ameghino”, la Boca). En esta se dictan cursos de contabilidad, inglés, dibujo lineal, caligrafía, dactilografía, radiotelegrafía, telégrafo, aritmética comercial, francés, derecho comercial, dibujo de ornato, etc.

Luego, un segundo tipo se encuentra destinado a mujeres (Femenina de Palermo, Tristán Achával Rodríguez) en las que, además de cursos comerciales, deben dictarse corte y confección, tejidos, bordados, labores, lencería, sombreros, economía doméstica y flores.

Las Universidades Populares de tercer tipo son mixtas (de Villa del Parque, Boedo, José O. Paz, Villa Pueyrredón). Sus cursos son los comprendidos en las del primero y segundo tipo, pero el alumnado está compuesto por mujeres y varones. Algunas han determinado que las clases para niñas se dicten lunes, miércoles y viernes, y las de varones martes y jueves, o viceversa.

Finalmente las de cuarto tipo es la Universidad Popular Industrial de Buenos Aires. En ella la enseñanza difiere fundamentalmente a las anteriores. Aquí se estudia carpintería, tipografía, química, construcciones, dibujo de propaganda, obras sanitarias, radiotelefonía, hilados y tejidos, motores a explosión, aeromodelismo, electricidad y automovilismo.

En la actualidad en Argentina funcionan varias universidades populares. Por ejemplo, la Universidad Popular de Resistencia,

fundada como Asociación Civil Sin Fines de Lucro en el año 1929, con el objetivo de capacitar a los jóvenes chaqueños en Artes y Oficios, brindando una herramienta de trabajo para superarse y acceder a una mejor calidad de vida. En 1968, durante la dictadura cívico-militar, actuó como punto de encuentro de grupos estudiantiles de Resistencia y Corrientes. Una década después, la dictadura de 1976-1983, provocó la disminución de la matrícula y la demanda de mano de obra con calificación técnica. Será desde ese momento que se irá reduciendo su accionar de modo paulatino debido a los cambios de paradigma económicos.

En el año 2005 la Universidad Popular de Resistencia, asume una nueva conducción con el objetivo de recuperar a la institución²⁰.

Otro ejemplo es la Universidad Nacional de La Plata. Tal como lo sostiene la definición elaborada por la Cátedra Libre de Universidades Populares²¹ de esa Casa de Altos Estudios, las Universidades Populares son instituciones de educación no formal que actúan como iniciativas de desarrollo cultural en los municipios, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la capacitación y la cultura.

En efecto, según la misma fuente de referencia, estas instituciones están planteadas como una alternativa a las escasas posibilidades de los habitantes de acceder a algún tipo de educación y formación. Una de las claves de las Universidades Populares es su dinámica en red, ya que no son universidades en su formalidad y, por lo tanto, no otorgan títulos de grado. En cambio, sí certifican conocimientos adquiridos, que sirven

²⁰ Universidad Popular de Resistencia. (Fecha de consulta: 20-11-2018) (Acceso y disponibilidad en: <http://www.upresistencia.com/Nosotros>).

²¹ El Dr. German Niedfield es el Director del Proyecto de la Cátedra Libre de Universidades Populares de la Universidad Nacional de La Plata. Los demás integrantes son el Director Dr. Hugo Juri y el Secretario Ing. Agr. Gustavo E. Drake.

para mejorar, por ejemplo, las perspectivas laborales de los habitantes.

Germán Niedfeld afirma que las universidades populares son proyectos que apuntan al desarrollo local, a través de la capacitación y de la educación, caracterizándose por ser muy democráticas y para que funcionen correctamente es casi obligatoria la participación de los vecinos. Son estructuras de educación no formal, que dictan capacitaciones de acuerdo a las necesidades de los vecinos de cada comunidad; es decir, la currícula puede ir variando año a año, en la medida en que vayan siendo cumplimentados los objetivos planteados. Niedfeld aclaró que no se trata solamente de instancias de capacitación, también se puede brindar apoyo escolar o talleres de alfabetización digital para adultos mayores, por ejemplo.

Finalmente cabe citar en este apartado la experiencia de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo creada por la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Esta experiencia demuestra lo equívoco del concepto “universidad popular” porque, a diferencia de las anteriores, cambia su condición de Universidad Popular a la de Instituto Universitario Nacional.

En este sentido, el Instituto Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo pasó a depender del Estado argentino, en virtud de la ley 26.995, sancionada en octubre de 2014 por el Congreso Nacional, a iniciativa del bloque kirchnerista y de la misma organización, que se veía imposibilitada de seguir administrándola producto de una deuda millonaria. La ley fue promulgada el 10 de noviembre de 2014 por la presidenta Cristina Fernández. El citado establecimiento se define como una institución de educación superior pública universitaria argentina, reconocida desde 2015, como una universidad por el Ministerio de Educación. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) emitió una reco-

mendación favorable ante la solicitud de autorización provisoria para su funcionamiento.

En el boletín oficial de la República Argentina del 2 de Junio de 2015 (Año CXXIII Nro. 33.141) se publicó la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 1249 del año 2015 que aprueba el estatuto provisorio “Madres de Plaza de Mayo” del Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos.

4. Testimonio: Sra. Noemí Menossi de Della Rosa

En el año 1927 con solo cuatro (4) años de edad, Noemí Menossi ingresó en el Colegio de San Luis de las hermanas vicentinas ubicado en la localidad de Victoria. Eran 24 alumnas que aprendieron costura con el sistema Mendía. A Noemí la anotaron en el internado porque su mamá no tenía medios para mantenerla y puso a ella y a sus hermanas en el colegio con la firme expectativa de que armen una vida mejor.

Noemí nos cuenta que en las procesiones de San Isidro ella y sus compañeras del Colegio eran tratadas como “niñas ricas”. Recuerda también un comedor muy grande con mesas de mármol en el que almorzaban primero las veinticuatro (24) alumnas pupilas y luego las otras chicas que sumaban la cantidad de doscientos (200) aproximadamente. Su mamá las visitaba el tercer domingo de cada mes y Noemí nos relata que era un día de mucha felicidad.

A los cinco (5) años le dieron una aguja e hilos y a los trece (13) años –afirma orgullosamente– “bordaba como los dioses”.

El trabajo que realizaban las alumnas pupilas del Colegio San Luis era comercializado a través de la tienda departamental británica que existió en la ciudad de Buenos Aires denominada igual que su casa matriz en Londres “Harrods” que funcionaba en el microcentro de la ciudad de Buenos Aires.

Estudiaba con la señorita Lola de acuerdo al sistema Mendía y le encantaba realizar su trabajo pero sobre todo, le gustaba estudiar. Noemí se sentaba en medio de los cuatro naranjos del patio del Colegio y leía los libros que le pedía a una de las hermanas de la escuela. Hoy Noemí, a sus 96 años y con el mismo orgullo, recita de memoria, el preámbulo de la Nación Argentina.

Nos dice Noemí que era muy importante la religión y la conducta y que ella, estaba todos los meses en el cuadro de honor, pero su jactancia es mayor porque la maestra María Pardella le había puesto en la libreta de sexto grado “es la mejor alumna de la clase”.

Cuando terminó el colegio primario ella siguió haciendo cursos de corte y confección. Su hermana en cambio se quedó hasta los dieciocho (18) años.

La dueña del Colegio San Luis, era Inés Dorrego de Unzué quien les repartía chocolates cada vez que iba de visita, lo cual hacía con frecuencia mensual.

Inés Ruperta Dorrego Lezica, hija de Enriqueta Lezica de Dorrego y de Luis Dorrego fue presidenta de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires y casada con Saturnino Unzué Gutiérrez Capdevila.

El Colegio San Luis –que sigue en funcionamiento- según su sitio oficial, junto con la capilla, abrieron sus puertas a la comunidad de Punta Chica, Victoria, el 16 de junio de 1908. Fue fundado por su madre, la Sra. Enriqueta Lezica de Dorrego, viuda de Don Luis Dorrego, quien respondió a su deseo de homenajear a su esposo y a un hijo suyo fallecido muy joven, con la creación de una obra benéfica que perpetuara su memoria.

El propósito explícito de la Sra. de Dorrego era que pudieran educarse en la institución niñas necesitadas de la zona. Con ese fin, hizo construir el Colegio encargándole, a las Hijas de

la Caridad de San Vicente de Paul, que se hicieran cargo de la atención y educación de las niñas, aun cuando la familia Dorrego continuaba con la obligación económica de su manutención.

Culmina este relato con la referencia al último de los dueños. El Sr. Saturnino Unzué, decidió donar el edificio y los terrenos que lo rodeaban a las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul antes de su fallecimiento en 1950. Hoy el Colegio San Luis es gestionado por la Asociación Civil San Luis.

Varios temas atraviesan el discurso de Noemí en relación a su experiencia de sus estudios primarios.

Por un lado cabe destacar que toda la educación religiosa del país, se encontraba durante este período, en el contexto del proceso de reconfiguración del catolicismo argentino entre fines del siglo XIX y 1930. Conviene recordar que el proceso de laicización del Sistema Educativo Argentino fue cristalizado en la sanción de la ley 1420, la cual había definido como optativa la educación religiosa, luego de un profundo debate. La libertad de enseñanza, establecida por la Constitución de 1853, había permitido la formación de comunidades educativas no solo conformadas por los grupos de inmigrantes sino también por las comunidades religiosas, entre otras organizaciones de la sociedad civil.

El punto de inflexión consistió en que la Carta Magna, permitiría oficializar la educación llevada a cabo por grupos privados, no obstante la tensión permanente entre – específicamente- la iglesia y el Estado, que tuvo distintos matices en el transcurso de los tiempos subsiguientes.

Otro de los temas corresponde a la diferenciación de estos Colegios con el resto de las otras sociedades de la sociedad civil.

Según lo explicitado en el apartado correspondiente a la escuela primaria, la misma se diversificaba en fiscales nacionales, comunes, provinciales, de niños débiles, de cárceles, militares

y particulares. Las escuelas particulares confesionales eran gestionadas por el clero regular, secular y las órdenes religiosas.

Las órdenes religiosas se ocupaban de los niños y niñas que por diversos motivos no crecían en su entorno familiar, como en el caso de Noemí.

Según Fletcher Lea (1994) “la iglesia católica no sería tan influyente en el destino de los niños en la Argentina como lo fue en Europa, debido a que Bernadino Rivadavia (...) creó en 1823 un grupo secular, la Sociedad de Beneficencia, para administrar hospitales, escuelas y hogares para niños y mujeres. Formada por un grupo de mujeres de la alta sociedad porteña, la Sociedad tomó control de la Casa de Expósitos fundada en 1779, pero no la administró en forma regular hasta la caída de Juan Manuel de Rosas. La otra institución estatal que recibió a niños era la Defensoría de Menores”. No obstante, los Colegios como los del tipo que describimos, recibían niñas y niños según el lugar.

Lo expuesto, deja abiertos diversos interrogantes que la investigación de la educación en Argentina desde su compromiso y perspectiva histórica y, la reflexión correspondiente permitiría poner luz sobre ellos.

5. Bibliografía

- Abad, G.; Guillén de Rezzano, C. (prologuista) (1949) *Cuatro escuelas experimentales norteamericanas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ansaldi, W. (2000) La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático, en Ricardo Falcón (dir), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, *Nueva Historia Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Sudamericana.

- Argentina. Consejo Nacional de Educación (1948) *Las escuelas para adultos: Síntesis de la obra realizada XXV aniversario de la creación de los cursos especiales 1922 – 1947*. Buenos Aires.
- Argentina. Congreso. Cámara de Diputados. Antecedentes relativos a la aplicación de los nuevos programas de enseñanza secundaria; publicación ordenada por la H. Cámara a indicación de los señores diputados Reinaldo A. Pastor y Agustín Araya. 1926.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Memoria [del Departamento de Justicia; presentada al H. Congreso de la Nación, año 1937. Buenos Aires: Tall. Gráf. de la Penitenciaría Nacional, 1938
- Auza, N.T. (1971) *Documentos para la enseñanza de la historia argentina. 2 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.
- Bilsky, Edgardo (1984) *La Semana Trágica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bravo, H. F. (1972) *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*. Buenos Aires: Paidós.
- Brugnara, J. (1941) *Universidades populares*. Buenos Aires: Tor.
- Buchbinder, P. (2008) *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- (2010) *Historia de las universidades argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cattaruzza, A. (2012) *Historia de la Argentina, 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2003) *Niñez, pedagogía y política. Las transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Argentina: Miño y Dávila.

- Del Campo, H. (1989) “Sindicatos, partidos «obreros» y Estado en la Argentina preperonista”, en Ansaldi, W. y Moreno, J.L. (ed.), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*. Buenos Aires: Cántaro.
- Devoto, F (2002), *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina moderna - Una Historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Drake, G. E. *Nacimiento y desarrollo de las universidades populares en Europa, América Latina y Argentina*. Cátedra Libre de Universidades Populares. Universidad Nacional de La Plata.
- Fodor, J. y O’Connell, A. (1973) “La Argentina y la economía Atlántica en la primera mitad del siglo XX, en: *Desarrollo Económico*, Volumen XVIII, N° 49.
- Ghioldi, A. (1937) *Enseñanza Secundaria Normal y Especial*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Graciano, O. (2003) Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neoconservadora. La experiencia de los universitarios socialistas. En *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 14, n°2, p. 51-70 (en línea) (fecha de consulta 8/11/2018) Acceso y disponibilidad: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003789>
- Guerreño, J.C. “La escuela intermedia y sus impugnadores”, en publicación: *El Pueblo*. 1º de Septiembre de 1916. Buenos Aires: Talleres Gráficos de M.F. Rey, 1917.
- Halperin Donghi, T. (2002) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: CRÍTICA – GRIJALBO.
- Horowitz, J. (2015) *El radicalismo y el movimiento popular (1916-1930)*. Buenos Aires: Edhasa.

- Kwiatkowski, N. “Una historia de conflictos con el Estado”, en: *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur; Número 72, Junio 2005.
- Ley Nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial: planes generales: proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina, 1939.
- Lorca, J. (2007) *Página 12, Al rescate del proyecto político y cultural de la universidad popular* (en línea) (fecha de consulta: mayo 2015). Acceso y disponibilidad en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-92691-2007-10-09.html>
- Luna, Feliz (1995) *Breve historia de los argentinos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Luzuriaga, L. (1997) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez Paz, F. (1979) *La educación argentina*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1957) *Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (1982) *El ideario americano: recopilación de documentos*.
- Ministerio de justicia e instrucción pública en la Exposición internacional de Paris del año 1937 Buenos Aires: Tall. Gráf. de la Penitenciaría Nacional, 1937.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria. Distribución por Asuntos e Instrucciones*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1939. República Argentina.
- Miranda, R.A. e Iazzetta, O. M. (1982) *Proyectos políticos y escuela 1890-1920: la política escolar nacional, los planes de los ministros Magnasco*,

- Saavedra Lamas y Salinas: aspectos macrosociales y sistema escolar.*
Rosario: Ediciones Matética.
- Montero, B. (1926) *La enseñanza de la vieja química. Recuerdos de la vida universitaria.* Buenos Aires: Imprenta Coni.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2004) *Estudios sobre los orígenes del peronismo. [Edición definitiva].* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Ortiz, T. y Scotti, L. (1969) *Las reformas antes de la Reforma. Primeros movimientos estudiantiles de la Universidad de Buenos Aires.* (en línea) (Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018) Acceso y disponibilidad en:
- Oszlak, O. (1982) *La formación del Estado Nacional Argentino.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Perazzo, S. y otros (1979) *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina.* Buenos Aires: Hvmnitas.
- Portantiero, J. C. (marzo 1987) “Transformación social y crisis de la política”, Suplemento “La Argentina de los años 30. Momentos y figuras de la crisis”, *La Ciudad Futura. Revista de Cultura Socialista*, 4, pp. 14-15.
- Programa Historia y Memoria. 200 años de la UBA.* Fecha de consulta: noviembre 2018. Consulta en línea en: <<http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19>>
- Puiggrós, A. (1992) *La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. En Escuela, democracia y orden 1916-1943.* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dirección) y Carli, S. (y otros) (1995) *Escuela, democracia y orden (1916-1943).* Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Puigros, A. (1998) *Qué pasó en la educación Argentina desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Rapoport, M. (2000), *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Rezzano, J. (1921) “El contenido pedagógico en la reforma escolar rusa”, en: *Revista Humanidades*. La Plata.
- Rock, D. (2010) *El Radicalismo argentino, 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Romero, J. L. (1983) *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Rouquié, A. (1994) *Poder militar y sociedad política en la Argentina, Volumen I hasta 1943*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Saavedra Lamas, C. (1915) *La escuela intermedia: discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la ceremonia conmemorativa del 66º aniversario del Colegio Nacional del Uruguay*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.
- Sarmiento D.F. (Ed. 2015) *Educación Popular*. San Juan, Argentina. Asociación Amigos del Museo y Biblioteca Casa Natal de Sarmiento.
- Schnorbach, H. (2005) *Por la otra Alemania: el Colegio Pestalozzi en Buenos Aires (1934-2004)*. Buenos Aires: Asociación Cultural Pestalozzi.
- Solari, M. (1995) *Historia de la educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tedesco, J.C. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1900*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Tedesco, J.C. (1993) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires: Solar.

- Torrassa, A. E. (1958) *Enseñanza secundaria, normal, técnica y especial: Ley 934, de 'libertad de enseñanza': resumen y comentario de otras leyes y decretos*. Buenos Aires: Sarmiento Tribuna de Educación Popular.
- Universidad Nacional del Litoral. Unl.edu.ar. [en línea] [fecha de creación: 1996][fecha de actualización: 2009][fecha de consulta:28/02/2010]. Acceso y disponibilidad en < <http://www.unl.edu.ar/eje.php?ID=205>>
- Universidad Nacional de Buenos Aires (1917) *Memoria del Rectorado: año 1916*. Buenos Aires: Talleres Jacobo Peuser.
- Vera de Flachs, M. C. (2005). *Un precedente de la reforma del '18: el I Congreso internacional de estudiantes americanos*. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE BUENOS AIRES. BIBLIOTECA DIGITAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. [Fecha de consulta: 4-10-2017]. Acceso y disponibilidad en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/252>.

CONFORMACIÓN DEL SISTEMA MASIVO E INTEGRAL DE EDUCACIÓN EN ARGENTINA

1. Contexto histórico, económico y social

1.1. Introducción

El proceso histórico que se inició entre 1943 – 1945 significó un cambio decisivo en la historia política, social y cultural argentina del siglo XX.

El peronismo supo convocar en su seno, a un movimiento social y político heterogéneo que acercó e integró a distintas fuerzas políticas, militares e intelectuales y a distintos estratos socioeconómicos, que en períodos anteriores de nuestra historia habían sido excluidos y postergados en su reconocimiento económico y ciudadano en general.

Esta irrupción sorpresiva que generó el peronismo dejó huellas y transformaciones imborrables en la sociedad y su influjo llega simbólica y concretamente como una herencia cultural casi mítica. Esto se debe pues a que sus alcances, logros, y concreciones aún hoy adeudan y abrevan en los principios y derechos de integración social que el Estado peronista y la labor de su

líder carismático postulaban como una bandera y programa político de la tan anhelada justicia social.

Es por ello que desde aquellos años el peronismo fue conformándose como un protagonista ineludible, casi excluyente de la historia de la sociedad argentina, ya sea estando en el poder o marginado y proscrito de la escena política. Su significatividad social e influencia histórico-social, quedó marcada a fuego en la memoria colectiva del pueblo argentino.

El ascenso de este movimiento provocó importantes modificaciones en todos los planos de la vida social de la nación. Tal como afirma José L. Romero, el peronismo, generó un nuevo modelo político, caracterizado por un vínculo más fuerte y colaborativo entre los diferentes grupos de la sociedad y el Estado (Romero, 2012).

En el campo económico, el peronismo propuso un modelo basado en el desarrollo industrial, orientado hacia el mercado interno, con una fuerte intervención estatal, redistribuyendo el ingreso a favor de los sectores asalariados y el pueblo en general.

En el plano social se llevó adelante una amplia política de reforma que estableció importantes derechos sociales para los trabajadores. En la esfera de las relaciones políticas, a partir del fenómeno peronista se modificó sustantivamente la relación entre el Estado, las distintas clases sociales y sus distintas organizaciones representativas.

El Estado peronista asumió por primera vez en nuestra historia, un rol protagónico como un actor político con objetivos propios.

La extensión de los derechos de ciudadanía al conjunto de nuestra sociedad y la participación política activa de las masas obreras (hasta entonces postergadas, excluidas y marginadas) conformaron los pilares de la democracia de masas.

Esta posibilidad participativa e inclusiva se mostró en el ámbito cultural, adviniendo una nueva forma de vivir y representar la vida. Esta nueva cultura popular incorporó las pautas, valores y tradiciones de los sectores populares que, por medio del accionar del Estado peronista, se incorporaban al consumo y a la ciudadanía plena.

1.2. Orígenes histórico – sociales del peronismo

El peronismo se fue gestando en el marco de profundas reorganizaciones de las relaciones entre los trabajadores, los empresarios y el Estado, en la década anterior a su arribo al poder.

La progresiva profundización del proceso de industrialización substitutiva estuvo condicionada por el panorama internacional, es decir, marcada por la recesión que imponía la crisis del 30. Las implicancias de la misma, generaron el cierre o agotamiento, al menos transitorio, del modelo productivo agroexportador.

La caída de los precios internacionales de las materias primas y el corte de la afluencia de capitales condicionaron el desarrollo hacia adentro de la economía y la emergencia de las industrias artificiales sustitutivas de las manufacturas e insumos industriales de origen extranjero (Murmis y Portantiero, 2004). Debido a estos cambios, se había originado un crecimiento y concentración del sector asalariado, lo que planteó un nivel de conflictividad y complejidad en las relaciones laborales, haciendo más frecuente la intervención del Estado en los conflictos entre el capital y el trabajo. Según el historiador Félix Luna (1984), el surgimiento del peronismo fue un hecho novedoso para la Argentina.

A mediados de la década del 30, se producirían dos hechos históricos – políticos internacionales que marcarán de forma indeleble el siglo XX: el ascenso del fascismo italiano en 1922 y el del nacionalsocialismo Alemán en 1933. Ambos procesos

aparecen en el plano internacional, como dos intentos superadores tanto del capitalismo como del socialismo, superponiendo a los intereses de clase - sea burguesa u obrera- la idea de Nación entendida ésta como “Totalidad Orgánica” (Fontana, 1999). Es decir, como una colectividad especial, un cuerpo social, en el que cada órgano o sector social tiene una función o rol que desempeñar dentro del cuerpo social que lo contiene, que es la Nación. Sería imposible no conectar muchos de estos principios filosófico – políticos, que primariamente se llevan a cabo en el viejo continente, con la prédica y el tipo de experiencia particular que el Estado peronista representó. En efecto, en tanto Estado corporativo- nacionalista, se desarrolló al margen de los dos grandes sistemas políticos de la época, aspirando alcanzar una “Tercera Posición”.

El estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939, hizo insoslayable continuar y profundizar el proceso industrialista cuya meta era la sustitución de productos importados. La guerra y el clima ideológico contribuyeron a que algunos sectores de la sociedad argentina, incluyendo un sector importante del ejército, sostuvieran la necesidad del desarrollo de la industrialización nacional como un objetivo estratégico dentro del mundo bipolar que asomaba.

Desde principio de siglo tanto la SRA (Sociedad Rural Argentina) como la UIA (Unión Industrial Argentina), se habían opuesto a la participación política de los sectores populares y a todo proyecto legislativo que significara un reconocimiento de los derechos de los trabajadores y el correspondiente reconocimiento de sus derechos como ciudadanos. La pérdida de legitimidad y representatividad del sistema político, se evidenció en la clara intencionalidad del régimen conservador por desconocer o ignorar las demandas y necesidades de la mayoría de la sociedad argentina.

La CGT (Confederación General del Trabajo) creada a principios del 30, para la fecha del golpe militar del 43 se encontraba dividida. Por un lado, la CGT que respondía al líder ferroviario Domenech (este grupo entendía la acción de la misma, separada de la acción política). El otro grupo era el resultado de la alianza entre un sector del socialismo y del comunismo, cuyos líderes eran Borlenghi y Pérez-Leiros. Este grupo aglutinaba además, a los empleados municipales y de comercio. Ambas centrales, aunque con cautela, vieron positivamente el golpe del 43.

Según el historiador Julio Godio (1998), el poder de las recientes autoridades quedó avalado por el apoyo popular. En efecto, la intervención militar que destituyó a Castillo, contó con el apoyo de sectores sociales heterogéneos coincidiendo con ella los nacionalistas y los pro-aliados; los germanófilos y los liberales; y, los dirigentes de la UCR y políticos conservadores. Las expectativas de muchos hacia el nuevo gobierno eran que éste actuara para poner fin a las prácticas fraudulentas, promoviendo un retorno rápido a la legalidad constitucional. A su vez, en el plano internacional, se esperaba que el gobierno apartara a la Argentina de la política de neutralidad a la que los pro - aliados juzgaban de un alineamiento encubierto con el Eje.

Meses antes del golpe del '43, se constituyó en el ejército, una agrupación militar, llamada GOU (Grupo de Oficiales Unidos) cuyo objetivo era implementar cambios institucionales en el país. Su programa de gobierno no fue claro debido a la heterogeneidad y a las diferencias ideológicas de sus representantes. Según un historiador especialista en el desarrollo y función del ejército, Alain Rouquié, quien examina al GOU, afirma que sus miembros "...eran partidarios de restablecer la moral y la disciplina dentro del ejército y de recuperar al país de una corrupción, que, según algunos de sus miembros, llevaba derecho al comunismo" (Rouquié, 1986: 22). Así su poder de

presión y de motor ideológico, se acentúa bajo la presidencia de Pedro P. Ramírez, y de su ministro de guerra, del que Perón era su secretario.

1.3. Desarrollo del peronismo

Rawson, Ramírez y Farrell se sucederán en los cargos presidenciales, destacándose el rol conciliatorio de Perón como director del Departamento de Trabajo, quien inicia una política de acercamiento a los dirigentes sindicales obreros. Las primeras medidas tomadas por Perón que daban señales de una nueva relación entre el Estado y los trabajadores, fueron: derogar el decreto militar que limitaba la acción sindical, obligar a los empresarios a aceptar las demandas de aumento salarial, reincorporar a los trabajadores despedidos y cumplir con las 60 horas semanales, además de ordenar la libertad de José Peter, dirigente comunista del sindicato de la carne. Al mes de asumir sus funciones en el Departamento de Trabajo, éste se convierte en la Secretaría de Trabajo y Previsión (STP). Desde la misma, Perón avanzó hacia la promulgación de una legislación social y sindical que permitió transformar sustancialmente la posición de los trabajadores frente a sus empleadores y posibilitó un mejoramiento de sus condiciones de vida en general.

La nueva legislación propuesta por la reciente STP, significó la satisfacción de la mayoría de los reclamos históricos por los cuales el movimiento obrero venía luchando desde principio de siglo. Sus innovaciones más relevantes fueron: la ley de despidos e indemnizaciones, el seguro social y la jubilación, el estatuto del Peón que regulaba el trabajo de este sector de trabajadores rurales, indemnizaciones por accidentes de trabajo, la jornada de trabajo de 8 horas diarias, vacaciones anuales, así como también el aguinaldo (Cattaruzza, 2012) o sueldo complementario, y la

creación de Tribunales de Trabajo que resultaron favorables en la mediación hacia el movimiento obrero.

La base del proyecto de Perón para reorganizar la sociedad era el desarrollo de la industria nacional en el marco del tan anhelado entendimiento entre las clases sociales. Con el propósito de lograr la conciliación entre el capital y el trabajo, Perón buscó alianzas con los sindicatos obreros y con las organizaciones empresarias y rurales.

Sus famosos discursos en la Bolsa de comercio en agosto de 1944 clarifican la propuesta y los objetivos del líder populista: “Señores capitalistas, no se asusten de mi sindicalismo, nunca mejor que ahora estará seguro el capitalismo, ya que yo también lo soy, porque tengo estancia y en ella operarios. Lo que quiero es organizar estatalmente a los trabajadores, para que el Estado los dirija y les marque rumbos y de esta manera se neutralizarán en su seno las corrientes ideológicas y revolucionarias que puedan poner en peligro nuestra sociedad capitalista en la posguerra” (Del Campo, 1983).

Sin embargo parecía que la amenaza real en tanto proyecto revolucionario-inclusivo extrañamente, no venía del comunismo o socialismo, sino de quien les prometía ser el garante del orden capitalista, por medio de una clara legislación favorable al mundo del trabajo. De ahí que los empresarios o burguesía agraria y gran burguesía industrial, consideraran tamaña agitación de los sectores populares, como riesgosa y mucho más real y cercana que cualquier revolución de carácter socialista.

Se fue conformando una alianza social alrededor de la Corte Suprema de Justicia, quien conjuntamente con la Unión Democrática, fuerza política que aglutinó a la vasta y contradictoria oposición al peronismo, estaba integrada por la casi totalidad de los partidos políticos, los sectores empresariales y universitarios y algunos sectores dentro del ejército. Fue el ejército quien

sacó provecho de la propaganda que el entonces embajador de los EEUU dispensaba sobre la asociación directa y filiación de Perón con el fascismo y el nacional socialismo. Así las cosas, el peronismo levantó la bandera de la defensa nacional frente a lo que consideraba presiones y mentiras del imperialismo norteamericano. La coalición opositora intensificó su ofensiva y el 19 de septiembre convocaron a una “marcha de la constitución y de la Libertad” (Ciria, 1983), en la que marcharon una doscientas mil personas solicitando la entrega del gobierno a la Corte Suprema. Los militares consideraron que había llegado la hora de deshacerse de la figura más conflictiva del gobierno: el 8 de octubre Perón fue obligado a renunciar y el 12 fue trasladado detenido a la isla Martín García.

La detención de Perón aceleró y profundizó la crisis política. El clima de movilización entre los obreros, especialmente en los suburbios industriales de Buenos Aires, Rosario y La Plata, creció más allá de las previsiones de las centrales sindicales, desbordándolas y llamando a una movilización espontánea y autóctona de los sectores populares y trabajadores. Estos llegaron al mediodía a Plaza de Mayo, solicitando la inmediata libertad y restitución en sus cargos del líder destituido. Este hecho histórico, es el primer antecedente tomado por todas las líneas y posturas historiográficas, que coinciden en ver al 17 de octubre de 1945, como el momento bisagra en la que las masas arriban objetivamente a la participación ciudadana dentro de la sociedad argentina.

En las jornadas del 17 y 18 de octubre la presencia activa de los trabajadores en las calles de los grandes centros urbanos, puso de manifiesto que el peronismo se constituía en un movimiento de masas con una clara orientación política y social. El protagonismo de las masas movilizadas y de las organizaciones

sindicales significó la prueba de fuego de su arribo fundacional al protagonismo sociopolítico del país.

Para comprender la significación histórica del Peronismo, debemos verlo a la luz del marco de la lucha política y de polarización social que el líder y el movimiento, refractaban sobre la sociedad. Peronismo y antiperonismo fueron el signo de una época que comenzaba al finalizar la Segunda Guerra Mundial, pero que sus efectos y consecuencias serán de largo alcance. Su huella cultural dejó un sello en la política y la vida social de la nueva Argentina.

Ante la amenaza de un creciente estado de movilización popular, el gobierno llamó a elecciones en las cuales el Partido Laborista se impuso por un claro 52 % de los votos a favor, sobre la Unión Democrática. Obtuvo dos tercios en la cámara de Diputados y la casi totalidad de la cámara de Senadores.

Los principales lineamientos de la política económica del primer gobierno de Perón quedaron establecidos en el Primer Plan Quinquenal. Mediante esta planificación, el Estado se proponía intervenir e incentivar el desarrollo de la industria y generar las bases que permitieran la distribución de la riqueza a favor de los asalariados, aumentando el nivel de empleo, elevando el salario y mejorando las condiciones de trabajo. Una de las claves fue el aumento del gasto social en las áreas de educación, salud y vivienda.

A partir de 1946 el Estado se propuso profundizar el proceso de sustitución de importaciones industriales y de manufacturas extranjeras. Además surgieron las industrias metalmeccánica y la metalurgia liviana, comenzando a producir artefactos para el hogar como lavarropas, heladeras, cocinas, licuadoras, etc.

El modelo se sostenía con un creciente aumento y expansión del consumo generado por el mercado interno que ahora incorporaba a sectores sociales antes postergados o excluidos.

Dicho aumento quedaba ahora garantizado por un aumento real de los salarios (Rapoport, 2000), y por el aumento de la capacidad de compra. A través de los planes de construcción de viviendas, hospitales y escuelas, garantizó por medio de las obras sociales, la afiliación sindical y la expansión de planes de bienestar social. Asimismo, el Estado al llegar a cubrir las necesidades básicas a numerosos sectores de la población, les eximía de utilizar parte de sus ingresos para adquirir bienes. Ya sean bienes materiales, otrora exclusivos de las clases pudientes, como por ejemplo el automóvil, hasta tener la posibilidad de enviar a sus hijos a la universidad reasegurándoles un ascenso social, desconocido para este sector social.

Este aceleramiento del consumo sin precedentes para el período, estuvo sostenido por una eficaz política redistributiva del ingreso, por medio del aumento del gasto social, así como también por el sostenimiento del gasto en inversión pública, cuyas obras infraestructurales demandaban alinearse con el modelo de autarquía económica y política que el Estado Peronista proyectaba.

Congruentemente con el proyecto nacional, la nacionalización de los teléfonos, ferrocarriles, las compañías eléctricas, el gas y las empresas de navegación de ultramar y el transporte aéreo, pasaron a ser responsabilidad directa de Estado. Fue el Estado quien también pasó a fijar precios máximos para los artículos de primera necesidad, controlando los valores de alquileres y arrendamientos rurales.

Sin embargo, el modelo conllevaba debilidades intrínsecas producto de la inestabilidad de acuerdo con uno de los pilares estructurales de dicho crecimiento y expansión, que consistía en la dependencia de la industria de los insumos importados. Los bienes de capital eran de origen extranjero. Esto significaba la necesidad de disponer de divisas para las importaciones.

Tal vez la mayor dificultad, surgió en el plano político, dado que la burguesía agraria no participaba de la alianza social que apoyaba al peronismo.

Si los terratenientes y los comerciantes agro-exportadores dejaban de invertir, los volúmenes de las exportaciones caerían y con ellas los ingresos en divisas, exponiendo al sistema a una crisis financiera y a la creciente inflación que deterioraba el salario y por consiguiente el consumo.

El nivel de concreción de la intervención estatal en tanto ente regulador y protagonista directo del proceso industrialista puede apreciarse a través de dos mecanismos de intervención directa en el proceso productivo. Por un lado, a través del Banco Central, organismo que le facilitó controlar la política de reservas financieras hacia el interior del país. Por su parte con el IAPI (Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio) el Estado apostaba a controlar el comercio exterior, fijando precios de las exportaciones agrícolas (Rougier, 2012), regulando las importaciones y resguardando la producción nacional.

El IAPI, le permitió al Estado obtener un importante caudal de recursos que derivó hacia la Industria y la Inversión Social; produciendo una transferencia de ingresos de los sectores agropecuarios exportadores, hacia la burguesía industrial nacional y los sectores populares urbanos. Esta euforia económica de los primeros años del gobierno peronista, tuvo su correlato en cuanto expansión similar, en una variedad de políticas y acciones sociales. Estas sirvieron para mejorar las condiciones de vida del conjunto de los trabajadores, atendiendo también a las necesidades de los sectores más desprotegidos.

1.4. Desarrollo y justicia social

La innovadora metodología y propuesta en el plano de la Acción Social, durante el primer gobierno peronista, estuvo

liderada por María Eva Duarte, quien llevó adelante una intensa actividad pública, con el apoyo de los sectores sindicales. Su actividad política vino a competir directamente con la Sociedad de Beneficencia, dirigida por las damas de la elite patricia argentina. Para desarrollar sus planes de acción social, Eva creó una fundación que le permitió establecer un contacto cotidiano y directo con los sectores sociales más necesitados. La Fundación Eva Perón, creada en 1948, reemplazó a la Sociedad de Beneficencia y desplegó una intensa actividad. Esta comprendía desde la creación de hogares para niños y ancianos, centros educativos, (como los que hoy subyacen como recuerdo, en el caso del Museo Nacional Ciudad y Ciudad estudiantil, en el barrio de Belgrano, ciudad de Buenos Aires), y la construcción de viviendas populares, y hospitales provistos celosamente de materiales y de la tecnología médica y científica del momento.

El rechazo de la mayoría de los estratos altos a esas medidas y su defensa por los asalariados se convirtió así en el eje del conflicto social del período, dándole una unidad inédita a la clase obrera argentina y (a través del antiperonismo) a los estratos propietarios.

La política social peronista y el papel protagónico de Eva Perón, reafirmaron el antagonismo entre peronistas y antiperonistas. Si para los trabajadores Ella, representaba la figura que concretaba la anhelada justicia social, desde la oposición, se pensaba que el accionar de Eva conllevaba un despilfarro de recursos en pos de profundizar el proselitismo político entre los sectores populares (Halperín Donghi, 1980).

Una de las reformas políticas más importantes realizadas por el peronismo que le permitió darle legalidad institucional a la orientación del modelo social, fue la sanción de una nueva Constitución Nacional, en enero de 1949. Luego de la convocatoria a elecciones, se reunió la Convención Constituyente, donde el

peronismo obtuvo una clara mayoría, aprobándose una nueva Constitución Nacional. En ella se incorporaban los derechos sociales (Torre, 2002) conquistados por el movimiento obrero y la legalización de los cambios económicos, especialmente la política de nacionalizaciones del comercio exterior, de los combustibles y del transporte. En el orden político se implantó la reelección presidencial. En política educativa el Estado pasaba a constituirse en el referente de la expansión escolar y la diversificación técnica secundaria y superior. En este sentido el Segundo Plan Quinquenal en su apartado social contemplaba la participación y orientación estatal alineada claramente con los principios rectores de la Doctrina Nacional.

La experiencia del primer peronismo ha sido caracterizada por algunos historiadores como una verdadera “democracia de masas” (James, 1990). La participación masiva de la clase trabajadora (incluyendo desde 1947 el voto femenino) dentro del sistema político, así como la expansión de las organizaciones de representación de tipo sindical, barrial y vecinal, convierten a la experiencia histórica peronista en uno de los ejemplos más genuinos de orientación populista latinoamericano de posguerra.

Martín Stawski (2009: 145) define al peronismo como una ruptura respecto de las décadas previas, en lo que respeta a políticas sociales, no por la novedad de los contenidos de las intervenciones sino por la nueva centralidad del lugar del Estado en la estructuración de las mismas y en la modificación de las relaciones entre el Estado y los beneficiarios y la definición de la asistencia como derecho social. En ese sentido, se señala que la Fundación “modificó la manera de recibir y percibir” la asistencia social por parte de los sectores populares.

2. Políticas educativas

La hipótesis central del libro de Tedesco “Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)” sostiene que “los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica” (Tedesco, 1982: 15). Lo dicho puede interpretarse como un propósito vinculado a la capacidad de la educación de actuar sobre la masa de población e inculcar valores y saberes previamente seleccionados (Somoza Rodríguez, 2006: 107). Desde este punto de vista político, durante el peronismo se han producido reformas estructurales, siendo la principal la correspondiente a la misma Carta Magna.

En efecto, la reforma constitucional realizada por una Convención Nacional Constituyente en el año 1949, comprendió de modo parcial las cláusulas correspondientes a educación e incorporó un nuevo capítulo sobre “derechos especiales” (Diario de sesiones de 1949 págs. 563-589 citado por Bravo, 1972: 106).

Los artículos 5 y 14 se mantienen inalterados pero el 14 pasa a la numeración 17 en esta Constitución. El antiguo artículo 67 (ahora 68), inc. 16, en cambio, se modifica en dos expresiones: la de “ilustración” por “ciencia” y la expresión “dictando planes de” por “organizando la”. De este modo se lee en el nuevo texto constitucional “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, a la higiene, moralidad, a la salud pública y asistencia social, al adelanto y bienestar de todas las provincias y al progreso de la ciencia, organizando la instrucción general y universitaria...” (Artículo 68, inc.16, 1949).

Por su parte, los “derechos especiales” mencionados corresponden: I) al trabajador; II) a la familia; III) a la ancianidad y IV) a la educación y la cultura. Además del explícito apartado, en el

caso de los derechos de los trabajadores también se menciona el derecho a la capacitación.

Desde una crítica al liberalismo, Martínez Paz (1980) profundiza la finalidad política en el análisis de este sistema. Afirma que en ese momento "... se consideró al pueblo ya maduro para una reforma que hiciera efectivas sus aspiraciones políticas y sociales, demoradas por la organización jurídica y social propia del liberalismo burgués y tipificada en la Constitución vigente. La nueva Constitución sería un programa de rescate del ser nacional, en lo político, en lo económico y en lo espiritual. Para llevarlo a cabo sería necesario concebir al Estado, no sólo como guardián del orden sino como un instrumento de un programa social desterrando la idea de un Estado abstencionista, para ceder el paso a un 'Estado regulador'.

Para la afirmación de dicho programa era imprescindible también tener en cuenta que se estaba actuando en un período de organización, de sistematización de conquistas logradas tanto en el pensamiento como en los hechos. Correspondía a la Constitución consagrar ese progreso a fin de responder a la realidad y asegurar su permanencia. La nueva Constitución debía pues plasmar "en términos constitucionales" un programa concreto: consolidar una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana (...) Con respecto a la enseñanza, se argumentó que la Constitución del '53 no señalaba un verdadero programa educacional pues sus disposiciones aisladas no cubrían aspectos fundamentales que en esta materia deberían estar explícitamente determinados. Era preciso conceder a la educación y a la cultura una extensa serie de disposiciones como marco institucional de la política educativa.

La verdadera novedad estaría en un nuevo concepto de la cultura y de la educación, orientado hacia dos direcciones: de la persona como individuo y de la persona como miembro de un

Estado, nacido en una comunidad con características propias y a la que debía responder en el futuro. Desde este punto de vista la nueva Constitución, dejaba de lado la neutralidad del Estado en educación y la escuela laica, incapaces de formar al ciudadano inteligente, pues prescindían de enseñar un sistema absoluto de valores, como una consecuencia de la pedagogía agnóstica y burguesa del liberalismo” (Martínez Paz, 1980: 168-169).

La finalidad política aludida anteriormente fue fundamental –en su momento- para la re-socialización y por ende la nacionalización de los inmigrantes cuyo número había modificado constitutivamente la demografía poblacional en el período anterior.

Podríamos afirmar que esa finalidad política sumada a la necesidad de alfabetizar a la nueva población compuesta por los excluidos de la Revolución Industrial europea, incidieron en períodos anteriores en la configuración de un sistema educativo que privilegió una educación primaria extendida y una formación secundaria selectiva.

Afirma Somoza Rodriguez (sobre la base de un estudio de Luzuriaga) que “...este esquema de organización del sistema educativo –una base amplia y una cima muy estrecha- se mantuvo sin mayores variaciones hasta bien entrado el siglo XX [y] la llamada ‘Reforma Universitaria’ de 1918 no alteró el estado de cosas”. Continúa el mismo autor afirmando que “...como consecuencia de este modelo educativo, hacia 1940 Argentina mostraba un desarrollo contradictorio comparado con el de otros países” (Somoza Rodriguez, 2006: 108). El estudio de Luzuriaga demuestra ese carácter contradictorio debido a que analiza primero el desarrollo del nivel primario en 40 países llegando a resultados exitosos para Argentina pero cuando examina el nivel secundario en los mismos países, se pone de manifiesto que Argentina tiene el menor número de escuelas secundarias.

Esta situación de fuerte asimetría queda constatada cuantitativamente en la medición de la matrícula por nivel de estudios, realizada en 1943, cuyos números pueden observarse en el siguiente cuadro:

	Total grupo de edad	Total matriculados	Porcentajes
Primario 6-13 años	2259010	1700327	75,26
Secundario 14-21 años	1871973	120492	6,43
Universitario 14-21 años	1871973	16701	0,89

Fuente: Somoza Rodriguez (1943) Educación y Política en Argentina (1946-1955) Base: IV Censo Escolar de la Nación. p. 110.

La segunda herramienta legal, además de la Constitución Nacional reformada, fue el II Plan Quinquenal (1952-1957) pero, una serie de normativas regulan previamente al ámbito educativo desde un punto de vista estructural.

Sobre la base de lo dicho, seguimos nuestra exposición teniendo en cuenta los límites temporales hacia el pasado y el futuro de la reforma constitucional de 1949. De este modo señalamos en primer lugar, algunas de las normas más importantes, para adentrarnos luego en las modificaciones que introduce la reforma aludida y la organización fijada por el II Plan Quinquenal (1952-57).

La política educativa del peronismo, en un primer momento, reafirmó las reformas efectuadas en el período anterior, en relación a la religión. En el año 1947, la ley 12978 eleva a status legal el decreto ley 18.411 del año 1943 mediante el

cual se ordenaba instituir la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, primarias, postprimarias, secundarias y especiales. Dicho decreto ley, ampliaba la obligatoriedad a escala nacional de lo establecido para la Provincia de Buenos Aires en el año 1937.

Otra ley, la 13047 de 1947 se ocupó del estatuto del Docente de establecimientos privados. Esta norma fijó el régimen de la enseñanza privada y la remuneración de sus docentes a los que se les otorgó subsidios estatales.

En relación a la labor docente, una ley posterior -la Ley N° 13.343 del mismo año, fijó las remuneraciones de los docentes estatales que comenzaron a regir en 1949.

El decreto 26.944 del mismo año de las leyes citadas establece una de las primeras modificaciones en los planes de enseñanza introduciendo los principios peronistas de unidad de concepción y de acción, de planificación orgánica y de la formación de una nueva conciencia nacional a través de la acentuación de contenidos morales, patrióticos y doctrinarios.

La reforma abarcaba al conjunto del sistema educativo en todos sus niveles, ciclos y modalidades, incluida la enseñanza universitaria (Somoza Rodríguez, 2006: 132-133).

Siguiendo un orden cronológico y en relación a la coyuntura del sistema, dos leyes son fundamentales. Por un lado, la ley 13529 de 1949 -ley orgánica de Ministerios- crea el Ministerio Nacional de Educación, separando el área de Educación de la de Justicia. Se establece como competencia de este nuevo Ministerio: refrendar y legalizar los actos presidenciales, así como todo lo inherente a la educación preescolar, primaria, secundaria, técnica y universitaria.

Por otro lado, la ley 13.548 del mismo año transforma el Consejo Nacional de Educación en Dirección General de Educación Primaria, la cual pasa a depender directamente del

Ministerio²². En 1950 el Decreto 16251 modifica la organización del Ministerio de Educación.

Corresponde a este período el primer Plan Quinquenal que abarcaría el tiempo comprendido entre los años 1947 y 1951. Según Adriana Puiggrós (2008), en el capítulo dedicado a educación se destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre el idealismo y el materialismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza. Ello implica que debía extenderse a todos, creando la modalidad de compensación y estableciendo la necesidad de la incorporación de la enseñanza práctica profesional en el nivel medio.

La misma autora testimonia que fue probablemente Jorge Pedro Arizaga, el autor del primer programa de educación de este Plan, quien tuvo en cuenta algunos elementos estadísticos y de opinión para dicha realización.

Por un lado las estadísticas –en base a un informe presentado por el mismo- planteaban una deserción de un promedio entre 60.000 y 70.000 alumnos de la escuela primaria. Por otro lado, la opinión oficial responsabilizaba de los problemas educacionales a las insuficiencias del normalismo positivista y fundamentalmente a la falta de nacionalismo. Arizaga trató entonces de dar respuesta condensando “...en una propuesta pedagógica la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la Nación (...) [pretendiendo] formar en el niño la inteligencia práctica, sin dejar de enseñarle el dominio

²² Ley 13.548 de 1954: Reestructura el Ministerio de Educación. Se le otorga la función de asistencia al presidente en la promoción de la cultura nacional. Se establece ahora como función específica de este ministerio, la atención de la instrucción y educación en todos los ciclos y especialidades. Se establece que “la acción educativa nacional debe ser desarrollada con unidad de concepción en todo el país, sin que ello importe desatender las necesidades regionales o locales correspondientes”. En diciembre, las funciones de la Dirección General de Cultura son absorbidas directamente por el Ministerio.

de las normas, los sentimientos y la voluntad de superación moral, dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida; los planes y programas tendrían como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales...” (Puiggrós, 2008: 134-135).

El nuevo plan, cuyo espíritu respondía a la necesidad de insertar al individuo a la vida social mediante el factor trabajo, estaba conformado por enseñanza primaria en tres ciclos. El primer ciclo correspondía al preescolar de dos años de duración y abarcaba la edad de 4 y 5 años, era optativo. El segundo ciclo, a diferencia del primero, era obligatorio y duraba cinco años abarcando las edades de 6 a 11 años de edad. El tercer ciclo, al igual que el segundo, era obligatorio y duraba dos años correspondientes de los 12 a 14 años. Este ciclo era llamado de pre aprendizaje y contenía cultura general además de atender a la urgencia de formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades.

Respecto del secundario se mantenían los bachilleratos clásicos y el magisterio y se incorporaban las escuelas técnicas con diversas finalidades.

El bachillerato tenía una duración de cinco años, dividido en tres años para conocimientos generales y dos para artes y oficios. El ingreso era por acreditación de aptitudes mediante las calificaciones obtenidas en la primaria y las calificaciones del nivel secundario serían tenidas en cuenta como requisito para el ingreso a la Universidad. El magisterio consistía en cinco años de especialización luego de lo cual se podía optar por el ingreso al magisterio primario o al profesorado secundario. Cada una de estas posibilidades tenía dos años de duración y permitía el acceso a la universidad.

Respecto de las escuelas técnicas ellas podían ser: de capacitación, de duración de un año; de perfeccionamiento, de

dos años y de especialización, de tres años. Estas escuelas eran concebidas como niveles sucesivos en los que se adquirirían títulos habilitantes de complejidad creciente. Para el primer nivel se exigía título primario y para las de segundo y tercer nivel (perfeccionamiento y especialización respectivamente) el requisito era poseer estudios secundarios. Existía asimismo la posibilidad de certificar por prueba especial. Esta educación técnica era gratuita y las empresas tenían la obligación de cooperar con becas para los tres niveles.

Según Puiggrós, la propuesta de Arizaga se completaba con la transformación del Consejo Nacional de Educación en una Subsecretaría dividida en tres secciones: primaria, media y técnica. Señala la autora que la reforma descripta tuvo corta vida debido a la resistencia del bachillerato clásico en el que "... el trabajo, como concepto y como elemento curricular, fuera introducido en su impenetrable trama. La capacitación laboral quedaría organizada en otro paquete académico y curricular..." (Puiggrós 2008: 137).

En 1949 la Ley 13548 transforma el Consejo Nacional de Educación en Dirección General de enseñanza primaria.

En el capítulo III de la Constitución reformada se declaran los derechos del trabajador, la familia, la ancianidad, la educación y la cultura. Se reconoce el derecho del trabajador al bienestar que incluye: vivienda, alimentación, descanso y goce de expansiones espirituales y materiales. El título IV del capítulo III agrupa los derechos a la educación y a la cultura.

El Segundo Plan Quinquenal se establece en 1952 por la ley 14184 y estaba dividido en cuatro partes: Acción Social, Comercio y finanzas, Servicios y Trabajos Públicos y Acción Económica. El apartado de Acción Social se conformaba por los capítulos 4, 5 y 6 los cuales se ocupaban de educación, cultura e investigaciones científicas y técnicas respectivamente.

La nueva concepción del Estado y su filosofía y fines quedaron expresados en el texto constitucional de 1949, por medio de diversos puntos que reencauzaban determinados aspectos de la vida del país, entre ellos la educación.

La nueva concepción de la cultura nacional y los medios institucionales para llevarla a cabo, fueron un apoyo fundamental para la política de realizaciones que alcanzó a todas las ramas de la enseñanza.

En la Constitución justicialista de 1949, se establecieron expresamente sus fines y objetivos y al mismo tiempo se fijaron normas para su cumplimiento. Los fines de la enseñanza se definieron así: El desarrollo del vigor físico de los jóvenes, el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y de sus potencias sociales, su capacitación profesional, la formación del carácter y el cultivo integral de todas las virtudes personales, familiares y cívicas.

La Constitución justicialista afirmó también el derecho de la familia en la enseñanza y al mismo tiempo el de los establecimientos particulares y oficiales que colaboraran con ella, de acuerdo a lo establecido por las leyes. Se garantizaban también la libertad de enseñanza y el derecho a la educación y a la capacitación.

En la enseñanza primaria, fijó el carácter obligatorio y gratuito de las escuelas del Estado y el sentido de la escuela rural, orientada a contribuir al arraigo del hombre a la tierra. Establecía también la orientación profesional de los jóvenes para fomentar el perfeccionamiento de las clases trabajadoras, por medio de la capacitación profesional.

En cuanto a la enseñanza universitaria, entre sus fines y objetivos figuró el de preparar a la juventud para el engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas, en función del bien de la colectividad. Se

establecieron cursos obligatorios de formación política en todas las Facultades, con el propósito de que cada alumno conociera: la esencia de lo argentino, la realidad económica, social y política del país y la evolución y la misión histórica de la Argentina, y adquiriera clara conciencia de su responsabilidad en el logro de los fines reconocidos y fijados en la nueva Constitución. Para que la universidad respondiera a su función específica debía estar imbuida del espíritu del Estado, porque de ella saldrían los hombres llamados a regir los destinos de la Nación.

Previó también la sanción de una ley dividiendo el territorio nacional en regiones universitarias. Cada universidad ejercería su influencia en las respectivas áreas, a fin de contribuir a la solución de los problemas de cada región. El alcance de la autonomía universitaria estaría fijado por una ley que regularía el funcionamiento y la organización de las universidades nacionales.

Después de sancionada la Constitución de 1949, las provincias ajustaron sus textos constitucionales a la nueva concepción filosófica y educativa, así como a las normas fundamentales de la Constitución justicialista.

El reajuste administrativo, que lógicamente debía surgir como consecuencia de la Constitución de 1949, dio lugar a que se transformara el Ministerio Secretaría de Educación en Ministerio de Educación. Este dirigió, de acuerdo a los presupuestos constitucionales, la política educativa nacional en todos los niveles de la enseñanza.

Una vez fijados en la Constitución de 1949 la filosofía, los fines y los objetivos de la Nueva Argentina, se plasmó en todos los aspectos de la vida nacional y entre ellos en la educación, la esencia de la doctrina justicialista por medio del II Plan Quinquenal. Sancionado como ley para toda la república, fue el instrumento directo y eficaz para concretar la doctrina justicialista.

Se definió como “doctrina nacional adoptada por el pueblo argentino, la doctrina justicialista”, formalizada en la Constitución y cuyos presupuestos más importantes eran “la justicia Social, la independencia económica y la soberanía política” (II Plan Quinquenal, p. 35).

El II Plan Quinquenal se convirtió en el programa de acción de gobierno para los años 1952-1957, de acuerdo a las exigencias de la doctrina nacional. Sus 880 objetivos, correspondientes a acción social, economía, comercio y finanzas, servicios y trabajos públicos y planes Complementarios, incluyeron la educación y la cultura en el capítulo de acción social.

“En materia de educación, el objetivo fundamental de la Nación sería realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo, sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación mediante la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, armonizando los valores intelectuales con los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad” (II Plan Quinquenal, p. 50-52).

La enseñanza se estructuró entonces en ciclos especiales a fin de posibilitar una acción educativa integral, en respuesta a las necesidades del desarrollo del país. Para la formación física, moral e intelectual del pueblo se señalaron las funciones de la enseñanza en los niveles primario; medio, dividido en básico y especializado con las siguientes modalidades: bachillerato, magisterio, comercial, técnico profesional y aprendizaje y orientación profesional; y superior, por medio de profesorado, universidades y universidades obreras.

También la escuela privada, debía cumplir los objetivos de dicho plan. El Estado auspiciaría el sostenimiento y la creación de centros privados de enseñanza que posibilitaran el acceso

de quienes no contaran con recursos suficientes. Se previó asimismo la creación de profesorados de religión y moral, con el objeto de obtener el número suficiente de profesores para cubrir las necesidades de esa enseñanza.

La legislación escolar debería tener en cuenta las siguientes bases: actualización y unificación de las leyes nacionales y provinciales conforme a los objetivos del II Plan Quinquenal, determinando la edad de ingreso de los alumnos, los planes de estudio, los límites mínimos de conocimiento, la organización de la relación escuela-familia, la función de los establecimientos particulares y su relación con el Estado, etc.

3. Las prácticas

3.1. Enseñanza primaria

El investigador Somoza (2006: 129) afirma (junto a la mayoría de los estudiosos) que, el sistema educativo durante el peronismo tuvo dos grandes momentos divididos por el II Plan Quinquenal.

Con respecto a la enseñanza primaria en particular, la citada norma, estableció las siguientes metas:

- Elevar la cifra de alumnos a 3.000.000 en 1957,
- Diversificar los establecimientos y los planes de estudio a fin de satisfacer las exigencias regionales,
- Orientar los programas y textos escolares al conocimiento del II Plan Quinquenal y de la doctrina nacional, con referencias específicas a los objetivos señalados para cada actividad,
- Lograr que la escuela primaria llegara a ser un centro de irradiación de dicho Plan, para crear un clima favorable a su cumplimiento. Una vez cumplido este nivel, obli-

gatorio entre los seis y catorce años (...) se ingresaría a la enseñanza media.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC, 2010) la preocupación por investigar el nivel de instrucción y alfabetización de la población remite, a uno de los aspectos más acabados de la concebida 'riqueza moral' de la sociedad. Es decir que la medición comienza a incorporarse en los Censos Nacionales²³. Las mediciones eran las siguientes:

	1869	1895	1914
Alfabetismo	Personas de 6 a 14 años Sabe leer y Escribir	Sabe leer y escribir	-Sabe leer y escribir -Sólo leer
Asistencia escolar	Personas de 6 a 14 años Van o no a la escuela	Si o no	Personas de 6 a 14 años Van o no a la escuela Recibe instrucción particular
Grado o año que cursa o cursó			Grados de la escuela primaria

Fuente: elaboración propia en base a los datos de la publicación del INDEC, 2010.

²³ Los censos nacionales desde fines del siglo XIX y segunda mitad del siglo XX fueron los siguientes; 1869: Primer Censo Nacional, 1895: Segundo Censo Nacional, 1914: Tercer Censo Nacional y, 1947: Cuarto Censo Nacional.

Los datos de evolución del analfabetismo siguieron una tendencia muy asociada con la expansión persistente desde fines del siglo XIX de la educación primaria. Si en el punto de partida de la Ley 1.420 había tres cuartos de la población analfabeta, para el año 1960 esa medida era inferior al 10% de la población.

La República Argentina en 1943 contaba con la siguiente matrícula del Nivel Primario:

	MUJERES	VARONES	TOTAL
TOTAL MATRICULADOS	819.281	881.046	1.700.327
TOTAL GRUPO EDAD 6-13	1.112.020	1.146.990	2.259.010
PORCENTAJE	73,67%	76,81%	75,26%

Fuente: Somoza Rodríguez (1943) *Educación y Política en Argentina (1946-1955)* Base: IV Censo Escolar de la Nación. pág. 110.

Por su parte, fue en 1943 que disminuyó el porcentaje de analfabetismo, aumentando en relación inversa la cantidad de alumnos que asisten a la escuela.

Evolución de la Población Escolar y del analfabetismo 1869-1943

AÑO	POBLACIÓN	ANALFABETOS	PORCIENTO	NIÑOS EN EDAD ESCOLAR	CONCURREN A LA ESCUELA	PORCIENTO
1869 (1)	1.011.743	788.127	77,9	409.876	82.689	20,2
1895(2)	2.441.761	1.305.738	53,5	794.127	247.192	31,1
1914	5.026.914	1.765.900	35,1	1.485.785	713.616	48,0
1943	11.308.530	1.693.892	15,0	2.259.010	1.700.327	75,3

Desde 1774 hasta 1980: Censo Nacional de Población y Vivienda 1980, Buenos Aires, Indec, 1980. Indec, *Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 y 2001*

(1) Fuente de 1744 citada en "Primer Censo de la República Argentina", Buenos Aires, 1872, pág. 7 y 8. Censo de 1778 transcrito por Comadrán Ruiz, obra citada, págs. 80-81. Fuentes de 1797 a 1855 tomadas de Ernesto J. A. Maeder, "Evolución Demográfica Argentina desde 1810 a 1869", EUDEBA, Buenos Aires, 1969, pág. 33.

(2) A partir del censo de 1895 no se incluye en la población provincial la ciudad de Buenos Aires y de los antiguos partidos de Flores y Belgrano que antes integraban la Provincia y fueron federalizadas en 1880 y 1887.

Ciudad de Buenos Aires 2.981.043

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 1980, Buenos Aires, INDEC, 1980

Somoza Rodríguez, refiriéndose a los planes de estudio a nivel primario, muestra la importancia que el peronismo concede a los procesos educativos como instrumentos pertinentes para la realización de su proyecto de reforma social y política.

El autor plantea que los cambios en el sistema educativo fueron dándose de manera paulatina a lo largo del tiempo.

Frente a las variadas lecturas que realizan diversos autores, Somoza Rodríguez plantea que no es el peronismo ni la primera

ni la última administración estatal en utilizar el sistema educativo para favorecer o reforzar un proyecto político.

En cuanto a la reforma efectuada en el Sistema educativo respecto de los cambios curriculares y planes de estudio, el ya citado decreto 26.944 del 4 de septiembre de 1947 referido a los fines de la educación afecta a todos los niveles del sistema y por lo tanto corresponde establecer aquí lo referido a la escuela primaria.

Establece que en todas las escuelas de la República se implan- tará un mismo plan de estudios (Somoza Rodríguez, 2006:134) y afirma que la enseñanza pública debe ser gratuita, democrática y con sentido de justicia social.

Desde el aspecto didáctico, divide los programas de en- señanza primaria en dos apartados: la instrucción, integrada por disciplinas instrumentales o conocimientos (técnicas del saber), y la configuración o desenvolvimiento, referido a las disciplinas formativas (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Los programas de desenvolvimiento son uno de los aspectos más destacados de la reforma educativa del nivel primario.

Por otro decreto del 18 de septiembre de 1947 (28.718) se plantea la acción social de la escuela, en relación a la primaria como también a establecimientos de enseñanza media en tanto centros de irradiación y atracción cultural y social. Asimismo establece que todas las escuelas primarias y/o de enseñanza media, deben contar con las siguientes instituciones: comedores infantiles, museos, clubes de niños, comedores escolares, teatro, cooperativas, cruz roja infantil, agrupaciones musicales, ropero escolar, asociaciones cooperadoras y asociaciones de ex alumnos.

Encomienda asimismo la organización de una entidad que se dedique a la aplicación de radiotelefonía y cinematografía.

En enero de 1948 se dicta el decreto 1100, el cual incorpora a la escuela primaria, la enseñanza de actividades manuales y oficios. Expresa que éstos deben estar ligados a la cultura general y que tienen como finalidad despertar una conciencia creadora y de trabajo. De esta forma se da al trabajo manual un nuevo prestigio en el campo educativo, que se contrapone a la idea de superioridad del trabajo intelectual, reinante hasta entonces.

En 1948, como consecuencia de los tres decretos anteriores, se conforma una Comisión Revisora de Programas. Y, en el mes de octubre, se aprueban nuevos planes de estudio que incluyen las modificaciones anteriores y que, además, consideran temáticas propias de la época: los derechos del trabajador y de la mujer, la dignificación del trabajo, etc.

El programa de conocimientos

Estos programas consisten en simples enunciados de contenidos mínimos; es en las disciplinas humanísticas donde éstos se hacen más evidentes.

Historia: en el primer grado inferior y primer grado superior se hace referencia a grandes fechas relacionadas con la independencia nacional, con la ubicación de Argentina en el ámbito de la Hispanidad y con el nacimiento del peronismo como movimiento masivo, quedando así insertado en la cadena natural de grandes acontecimientos.

Los dos cursos siguientes se refieren casi exclusivamente a personajes protagonistas de los grandes hechos nacionales.

En el cuarto grado se introducen fenómenos de carácter general pero siempre dentro del marco de la historia nacional.

En el quinto se agregan algunos enunciados sobre España y América precolombina.

Recién en el sexto grado (el séptimo de escolarización) se alude a la historia universal, donde caben las edades Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.

Geografía: sucede algo muy similar con lo antedicho. Recién en el último curso se hace referencia a enunciados ligados a realidades, regiones, fenómenos o procesos externos a nuestro país.

Educación Cívica: tiene como objetivo el conocimiento de las instituciones argentinas de todos los niveles; incorporaba la reforma constitucional de 1949 y los nuevos derechos del Trabajador, la Ancianidad y del Niño. Se incita a la admiración y el amor por las tradiciones, los próceres y la patria, en una atmósfera de cierto fervor emocional y misticismo. Se tiende así a la formación de ciudadanos que no cuestionaran demasiado este proyecto.

También se refiere a la escuela y la familia como espacios de creación de hábitos de obediencia, respeto, disciplina y responsabilidad.

Música: contribuye a la llamada “formación patriótica”, ya que buena parte de las melodías o canciones de enseñanza obligatoria son marchas militares, canciones patrióticas y algún canto político.

Religión católica y moral: el peronismo reintroduce la enseñanza de religión católica como asignatura curricular, ausente desde 1884, y crea la asignatura Moral dirigida a los no católicos. Esto rige para todas las escuelas de todos los niveles.

El programa de Religión y Moral es mucho más detallado que cualquiera de los otros Programas de Conocimiento, incluso ante la ausencia de temas de Historia Antigua, se deja el

espacio a que ésta sea explicada desde una visión religiosa a través de Historia Sagrada. Los contenidos y valores de Moral se corresponden con la creencia católica (consecuencias de la irreligiosidad, la castidad, etc.).

Otras asignaturas, como por ejemplo Ahorro y Previsión: se busca promover el ahorro infantil e incentivar hábitos ordenados de gastos en la familia, evitar los lujos e introducir el orden y el método. Se enseña a los niños el valor del ahorro postal a través de la compra de estampillas fiscales, que venden los mismos maestros, y se pegan en la Libreta de Ahorro Postal. Esta libreta se mantiene durante los siete años de escolaridad con la idea de que el alumno inicie, años después, su vida adulta con un capital. El surgimiento de la inflación deja sin efecto este objetivo.

Defensa Civil: sería un concepto transversal; no se trata de un programa de conocimientos definidos sino que debe ser una *preocupación permanente en el maestro* el promover valores de solidaridad, colaboración y cooperación. Los alumnos deben adquirir nociones de primeros auxilios y alguna práctica acerca de cómo comportarse en caso de una catástrofe.

Labores: pretende que las niñas adquieran conocimientos de bordado, costura, tejido, zurcido, corte y confección de ropas e hilados.

Pre-aprendizaje: la idea es valorizar el trabajo manual a través del conocimiento inicial de un oficio o profesión. Esta asignatura la dan los mismos maestros y deben elegir alguna especialidad que se adecue a las posibilidades edilicias, a los elementos con que se cuenta y a la capacidad del educador.

Las especialidades que se ofrecen son: carpintería, metalistería, electrotécnica, cartonado y encuadernación, modelado

y construcción, cestería, talabartería, educación para el hogar, tareas rurales, aeromodelismo y juguetería.

El programa de Desarrollo

Estos programas comprenden la educación intelectual, moral, estética y religiosa. Se centran en unidades de trabajo y hacen especial hincapié en el cultivo del idioma y de la expresión oral y escrita. La capacidad de lectura comprensiva y expresión clara es presentada como la base indispensable para un ejercicio del pensamiento que se ensancharía con el desarrollo mental de ese niño; a esto se le llama “desarrollo”. Los programas de Desarrollo se componen de cinco apartados que se describen a continuación.

1. La Unidad de Trabajo: incluye un aspecto complejo de la realidad integrado por una variedad de elementos interrelacionados, concebidos como enfoques o puntos de vista.
2. El Motivo de Trabajo: es un enfoque particular de esa Unidad, la forma concreta de la acción escolar.
3. La Correlación Informativa: se divide en cinco campos: Geografía, Naturaleza, Historia, Educación Religiosa, Moral y Cívica e Idioma Nacional. Los enunciados temáticos constan en los Programas de Conocimiento.
4. Los Trabajos del Alumno: el énfasis está puesto en una postura espiritualista con orientación nacionalista, en tanto busca “organizar el espíritu en orden a una cultura” (Somoza Rodríguez, 2006: 153).

Los Trabajos del Alumno se dividen en:

- Experiencias: visitas a museos, templos y otros lugares con recuerdo de época.
 - Expresiones orales y escritas: lecturas, leyendas, trabajos de redacción, etc.
 - Expresión gráfica: dibujos de símbolos patrios, cartografía, etc.
 - Expresión manual: recorte de siluetas, escenografía, etc.
 - Expresión artística: cantos y danzas de época, recitación del Himno Nacional, etc.
5. Los Propósitos Formativos: se consideran los más importantes ya que se trata de la formación en valores.

Los Programas de Desarrollo tienen una estructura radial o topográfica, que se inicia en el conocimiento del entorno inmediato del niño y va abarcando saberes cada vez más generales, paralelamente al aumento de su vida de relación y de su maduración intelectual.

El primer grado corresponde a la escuela y el hogar; el segundo a la vecindad; el tercero al barrio y la provincia; el cuarto a todo el territorio nacional; el quinto al trabajo de los habitantes del país. Recién en el último año se refiere a otros países, geografía astronómica y algo de historia universal.

Los Programas de Desarrollo indican que los maestros deben colocar al alumno en posición de observar, descubrir y experimentar en lugar de repetir palabras. En tanto el docente tiene la función de guía. También se insiste en el trabajo en grupo.

Los principios rectores de la reforma son la configuración de la personalidad y el carácter de los niños a través de una me-

metodología centrada en el interés, la actividad y el trabajo de los alumnos, y con unos contenidos fuertemente ligados a valores religiosos, patrióticos y políticos.

Para ejemplificar lo antedicho, se pueden tener en cuenta los Propósitos Formativos, que a su vez se dividen en tres grupos: 1) Propósitos Formativos moral – religiosos, 2) Propósitos Formativos patrióticos y 3) Propósitos Formativos Políticos.

1. Propósitos Formativos moral - religiosos

A continuación se presenta una lista con los principales propósitos formativos moral- religiosos y al lado de cada uno de ellos se indica a qué curso escolar pertenecían:

- “Las supersticiones son resabio de la ignorancia (2º)
- Exaltar la obra del Creador (3º)
- Dios prodigó a nuestra patria la belleza y la riqueza a manos llenas (4º)
- La fe, animadora de las grandes empresas humanas (4º)
- Sentido cristiano de la conquista española (4º)
- El sentimiento religioso católico es tradicional en los hogares argentinos (4º)
- La fe de nuestro próceres (4º)
- Sentido misional de la conquista de América (5º)
- Dios hizo libres a los hombres y soberanos a los pueblos (5º)
- Los cielos exaltan la gloria de Dios (6º)” (Somoza Rodríguez, 2006: 155).

La fusión de lo religioso y lo patriótico conforman la esencia del ser argentino. De hecho, el Secretario de Educación y

después Ministro, Dr. Ivanissevich, ideólogo y ejecutor de las reformas educativas, es un activo militante católico.

2. Propósitos formativos patrióticos

A continuación se presenta un listado con los propósitos formativos patrióticos y el curso al que pertenecían:

- “Infundir respeto a la tradición (1° Sup.).
- Despertar el respeto por los símbolos (1° Sup.).
- Formar el sentimiento patriótico mediante la admiración hacia nuestros próceres (1° Sup.).
- Respetar los símbolos es rendir homenaje a la Patria (2°).
- La Bandera de la Patria llevó la libertad a medio continente (2°).
- La Patria alcanza su soberanía bajo la protección de Dios por la decisión de sus próceres (2°).
- Gratitud hacia la Madre Patria (España) (3°).
- Veneración que merece la memoria de los próceres y el ejemplo vivo de sus obras (3°).
- Los símbolos materializan la idea de Patria (3°).
- San Martín, un ejemplo de virtudes ciudadanas (3°).
- La Patria es una e indivisible (4°).
- La conciencia argentina despierta en la defensa de Buenos Aires (4°).
- Nada hay en la Nación superior a la Nación misma (4°).
- La herencia moral de España (5°).
- El coraje, la fe, la hidalguía, virtudes cardinales del caballero español (5°).
- El mismo espíritu romántico que la Madre Patria puso en la conquista de América, alentó la lucha de los criollos por la libertad (5°).

- Las virtudes sanmartinianas forman la personalidad moral del arquetipo argentino (5°).
- América, esperanza de la humanidad (6°).
- Los valores espirituales de la vieja Europa retoñaron en el nuevo mundo (6°).
- Cómo las naciones situadas en las zonas de clima templado han alcanzado el mayor progreso (6°).
- Argentina. Heredera de los valores espirituales de España (6°).
- El idealismo y el sacrificio al servicio de la Patria (6°).
- Integridad, fortaleza y modestia de San Martín (6°).
- La primacía de lo espiritual sobre lo material (6°).
- Tendencia espiritualista del carácter argentino (6°).
- Es grande honor poder vestir el uniforme de la Patria (6°)” (Somoza Rodríguez, 2006: 158-159).

Estos contenidos, Incluyen la exaltación de lo hispánico. Esta es una estrategia importante frente al expansionismo norteamericano de la época. También, cierta comunidad política con el mundo hispánico da a la Argentina un cierto respaldo frente al lugar hegemónico que posee.

Perón apoya al régimen de Franco con estos mismos propósitos pero al no obtener los resultados esperados corre el eje de la hispanidad hacia la latinidad y propicia un acercamiento cultural y político con Italia.

El proyecto de educación patriótica no es un invento peronista, dice Escudé²⁴, sino que comienza en las primeas décadas

²⁴ Según Carlos Escudé, “...el de la educación patriótica era un proyecto positivista de ingeniería cultural que buscaba generar una nación artificial a través de un Estado que era un accidente histórico-político. Era también un proyecto extremista que, racionalmente, buscaba generar irracionalidad exaltando sentimientos fanáticos a través de la enseñanza. La preocupación por una educación para el desarrollo, tal como había sido concebida por Sarmiento, había desaparecido por completo.” Escudé, C. en La educación patriótica, Respuesta a la nueva

del siglo veinte. Pero el peronismo le incorpora una dimensión social a través de los derechos al bienestar, a la protección y a la intervención estatal respecto a los desfavorecidos. Se reemplaza la idea de patria ligada a lo geográfico por una patria ligada a lo humano.

3. Propósitos formativos políticos

A continuación se presenta un listado con los propósitos formativos políticos y al lado el curso al que pertenecían:

- “El trabajo disciplina y honra (2°).
- Los servidores públicos se sacrifican por el bien común (2°).
- El pueblo sabe ser leal con sus benefactores (2°).
- Los medios de comunicación y transporte son argentinos (2°).
- La justicia social asegura remuneraciones que permiten llevar una vida digna (2°).
- La justicia social argentina es un ejemplo para el mundo (3°).
- Ahora los medios de comunicación son argentinos (3°).
- Beneficios sociales obtenidos por los trabajadores por obra de la Revolución:
 - salarios justos;
 - previsión social;
 - jubilación;
 - aguinaldo;
 - seguro social colectivo a los empleados por el Estado;
 - turismo obrero;

crisisidentitariade la comunidad imaginada de los argentinos. En: < http://www.argentina-rree.com/documentos/cultura_escude.htm >

- vivienda;
- vacaciones pagas (5°)
- La soberanía está basada en la independencia económica (5°).
- La grandeza argentina no podrá afirmarse si el país no llega a ser potencia marítima de primer orden (5°).
- Argentina ha dignificado el trabajo y humanizado el capital (5°).
- La tierra ha de ser instrumento de trabajo y no de renta (5°).
- Cada argentino que trabaja es un piñón del enorme engranaje del Plan de Gobierno. Es menester producir, producir y producir (6°).
- Argentina marcha hacia su total industrialización (6°).
- La declaración de los Derechos del Trabajador devuelve la dignidad al trabajo y a los trabajadores (6°).
- La asistencia social suple las pocas posibilidades del hombre de escasos recursos (6°).
- El ejército argentino es eminentemente popular (6°)” (Somoza Rodríguez, 2006: 163-164).

En los grados inferiores se hacen afirmaciones de carácter general para luego referirse, en los superiores, al discurso político sin mediaciones.

3.2. Enseñanza media

Durante el gobierno peronista el número de inscriptos en las escuelas primarias y secundarias creció a tasas superiores a la de los años anteriores. En 1946 hubo 2 049 737 alumnos inscriptos

en las escuelas primarias y 217 817 en las secundarias, en tanto que en 1955 fueron 2 735 026 y 467 199, respectivamente²⁵.

3.2.1. Las reformas

En general, la educación secundaria, a diferencia del anterior nivel, que sigue un proceso de expansión continuo, la educación secundaria, según Esper (2017) “Expresa grandes saltos, explosiones de acceso (...) el primero de ellos se da durante el peronismo, con la multiplicación de escuelas y el reconocimiento del derecho a la educación de numerosos sectores populares. Si en los primeros treinta años del siglo XX se sumaron apenas unos 80 mil alumnos a la escuela secundaria, entre 1930 y 1960 acceden 480 mil nuevos estudiantes”.

Las reformas en el nivel secundario también comienzan con el decreto 26944. Este nivel es considerado de suma importancia ya que es el sitio de egreso de potenciales empresarios y funcionarios que el proyecto peronista requiere captar. Si suponemos que la Universidad representa al sector opositor al peronismo, formar jóvenes en el secundario permitiría a futuro modificar esa tendencia.

Además, en esta época, los maestros se forman en el nivel secundario y Perón considera que las estructuras estatales son el sistema más idóneo para difundir su doctrina.

La modificación de programas se basa en la crítica a los anteriores por carecer de “espíritu nacional”, transmitir contenidos “foráneos”, tener tendencia “enciclopedista” y “libresca”. Se propone en consecuencia, la introducción de contenidos como la Constitución de 1949, la función social de la propiedad, la

²⁵ Ministerio de Educación y Justicia, Departamento de Estadística Educativa: La enseñanza primaria en la República Argentina 1913-1964 (págs. 14 y 15). Buenos Aires, 1964 y Departamento Estadístico: Enseñanza media, tomo I y II: «Normal y Media, 1914-1963» (págs. 58, 59 y 283). Buenos Aires, 1964.

justicia del trabajo, la nacionalización de los servicios públicos y, el papel preponderante de la Argentina en el plano internacional, entre otros.

En cuanto a la organización administrativa, se crea dentro del Ministerio de Educación, la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior en 1949 y en 1952 se suprime el pago de aranceles y sellados.

Se logra homogeneizar el plan curricular del ciclo básico del nivel medio para que los alumnos puedan pasar de una modalidad a otra sin perder años de estudio.

Ante la imposibilidad de extender la enseñanza del latín en todos los establecimientos, se propone la división del bachillerato en formación moderna y otra clásica con estudio intensivo de ese idioma.

Uno de los aspectos más importantes de esta reforma fue que “facilitó el traslado entre las modalidades de bachillerato, enseñanza comercial y magisterio durante el ciclo básico integrado por los tres primeros años de cada una de ellas así como también la equiparación de los maestros a los bachilleres en cuanto a la continuación de los estudios universitarios” (Somoza Rodríguez, 2006: 229)

3.2.2. Las reformas del nivel medio en el segundo Plan Quinquenal

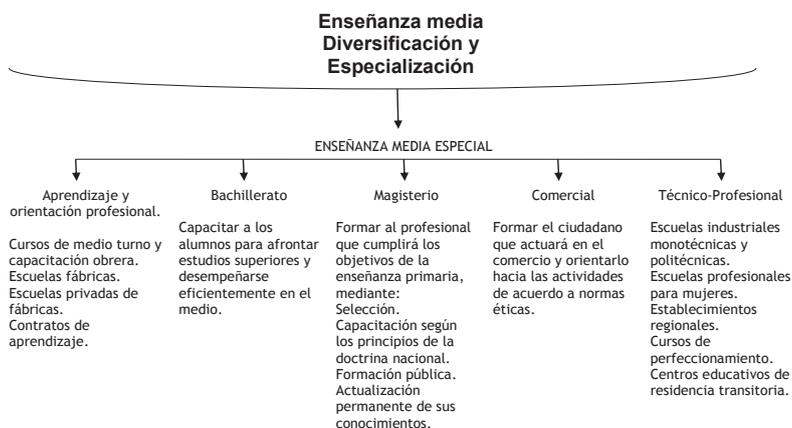
Cultura Ciudadana fue la materia que estableció el Plan Quinquenal para los tres primeros años del nivel medio del Ciclo Básico del Bachillerato, Magisterio y Comercial. El contenido refiere a la difusión de la doctrina peronista: 1) Justicia social, 2) Independencia económica y, 3) Soberanía política, los cuales corresponden a la tercera posición, identificada como el justicialismo social, por oposición al comunismo y al capitalismo.

Los mismos estaban distribuidos de la siguiente manera: 1° año en el que se estudia la Sociedad Argentina: “Cultura ciudadana, socialmente justa”; 2° año: en el que se estudia la Economía Argentina: “Cultura ciudadana económicamente libre” y 3° año en el que se estudia Formación Cívica y Organización Política: “Cultura ciudadana políticamente soberana”.

Estratégicamente y, con el fin de integrar la época con el proceso histórico, la primera parte de cada uno de ellos tiene carácter histórico, la segunda se dedica a la obra del Justicialismo.

Según Somoza Rodríguez (2006: 260) “otro aspecto importante en los contenidos de Cultura Ciudadana es la introducción de una perspectiva revisionista de la historia argentina. Este revisionismo surge como una reacción nacionalista frente al positivismo oficial, al que se acusa de defender una posición extranjerizante sujeta a los puntos de vista europeos. Se sustenta en el anti liberalismo, el hispanismo y el catolicismo”.

El II Plan Quinquenal estructuró la enseñanza media (básica y especial) de la siguiente forma:



Fuente: II Plan Quinquenal de la Nación 1953-1957, p. 54.

3.3. Las Escuelas Fábrica

El Gobierno Nacional da a publicidad el decreto 14.538/45 originario de la ley número 12.921 y el decreto 6648/45, modificatorio del anterior.

Siendo ya presidente constitucional el General Juan Domingo Perón, se convalidan ambos decretos por la ley número 12.921. Por ella en 1944 se crea y se pone en marcha la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación profesional (CNAOP), verdadero pilar de la enseñanza técnica y de la industria nacional. Gracias a ella se siembran por el país centenares de escuelas de aprendizaje, donde la juventud Argentina se orienta y perfecciona en las diversas técnicas industriales.

Además de ser centros docentes de múltiples oficios artesanales, dan testimonio real del sentido social impuesto por el creador del justicialismo. Durante la primera y segunda presidencia del General Perón, “los alumnos reciben sin cargo desayuno, almuerzo, herramientas, libros, elementos de estudio, vestimenta de trabajo, todo ello de modo gratuito; de igual modo, se otorga un pequeño estipendio por mes (alrededor de \$25 moneda nacional)” (Malatesta, 2010: 45).

Como bien lo dice su denominación, dicha ley tiene a su cargo el funcionamiento del aprendizaje y orientación profesional que comprende tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo técnico y la Universidad Obrera Nacional.

El ciclo básico tiene una duración de tres años y comprende los siguientes cursos: aprendizaje, medio turno y capacitación. Los cursos de aprendizaje están destinados a los menores de 14 a 18 años de edad, que hayan cumplido con la enseñanza primaria. Su actividad se desarrolla en las escuelas fábricas con régimen mixto de enseñanza y producción. Consta de ocho horas diarias de instrucción técnica de dos turnos de cuatro horas cada uno. Los cursos de medio turno también funcionan en las

escuelas fábricas y están destinadas a los menores ocupados en las industrias.

Alternativamente al finalizar el ciclo básico los alumnos que lo cursan obtienen su título correspondiente y son dueños de una formación artesanal o técnica que brinda trabajo idóneo y futuro.

El ciclo técnico dura cuatro años y tiene por objeto la formación del personal técnico encargado de dirigir los establecimientos industriales en lo que se refiere a los procesos de producción. Ingresan a este ciclo los obreros que cumplieron satisfactoriamente cualquiera de los cursos del Ciclo Básico, con una duración mínima de tres años en la especialidad afín y es condición que el alumno trabaje en esta especialización. Con ello no solo se conserva sino que se enriquece, ya sea el oficio artesanal o la especialización técnica.

El ciclo universitario abarca seis años. Para su ingreso se requiere haber aprobado el ciclo técnico en la respectiva especialidad y a la vez estar ocupado en una actividad afín a la industria.

El pilar básico de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional es el Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional reglamentado por dicha ley en el artículo 38 que dice: Crease anexo a la Dirección Nacional de aprendizaje y Orientación Profesional, y bajo su dependencia un instituto de psicotécnica y orientación profesional, con las siguientes funciones:

1. La revisión de los menores desde el punto de vista psicofísico, y psicotécnico, como complemento de la revisión médica realizada por los organismos pertinentes.
2. El estudio de las condiciones físicas y psicofísicas que se requieren para los distintos oficios.
3. La organización de la campaña de propaganda de orientación profesional en todo el país.

4. La organización de una estadística del aprendizaje y de las escuelas o cursos profesionales y técnicos existentes en el país así como la de los egresados de los mismos.
5. La organización de una biblioteca y fichero de obras y asuntos relacionados con el aprendizaje, los cursos y escuelas de enseñanza técnica, la legislación del aprendizaje y del trabajo de los menores y las enfermedades profesionales.

Así mismo se establece, en todo el territorio de esta nación, un impuesto denominado para el aprendizaje, que se aplicará sobre el total de los sueldos, salarios jornales y remuneraciones por servicios prestados en los establecimientos industriales. Gracias a este aporte industrial, se lleva adelante la actividad docente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Cuando los contribuyentes de este impuesto del aprendizaje tengan a su cuidado directo el sostenimiento de cursos. Varios y calificados son los establecimientos que se ubican en esta situación.

3.4. La educación técnica

A partir del peronismo el concepto de educación cambió radicalmente. Una de las mayores modificaciones que el peronismo realizó en el sistema educativo fue, la creación de un circuito de enseñanza técnica en manos del Estado. La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) estaba compuesta principalmente por las escuelas fábricas, instituciones de nivel medio, y la Universidad Obrera Nacional (UON) (Sprengelburd, 1997). En estas instituciones no sólo se impartían los contenidos académicos “tradicionales” sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos

vinculados a la condición de “obreros”, tales como nociones de derecho laboral o historia del gremialismo. La condición de “ser obrero” no se verificaba sólo para los alumnos sino también para los funcionarios y dirigentes (el Rector de la UON debía ser egresado de la Escuela Superior Sindical de la CGT, tal como se explicará en el párrafo correspondiente). Probablemente, ésta haya sido una de las mayores subversiones planteadas por la propuesta, ya que invertía los lugares clásicos de educador y educando, ubicando a los sectores obreros en los lugares de emisión y contralor y no en los de recepción, como tradicionalmente las propuestas previas lo habían hecho.

Éste modelo educativo interpretaba a los sectores trabajadores no sólo como mano de obra, sino en el marco de políticas y culturales del “ser obrero”, el cual dio cuenta de la construcción de un nuevo sujeto social.

Junto a esta modalidad se ubicaba la otra rama del circuito: la DGET (Dirección General de Enseñanza Técnica), de la que dependían las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Profesionales para niñas y las Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural y Doméstica. Esta Dirección tenía como función organizar los establecimientos estatales de capacitación ya existentes (Escuelas profesionales, Escuelas de Artes y Oficios, etc.).

Fue reconocido por la mayoría de los especialistas en el tema educativo que el peronismo había sido capaz de dar una respuesta satisfactoria a la constantemente variable relación educación-trabajo. A partir de entonces, la necesidad de una vinculación “productiva” entre el sistema educativo y el “mundo del trabajo” fue un problema omnipresente y cuya repetición se volvió síntoma de la crisis educativa y del agotamiento del modelo fundante. El problema mencionado tiene su raíz en las orientaciones que a lo largo de la historia se establecieron

respecto de la educación secundaria, vinculada entre otras variables, a los sistemas productivos.

En la enseñanza técnica se evidenció un crecimiento cuantitativo además de modificarse su estructura. La oferta estatal hasta 1944, estaba constituida por: a) Escuelas de Artes y Oficios, b) Escuelas Técnicas de Oficios y c) Escuelas Industriales. Estas instituciones dependían de la Inspección de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

En 1944 se creó el órgano de conducción que agruparía a las citadas instituciones. Se trató de la Dirección Especial de Enseñanza Técnica que luego fue denominada Dirección General de Enseñanza Técnica. A las Escuelas ya existentes se sumaron las nuevas Instituciones de enseñanza técnica (Dependientes de la Secretaría de Trabajo y Previsión).

Por otra parte, el decreto 14538/44 crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) cuyas funciones consisten en organizar el aprendizaje industrial y reglamentar el trabajo de menores.

Las modificaciones introducidas en el sistema a partir de la creación de este órgano, constituyeron una novedad educativa.

La CNAOP se ocupó del reclutamiento en los sectores populares; de la organización independiente del sistema educativo tradicional; de establecer contenidos referidos a los saberes prácticos y de articular con el ámbito del trabajo. La importancia cuantitativa que tomó la enseñanza técnica, hizo que los autores que se dedicaron a su estudio hablaran de un sistema educativo dual al conformarse “un sistema educativo casi paralelo al tradicional” (Tedesco, 1980) o de la creación de un “sistema no tradicional de enseñanza técnica” (Wiñar, 1970).

Asimismo la CNAOP, establece la creación de una serie de cursos:

De Aprendizaje:	Complementarios:	De Pre-aprendizaje:
Aprendices de 14 a 16 años que trabajasen 4 horas, Organizados por los establecimientos industriales, Con la aprobación de la Comisión Nacional de Aprendizaje.	Aprendices de 16 a 18 años que trabajasen 8 horas, Instalados por la Dirección General de Aprendizaje y Trabajo de los Menores	Para alumnos que asistieran a las escuelas primarias desde 4to grado. Dictados en escuelas de medio turno.

Se crean también escuelas - fábrica y colonias - escuelas para menores inadaptados, deficientes, huérfanos y abandonados.

La ley que organiza el segundo ciclo de aprendizaje destinado a la formación de técnicos de fábrica, es la 13229/48, quedando de este modo constituido el nivel secundario de enseñanza técnica organizado y dirigido por la CNAOP siguiendo el modelo de las Escuelas Industriales. Cerrando el circuito de la educación técnica se crea por la misma ley la Universidad Obrera Nacional la cual, será inaugurada el 17 de marzo de 1953. Su Reglamento de Organización y Funcionamiento fue aprobado por el decreto N° 8014 del 8 de octubre de 1952.

3.5. Las misiones monotécnicas y de extensión cultural de residencia transitoria

Las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de residencia transitoria fueron organizadas por el Decreto N° 20.628/47 con el fin de crear – según la citada norma- establecimientos de capacitación técnica y cultural en el primer grado de la artesanía, en los diversos oficios necesarios para la consolidación y progreso de las comunidades rurales alejadas de los grandes centros urbanos. Con la finalidad de promover

la formación de artesanos hábiles y, a la vez, de ciudadanos ilustrados, prudentes y sanos, los planes de estudio comprendían un ciclo de materias técnicas y de trabajo en taller en relación con la especialidad de cada Misión y materias obligatorias comunes de cultura general, con énfasis en contenidos regionales y nacionales (Ruiz, G. y otros, 2009).

Si bien en un principio dependieron de la Subsecretaría de Instrucción Pública de la Nación, en 1948 se decidió su traspaso a la DGET.

El 27 de marzo de 1948 se sanciona el Decreto 8954 que establece la creación de 25 nuevas Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de residencia transitoria. Se hace referencia en el Visto del Acto Administrativo al crédito previsto para el año 1948 para la dotación y funcionamiento de cincuenta (50) Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de Residencia Transitoria.

La oferta educativa que presentaban se dirigía a alumnos que hubiesen desertado sin completar la escuela primaria o que llevasen un retraso importante en estos estudios.

Si bien estaba estipulado que las Misiones Monotécnicas se trasladaran 3 veces, entre 1947 y 1948, en la práctica solo dos misiones lo hicieron. La mayoría de las misiones solo se trasladaron una única vez al igual que las misiones creadas en 1949. Es decir que el tiempo de permanencia de las Misiones en cada comunidad terminó por extenderse más allá de lo estipulado. Se preveía que una vez finalizado el período de dos años, la Misión debía ser reemplazada por otra de modalidad diferente. Pero solo el 20% de las comunidades tuvieron, entre 1947 y 1955, más de una Misión. A veces podía ocurrir que se produjera el intercambio, entre dos comunidades, de Misiones con orientación diferente.

La alteración en los tiempos estipulados se debió a la alta demanda de los actores involucrados en las mismas. En efecto, de acuerdo con Spregelburd “el establecimiento de las Misiones habría dejado de depender de una decisión objetiva, ligada a la medición de las necesidades del medio, para pasar a ser producto de negociaciones políticas” (Spregelburd, 1997: 378).

En cuanto a los cursos impartidos los mismos se realizaban durante 2 años, con ciclos lectivos de 10 meses, y dos meses de vacaciones. En determinadas circunstancias el período de 20 meses calculado como mínimo para cumplir el aprendizaje propuesto se vio disminuido a causa de demoras en la iniciación de los cursos, en razón de las gestiones necesarias para llevar a cabo la creación o traslado de las Misiones (búsqueda del local apropiado, designación de personal, provisión de elementos, acarreo de los mismos, etc.).

Ante estas dificultades para evitar la reducción del período de estudios, se resolvió que en aquellos casos en que la iniciación de las clases se hubiese demorado más de tres meses, la enseñanza brindada hasta la terminación del año lectivo sería considerada como ciclo preparatorio. Durante este período podía mantenerse abierta la inscripción de alumnos regulares hasta el día del comienzo normal del ciclo. Los alumnos gozaban de los mismos derechos que en los ciclos regulares y las calificaciones obtenidas serían consideradas como antecedentes, sin influir en la promoción de 1º a 2º año.

La creación de este ciclo preparatorio —a pesar de constituir una medida “reparatoria” o surgida circunstancialmente para dar respuesta a las dificultades mencionadas— actúa en el sentido de prolongar el ciclo de estudios. Es decir que puede haber significado en muchos casos una tendencia a extender la duración del curso, y con ello, la permanencia de la Misión en una población.

El horario de clases previsto era de 7 horas diarias — 3 horas dedicadas al programa de cultura general y 4 al taller correspondiente— distribuidas en dos turnos. Además se impartía educación física fuera del horario misional. La duración de las horas de clase era de 50 minutos y estaban separadas por recreos de 10 o 15 minutos.

El horario previsto exigía una dedicación exclusiva al estudio. No se planteaba en este caso un régimen compartido de enseñanza y trabajo (como se intentó llevar a cabo con los cursos de la CNAOP).

ESPECIALIDADES	CANTIDAD DE MISIONES	EN PORCENTUAL
Mecánica de automotores	25	37
Carpintería	23	34
Construcciones o albañilería	7	29
Mecánica rural	4	
Agropecuaria	4	
Fruticultura	3	
Cerámica	1	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por Spregelburd, 1997.

El plan de estudios incluía como asignaturas técnicas: dibujo, tecnología y práctica del taller correspondiente. Además establecía el dictado de diversas materias para el programa de cultura general: Idioma Nacional; matemática; Geografía Física y Económica. Regional y Argentina; Problemas Regionales y Argentinos; Historia Argentina; Instrucción Cívica; Religión o

Moral; Elementos de Economía Política y Social; Higiene Personal e Industrial.

Se expresa en el plan de estudios que “sin perjuicio de mantener la sistematización de los conocimientos, se establecerá la más frecuente y estrecha correlación posible entre las distintas materias, sobre todo las afines” y se enfatiza el propósito de brindar una “formación armónica de la personalidad, cultivando todas las facetas que la integran mediante las materias que a ello tienden y de modo especial con las de contenido cívico, moral y patriótico (...) En cuanto a la orientación de la enseñanza, se la definía como activa, capaz de desenvolver y fortalecer las aptitudes de los escolares y ajustada a sus intereses (...) no se considera agotado ningún tema mientras subsista el interés del alumno y mientras ofrezcan ocasiones de realizar, en torno de aquel nuevas experiencias, que ejerciten la observación, la elaboración y la expresión en sus diversas manifestaciones...” (Spregelburd, 1997: 380-381).

Los conocimientos impartidos se relacionaban con las características de cada región, así como la modalidad elegida también se relacionaba con la zona. Es decir, en las regiones de producción agrícola, los jóvenes eran instruidos en técnicas rurales; mientras que en las regiones industriales eran capacitados para el trabajo en la industria.

Con el mismo régimen de calificaciones y promoción que la enseñanza primaria, los alumnos serían calificados con notas del 0 al 10, necesitando un 4 para aprobar el curso. Si no lo graban aprobar 1º año, los alumnos podían repetirlo o asistir a 2º año pero sin contar con la posibilidad de obtener una beca o promoción.

Además de un plan de Asistencia Social, que era gratuito y proveía de una asignación mensual a modo de beca, las misiones proveían de todo aquello que los alumnos necesitaban para el

estudio: herramientas, libros, útiles. También se brindaba en las Misiones un servicio alimentario. Al promediar la tarea de la mañana y de la tarde se servía a los alumnos mate cocido con leche y pan. En un Boletín de Comunicaciones se informa sobre la existencia de comedores a cargo de las Asociaciones de Amigos y los propios alumnos (pero sólo en un caso se sostenía con recursos fiscales)” (Spregelburd, 1997: 382).

Lo producido en los talleres era vendido y una parte de las ganancias se otorgaban a los alumnos.

En las misiones, el personal estaba integrado por un director, un maestro de enseñanza general, un ayudante de taller y un ordenanza.

Respecto del director, el mismo debía haber egresado de las Escuelas Técnicas de Oficios o superiores a estas, contando con la especialidad que tenía la Misión en la que trabajaba. Además debía hacerse cargo del taller. Sus deberes eran:

- permanecer en la escuela todo el tiempo que requiriera la atención de las tareas a su cargo y hacer que el resto del personal cumpliera con las obligaciones que le correspondían;
- mantener al día la documentación, correspondencia e informes que la superioridad exigiera;
- dirigir las tareas prácticas en el taller y dictar el ciclo de materias técnicas relacionadas con la especialidad de la Misión;
- elevar al finalizar cada año lectivo un informe sobre el resultado de la enseñanza y sugerencias para su mejoramiento” (Spregelburd, 1997: 383).

Por su parte, el maestro de enseñanza general debía poseer el título de Maestro Normal, habiendo egresado de escuelas normales, regionales o rurales. Spregelburd afirma, que mediante un decreto de 1951 se habilitó a designar como maestro de las Misiones a aquellos que hubieran egresado de cualquier escuela nacional.

El maestro de enseñanza general tenía asignadas las materias de cultura general, además de desempeñar tareas como secretario administrativo y de reemplazo del mismo director en caso de que este se ausentara.

Acerca del ayudante de taller, el mismo debía haber egresado de las Escuelas de Artes y Oficios de la Nación o de las de ciclo superior. A partir de 1955, fueron los propios egresados de las Misiones a quienes se les permitió ocupar este cargo. Entre las funciones que tenía pueden mencionarse: las de ser un auxiliar técnico y auxiliar docente del director, y también ser mayordomo.

Todo el personal de las Misiones era designado por concurso y luego firmaba un contrato con el Subsecretario de Instrucción Pública.

Durante el período 1947-1955, 70 Misiones Monotécnicas brindaron enseñanza en 123 localidades de todo el país (Ruiz, G. y otros, 2009).

3.6. La ciudad estudiantil

En un contexto de convicciones intensas y pensamientos firmes, la Fundación Eva Perón construyó una institución destinada a estudiantes secundarios²⁶: la Ciudad Estudiantil “Presidente Juan Domingo Perón” (Ferioli, 1990). Estaba ubicada en el Barrio de Belgrano, en la intersección de las calles Echeverría y Dragones (Gaggero y Garro, 2009), frente a la Ciudad Infantil. Ambas Ciudades se comunicaban por un túnel que atravesaba la calle Dragones.

²⁶ No solo eran alumnos de nivel medio quienes vivían en la Ciudad Estudiantil, sino también estudiantes universitarios dado que, para la época de la inauguración de la Ciudad Estudiantil, aún no se había finalizado la construcción de la Ciudad Universitaria.

El sello de Eva Duarte se imprimía en la Ciudad Estudiantil en tanto hija de la Fundación, cuyo lema era: “Ayuda social, sí; limosna, no” (Diario Democracia, 1948). Ese lema conformaba uno de los principios que ponía en tela de juicio el hasta entonces accionar de la Sociedad de Beneficencia (Gaggero y Garro, 2009). Evita consideró que la Fundación permitiría ayudar a aquellas personas que se encontraban por fuera del ámbito laboral y por ende no contaban con la ayuda social provista por la CGT. Ella aspiraba a que la limosna no fuera necesaria y la distinguía de la ayuda social, a la que calificaba de solidaridad humana. De esta forma polemizaba con la Sociedad de Beneficencia y sus damas, con dichos como: “La ayuda social está metódicamente organizada. Tiende a restituir a la sociedad, a los que el destino y los malos gobernantes apartaron de ella”. “La limosna es accidental. No tiene método ni meta. Y supervive en nuestros tiempos, en nuestro medio, porque algunos sectores necesitan ejercitarla, entendiendo que así lavan las culpas en la puerta de una Iglesia” (Diario Democracia, 1948).

La oposición conservadora cuestionaba duramente el accionar de la Fundación (Bianchi y Sanchis, 1988) y planteaba que esa ayuda social era demagógica y excesiva para quienes estaban acostumbrados a conformarse con poco. Eva respondió con una obra monumental basada en que no había lujo posible que pudiera mitigar las penurias y miserias atravesadas por centenares de excluidos.

La llamada entonces Cruzada de Ayuda Social (Bianchi y Sanchis, 1988) concretaba su tarea en barrios de viviendas económicas, inauguración de Hogares de Tránsito (Pichel, 1990), de comedores escolares, donación de instrumental a hospitales, mediación para la concreción de obras fundamentales de salubridad y saneamiento en barriadas humildes, entrega de artículos de primera necesidad a familias necesitadas, distribución de

juguetes a niños humildes, sobre todo para las fiestas de Navidad y Reyes, y provisión de trabajo a desocupados.

Los fondos y las especies provenían de donaciones, fundamentalmente de los sindicatos (Galasso, 2012). Asimismo, la Ayuda Social disponía de los fondos de la cuenta Ministerio de Hacienda - Obras de Ayuda Social, destinados a la adquisición de ropas, calzado, artículos alimenticios y otros similares, farmacia y droguería, excluidos los sueldos y jornales. La particular posición de Evita en la estructura de poder (el poder desde afuera) permite el acceso al lugar de la toma de decisiones para el emprendimiento de las obras o la provisión laboral y, a su vez, permite un accionar desburocratizado. También, desde la Ayuda Social se comenzaron a reformar algunas de las antiguas instituciones que dependían de la tradicional Sociedad de Beneficencia (Bianchi y Sanchís, 1988).

Hacia fines de 1947 ya era evidente que esta acción social requería una estructura orgánica, que se conforma con el nacimiento de la Fundación (Bianchi y Sanchís, 1988). De esta manera, el 8 de Julio de 1948 nació la Fundación María Eva Duarte de Perón, por el Decreto 20564 (Gaggero y Garro, 2009) firmado por Belisario Gache Pirán, ministro de Justicia e Instrucción Pública y por Perón. Se le otorgó personería jurídica, y su nombre sería Fundación María Eva Duarte de Perón. Por Decreto 20268 del 25 de setiembre de 1950, pasó a llamarse Fundación Eva Perón, nombre que conservó hasta poco después del levantamiento militar que puso fin a la segunda presidencia de Perón.

En el discurso que Evita pronunció el 5 de diciembre de 1949 en el Primer Congreso Americano de Medicina del Trabajo, explicó que la Fundación fue creada “para cubrir lagunas en la organización nacional, porque en todo país donde se realiza una obra, siempre hay algunas que cubrir y para ello se debe

estar pronto para realizar una acción rápida, directa y eficaz” (Navarro, 1994: 199). Luego de creada la Fundación, fueron las “unidades básicas femeninas” las que recababan información acerca de distintas necesidades que pudieran ser satisfechas por la Fundación (Barry, 2009).

El 28 de agosto de 1948 Evita da lectura en el Ministerio de Trabajo a la declaración de los Derechos de la Ancianidad, que pone en manos del Presidente, solicitando que sea incorporada a la legislación y la práctica institucional de la Nación. Fue incluida en la Constitución Nacional de 1949.

En los hechos, la Fundación construyó Hogares de Ancianos (Gaggero y Garro, 2009), como el Hogar Coronel Perón, inaugurado el 17 de octubre de 1948, en Burzaco. Similares, se levantaron en el interior del país. Asimismo, obtuvo la sanción de una ley que otorgaba pensiones a los mayores de 60 años sin amparo.

También, la educación, el esparcimiento y la salud de los niños y los jóvenes, fueron objeto de su preocupación. La Fundación concretó un plan de construcción de mil escuelas en el país (Ferioli, 1990), como así también escuelas agrícolas, escuelas talleres, jardines de infantes y maternas.

La Ciudad Infantil “Amanda Allen” y la Ciudad Estudiantil “Presidente Juan Domingo Perón” forman parte del plan de acción educacional, destinada la primera a niños en edad preescolar con serias carencias socio-económicas (Ferioli, 1990) y la segunda a residencia de estudiantes secundarios, fundamentalmente del interior del país, sin familia en Buenos Aires. En febrero de 1950 se pone en marcha el Plan de Turismo Infantil, que hará conocer a los niños paisajes del país ignorados por ellos hasta entonces. Las colonias de vacaciones completarían el espectro²⁷.

²⁷ Según el sitio oficial Evita.org la biografía de mayor extensión es el libro *Evita's world: the defining years*, el cual abarca desde 1919 hasta 1947. Su autora es Dolane Larson.

El escenario socio político propició la creación de una Ciudad Estudiantil que abrió sus puertas a jóvenes provenientes de distintos puntos del país. De todos modos, a la Ciudad Estudiantil también concurrían estudiantes porteños, que convivían con los estudiantes del interior.

Respecto de las niñas, Ferioli explica que su situación era diferente ya que “al no contar la Fundación con un establecimiento para ellas del tipo de la Ciudad Estudiantil gozaban en cambio de otros beneficios aunque concurrieran a escuelas secundarias nacionales (...) las niñas podían seguir perteneciendo a los Hogares Escuela en carácter de externas. Es decir, el Hogar continuaba encargándose de proporcionarles la vestimenta, la alimentación, la atención médica, los útiles escolares y libros durante los años que durara el ciclo medio” (Ferioli, 1990: 77).

Así como había sucedido con los Hogares Escuela, surgió una nueva arquitectura que acompañaba la oferta de un lugar afectivo y contenedor. Un conjunto de edificios cubiertos con techos en distintos planos y tejas rosadas corporizaron a la Ciudad Estudiantil. Sus muros se apoyaban sobre bases de piedra y eran secundados por vegetación. En cada uno de los ambientes internos (comedor, sala de estar, dormitorios, etc.) podía leerse el detalle que aportaba a la tan pretendida calidez. Esta intencionalidad en lo espacial ya había sido plasmada en los Hogares Escuela (Ferioli, 1990) donde los viejos y grises edificios que albergaban niños sin familia habían sido reemplazados por espacios con paredes blancas, luminosos, con jardines, entre otras innovaciones. Lo edilicio había participado entonces del cambio del concepto de asilo, quitándole su función de encierro y convirtiéndolo en un hogar.

El interior de la Ciudad Estudiantil se caracterizaba por poseer habitaciones con piso de parquet, agua corriente, y placares para los alumnos.

La Ciudad se organizaba en 4 pabellones, cada uno con su respectivo nombre: “Justicialismo”, “24 de febrero”, “11 de septiembre” y “24 de junio”. En algunos de ellos, había habitaciones individuales y en otros, las habitaciones eran compartidas. Podían ocuparlas de 3 a 5 alumnos, dependiendo del metraje. Dentro de cada pabellón había una persona que era responsable de todos los alumnos y también había decanos, que tenían a cargo a 10 alumnos.

Otras instalaciones dentro de la Ciudad consistían en: el salón comedor, el “Office”, el “salón de estar”, de leer, otro para fumar (para entrar a él había que tener más de 18 años) y una biblioteca provista con gran variedad de libros. Afuera había un bar. Además había varias piletas y una fuente. También el complejo contaba con un gimnasio bien equipado.

La Ciudad Estudiantil había sido pensada para la formación de hombres libres, que tenían orígenes humildes. En efecto, la mayoría de los alumnos de la ciudad estudiantil provenían de hogares escuelas (porque eran huérfanos o sus familias no podían ocuparse de ellos) o de escuelas, en general de zonas urbanas y rurales de todo el país. Era la Fundación Eva Perón la que actuaba como intermediaria entre el alumno y la Ciudad Estudiantil, dado que era la Fundación la que estipulaba qué alumnos residirían en la misma. Los alumnos seleccionados eran aquellos con los mejores promedios. Al ponerse en contacto con sus familias, se les explicaba a los padres todo lo que los alumnos recibirían en la Ciudad (dado que estaban becados para poder asistir a la misma) y cómo estarían atendidos.

Una vez en que llegaban a la Ciudad Estudiantil, los alumnos eran provistos de ropa, calzado, toallas, ropa de cama y todo lo necesario para su vida cotidiana.

Todos los aspectos relacionados con la formación íntegra de los alumnos eran tenidos en cuenta en la organización de la

Ciudad. Por ejemplo, se daba mucha importancia a la alimentación, al punto que el menú de los estudiantes fue diseñado por nutricionistas, de forma tal que la dieta fuera bien equilibrada.

Por otra parte, la Ciudad Estudiantil compartía aspectos en común con los Hogares Escuela. Según María Marta Aversa, “El régimen escolar era idéntico al de los Hogares Escuela. Los alumnos eran trasladados diariamente en los vehículos de la Fundación, a sus respectivos colegios e institutos secundarios, contando con clases de apoyo escolar dentro de la Ciudad. Esta experiencia fue presentada como un modelo inédito en la formación de la juventud argentina. Uno de los puntos clave para afirmar su originalidad en la época, era su organización bajo un co-gobierno docente y estudiantil” (Aversa, 2008, 15).

Una de las modalidades para conformar ese co-gobierno (Pichel, 1990) surgía de la figura del alumno destacado en sus estudios, disciplina, solidaridad y compañerismo. Pasaba así a integrar la jerarquía de los MAS (Ferioli, 1990), estudiante encargado de incorporar a los recién llegados, de hacer guardias, etc. Estos alumnos respondían estructuralmente a un MAS GUÍA. En efecto, los alumnos con más experiencia ayudaban a los nuevos y más jóvenes. Les daban indicaciones sobre cómo ordenar su ropa en el placard, les explicaban cómo se organizaba la Ciudad, los ayudaban si tenían alguna complicación, etc. Esto ayudaba a desarrollar lazos de compañerismo y solidaridad entre los alumnos.

Vista más en detalle, la rutina de los estudiantes se caracterizaba de la siguiente forma: todas las mañanas de lunes a viernes, una marcha militar sonaba y se utilizaba para despertar a los alumnos. Los sábados, la música que sonaba era folclore. Luego de levantarse temprano, ordenaban la habitación y hacían la cama. Después de desayunar, debían formar frente al pabellón central “Juan Domingo Perón” y luego el ómnibus llevaba

a los estudiantes a diferentes escuelas: normales, comerciales o industriales. Es decir que, por las mañanas, las clases eran externas a la Ciudad. Al regresar de la escuela, y después de almorzar y descansar brevemente, tenían otras clases dentro de la Ciudad. Mediante las clases de la tarde, se apuntaba a brindar una formación básica de tipo humanística, imbuida de sentimientos nacionales o de amor a la patria. Las clases de la tarde eran de Historia nacional, Matemática, Literatura Española e Hispanoamericana, Geografía argentina, Instrucción Cívica, Política y Doctrina Justicialista. En ella analizaban, por ejemplo, los Planes Quinquenales. Mediante dichas materias, la Ciudad Estudiantil buscaba promover el conocimiento del país y el fomento de los sentimientos nacionales.

A su vez, los alumnos eran educados en técnicas de estudio como la realización de síntesis de las ideas principales, haciendo hincapié en desarrollar en el alumno la capacidad de analizar y entender lo que estaba estudiando y no en adquirir un conocimiento meramente memorístico.

Por otra parte, los alumnos mayores daban clases de apoyo. También por las tardes había horas dedicadas a la Educación Física (cuyo entrenamiento era muy intensivo), horas de estudio y finalmente la cena. Luego de la cena, podía haber conferencias de personalidades destacadas, tal como fue el caso de José María Rosa o del mismo presidente Perón.

Esta variedad de actividades hacían que el alumno tuviera una preparación muy completa. Luego de la cena también tenían un último recreo y una última hora para poder estudiar antes de ir a dormir. Una vez que llegaba el fin de semana, los estudiantes mayores de 18 años podían salir el sábado y volver al día siguiente. En cambio, los menores de 18, si salían el sábado tenían que volver el mismo sábado a la noche, a más tardar. El domingo lo tenían libre para realizar actividades variadas.

Tanto las vacaciones de invierno como las de verano, los alumnos las pasaban con sus respectivas familias, es decir, que volvían a sus casas gracias a los pasajes que les entrega la Ciudad. Pero una vez finalizado el año, cuando el alumno volvía a su casa, no tenía certeza sobre si, el año entrante, sería nuevamente becado para asistir a la Ciudad. Era la Ciudad la que evaluaba cómo había sido el rendimiento del alumno durante el año y en base a ello consideraría si el alumno merecía o no volver. Lo que se tenía en cuenta era si el alumno había aprobado todas las materias, tanto dentro como fuera de la Ciudad y si había tenido una buena conducta. En caso de ser aprobado a volver, el alumno era notificado al respecto entre enero y febrero.

Además existía un sistema de otorgamiento de distinciones al desempeño en distintas áreas. Por ejemplo, la distinción de “Hornero” (Ferioli, 1990) era entregada al alumno que mejor cumplía con las directivas de cuidado y ordenamiento de los dormitorios. La del “Dorado” era destinada para aquél que se lucía en la práctica de natación mientras que la del “Ñandú” era merecida por quien sobresalía en básquetbol.

Alcanzar notas y puntajes generales altos se volvía de vital importancia ya que de ello dependía la continuidad y admisión para un nuevo período en el lugar.

En el cotidiano de la Ciudad Estudiantil podía visualizarse una intencionalidad cuidada que la distinguía de los institutos tradicionales. Esta actitud se plasmaba en ceremoniales, rutinas y costumbres. Un ejemplo podría estar dado por la recepción establecida ante la llegada de un estudiante nuevo. Éste era recibido con aplausos; luego un MAS de su sección se hacía cargo de él, lo conducía a la ropería a encargar sus prendas, lo llevaba a la biblioteca donde elegía libros. Más tarde irían al bar para brindar con sus compañeros por su ingreso y finalmente

a la noche se cumplía con la “ceremonia del mate” (Ferioli, 1990: 98).

Los alumnos de la Ciudad Estudiantil asistían a colegios comerciales, industriales, normales, y algunos a la Facultad de Ingeniería, Derecho, Medicina, etc. Dentro de la Ciudad disponían de profesores de apoyo, biblioteca y espacios y horarios de estudio.

Paralelamente, la Ciudad Estudiantil ofrecía otros ámbitos de aprendizaje. El deporte, cuya práctica se apoyaba en el postulado de que la sanidad física daba lugar a sanidad en las ideas, se hallaba entre los de más relevancia (Ferioli, 1990). Poseía clubes internos y los estudiantes gozaban del derecho de pertenecer a un club de gimnasia y a dos de deportes. Esgrima, natación, básquetbol, wáter-polo, fútbol, atletismo, participaban de la lista de preferencias.

Los alumnos que demostraban condiciones específicas para alguno de los deportes pasaban a integrar la Ciudad Olímpica; en ella intensificaban esa práctica. Como ejemplo de la importancia brindada a los deportes se puede mencionar que en la Ciudad Estudiantil se realizaron campeonatos latinoamericanos de fútbol y beisbol.

La propuesta también se aseguraba a nivel infraestructura con abundancia de espacios: estadio con tribunas, piletas de natación con trampolines de hasta tres metros e implementos para la realización de water-polo, iluminación destinada a los torneos nocturnos, gimnasio y hasta un espacio de encuentro denominado “Bar de los Atletas”.

Como parte del cuidado y fortalecimiento del cuerpo en correlato con la sanidad interior, los jóvenes tenían a su alcance un consultorio médico y uno odontológico al cual acudir dentro de la misma Ciudad Estudiantil.

Las actividades educativas se complementaban con actividades académicas y culturales desarrolladas los sábados. En efecto, los sábados los alumnos tenían materias optativas que se dictaban en academias. Cada academia tenía una orientación temática y el alumno las elegía de acuerdo con sus intereses, de forma tal de ir especializándose en un área. Había academias de ciencias, de matemáticas, de teatro, de letras, de idioma y de arte. Las academias eran manejadas por profesores contratados. Además, cada academia poseía un ámbito extra curricular donde la formación se completaba.

Dentro de la Academia de artes las actividades estaban repartidas: había un cuerpo de escenógrafos, un director de teatro y también para interpretar papeles femeninos venían actrices del teatro vocacional, que tenía el director. La escenografía de las obras era realizada por alumnos de la Ciudad.

También los sábados los alumnos podían asistir a distintos eventos tales como el teatro (el Colón o el Cervantes, por ejemplo), visitar estadios de fútbol, asistir a partidos de fútbol, etc.

Como forma de vinculación de los alumnos con la comunidad, todos los años, para el día de la primavera, la Ciudad organizaba un festejo al que acudían alumnos (tanto varones como mujeres) del Colegio Normal Mixto y sus familias. Los alumnos de la Ciudad eran los anfitriones de la fiesta, para lo cual debían estar bien vestidos. La fiesta se realizaba en el gimnasio, donde se colocaban mesas y sillas. Además había orquestas de música.

El proyecto de la Ciudad Estudiantil trascendía el acto de incorporación de conocimientos a través del estudio o el de beneficiar a jóvenes sin recursos y de buenos promedios. Esto se debe a que los alumnos también eran educados en valores, modales y respeto. Existía una búsqueda integral en coherencia con el proyecto peronista de construcción de una Nueva Argen-

tina. Se pretendía la educación de hombres que ambicionaran consagrar sus energías al cumplimiento de los postulados de la justicia social.

En ese mismo sentido, en la Ciudad Estudiantil se hallaban réplicas de los mismos ambientes en que el general Perón efectuaba su labor diaria de gobernar: el Salón Blanco, el despacho del Presidente, la Sala de Acuerdos, etc. La idea era que los jóvenes llegaran a interiorizarse de los problemas de la organización nacional y de las responsabilidades del gobernante.

En el discurso inaugural de la Ciudad Estudiantil, el 27 de octubre de 1951, trasmitido a través de la radio, ya que Evita no pudo asistir personalmente dada la gravedad de su salud, se expresaron los objetivos de los institutos de la Fundación:

“(...) escuelas donde cada uno de los hijos de los trabajadores argentinos aprenda todo lo que se necesita para ser presidente de la República, si fuera necesario, y que aprenda a ser leal con el pueblo, a fin de que, una vez capacitados para servirlo, no lo traicionen jamás como ha traicionado la clase dirigente anterior a la época de Perón. Nosotros prepararemos a los hijos de los trabajadores para que sean conductores de sus masas en la hora de los pueblos” (Mazzuchi, 2002, 69-71).

En 1952, cuando el cortejo de Evita salió del Ministerio de Trabajo y Previsión para ir hasta el Congreso, los estudiantes de la Ciudad Estudiantil la escoltaron, caminando a lado del ataúd, junto con las enfermeras de la Fundación. Después del golpe de Estado de 1955, los militares echaron a los estudiantes y los edificios fueron convertidos en centros de detención para los miembros del gobierno constitucional, detenidos simplemente porque eran peronistas. Luego el Instituto de la Rehabilitación del Lisiado ocupó los edificios (Ferioli, 1990).

Luego de ocurrido el golpe de 1955, según el testimonio de los ex alumnos, personas de pueblos emergentes, comúnmente

denominadas villas, ayudaron a los alumnos de la Ciudad Estudiantil. En efecto, luego de producirse el golpe de 1955, una manifestación se dirigió a atacar la Ciudad Estudiantil. Pero sus estudiantes fueron ayudados por miembros del asentamiento que se encontraba al frente de la misma. Para frenar a los manifestantes, los miembros del asentamiento rompieron los focos de la calle dejando todo a oscuras, y a los estudiantes más grandes les dieron bates y mangueras de incendio para defenderse de posibles ataques y también para que pudieran defender a los alumnos más jóvenes.

Luego, desde el gobierno militar, enviaron un tanque frente a la Ciudad y desalojaron a todos los estudiantes. Los militares llevaron a los alumnos a la Ciudad Infantil y los despojaron de todas las pertenencias que tenían en la Ciudad Estudiantil. Muy pocos alumnos pudieron conservar parte de su vestuario. De todos modos, algunos de los ex alumnos creen que con el fin de la Ciudad Estudiantil no se terminó definitivamente el proyecto que la institución promovía, dado que sus egresados siguieron progresando y ocuparon cargos importantes en la vida política o en las fuerzas armadas.

Con el correr de los años, los ex alumnos de la Ciudad Estudiantil, tomaron por costumbre reunirse de forma periódica y recordar aquellos años compartidos. En general, los ex alumnos de la Ciudad Estudiantil guardan buenos recuerdos de la misma. La percibían como una institución cuyo propósito era formar buenas personas, buenos profesionales que en un futuro podrían llegar a ser capaces dirigentes políticos. Dirigentes que a su vez harían hincapié en valores humanísticos. La mayoría de ellos no concibió a la Ciudad Estudiantil como un plan político o como forma de proselitismo político, sino como el medio por el cual educar y formar profesionales.

Sus alumnos se sintieron como privilegiados por haber tenido la posibilidad de formarse en dicha institución. En efecto, los ex alumnos entrevistados recalcan que la Ciudad Estudiantil les permitió mejorar sus vidas, conocer lugares que no habían conocido antes y formarse integralmente. Además, la formación recibida allí y las experiencias vividas les sirvieron de estímulo para continuar capacitándose en el nivel superior.

La Ciudad Estudiantil les proveyó de educación, valores, compañerismo y las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida. Los ex alumnos recuerdan que pese a participar de la Ciudad Estudiantil, no fueron instados por parte del partido peronista a adscribir a ningún proyecto político.

Una anécdota que recuerdan, es el hecho de que el mismísimo Perón visitaba a los alumnos de la Ciudad Estudiantil, sin llevar custodia. Una vez allí, el presidente les contaba anécdotas sobre lo vivido en sus viajes a Europa, pero no solía hablarles de política.

El 5 de Febrero de 2013 se publica en el Boletín Oficial el Decreto 106 que declara lugar histórico nacional al conjunto edilicio del Servicio Nacional de Rehabilitación y del Instituto de Rehabilitación Psicofísica, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde en 1949 se inauguró la Ciudad Infantil, creada por la Fundación Eva Perón, y dos años después la Ciudad Estudiantil “Presidente Perón”.

Se extiende la declaratoria de monumento histórico, con antecedente en la Ley 24.976, a los siguientes edificios y bienes: Pabellón (Automotores), Pabellón (cedidos a la UNSAM), Pabellón (cedido al INCUCAI), Pabellón (Administración), Pabellón (de rehabilitación y deportes), la pileta de natación descubierta (con sus instalaciones), el chalet que actualmente ocupa el sector de automotores, y el estadio de fútbol (con sus

tribunas, fachadas y mástil), en las manzanas que ocupara la Ciudad Estudiantil “Presidente Perón”.

Se destaca en el Decreto citado que la Ciudad está integrada por un conjunto de construcciones que comparten en su estética, un estilo utilizado por el Justicialismo para estos emprendimientos, caracterizado como un pintoresquismo de referencia californiana, en el que los techos de tejas a la española, las paredes blancas, los revestimientos de piedra, las aberturas y celosías de madera pintada proveían una atmósfera acogedora, de referencias domésticas, y reconocible para los usuarios, en su mayoría migrantes provenientes de las provincias.

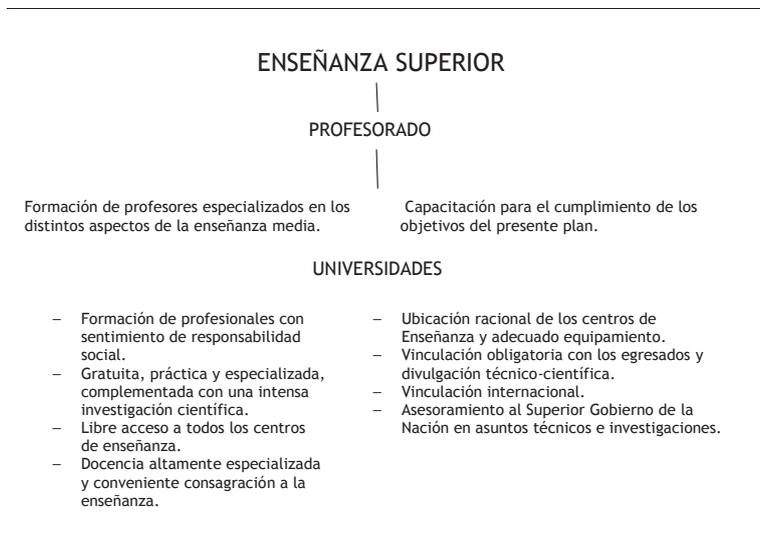
Los edificios –según se dice en la norma- mantienen en su interior características de origen en cuanto a la materialidad, con sus vestíbulos de ingreso y escaleras revestidos en mármol, madera, mosaicos graníticos, hogares de piedra y madera, artefactos de iluminación, mobiliario (en muchos casos de hierro forjado) y cuadros con motivos paisajísticos.

Pone de relieve que los valores testimoniales y arquitectónicos de estas construcciones se encuentran estrechamente vinculados al trazado de un parque profusamente arbolado, cuyo diseño paisajístico y equipamiento aún se conserva.

3.7. La universidad

La enseñanza superior prevista en el II Plan Quinquenal fijó entre sus metas: “asegurar el ingreso a las universidades del mayor número de aspirantes, crear facultades obreras regionales, asegurar la gratuidad de esta rama de la enseñanza, formar profesionales con sentido de la responsabilidad social, capacitar para el cumplimiento de los objetivos del II Plan Quinquenal, cursos de postgraduados, etc.” (Martínez Paz, 1980: 178).

A continuación se presenta la estructura del sistema universitario:



Fuente: II Plan Quinquenal de la Nación 1953-1957.

De esta forma, la educación –siguiendo los postulados del II Plan Quinquenal- era considerada como el instrumento mediante el cual concientizar sobre la doctrina nacional. Con dicho fin, se crearon materias específicas como “Cultura Ciudadana”, con el objetivo de “revalorizar e interpretar el sentido histórico de la república” (Martínez Paz, 1980: 179).

En opinión de Halperín Donghi (1980), en 1945, el gobierno llama a elecciones dentro de los claustros de las distintas universidades para constituir las autoridades de las mismas.

Profesores despedidos tiempo atrás retornan a sus cátedras; algunos interventores son reemplazados por comisionados.

El Consejo Superior surgido de las elecciones impone a los organismos de gobiernos docentes, empleados y graduados un juramento de adhesión y respeto a la Constitución.

Así, para 1945 y en sintonía con los sucesos a nivel mundial, la Universidad nuclea posiciones que antiguamente marchaban por separado y, junto con el movimiento estudiantil surgen nuevamente los Consejos Directivos, el Consejo Superior y las Conferencias de Rectores. La primera de ellas tiene lugar en Buenos Aires del 26 al 31 de julio; allí se propone estudiar las situaciones de aquellos profesores que exterioricen una orientación contraria a los principios democráticos.

Se intenta alejar a la Universidad de toda política no solo opositora sino también oficialista, para poner énfasis en la formación técnico y científica que el país, cada vez más industrializado, está requiriendo. La tarea de adecuar a la Universidad a la nueva situación nacional le es encomendada al doctor Oscar Ivanissevich.

La sanción de la Ley 13031 (Ley Guardo)

En 1947 se promulga la Ley Universitaria Nro. 13.031. La Ley Universitaria N° 13.031 (o Ley Guardo) “... promulgada el 9 de octubre de 1947, innovó decisivamente en materia de normatividad universitaria y fue consecuencia de un drástico cambio en el contexto político y socioeconómico del país...” (Mignone, 1998: 25). De acuerdo con Pronko (1997: 235) esta fue la primera ley universitaria “en ocuparse de temas tales como la carrera docente, el régimen de alumnos, el financiamiento de las universidades, la asistencia al estudiante, etc., debido a la laconicidad de su predecesora, sentando de esta manera precedentes”

Los temas más importantes tratados en esta ley fueron la autonomía universitaria, el gobierno de la universidad, la admisión a la Educación Superior y, las becas estudiantiles.

La autonomía universitaria se encuentra explícitamente nombrada en los artículos 1 y 3 de la norma. El Art. 1º establece que “Para el cultivo de las ciencias y para el ejercicio de las profesiones liberales, debiendo actuar con sentido social en la difusión de la cultura para el prestigio y engrandecimiento de la Nación. Cuentan para ello con la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personalidad jurídica. Por su parte, el Art. 3º dirigido a la Personería jurídica, determina que “...las universidades poseen plena capacidad jurídica para adquirir, vender y administrar toda clase de bienes, así como para demandar y comparecer en juicio. Su representación compete al rector, quien podrá delegarla y otorgar, en su caso, los poderes necesarios”.

En relación al gobierno de las Universidades Nacionales esta Ley prescribe en el capítulo II, el nuevo Régimen Universitario (Bol. Of. 4/11/1947).

El Rector es designado por el Poder Ejecutivo Nacional. El Consejo Universitario (creado por esta ley y con amplias atribuciones) se integra por el Rector, Decanos y Vicedecanos. Los Decanos son elegidos por los consejeros de las facultades pero dentro de una terna enviada por el rector. Los consejeros de las facultades, en número de diez, son escogidos por los profesores que la integran, o sea por los docentes titulares, que a su vez son escogidos por el Poder Ejecutivo.

Con respecto a la admisión a la Educación Superior, cabe señalar que en este año ya se habían creado más universidades en el territorio de la República Argentina, conformando un total de 6 (seis). La Universidad de Buenos Aires del 12 de agosto de 1821, la Universidad Nacional de Córdoba UNC, fundada

el en 1613 pero nacionalizada el 11 de setiembre de 1856, la Universidad Nacional de Cuyo de 1939, la universidad Nacional de La Plata de 1905, la Universidad Nacional del Litoral de 1919 y, la Universidad Nacional de Tucumán de 1921. Este crecimiento tornaba ineficaz la ley 1597 que solo regulaba las únicas dos universidades existentes (las dos primeras en 1885 año de sanción de esa ley) y sus colegios universitarios. Frente a este escenario debían determinarse los requisitos para ser admitidos a estas instituciones. En esta línea, los artículos 92 al 95 hacen referencia al tema. En ellos se tratan las condiciones de admisibilidad, las que serán uniformes para todo el país y serán fijadas por el Consejo Nacional Universitario. También se establece por primera vez que para ingresar a los cursos o rendir examen en las facultades, se deberá acreditar tener aprobados los estudios que correspondan a la enseñanza media, normal o especial, de acuerdo con la reglamentación que se establezca. Esto es novedoso porque si bien, nadie que no hubiera terminado los estudios de enseñanza media se presentaría en la universidad, esto es ahora una exigencia establecida por ley.

Cabe destacar, siguiendo a Mignone que “...otro aspecto, en el marco de la tónica de impulso de los sectores de menores recursos y en particular de la clase obrera, es la concesión de becas, tanto de estudio como de estímulo...Su otorgamiento quedaba en manos del Poder Ejecutivo, por intermedio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sin intervención de las universidades...La ley no establece expresamente la gratuidad de los estudios, aunque tampoco impone obligatoriamente aranceles...” (Mignone, 1998: 28).

Lo más importante en la línea de la asignación de derechos fue que el presidente Juan Domingo Perón estableció la gratuidad de la enseñanza universitaria (Perón, 1998: 355-358).

En efecto, el 22 de noviembre de 1949 se firmó y promulgó el decreto 29.337 de gratuidad de la enseñanza universitaria, decisión que permitió que millones de argentinos, entre ellos muchos hijos de trabajadores, pudieran acceder a la cultura, a la educación superior y a la formación profesional universitaria²⁸.

La gratuidad de la enseñanza de la Educación Superior había sido establecida en la Constitución de la Provincia de Buenos Aires cuando se reforma en el año 1871. Dos artículos, hacen referencia a las Universidades, el trigésimo tercero que indica que “Las universidades y facultades científicas erigidas legalmente expedirán los títulos y grados de su competencia, sin más condición que la de exigir exámenes suficientes en el tiempo en que el candidato lo solicite, quedando a la Legislatura la facultad de determinar lo concerniente al ejercicio de las profesiones liberales; y el Artículo 207 que determina que “... las leyes orgánicas y reglamentarias de la instrucción secundaria y superior se ajustaran a una serie de reglas...”, entre las que se enuncia “...que la enseñanza será accesible para todos los habitantes de la Provincia, y gratuita con las limitaciones que la ley establezca y demás especificidades respecto de la composición del consejo superior, del consejo universitario y las responsabilidades de las facultades”.

Si bien esta idea de gratuidad ya se había puesto de manifiesto en la Provincia de Buenos Aires, no fue hasta el Decreto mencionado que la gratuidad fue concretada para todas las universidades nacionales.

También, en 1953 se suprimió el examen de ingreso en la universidad. Todas estas medidas iban de la mano de un cambio radical en la forma de intervención del Estado en la educación, dejó de ser el protector de los derechos individua-

²⁸ A través de la ley N° 26.320 el Congreso de la Nación instituyó el 22 de noviembre la celebración del “Día de la Gratuidad de la Enseñanza Universitaria” a través de la ley N° 26.320 instituido por el Congreso de la Nación.

les para constituirse en el garante de los derechos sociales. De esta forma, fue decisiva la redistribución de los recursos a favor de los sectores trabajadores; es así que la educación no solo se estableció como un derecho de los ciudadanos sino que además se estableció como una estrategia de capacitación de la mano de obra para satisfacer las necesidades de una industria en crecimiento (Filmus, 1996).

Sanción de la Ley 14297 posterior a la reforma constitucional

Debido a que la ley universitaria promulgada en la primera etapa del peronismo no seguía fielmente los lineamientos planteados en la Constitución justicialista y el II Plan Quinquenal, se dispuso la realización de una reforma. Por ende se sancionó la Ley 14.297/54, que reemplazó a la anterior.

La sanción de ambas leyes respondió a un propósito del gobierno peronista: la modificación de la universidad nacida en el contexto del reformismo de 1918.

Según Buchbinder (2010), la oposición del peronismo al reformismo se explica porque el gobierno creía que las universidades habían adquirido una impronta elitista, “durante los años veinte y treinta, se había convertido, para los líderes peronistas, en un reducto de los “hijos del privilegio” (Buchbinder, 2010: 151). Es decir, desde el gobierno se cuestionaba que luego de ocurrida la Reforma, la universidad no hubiera permitido una mayor apertura y accesibilidad a los sectores populares a la misma. De esta manera, el gobierno se plantea la necesidad de democratizar la universidad y el acceso a ella.

No obstante, se observa una cierta continuidad entre las universidades durante el primer peronismo y las universidades durante la década de 1930. Es decir, se mantuvieron sus planes

de estudio y la forma de orientar la enseñanza (Buchbinder, 2010: 154).

El autor señala que el primer peronismo fue una época exitosa desde el punto de vista de las nuevas instituciones que fueron creadas. Por ejemplo, se crearon 14 facultades en cinco universidades, como las de Odontología y Arquitectura en la UBA, y la de Ciencias Médicas en Cuyo (Buchbinder, 2010).

Cabe señalar que esta ley, en materia de admisión, no varió con respecto a la anterior. El Consejo Directivo tiene la función de “...Decidir en primera instancia las cuestiones contenciosas referentes al orden de los estudios, condiciones de ingreso, pruebas de promoción, de acuerdo con lo que reglamente en general el Consejo Nacional Universitario...” (Ley 14.297, 1954, artículo 25). También el Decano en este caso tiene la función de “...Autorizar el ingreso de alumnos y expedir certificados de promoción, con arreglo a las ordenanzas y reglamentos correspondientes...” (Ley 14.297, 1954, artículo 29 inciso 6), y también, al igual que en la Ley anterior “...Los requisitos de admisión, categorías, promociones, concesión de becas, épocas de examen y todo lo atinente al régimen del estudiante, será reglamentado por el Consejo Nacional Universitario...” (Ley 14.297, 1954, artículo 58). Con respecto al acceso a la Educación Superior, la Constitución reformada ordena el otorgamiento de becas y beneficios a los alumnos capaces con vista al afianzamiento de la igualdad de oportunidades y la promoción de los sectores carenciados.

La suspensión de aranceles, favoreció el acceso a la educación. Es decir que, la inserción de los estudiantes, en virtud de esa facilidad establecida por el poder político, impactó en el crecimiento de la matrícula universitaria.

Esta nueva ley planteaba que los objetivos de la universidad consistían en: “la formación humana integral de docentes y

alumnos, con especialización técnica, para inculcarles la noción de su responsabilidad social y la conciencia de estar al servicio de los intereses del pueblo; el otorgamiento de los títulos y diplomas para el ejercicio de las profesiones liberales y la reglamentación de su habilitación, reválida y reconocimiento, con carácter exclusivo; la gratuidad de la enseñanza; el interés por los problemas nacionales; la extensión universitaria y los servicios asistenciales universitarios” (Martínez Paz, 1980: 179).

La norma en cuestión, le otorgó a las universidades nacionales –bajo la égida del Estado- la exclusividad para expedir títulos y diplomas, inhabilitando a las instituciones privadas para hacerlo.

Respecto del Plan de Estudio, se estipulaba que en todos los planes de enseñanza se debían incluir cursos de cultura filosófica y otros destinados a capacitar en la doctrina nacional y la formación política.

El país quedaba dividido en regiones universitarias, correspondiendo cada jurisdicción con las universidades ubicadas en ellas.

En cuanto al gobierno de la universidad, el mismo sería ejercido conjuntamente, por un lado, por el rector quien sería designado por el Poder Ejecutivo Nacional. Por otro lado, el gobierno de la universidad también sería ejercido por el Consejo Universitario, dirigido por el rector e integrado por las máximas autoridades de cada facultad (los decanos y vicedecanos).

Entre las atribuciones del Consejo Universitario pueden mencionarse: “elegir el vicerrector; dictar su reglamento interno; ejercer la jurisdicción superior universitaria; resolver la intervención de las Facultades; decidir sobre la validez o equivalencia de títulos, diplomas, estudios, etc.; aprobar o rechazar las ternas elevadas por las Facultades para la designación de profesores titulares; proponer la creación de nuevas Facultades; aprobar

los planes de estudio de cada Facultad; dictar los reglamentos para el régimen de estudios y la disciplina general de las universidades” (Martínez Paz, 1980: 180).

A partir de la ley, los profesores fueron divididos en nuevas categorías: titulares, adjuntos, extraordinarios y honorarios. Otro de los aportes de la nueva ley, era lo concerniente a la participación estudiantil en el gobierno de la universidad. En efecto, la representación del claustro de alumnos en los Consejos Directivos, se realizaría mediante un delegado alumno regular, que debería estar transitando los últimos años de su carrera y debería estar afiliado a una entidad gremial. Su participación le otorgaría voto solamente respecto de asuntos relacionados con el estudiantado.

La Universidad Nacional de Córdoba, apuntó a la expansión de la matrícula a través de la implementación de la eliminación de los aranceles a los estudios de grado, la ampliación del dictado de carreras y orientaciones mediante la creación de la Facultad de Ciencias Económicas, la Facultad de Filosofía y Humanidades y otras (Dercoli, 2017).

En el caso de la Universidad Nacional de Tucumán en 1945, el filósofo Alberto Rougès había sido elegido Rector, aunque falleció sorpresivamente. Con la llegada al gobierno del peronismo, la Universidad vivió una nueva etapa de crecimiento y prestigio académico bajo la dirección del Rector Horacio Descole, quien se desempeñó como Rector entre 1945 y 1951. Descole planificó un nuevo modelo universitario, tomando como ejemplo el modelo norteamericano de una universidad integrada por departamentos e institutos. Inauguró en 1946, el Instituto de Minería y Geología de la U.N.T. en la Provincia de Jujuy. También planificó la construcción de una monumental “Ciudad Universitaria” en la Sierra de San Javier, cuyas obras comenzaron en 1949, pero quedaron inconclusas. Desde el

plano académico, durante la gestión de Descole se fundaron las facultades de Agronomía y Zootecnia (1947); Ciencias Económicas (1947); Medicina (1949); Arquitectura y Urbanismo (1949); Filosofía y Letras (1949) y Ciencias Naturales (1952). Estas unidades académicas se completaban con siete escuelas superiores ya existentes de la época de Terán (Odontología, Enfermería, Ingeniería Azucarera, Educación Física, Artes Plásticas, Artes Musicales); algunas de ellas convertidas en facultades en los años posteriores.

3.8. La universidad obrera nacional

La Universidad Obrera Nacional con dependencia de la CNAOP, fue creada por la Ley N° 13229 del 19 de agosto de 1948 e inaugurada el 17 de marzo de 1953.

Dicha ley, se ocupó de los cursos de perfeccionamiento y de la Universidad Obrera Nacional. La ley, promulgada siete días después de su creación fue publicada en el Boletín Oficial el 31 del mismo mes y año. Constaba de 19 artículos.

Su artículo primero determinaba que se implante “para los obreros y obreras provenientes del ciclo básico de aprendizaje y capacitación (...) el segundo ciclo de aprendizaje (cursos de perfeccionamiento técnico) con las siguientes finalidades: a) proporcionar a la industria técnicos competentes y especializados y facilitar a los obreros el acceso a superiores condiciones de vida y de trabajo y la capacitación necesaria para el desempeño de actividades de mayor responsabilidad en el orden técnico; b) dotar al obrero de los conocimientos fundamentales indispensables para abordar ulteriormente el estudio de disciplinas científicas técnicas superiores que integrarán el plan de enseñanza de la Universidad Obrera Nacional”. Mediante su artículo segundo, se establecían como condiciones habilitantes para su ingreso,

el haber aprobado el ciclo básico de estudios en las escuelas dependientes de la CNAOP: capacitación, o haber completado cursos similares en las escuelas a que se refiere la ley 12.921²⁹, entre otros. Todo el capítulo primero hace referencia a los cursos de perfeccionamiento.

El capítulo segundo establece la creación de la Universidad Obrera Nacional como institución superior de enseñanza técnica, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Las finalidades, definidas por el artículo 10 serían a) La formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional; b) la provisión a la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller, íntimamente compenetrados de los problemas que afectan al trabajo industrial, y dotados de una especial idonei-

²⁹ En 1946 se sancionó la ley 12.921 conocida como Ley de Aprendizaje. Esta ratificó los decretos que habían sistematizado la regulación de la educación y trabajo de menores de 14 a 18 años de edad, clasificándolos en las siguientes categorías: Aprendiz: complementan su trabajo con cursos de aprendizaje, Menor ayudante obrero: todos aquellos que trabajen, previa autorización de la STP, sin estar sometidos a un régimen organizado de aprendizaje, es decir, sólo trabajan; Menor instruido: han terminado cursos profesionales o de aprendizaje. También se reglamentaron los diferentes tipos de cursos que deberían proveerse a los menores, supervisados por la CNAOP: (1) los cursos de aprendizaje (para aprendices de 14 a 16 años que trabajaran 4 horas) estarían organizados por los establecimientos industriales que podrían “asociarse o coordinar sus esfuerzos con dos o más establecimientos afines u organizando escuelas por intermedio de las asociaciones patronales que los representen”. El Estado se encargaría de vigilar, controlar y dar dirección al trabajo y aprendizaje de los menores de 14 a 18 años. Los planes de estudio serían sometidos a la aprobación de la STP. Esta secretaría instalaría escuelas profesionales y técnicas de medio turno para aquellos aprendices de 14 a 16 años de edad que no asistieran a los cursos organizados por los establecimientos industriales o para complementarlos. Se otorgaría el certificado de Experto en el Oficio. Véase la referencia a la legislación laboral en Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. Estudios interdisciplinarios y nuevos desarrollos. La estructura académica del sistema educativo en Anuario de investigaciones. v.16 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene. /dic. 2009. Acceso y disponibilidad en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100065

dad; c) la actuación como órgano asesor en la redacción de los planes y programas de estudios de los institutos inferiores, d) el asesoramiento en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales; e) la promoción y facilitación de las investigaciones y experiencias necesarias para el mejoramiento e incremento de la industria nacional; f) la facilitación a la satisfacción plena de los objetivos propuestos (cursos de extensión universitaria o de cultura fundamental técnica, formación de equipos de investigación, etc.).

Los requisitos de admisión estaban en relación a la aprobación de los cursos impartidos por la CNAOP promocionando a los egresados con mejores calificaciones.

Los egresados obtendrían el título de ingeniero de fábrica en la especialidad correspondiente.

La UON, fue reorganizada como Universidad Tecnológica Nacional por la Ley 14855, de 1959. Tal como puede observarse, entre sus objetivos principales se encontraba la formación integral de profesionales de origen obrero, destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional. De acuerdo con Buchbinder (2010), la creación de la Universidad respondía al objetivo de promover la movilidad social de la clase trabajadora. El Reglamento de Organización y Funcionamiento de la UON, fue aprobado por el decreto N° 8014 del 8 de octubre de 1952, año en que había sido inaugurada dicha Institución. El Reglamento consta de diecisiete capítulos que reúnen cincuenta artículos que abordan las distintas facetas de organización, gobierno, autoridades, personal docente y auxiliar, enseñanza, exámenes y alumnos.

El gobierno de la universidad era ejercido por el Rector, nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional, de origen obrero y egresado de la Escuela Sindical, dependiente de la CGT. El único

Rector de la UON fue Cecilio Conditì quien era gremialista e interventor de Gráficos / textiles. Presidente de la Asociación de Fútbol Argentino (AFA) entre 1954- 1955. Ministro de Trabajo del gobierno de María Estela Martínez de Perón, entre junio y agosto de 1975.

El Rector estaba asesorado por un Consejo de Coordinación Industrial con participación patronal y obrera. Los profesores podían tener la categoría de: Profesor titular, Extraordinario, Honorario o Adjunto.

El ingreso a la universidad tuvo ciertas limitaciones, dado que al “formar profesionales de origen obrero” (Buchbinder, 2010: 158), quedaban excluidos de la misma quienes no trabajaban o hubieran trabajado en fábricas, o carecieran de formación técnica.

Según Álvarez de Tomassone (2006) luego del golpe del 1955, la universidad obrera era concebida por el antiperonismo como creación demagógica y plenamente identificada con el régimen anterior. Se gestó, en consecuencia, con el fin de enfrentar el conflicto, una fuerte movilización de los estudiantes de la Universidad Obrera y se creó la Junta Nacional de Estudiantes de la UON, organismo que reivindicaba la institución y reclamaba su continuidad.

La citada autora, afirma que la denominación Universidad Obrera Nacional continuó siendo durante los primeros meses del gobierno de Frondizi pero, en septiembre de 1958 la Comisión de Educación del Senado presentó el proyecto de ley sobre la reestructuración y el cambio de nombre de la UNO hasta que el 14 de octubre de 1959 se sanciona la Ley 14.855, cuyo artículo primero establece que la Universidad Obrera Nacional, creada por el artículo 9° de la Ley 13.229 como organismo dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, quedaba separada desde la fecha de tal

vinculación y entraría a funcionar dentro del régimen jurídico de autarquía con el nombre de Universidad Tecnológica Nacional.

Los cambios aplicados en materia de educación superior conllevaron a un gran crecimiento de la matrícula universitaria. Si para 1947 existían 51.447 estudiantes universitarios en el país, hacia el año 1955 la cifra se había incrementado a cerca de 140.000. Esto fue posible debido a las políticas descriptas que facilitaron el acceso a la universidad de personas de bajos recursos.

4. Testimonios

Sr. Roberto Eusebio Fernández (Tío Rober)

Se transcribe a continuación una entrevista realizada a Roberto Eusebio Fernández por la Dra. María Victoria Santorsola. Roberto, conocido en la familia como “el tío Rober” nació en San Roque, Provincia de Corrientes en el año 1952. Roberto no fue al jardín, pero sí comenzó a ir a la escuela a los 5 años, para ir acostumbrándose a la misma. Cursó la escuela primaria hasta 7mo grado en una escuela nacional. Algunos de sus compañeros, al llegar a 5to grado, dejaban la escuela y partían a distintos pueblos para asistir a escuelas técnicas. La creación de escuelas técnicas se vio incentivada por parte del Conet (Consejo Nacional de Educación Técnica), creado en 1959, para supervisar la educación técnica a nivel nacional.

Roberto no concluyó la educación secundaria, a diferencia de algunos de sus hermanos. Uno de ellos cursó el secundario en una escuela técnica, en la que pudo capacitarse como maestro mayor de obras, aunque no llegó a concluir sus estudios.

De todos modos, ni Roberto ni sus hermanos asistieron a la universidad.

Roberto no acudió al jardín de infantes porque afirma que en esa época no existía, pero sí recuerda que cuando tenía 5 años, en el año 1957, asistió a la escuela, pero en calidad de oyente: “Te mandaban a la escuela a los 5 años como oyente, pero para que vos te vayas acostumbrando a la escuela”.

Roberto no recuerda el nombre de la escuela, aunque recuerda que se ubicaba en San Roque. En dicha escuela les enseñaban a “dibujar, a tomar el lápiz, hacer palitos y los primeros números”. No necesitaba llevar cuaderno ni lápiz porque la escuela le daba lo necesario para trabajar allí. Para realizar la tarea en casa, el padre le compró un cuadernito. En la misma escuela, según la cantidad de alumnos, los mismos se repartían entre primero A, primero B y superior.

Durante los años 1958 y 1959 se fue a vivir con su abuela y concurrió a una escolita rural, que cree era la número 66. Roberto adjudica su falta de precisión respecto del número de la escuela al hecho de que era muy chico y no prestaba atención a ello. La escolita rural se ubicaba en un paraje de Corrientes llamado La Cebolla. Era un escolita de un único turno, mañana solamente, dado que acudían pocos chicos; eran aproximadamente 60 chicos en toda la primaria, dado que era una escuela primaria que llegaba hasta 5^{to} grado. En aquel momento 7^{mo} año no era obligatorio y cuando en dicha escuela los alumnos terminaban 5^{to} año se iban a los pueblos; algunos seguían estudiando. Con 5^{to} grado ya los aceptaban en la escuela técnica. En total, Roberto acudió dos años a la escuela de La Cebolla, en la que cursó primero inferior y segundo inferior.

En el año 60 o 61 se mudaron con su familia a Yataití Calle por el trabajo del padre y a partir de los 7 u 8 años asistió a una escuela primaria de dicho paraje. En la misma Roberto se incorporó en 2^{do} grado. Es esta escuela la que Roberto más recuerda porque en ella llegó a la adolescencia, dado que cursó

hasta 7^{mo} año allí. “La escuela fue construida en tiempos de Perón, con tejas tipo colonial, era una escuela moderna”. Entre anécdota y anécdota Roberto se ríe, recuerda las travesuras que realizaba en la escuela y aclara: “no era tampoco alumno 10, tenía mis cosas viste”.

La escuela era grande, con dos turnos, aunque Roberto no precisa la cantidad de alumnos que concurrían a ella. Dado que la escuela le quedaba lejos, Roberto caminaba 8 kilómetros para asistir a la misma. Él concurría todos los días, en el turno mañana. “Salía a las 7 de la mañana y entraba a la escuela a las 8 y media. Hasta la escuela iba a caballo con mis hermanos menos el último, porque creo que él sólo cursó hasta tercer grado”.

En la escuela cada maestra tenía su grado, eran aproximadamente 500 chicos, de toda la zona. Según Roberto, a la tarde estaba primer grado, segundo y cuarto B. Recuerda que siempre se definían por A y B los grados. No recuerda si cuando pasaban los 20 chicos se hacían dos cursos, por ejemplo, cuarto A y cuarto B.

Cuando Roberto terminó 7^{mo} año eran solamente 7 alumnos los que terminaron la escuela primaria allí. Los otros alumnos se iban de la escuela a partir de 5^{to} año a los pueblos porque en ellos había escuelas técnicas, “Entonces los padres los llevaban al internado, lo internaban en la escuela técnica y de ahí seguían las carreras que querían seguir”. Roberto recuerda algunas de las escuelas técnicas de la región. En Goya estaba la escuela n°1, la Enet n°1 y de allí los alumnos egresaban como maestro mayor de obra, carpintero, electricista para construcción, mecánica, tornería y otras profesiones que Roberto no recuerda pero que “eran para trabajar”.

“Los chicos que querían estudiar iban directamente a la escuela técnica. La secundaria era muy difícil porque para estudiar en la escuela técnica de dicho pueblo había que tener

dinero para pagar la pensión o tener una familia en el pueblo”. La familia de Roberto era humilde y al papá no le hubiera alcanzado para alquilar allí y que sus hijos fueran a estudiar. Roberto y su familia vivían en Yataití Calle, que quedaba a 66 kilómetros de Goya.

En Santa Lucía había otra escuela que no era técnica, sino tipo granja, donde criaban animales y “todas esas cosas”. El colegio de Santa Lucía tenía secundario y aprendían apicultura, “tambo todas esas cosas”, y salían con un certificado que le podía servir para ir a la facultad, para estudiar “agrónomo todas esas cosas”. Muchos chicos iban a la escuela de Santa Lucía, pero tenían internos.

En Corrientes capital existía una facultad, la cual quedaba a 190 km de donde se encontraba Roberto y su familia.

Los recuerdos se precipitan todos juntos y a medida que vienen a su mente, Roberto relata. Otra vez habla sobre la primaria, y recuerda que comenzó a asistir en 2^{do} grado, por las mañanas. Ante la pregunta respecto de qué les enseñaban en primer grado, como por ejemplo lengua o matemática, Roberto responde: “si si, todo lo que sea...y el segundo grado ya tenía que saber leer, escribir bien todo para tercer grado. Segundo grado era más exigente que primero”. “En segundo grado los útiles los llevaba cada alumno, la escuela solo daba útiles al que no tenía: al que podía comprar compraba, pero después al humilde humilde le daban, le daban todos los útiles”. Su maestra de segundo grado era Nélide Escobar, quien aún vive en Rosario. Escobar fue posteriormente directora de dicha escuela. De la maestra de tercer grado no recuerda el nombre, solo que le decían la señorita Mumi.

Roberto continúa contando sobre cada grado y cada maestra que recuerda.

En cuarto grado su maestra se llamaba Dora Estala, de quien recuerda que era más exigente y hasta le parecía una mala persona. Aunque después se corrige y aclara: “en realidad era todo lo contrario y con ella repetí dos años seguidos. Repetí porque como yo no la quería, no estudiaba. Estudiaba en mi casa porque me obligaban pero, me iba a la escuela y le decía no sé, o las tareas que hacía en la carpeta lo hacía todo mal, todo en contra. Me había puesto en contra. Pero todo porque me quiso comparar con mi hermana mayor. Me dijo espero que vos seas igual que tu hermana, porque tu hermana es una inteligente, porque esto, porque aquello, entonces ahí yo le agarre bronca”. Su hermana mayor, llamada Irma, era a quien tomaban como modelo y “nosotros le decíamos que era la Sarmiento. Y actualmente es maestra, sí es maestra”.

Al final Roberto terminaría cambiando de opinión acerca de su maestra: “el cambio ocurrió luego de que la maestra me reprendiera por tener mala conducta, por no valorar el esfuerzo que mis padres realizaban para mandarme al colegio”. A partir de ese hecho, Roberto cambió su actitud y le empezó a contestar lo que ella le preguntase. Aquel fue el último año de desempeño de dicha maestra porque se jubiló ese mismo año.

Actualmente su hermana trabaja en la Escuela n°24 de la Costa de Chapadmalal, localidad en la cual reside. El magisterio lo realizó en San Roque. Era una secundaria de 5 años, mixta. “Ella fue a estudiar a San Pedro porque mi madre tenía una tía que vivía allí y pudo quedarse en la casa de mi tía para poder estudiar”. Aunque Roberto no recuerda con precisión la fecha, cree que fue aproximadamente durante los años 65, 66, 67. Su hermana se recibió en el 69.

A Roberto le gustaba ir a la escuela porque era su vía de escape de la casa, donde trabajaba en la chacra junto a sus hermanos. Su padre solía ausentarse debido a su trabajo en

vialidad nacional. Era su madre quien se ocupaba de los hijos, “nos hacía trabajar en la chacra porque el sueldo de papá no alcanza para todos”. Lo producido en la chacra era para consumo interno. De todo lo que plantaban en la chacra, el tabaco era lo único que vendían, en este caso, a las fábricas de cigarrillos de Goya. La producción de cigarrillos nunca sobrepasaba los mil kilos “porque tampoco plantábamos mucho para decir bueno vamos a vivir de esto, no”.

Solos los 3 o 4 hijos más grandes trabajaban en la chacra, porque los otros eran chicos. La madre de Roberto administraba la plata obtenida de la chacra y con ella les compraba a sus hijos lo que necesitaran para la escuela, o de ropa, o lo que ellos quisieran. “Cuando vendían el tabaco, mi madre nos decía que la plata obtenida nos pertenecía y nos preguntaba qué queríamos o qué necesitábamos para que ella pudiera comprarlo”. En efecto, el tabaco se vendía una vez al año y con ese dinero, la madre los vestía para todo el año, sin embargo, “por ahí queríamos comprar ponerle una cosa para el caballo e iba me compraba igual era nuestra plata. Y después mi hermana eso no, mi hermana ropa no, que aritos otras cosas, cosas de mujeres”.

En 5^o grado su maestra fue Francisca López. Roberto la recuerda bien porque fue una maestra muy especial para él y para muchos chicos, ya que “era una maestra que era muy comprensiva, ayudaba mucho a los que no tenían, ella...es de Goya, actualmente vive. Y ella iba todos los fines de semana y compraba lana, y tejía gorros, guantes, bufandas, pullover, medias. Y eso al chico que veía que no tenía para ponerse en el invierno, ella le daba, bufanda, gorro, guante, todas esas cosas. Eso me hacía que era muy buena persona en ese sentido, aparte como maestra, como todo, era muy buena persona”. También destaca que enseñaba bien: “aparte tenía una paciencia para explicar, sino entendías le volvías a preguntar y te volvía a explicar.

En ese sentido era muy buena maestra, y no sé si siempre tuve suerte o qué, pero ella me tocó cuarto, quinto y sexto, porque los iban cambiando de grado. Y me tocó tres años seguidos, y los tres años nunca tuve un problema con ella, nunca tuve un problema con ella”.

Para estudiar usaban los libros que estaban en la escuela, eran los libros de la biblioteca, “porque cuando se había fundado la escuela, Eva Perón completó la biblioteca de libros de primero a sexto grado. En séptimo grado utilizaba manuales que tenía que comprar mi padre, porque no se encontraban en la escuela”. Entre Roberto y sus hermanos se pasaban los libros. El libro que usó él también lo usó al año siguiente y así sucesivamente.

Roberto nuevamente vuelve al tema de su maestra favorita, quien era muy buena y suele saludarlo, de quien recuerda que en los recreos le cuidaba a su nena, llamada Griselda, de 2 años: “yo podía estar jugando a la bolita, jugando cualquier cosa, a veces la pelota, pero yo siempre cuidándola a ella, para que no la golpeen que no esto que no aquello”. Esto muestra que su maestra también lo apreciaba a Roberto. La hija de su maestra actualmente es maestra jardinera en el barrio donde vive el hermano de Roberto, en Goya. Uno o dos nietos del hermano de Roberto son alumnos de ella. Con su hermano siempre se encuentran a la hija de su maestra, Griselda y hablan, porque fueron compañeros de grado en la escuela de Yataití Calle.

Respecto de lo que más le gustó de la escuela a Roberto, él afirma que la historia le gustaba mucho aunque no las matemáticas. Recién en la actualidad le gustan las matemáticas. También le gustaba mucho la naturaleza, “sobre plantas, animales, todo eso. Que en ese tiempo creo que se llamaba naturaleza, el programa ese era naturaleza, después cambiaron el nombre. Pero ahí se hablaba de la tierra, de los animales, todo junto”.

A los 17 años Roberto se fue de su casa para no estudiar, se fue a Buenos Aires. “Había terminado 7^{mo} a los 15 años, pero no quería seguir estudiando, pese a que Nora Estala me quería pagar la secundaria para que siguiera estudiando ya que me consideraba inteligente”. Pero Roberto no quería saber nada al respecto: “Yo quería trabajar, yo era vago. Era vago en un sentido de... me gustaba estar un tiempo acá, allá, todo eso. Y gracias a dios así conocí muchos lugares... conocí el Chaco, parte de Santa Fé, acá la provincia de Buenos Aires conocí un pueblo que se llama Benito Juárez, Balcarce, y bueno después Quilmes todas esas partes eso, andaba. Y mi trabajo era dos o tres años y volar”.

A diferencia de Roberto, la mayoría de sus hermanos siguieron estudiando el secundario, aunque ninguno fue a la universidad. Su hermana mayor es maestra y el hermano que le sigue se recibió de carpintero, “aunque no ejerce, no trabaja de eso”. La hermana que le sigue es modista, aunque tampoco ejerce. Luego sigue su hermana Mirta, “creo que ella hizo hasta 3^{er} año y nada más”. Después tiene otras dos hermanas que tampoco hicieron el secundario, una es la más chica de las mujeres, y uno de los muchachos que es más chico que Mirta (hoy Mirta terminó el secundario de adultos).

En cambio, a su hermano que vive en Goya le faltaron materias para recibirse de maestro mayor de obra, “pero nunca rindió nada porque dice que no le interesaba, pero de todos modos trabaja de eso, es decir, que pudo trabajar sin terminar sus estudios ya que debía algunas materias para tener el título”.

Su hermano cursó en la técnica de Goya, hizo la técnica de maestro mayor de obra después de terminar la secundaria. Su hermano cursó en la misma escuela que Roberto, pero cuando terminó 7^{mo} grado, se fue a una secundaria con orientación de maestro mayor de obras. “Eran cuatro años, pero a él le falta-

ron dos o tres materias, aunque yo nunca le pregunté nada y a mi hermano nunca le interesó terminar”. De todos modos, su hermano trabaja en construcción como constructor, la falta de un título no parece haberlo perjudicado “no le piden el título para trabajar”.

En la construcción, su hermano trabaja con un ingeniero que es de Goya. Aunque después Roberto se rectifica y aclara “en realidad mi hermano trabaja con un arquitecto que le asigna los trabajos a él, y está muy bien, está en buena posición. Tiene su casa, sus hijos todos criados”. Respecto de los hijos de su hermano, Roberto menciona que el mayor terminó la secundaria y trabaja en barcos de pesca de calamar. Cuando su sobrino viaja le manda mensajes a Roberto: “él viene y se embarca. Hace poco volvió y me habló de Puerto Deseado, Madryn, de todas esas partes a veces me manda un mensaje cuando hace puerto. Pero ahora ya volvió a Goya”.

Roberto presenta su propia explicación de porqué algunos de sus hermanos dejaron la secundaria. Afirma que en parte se debió a que a veces residían con personas que no eran familiares y eso les dificultaba el seguir estudiando. Por ejemplo, “Mirta creo que dejó la secundaria porque no le gustaba en la casa que estaba parando. Porque no era familiar, no era nada, era la casa a donde paraba, y creo que Mirta dejó de ir ahí este... dejó de ir a la escuela porque la familia no estaba, no le daban tiempo para estudiar ni nada... Lo único que sé, es que Mirta, creo en ese tiempo que se estudiaba antes por correspondencia, creo que se llegó a recibir de dibujo para revistas como eso de Diógenes esas cosas...”. “Como Mirta dibujaba muy bien estudió historieta por correspondencia, creo que en los años 70. El curso correspondía a una escuela de Buenos Aires que daba cursos por correspondencia”. De todos modos, Roberto no recuerda si su hermana se llegó a recibir del curso. Así que

luego su hermana se dedicó a trabajar en la casa, “Mirta siempre trabajó en la chacra, crió animales”.

Luego otra de las hermanas de Roberto se casó muy joven, a los 15 años, pero “no estudió nada y se dedicó a la casa”.

Roberto se dedicó a ser trabajador golondrina. Otro de sus hermanos está jubilado y de joven ese hermano “tampoco estudió porque no le gustaba y se dedicó a trabajar”. Su hermano formó su familia, “tiene hijos, tiene todas esas cosas”.

Ante el interés de la entrevistadora por saber si es posible ver los cuadernos de escuela de Roberto, este aclara contundente: “no tengo cuadernos de la escuela porque cuando llegaba fin de año quemaba todo para no tener nada”.

Roberto dice que Francisca López, una de sus maestras, podría enriquecer y complementar su información. Propone contactarse con la maestra por medio de su madre, diciéndole “que vos estás escribiendo un libro sobre la escuela, este mía, y todas esas cosas”. Roberto explica que también pueden consultarle a su hermano cura, quien iba a la parroquia “y después fue a catequesis, y bueno y después y a los 22 o 23 años se puso a estudiar de cura”.

Pedro Díaz de Vivar y Arturo Oscar Lopez

A continuación se presenta una entrevista realizada a los señores López y Díaz de Vivar por la Dra. María Victoria Santorsola. En la misma los entrevistados repasan, en parte, sus respectivos recorridos educativos, desde la formación en la escuela primaria hasta sus pasos por la Universidad, tanto en carácter de alumnos como de docentes. De todos modos, la entrevista ahonda en torno a la formación educativa de Díaz de Vivar, quien asistió a la escuela El Salvador durante el gobierno peronista, cursando sus primeros años universitarios en la UBA, durante los últimos años del peronismo.

Finalmente continuó y concluyó sus estudios universitarios en la UTN, ya durante el gobierno de Frondizi, durante la década de 1960.

Posteriormente, ambos entrevistados expresaron que se desempeñaron como docentes universitarios. Aunque López abandonó la docencia en la UBA luego de lo que ocurrió en la denominada “Noche de los Bastones Largos”, en el año 1966 durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía. Años después volvería a la docencia.

Los entrevistados comienzan recordando sus años en la facultad. López recuerda a un compañero que luego se fue a vivir a “a una zona muy cerca de la frontera con Irak, una zona muy complicada de la guerra con Irak”. López aclara que con dicho compañero de facultad rindió una materia libre y fueron desaprobados. Menciona que Correo tuvo el Plan Phillips y que Entel tuvo luego el “Plan Siemens”. Recuerda que cuando fue docente fue a hacer las prácticas a la planta de Pacheco, que ahora es Nordelta. Según López, allí había una cantidad de transmisores Phillips de última generación: “que me pregunto que habrán hecho con todo eso”. Díaz de Vivar sostiene que el transmisor 10 era el que interfería Radio Colonia en la época de Perón, entonces lo llamaban a Díaz y “yo tenía que estar”.

López menciona que cuando tenía dos o tres años de carrera iba a tomar examen a Pacheco y Siemens le vendió a Correo un sistema de microondas entre Correo Central, Don Bosco y Pacheco. Díaz de Vivar explica que eso dependía de él: “sí señor, dependía de mí eso...”. Sin embargo, por un año López hizo el service de ese equipo. López recuerda a varios compañeros y antes que pueda mencionar a alguien más, Díaz de Vivar lo interrumpe mencionando que dichos muchachos fueron a pelear a las Malvinas de voluntarios. “Yo fui el argentino número 7 que fue oficialmente a Malvinas”, aclara Díaz de Vivar.

Volviendo al tema anterior, López menciona que fue varias veces a Pacheco para hacer el service, al igual que Díaz de Vivar.

López considera que por lo menos hubieran puesto un transmisor número 10 en el museo porque desde el punto de vista técnico era una joya, aunque descarta que algo así haya ocurrido.

Díaz de Vivar explica que en Pacheco “se interesaban por los cables submarinos para medir el “holder”, tenía tres conductores del tamaño de este dedo (señala su dedo índice) y también después había otro que salía de la zona sur que llegaba a San Pablo y llegaba a Brasil, y de Brasil cruzaba a Europa...lo rastrearon todo, hacían fogatas y ahí lo quemaban...y lo robaron todo. Robaron acá inclusive el cable que pasaba por la Avenida del Libertador, pasaba frente al Hipódromo y cruza el ferrocarril que tienen unos arcos (...) por esa calle pasaba el conductor (de este tamaño era) el conductor y lo robaron todo, lo robaron de ahí y se vendieron”.

López comenta que él iba a Cañada de Gómez a la tarde, a la Central Cañada de Gómez y “me tomaba el avión a Rosario, de ahí tomaba un coche motor y llegaba a Cañada de Gómez a las 8 de la noche. Estaba de noche, de guardia el “Tigre Millán”, le decían Tigre Millán porque era un jugador de fútbol que decía “che este Millán es un tigre” y le quedó...che este es de alarma también y este también hijo de tapa de coño, nos están robando el cable y se llevaban los cables a Córdoba durante la noche, de Cañada de Gómez, el robo de cables fue una plaga siempre, fue el enemigo número uno de telefonía ¿no?. Díaz de Vivar confirma esta pregunta y aclara que tenía 24 canales. López ahonda en la información y precisa que había de hasta 60 canales aunque no está seguro y afirma que también podían ser 24 y también había un equipo Siemens. Díaz de Vivar interrumpe y aclara que era por falta de cobre. Menciona López que la red de cable eléctrico de los trolebuses ahí en Plaza Italia, era “una red fabulosa se la robaron toda...”. Díaz de Vivar afirma que “aparecía un camioncito y empezaron a cortar...”.

Al ser preguntado por el año en que aquello ocurría, López afirma “ocurría permanentemente, que el robo de cable de cobre era permanente hasta que se terminó el cobre”. Esto ocurría aproximadamente en el año 1950.

Según López ha habido problemas ferroviarios varias veces, por falta de cumplimiento de horario porque no tienen cable de señalización dado que son de baja tensión. Díaz afirma que les cuesta más trabajo porque ahora son conductores, pero que se pueden poner repetidoras. Según López se pueden poner ahora esos cables que como son de fibra óptica no tienen valor comercial.

Díaz de Vivar aclara que López también trabajó en el mantenimiento de la telefónica. López continúa su relato explicando que la empresa instaló una línea Cariló, modificaron esa línea de Standard Electric y la pusieron en Cariló. Además aclara que la primera línea que tuvo Cariló fue Telefónica porque antes Cariló no tenía línea. Eso era en la época en que su hija tenía dos o tres años y desde aquello han pasado cuarenta años.

Díaz comenta que él trabajó allí en Comunicaciones, durante 18 años. Luego de los cuales comenzó a viajar por el interior e inaugurar oficinas. En los años 80 ganó un concurso y se desempeñó como Director General de la empresa Encotel durante 14 años; luego de lo cual no trabajó más.

López aclara que con Nicolás Mazaro estudiaron juntos en la UTN, mientras que Díaz de Vivar comenzó en Buenos Aires. López cree que comenzó en 1954 en Buenos Aires y cursó dos años en “la capillita de allá de Las Heras y Pueyrredón”. Por un problema de salud dejó de cursar y entró en el correo “y ahí cuando yo vi lo que era dije “de acá no me voy más”, ¿sabes cómo me rompía para poder estudiar yo?...Era fenómeno si esto me venía bárbaro digo yo, la posibilidad de conocer el país; ni siquiera entró por mi mente que algún día me iban a mandar

al extranjero. Y después, qué sé yo, habré recorrido veinte países...”. Cuando entró en el correo, López estaba estudiando Ingeniería Civil.

De acuerdo con Díaz de Vivar, en ese momento había una carrera “VIP, que era Mecánica y Electricidad”, carrera que él estaba cursando en la Universidad de Buenos Aires. Según Díaz de Vivar en ese momento “la Facultad de Ingeniería ya estaba funcionando como tal porque se había eliminado la Fundación Eva Perón que por la situación política, la sacaron el edificio para pasar al edificio de Paseo Colón...”.

Según López, al edificio le faltaron las columnas que finalmente no montaron; finalmente tras la caída de Perón el edificio fue cedido a la Facultad de Ingeniería. Según López la Fundación Eva Perón era una especie de Ministerio de Bienestar Social, y Eva Perón tenía su despacho en el actual Consejo Deliberante, porque en ese momento la ciudad de Buenos Aires no tenía Consejo Deliberante. Díaz de Vivar, aclara que posteriormente, Eva Perón tuvo su segunda oficina en el correo, y después en Paseo Colón. Cuando cayó Perón, le dieron el edificio ala Facultad de Ingeniería. Según Díaz de Vivar, “la fundación no era adecuada como facultad porque estaba hecha en módulos de cuatro por cuatro y tenía que llegar una hora y media antes para conseguir lugar”. López está de acuerdo en que el edificio no era adecuado como facultad, que es mucho mejor la Facultad de Ciencias Exactas porque “es mucho más funcional”.

La entrevistadora comenta sobre la pérdida de los oficios, y consulta respecto de la existencia dentro de la universidad de alguna especialización que los tuviera en cuenta. Díaz de Vivar explica que no existía tal cosa porque en la Facultad de Ciencias Exactas algún afortunado que obtenía un subsidio decía... bueno, parte del subsidio se lo dejo al vidriero y entonces era contratado como no docente, es decir que el vidriero tenía un

cargo administrativo pero seguía dedicándose a su oficio. Díaz de Vivar aclara que aunque era un buen oficio no era universitario. “Lo mismo estaba un polaco “Kobilartz” que había venido como un técnico aeronáutico... bueno, que dibujaba los circuitos impresos y hacía los impresos...había un dibujante también, es decir, para todo lo que uno tiene que crear necesita torneros, dibujantes, un montón de cosas...”. Después menciona a un tal Vicente que ayudaba con rayos láser para física teórica. López aclara que Vicente tuvo una fábrica con el ingeniero Sanguinetti, en Rivadavia y Laguna, que se dedicaba a los radio-enlaces-telefónicos, del tipo de onda portadora y de telefonía. En dicha fábrica, Díaz de Vivar hacía los circuitos electrónicos. Con pesar, Díaz de Vivar comenta “Argentina ya no fabrica nada, proceso que se fue dando de a poco (...) por ejemplo una fábrica hacía 40.000 juegos de bobinas, o sea 40.000 kits para las radios y los armaba la gente, armadores independientes, bueno, eso desapareció...”

El ingeniero López comenta que trabaja en la Universidad de La Matanza. La conversación deja de lado los temas relacionados con el trabajo y se orienta hacia la formación profesional de los entrevistados. López menciona que él terminó en la UTN, la cual, según Díaz de Vivar estaba mal vista. Según López, el examen era muy estricto “primero se tomaba un examen escrito, que en caso de no aprobarlo, el alumno debía rendir un examen oral y si no, se debía volver a rendir en marzo”. En caso de desaprobado en marzo, se quedaba afuera. Luego se suprimió el examen de ingreso y el pre universitario “que para el caso era lo mismo”.

El caso de Díaz de Vivar es diferente, sus estudios se dividen en 3 partes. La primaria la hizo en un colegio salesiano, donde todos los días tenía entre media hora y cuarenta y cinco minutos de latín. Además de forma independiente aprendió alemán,

porque parecía ser la carrera del futuro, pero “después en el año ’46 parecía que Alemania se terminaba”. La primaria la terminó en 1946 en un colegio de pueblo donde la enseñanza era muy amplia y el bachillerato lo empezó en El Salvador. La primaria quedaba en Curuzú Cuatiá, un colegio salesiano correntino, de curas. El colegio estaba subvencionado por la familia Perazo, que tenía 7 estancias. La familia Perazo “mandaba al frigorífico del colegio una vaca por semana, y por ejemplo yo tenía de compañero de colegio a los hijos de los capataces de Perazo”. Díaz de Vivar explica que algunos muchachos de Goya eran hijos de los capataces y estaban en la escuela como pupilos. En la escuela, el gasto docente era bajo, al igual que la mensualidad. También estaba el Colegio Nacional, que tenía primario y secundario, además estaban las escuelas oficiales, las escuelas Laínez. “Primer y segundo años los hice libres y a fin de año rendía los exámenes”. También marca las diferencias con las escuelas Laínez: “a la tarde tenía una maestra particular... y el resto vagaba y a fin de año iba a la “Escuela Sarmiento”, pero con la “Escuela Laínez” se mostraban las uñas a ver si estaban negras o no, había que tenerlas blanquitas. Bueno, en el Salesiano eso no se hacía, porque ya éramos más grandes... pero nos preparábamos bastante bien. En “El Salvador”hubo una sola materia en la que yo me sobrestimé, “matemática”, y tuve un cuatro, después del cuatro dije... “uh... no llego al siete”... así que el último trimestre estudié mucho y ya me eximí todos los años. El quinto lo di libre. Se notaba la diferencia entre la enseñanza de un pueblo y la de Buenos Aires. “El Salvador”, además era un colegio muy exigente...”. Había constantemente concursos cuyas notas valían el doble que las de promedio, con lo cual los alumnos solían preparar concursos que eran sobre la materia. El concurso definía premios y castigos. En “El Salvador” Díaz de Vivar obtuvo 3 medallas de oro. Mientras rendía libre

el quinto año expresó que, también rendía el ingreso a ingeniería y entró a la carrera. También asistió al curso preparatorio de ingeniería, lo que le permitió dar libre dos o tres materias que le habían quedado porque “El Salvador era muy exigente académicamente”. En “El Salvador” cursó de 1946 a 1952, es decir, durante la época peronista.

Díaz explica que había sido su primo, Joaquín Díaz de Vivar, quien propuso la enseñanza religiosa, en el Congreso, y finalmente en el año 1946 se aprobó la enseñanza religiosa. Pese a esto no recibió presiones: “mi apellido estaba bien visto por los curas; pero yo era el único peronista del curso... No, yo y otro en realidad (...) pero los curas estaban en realidad, estaban encantados con Joaquín Díaz de Vivar...”.

Díaz de Vivar aclara que su adhesión al peronismo se debía a que “los conservadores de Corrientes eran unos tramposos; Corrientes era una provincia que tiene un atraso de unos diez años con respecto a Santa Fe. Había dos partidos, liberal o autonomista pero cuando llegaba el momento de las elecciones se juntaban, entonces uno gobernador, el otro senador... En definitiva, si bien su nombre era bien visto, ello no le representó ningún privilegio. La carrera de ingeniería la hizo hasta 1954 aproximadamente y durante el año 1955 hizo la conscripción en la marina, durante 25 meses; tras los cuales pudo reanudar la cursada de la carrera de ingeniería.

Díaz de Vivar aclara que durante la Revolución de 1955 presenció los bombardeos de Plaza de Mayo, López aclara que él también. En efecto, dicho día, Díaz de Vivar se dirigía a la Facultad a hacer una práctica, cuando al salir de la misma pasó por Plaza de Mayo “y un compañero, con el que estaba en una instalación de comunicación, me dijo: ¿Querés ver a los bichos armados hasta los dientes?...”. Los bichos son los aviones, algunos armados hasta los dientes con fusiles belgas, sin cerrojo,

con disparo directo... y le digo “estos deben estar jugando a los soldaditos”... entré y a los 15 minutos cae la primer bomba... así que lo vi desde ahí, y quedé ahí hasta el jueves”.

Gracias a una beca, López pudo estudiar en la Escuela de Correos, donde luego se desempeñó como docente, “preparando a los que hacían el mantenimiento de lo mismo que yo había aprendido”. Además tuvo 3 meses de vacaciones. La Escuela de Correos dependía de la Secretaría de Comunicaciones y tenía equivalencia con las escuelas comunes.

La Escuela de Correos era una escuela grande con 20 aulas y dictaba muchos cursos técnicos, no tenía escuela secundaria, sino que el alumno podía “hacer un curso de Ayudante Técnico y de ahí encarar a una Escuela Técnica pudiendo llegar como técnico de primera, a un cierto nivel”. Estas escuelas eran “totalmente internas, no sé si tenían validez nacional pero eran para la gente de ellos... Ahora, en un momento determinado se encuentra en el país una tecnología totalmente nueva que era la “Técnica de pulso”. Eran “circuitos de memoria muy corta” y trajeron profesores del extranjero. “Convocaron a través de la radio para ofrecer 25 becas un año y, 25 becas al siguiente”. Las becas consistían en cursar durante 4 horas y cobrar el sueldo correspondiente a un cartero. Cada tres meses les tomaban un examen y si reprobaban los echaban. “En total pasaron por esas aulas 50 alumnos”. La duración total del curso era de dos años. De todos los alumnos que pasaron, solo quedaron 15 aprobados, los cuales empezaron a trabajar “primero conociendo la empresa, y después trabajando en el departamento de ingeniería, y ahí empezabas una carrera técnica”. La carrera técnica se cursaba en el mismo correo, pero no otorgaba ningún título. “Para entrar al correo tenías que ser ya, o estudiante de ingeniería, o ser recibido, o tener una escuela técnica aprobada”. Luego de terminar el curso del correo, López se enfermó y dejó

la Universidad. Recién pudo retomarla 5 años después, es decir, en el '60 aproximadamente, durante el gobierno de Frondizi. No pudo retomar la cursada en la Universidad de Buenos Aires porque “era un caos terrible en lo que hace a horarios... Por ahí tenías una materia a las 18hs y otra a las 10 de la mañana... entonces, yo digo... no me quiero ir del correo, porque la verdad estaba contento de conocer el país y tenía un trabajo”. En cambio, “el que me ofrecía una regularidad en los horarios era la tecnológica... entonces yo me anoté en la tecnológica, y las equivalencias eran todo un problema, yo tenía dadas en la UBA como doce materias”, pero en la tecnológica solo le aprobaron dos.

Díaz de Vivar se atrasó un año en la cursada de la carrera de ingeniería porque tuvo que realizar el servicio militar y además por una negativa del centro de estudiantes de ingeniería, en el año 1954, de rendir exámenes. La huelga ocurrió en el año 1954 y consistió en que los alumnos no se presentaron a rendir exámenes, solo uno o dos alumnos se presentaron, alumnos que fueron “considerados traidores”. Con dicha huelga se reclamaba que “el peronismo se vaya, que renuncie el decano”. En dicho momento, el decano era el ingeniero Blaquier. Díaz tiene buenos recuerdos de las clases de Blaquier y del sistema de pizarrones de la facultad en la sede de las Heras: “para la estructura que tiene la casa, las aulas son muy grandes, tremendas aulas todas y tenían tremendos pizarrones con un sistema de poleas que se levantan hasta el techo... y llenaba uno y seguía con otro, era un espectáculo, a mi me gustaba verlo”.

La entrevistadora, pregunta por la apreciación de los entrevistados respecto de la educación técnica. López expresó que “Perón hizo un salto cualitativo en la enseñanza de la técnica”. Explicó también que se realizó en Montevideo, Uruguay, una reunión de cancilleres de América Latina y en ella Estados

Unidos aportó mucho instrumental que sirvió para proveer de instrumental a las escuelas técnicas e incluso a las universidades, en la Argentina. Los entrevistados no recuerdan con precisión la fecha de dicha reunión de cancilleres, pero Díaz cree que tuvo lugar antes del '60 aproximadamente, aunque para López habría sido cerca de 1964. López agrega que después de Frondizi, la "Fundación Ford" le regaló a la Facultad de Ciencias Exactas gran cantidad de osciloscopios y de instrumental de primera generación "pero los estudiantes de Ciencias Exactas no querían aceptar la donación porque decían que eso iba a condicionar la investigación en la Facultad de Ciencias Exactas; fue una guerra conseguir que un Consejo Académico acepte ese instrumental".

López explica que, no obstante, la donación producida en el marco de la reunión de cancilleres, permitió el ingreso al país de gran cantidad de materiales de enseñanza y de investigación, y además de otros rubros, tales como comestibles.

Hablando sobre recursos, López recuerda que la Facultad de ingeniería tenía una sala de máquinas térmicas, que en realidad era un museo de máquinas. Díaz comenta que cuando se fundó el Departamento de Electrónica (luego llamado Instituto Radiotécnico) la Armada compró instrumental, y contribuyó al avance y al estudio de la electrónica.

López explica que cuando se trajeron Exocet, estos no tenían programación, pero fueron personas del Instituto de Mecánica Aplicada de Bahía Blanca quienes descubrieron cómo programar el vuelo de los Exocet. Dicho Instituto está ligado a la Universidad. Además la Facultad de Ciencias Exactas tenía muy buen instrumental que también fue traído por la Fundación de Mecánica Aplicada.

Los entrevistados vuelven a hablar sobre su formación superior. López insiste en que su decisión de cursar en la Tecnológica respondió a la falta de disponibilidad de horarios con

que contaba la Universidad de Buenos Aires, “si la UBA me hubiese dado facilidades de horario hubiese seguido en la UBA porque había empezado ahí”. Él explica que quedó conforme con la formación recibida en la Tecnológica, especialmente en electrónica.

Díaz profundiza en la idea: “en cambio en la UBA tenía materias a las diez de la mañana y a las seis de la tarde ¿Cómo te arreglas en el trabajo?”. Para López el problema de horario se debe en parte a que había muchos profesores con dedicación simple, que enseñaban por la mañana pero que por la tarde tenían otro trabajo. Díaz explica que dado el problema de horarios de la UBA, cursando allí no se podía trabajar.

Según López, después de la revolución, la Tecnológica fue homologada y “se convirtió en una facultad de ingeniería más y listo”.

López cuenta su experiencia en Ciencias Exactas un tiempo después de los sucesos de la llamada “Noche de los Bastones Largos” “donde se fueron muchas personas de Ciencias Exactas, pero quedaron tres que fueron considerados traidores digamos, que se fueron a la Comisión Nacional de Energía Atómica. En realidad la idea era irse todos totalmente de la Universidad, pero algunos se quedaron”. En ese contexto, López había renunciado en Ingeniería como jefe de Trabajos Prácticos. Volvió cerca de dos años después, pero encontró que había un movimiento de alumnos contra los docentes, donde cuestionaban muchas cosas, por ejemplo, horarios. “Ello generó muchos paros y protestas, aunque después las cosas se calmaron”. Esta situación ocurrió durante el gobierno de Lanusse aproximadamente.

Según el Ing. López, la Facultad de Ciencias Exactas estaba muy politizada, aún más que la Facultad de Ingeniería; y también tenía mejor instrumental. En caso de estar realizando una investigación, explica López, se podía importar el instrumental

necesario, pero posteriormente se hizo necesario presentar una certificación que demuestre que el instrumental requerido no podía ser suministrado por la industria nacional. Según López “la espera de dicho certificado jugaba en contra, porque su obtención llevaba 6 meses y mientras tanto, la investigación podía resultar aventajada o superada por una investigación realizada en países, tales como Inglaterra, Estados Unidos, Japón u otros”. De acuerdo con López, ello generó que muchos investigadores se pasaran a físicos teóricos porque “lo único que necesitaban era una computadora y listo”. Teniendo en cuenta esto, López menciona que para él lo que “va bien en la Argentina es la medicina”, porque “los médicos tienen ingresos por sus honorarios o por las obras sociales, en cambio un investigador de física, con sus honorarios no puede comprar instrumental”.

La conversación entre los entrevistadores y la entrevistadora continuó, pero la información presente en dichos diálogos no fue incluida, por no ser considerada relevante para el propósito de esta obra.

5. Epílogo: la Ciudad estudiantil

Autora: Monica Leone

Fuentes: Entrevistas realizadas por María Victoria Santorsola a los ex estudiantes de la Ciudad Estudiantil en la Ciudad De La Falda En El Año 2013.

2013 - EN LA FALDA

La Universidad Nacional de La Matanza va tras las huellas Octubre.

La primavera se acomoda en el Valle de Punilla como parte de la recepción. Mientras tanto, ellos preparan la partida, alistan los boletos.

Ya anuncian su llegada.

Abandonaron sus ciudades, como aquella vez, pero ahora sólo por unos días; ahora para recordar la vez de hace sesenta años, o algo así.

El encuentro es en La Falda, no en Buenos Aires. Porque entonces eran alumnos de la Ciudad Estudiantil, apenas pasados de niños; oriundos de los distintos puntos que dibujan el mapa del país se establecían en el comienzo de un camino impensado.

Octubre.

Igual que año tras año, aquí están, juntos, para entrelazar esos andares y compartir un fragmento de historia en común.

Así, los ex alumnos de la Ciudad Estudiantil mezclan sus voces y tallan un gran texto que se hace escuchar.

Había una vez un sitio distinto

“Había una vez un sitio distinto donde nos recibían y éramos protagonistas, unos quizás más, otros quizás menos, pero todos protagonistas”. Había ese sitio llamado la Ciudad Estudiantil Juan Domingo Perón, que se instaló en la historia desde 1951

hasta el 1955 de la revolución; un 1955 interrumpido e irreverente que le anunció el final a la Ciudad y el desconcierto a sus estudiantes. “La pregunta nuestra era cuándo volvíamos”. Puntos suspensivos oficiaron de respuesta, o quizá un trozo de silencio que décadas más tarde se reemplazaría por las palabras que estamos leyendo. “El que más estuvo fue cuatro años; otros tres. Sin embargo todos sentimos que el objetivo se llegó a cumplir: nos sirvió para el resto de la vida”.

PRIMER TIEMPO

ANTES DE ANTES - LOS NIÑOS DE ENTONCES

Estudien, estudien, porque hay que estudiar

Orígenes diversos poblarían una Ciudad Estudiantil construida en el barrio de Palermo. Cada estudiante con su punto de partida; cada llegada con su historia peculiar. “Nosotros vivíamos en Plaza Huincul; está a 100 km. de la capital de Neuquén; el único colegio que había para poder estudiar estaba en Neuquén, a 100 km”. “Yo nací en Rosario, mi viejo quedó viudo muy joven; yo tenía cinco años y mi hermano tres y nos tuvimos que venir para Buenos Aires. Mi viejo laburaba, era colectivo y laburaba todo el día; y empezamos a pasar de tía a tía”. “Yo era de un pueblito que está a 15 Km. de Resistencia, un pueblo de La Forestal, totalmente acotado por la actividad de la fábrica”. “Nací en Villa Las Delicias, en Córdoba; lo demás era campo, campo y campo”.

Pasados distintos se retroalimentarían en una Ciudad Estudiantil armada para ellos; un lugar que ofrecería renglones donde alojar sueños lejanos. “Fijate que distinto a mi papá, que ni leía ni escribía; mamá tampoco. Pero sabés lo que decían los viejos: estudien, estudien, porque hay que estudiar”.

A esa edad, la responsabilidad era cuidar a las gallinas

Una forma de ser, una manera de mirar la vida, un abrigo de costumbres imponían identidad.

“Yo nací en el año `38 y le teníamos un poco de miedo a las víboras, a los pumas americanos que por ahí sí llegaban y salían los viejos a ponerles trampas y cuando llovía salían los vecinos que ya tenían todo organizado para atrapar las vizcachas; había muchas vizcachas por esa zona. Así que tapaban todas las entradas y dejaban una o dos abiertas y las esperaban con un palo; las mataban y las hacían al escabeche. A la edad nuestra, la responsabilidad era cuidar a las gallinas, la huerta”.

“Tenía que viajar todos los días, ir ida y vuelta a la ciudad, y era camino de tierra, colectivos que iban cuando podían a la ciudad. Si llovía un poco teníamos que esperar el tren, para ir los poquitos que estudiábamos en Resistencia”.

Niños mochileando sus mundos; mundos naturalizados, amables, sin indicios de otros. “Yo nunca había salido solo”.

Pero la novedad irrumpiría, “en principio sentí miedo”, ajena a imaginarse entonces la dimensión de sus frutos.

Abrimos y estaba el pasaje en tren

La convocatoria a la Ciudad Estudiantil buscó a sus elegidos sin preámbulos. Navegó en sobres, desafió distancias, esquivó montañas y se dio a conocer.

“La citación llegó directamente al correo de la localidad de Alcorta. A mi casa no, porque era un Correo Central de casilleros con nombre; entonces cuando íbamos al pueblo pedíamos si había correspondencia. Ahí aparece ‘Fundación Eva Perón’; abrimos y estaba el pasaje en tren”.

“Yo me enteré porque una noche en casa mi padre dijo que había alguna solución sobre los ingresos de la casa siendo que alguien podía estudiar”.

Un largavistas de tiempo se acomodaba en manos niñas aferradas al cotidiano y enfocaba un porvenir desconcertante, pero prometedor.

“Doce tenía todavía. Entramos a la dirección y estaba un sacerdote que era el director; lo veo a mi papá: ‘papá, ¿qué pasó?’. El sacerdote le presenta a una señora, le da la mano a papá y le dice: ‘sabemos que su hijo anda muy bien en la escuela y lo hemos seleccionado para ir a la Ciudad Estudiantil en Buenos Aires; venimos a pedirle la autorización a ver si usted lo deja ir’. Y yo no entendía nada”.

“No me dijeron nunca ni cómo, ni dónde, ni cuándo; capaz que el asesor se lo dijo a mi viejo; entonces un buen día, yo vivía en San Martín, aparece un micro de la Fundación, me viene a buscar y mi viejo, chocho de la vida.”

“Un policía va a mi casa, con lo que un policía vaya a tu casa en un pueblo tan chico... ‘lo llaman de Resistencia’. Y allí el director me explica: ‘mirá, hay una beca para ir a la Ciudad Estudiantil, por lo que necesito que vos me digas si vas a aceptar’. Y yo, sin ir a consultar a mis padres ni nada, le digo que sí, que quiero ir.”

Después me contaron por qué me eligió

La pregunta ‘¿por qué yo?’ si la vida diaria amanecía áspera y la rutina acotada, y la incógnita ‘¿por qué a mí?’ si había otros más afortunados, obtuvieron respuestas contundentes. “Después me contaron por qué me eligió a mí; era por mi sacrificio y porque yo tenía un buen nivel de notas, y bueno, me llamaron por eso”.

“Los eligieron a ellos dos por los promedios y porque eran buenos estudiantes”.

Destinos virados a fuerza de coincidencias y oportunidades legadas bajo el valor de la palabra armaron la escena de la selección de alumnos.

“No teníamos quien nos cuidara, entonces mi abuela se hizo cargo de nosotros hasta que falleció y quedamos medio en banda. No me preguntes cómo se consiguió una conexión para que mi hermano y yo entremos en el Hogar Escuela Evita de Ezeiza. Pero resulta que un día Eva Perón dice: ‘los dos mejores promedios de ese hogar escuela van a tener una beca’.

“Se prende fuego la casa y queda huérfano él. Mientras está internado, porque él también se quemó, no sé cómo, aparece Evita y le dice: ‘cuando termines la primaria vas a ir a la Ciudad Estudiantil. Cuando él termina la primaria, Evita había muerto, pero a él lo llamaron de la Ciudad Estudiantil; quiere decir que había dejado la orden’.

“A mi hermano le toca el servicio militar y por pura casualidad lo mandan a la custodia presidencial. Ahí se entera de la existencia de la Ciudad y piensa: ‘esto es ideal para mi hermano’. Entonces le manda una carta a Evita. Contestan y lo citan. Cuando llega lo atiende Evita y le dice: usted viene por la Ciudad Estudiantil, en aquel escritorio lo van a atender’. Lo atendieron y un día me llegó el pasaje en tren”.

Mi madre quería acompañarme

Y estaban aquellos niños que podían vestirse de espectadores de sus propios pasos. Niños capaces de hacer un solo nudo con el miedo y la alegría, y ubicarlo en la garganta hasta que sus mayores anunciaran las decisiones adecuadas.

“Yo como hijo no sé si podía oponerme; pero mis padres vieron una oportunidad única para tener semejante estudio”.

Y estaban aquellos padres que anudaban sus sueños a los pasos de sus hijos. Padres espectadores con sus propias decisiones, capaces de confiar en la virtud de la palabra ajena.

“Mi mamá no dijo nada cuando me convocaron, porque prácticamente las decisiones eran del Hogar Escuela y ella confiaba totalmente, así que no opuso ni dijo nada”.

“Entonces mi papá le dice: ‘Señora, discúlpeme, pero yo no tengo plata para mandar a mi hijo a Buenos Aires, yo no puedo’. Y ella le contesta: ‘No, por el dinero no se preocupe porque no hay problema”.

“Pero vos no lo dejabas en manos de cualquiera, lo dejabas en manos de la Nación”.

Y estaban aquellos niños, papás, mamás, que pegaban las partes de un rompecabezas inasible, que unían la arena de un castillo remoto. Que eran mamás, papás y niños por sobre toda circunstancia.

“Dice mamá, ‘sí, que te van a llevar a Buenos Aires a una escuela, entonces vas a estudiar. Bueno hijo, yo te voy a preparar todo”.

“Nos mandan los pasajes y me acuerdo que mi madre quería acompañarme”.

También el desarraigo

Apenas pudieron dejar huellas antes de partir hacia un destino de contornos inciertos. “No tenía la menor idea de dónde iba a parar”.

Campo, pueblo y ciudad comenzaban el relato de una trama que los niños elegidos como protagonistas aún no podían comprender. “Yo vivía en un ambiente pueblerino, si bien tenía un contacto con la ciudad a través del estudio, pero nada más”.

“Mi hermano sale del medio del campo y se va a la gran ciudad y ve qué era eso. Realmente me quería sacar del campo”.

Uno a uno fueron arribando a la Ciudad Estudiantil, con empaques de ilusiones, nostalgias y ropas básicas. “Y también el desarraigo. Yo me acuerdo que llegué como a las seis de la mañana; me acompañó mi papá, pero cuando llegué a la Ciudad Estudiantil se acabó la relación, mi papá se fue y a mí me pusieron en uno de los pabellones; el segundo de la izquierda, y bueno, me quedé allí en silencio, total silencio, caminaba por el pasillo, miraba por la ventana, veía todo, que cosa rara y la verdad que tengo que reconocer que ahí sí, lloré un poco”.

“Yo era más porteño que los de acá porque nací al lado del puerto de Rosario. El hecho de integrarme con gente del interior, conocer la vida de ellos, la forma de vivir, como habían venido y todo eso, a mí me impactó, los primeros días yo vivía llorando”.

Lágrima más lágrima confirmaron que no hay pena que dure cien años y se transformaron en energía. La energía que haría crecer a unos niños en una Ciudad que crecería con ellos.

SEGUNDO TIEMPO ANTES DE AHORA - AQUELLOS ESTUDIANTES

De gran ciudad no tenía ni idea

La novedad se apoderó de los niños, de aquellos estudiantes, y tomó tantas formas como situaciones se iban sucediendo en una Buenos Aires que les daba la bienvenida.

“Me llevaron al ómnibus, yo no sabía lo que era un ómnibus porque en Santa Cruz había esos colectivos viejos que venían desde Río Gallegos a Comodoro. Había unos cruces, claro, caminos de tierra, todo muy duro, nevadas de invierno terribles”.

“Y a mí me deslumbró el aterrizaje, el vuelo en el avión, que se movía como una coctelera”.

Dos ciudades superpuestas, una estudiantil e irresistible, otra inquietante y porteña, se batían a duelo con la calidez del origen y la tranquilidad de lo conocido.

“Tenía una habitación con una cama. Vos sabés que mi casa la hicieron como las que duran y que no duran, son casas de durmientes de los ferroviarios, con el piso de cemento alisado, el baño prácticamente en la cocina y otra pieza más y nada más. Todo era muy reducido, con una cocinita así estirada y puchero todos los días, y algún fin de semana, una gallina”.

“Que te den ropa que no tenía en casa, que te den un ómnibus, que te vinieran a buscar a la mañana para llevarte al colegio, integrarte con gente totalmente desconocida, y convivir. Después la cuestión deportes; yo la única pelota que sí tuve en mi casa, en el campo, era la que se hacía con medias, le mandaba trapo en la punta. Nunca tuve una pelota de fútbol. Bueno, ahí había deportes que yo no sabía ni que existían”.

“Por ejemplo, en mi casa el piso era de tierra y en la habitación de la Ciudad tenía parquet. Allá tenía agua corriente y

en mi casa había que darle a la bomba para sacar agua, esas cosas. Un placard exclusivo, y me enseñaban como acomodar la ropa. Estaba tan enloquecido con el parquet, que yo siempre me ocupaba de pasar el patín pesado, que era grandecito. Y me acuerdo que contaba cien veces y era uno, dos... cien veces, corría el patín y otras cien veces”.

“Apenas conocía Resistencia porque tenía que ir a estudiar ahí, pero de gran ciudad no tenía ni idea”. La exigencia de lo desconocido demostraría poco a poco que los aprendizajes se hacen lugar en todas las maletas.

Éramos nenes

Pequeños estudiantes se iniciaban en el recorrido por la gigantez del mundo. “Y bueno, en principio sentí miedo, en realidad, yo nunca había salido solo”.

Eran ojos de inocencia los destinados a interpretar esa vida diaria recién nacida. Sobredimensiones y deslumbramientos hermanaban a los estudiantes en el andar.

“Había un grupo de gente, jovencitos, con un señor mayor; bueno, para mí era mayor”.

“A mí me tocó ver una ciudad que no conocía, gente que no conocía y que me trataba tan bien; yo andaba mareado en la ciudad. Y para peor el 17 de octubre me mandaron a un colegio de gente muy bacán”.

“Siempre pienso en la profesora, porque se me grabó; tenía unos ojos preciosos y era muy bonita. Yo se lo dije, pero se lo dije como un chico y me mandó a la dirección”.

“Éramos nenes”.

Lentamente, la brújula del día a día, los acercaba a la conquista de tierras fértiles y estudiantiles.

A mí me dieron el ciento veinticinco

El laberinto se volvió transitable. Quiso tener aire, tiempo, ser senderos. Se colocó el nombre de Ciudad Estudiantil y las puertas que destrabó se empujaban por caber en las horas del día.

“No hacíamos la escuela dentro de la Ciudad. Teníamos que ir a un colegio. Yo el primer año tuve que ir al Normal Mixto, bueno, me llevaban al colegio; volvíamos a las doce. También había alumnos externos que eran de la Capital; ellos trabajaban a la mañana, es decir, a la inversa que nosotros. Llegábamos, almorzábamos, un pequeño período de descanso y luego eran las clases internas”.

“Eso de la alimentación lo tenían muy pensado. Había nutricionistas especiales para preparar la comida a los estudiantes”.

“Un día me llaman y me dicen: ‘vos mañana no vas a la escuela porque tenés que retirar tu ropa’. Fui, y una señora me mira el cuello y le dice a otra: ‘tiene que ser 28’. Me dan el gabán bendito, el gabán era una cosa increíble”.

Los espacios se corporizaron, marcaron sus diferencias y adquirieron nombres.

“Había cuatro pabellones. Era Justicialismo, 24 de febrero, 11 de septiembre y 24 de junio. Dentro de cada pabellón, teníamos el salón donde almorzábamos, que era el salón comedor; luego estaba el ‘office’”.

“El bar era afuera, iban a tomar café y nosotros decíamos: ‘esos son grandes’. Teníamos una biblioteca que era espectacular, lo mejor de lo mejor. Tenía libros variados, colecciones de todo tipo, clásicos españoles, papel biblia.”

“Doscientos cuarenta éramos, a mí me dieron el ciento veinticinco, no sé por qué. Cuatro pabellones de sesenta, planta baja y primer piso, con dormitorios de lujo”.

Los estudiantes gustaron de habitar esa Ciudad plagada de curiosidades, ese suelo descubierta y por descubrir, y al que había que cuidar.

“Estábamos organizados entre los mismos alumnos, no estábamos a la deriva. Había cuatro pabellones, entonces iban cuatro respaldos mayores, que eran los responsables de todos los alumnos y dentro de cada pabellón estaban los decanos con diez alumnos a cargo cada uno. Entonces debíamos ayudarnos, acomodarnos, respetando siempre la autoridad”.

Le poníamos un trapo al velador

El desconcierto emprendió su retirada mientras los estudiantes ubicaban los ladrillos de reglas y ritmos.

“Me dio un paquete de cosas, lo llevé para la habitación y lo puse sobre la cama. Después vino y me explicó: ‘los pulóveres acá, la camisa así’”.

“Primero te costaba integrarte a lo que eran las actividades, que te despertaran con un disco, levantarte, higienizarte y tenías un tiempo para arreglar la habitación y poner en el mueble todo acomodadito”.

“Desayunábamos y ahí estaba el ómnibus esperando para llevarnos a los distintos colegios”

“El único momento para estudiar era desde la cena hasta cuando había que apagar la luz; algunos hacíamos una trampa: le poníamos un trapo al velador para que no se viera y así estudiar un poco más”.

A medida que el rompecabezas completaba la imagen de la Ciudad Estudiantil, los estudiantes se apropiaban de la pieza que les tocaba en el juego del aprendizaje.

“Un salón de estar, leer, fumar. Para eso había que tener más de dieciocho años”.

“Los más grandes cuidaban a los más chicos”.

“Aprendimos a relacionarnos y a darnos cuenta de quienes eran los bromistas y quienes eran los serios; comenzó una vida de estudio, dedicación y de compañerismo muy grande”.

Venía gente importante

Quiso el conocimiento atrapar a los estudiantes y ellos no se opusieron. Ya pertenecían a la Ciudad de los saberes, ya reconocían en qué lugar del mundo incrustar sus raíces.

El asombro los había cercado, ellos se lo permitieron.

“Recibíamos clases de Historia, de Matemática, de Literatura; también Doctrina que era un análisis para ir profundizando, para saber dónde estábamos y cómo se gestionaba todo”.

“Teníamos Gimnasia, dos horas de estudio, la cena y Conferencias, donde se presentaba gente importante como José María Rosas o cualquiera que venía a Buenos Aires por una causa muy especial; Perón ha pasado por ahí. Es decir, teníamos una vida muy activa, una preparación muy completa”.

“Yo iba en ese momento a segundo año y las materias que nos daban adentro eran de cuarto y quinto: Literatura Española, Literatura Hispanoamericana. Lográbamos una cultura general muy fuerte”.

“No era una educación de memoria”.

Dejando atrás los primeros pasos de ciudad, los equilibristas del andar se ramificaron según sus intereses.

“Las optativas se hacían los sábados, donde funcionaban las academias. Cada uno elegía la academia que estaba de acuerdo con su inclinación: Ciencias, Matemáticas, Teatro, Idiomas, Letras, Arte. Yo elegí la de Arte”.

“Los que estábamos en la academia de Arte integrábamos el cuerpo de escenógrafos del teatro. Para armar las obras había un director y para hacer la parte femenina, él convocaba a las

integrantes del teatro vocacional. Se presentaban obras como ‘Cercos de Numancia’ de Cervantes; ‘La Vida es Sueño’ de Calderón de la Barca. La escenografía era hecha por los alumnos de la Ciudad”.

Sin sospecharlo, aquellos estudiantes estaban recorriendo días de libro, estaban recorriendo una época.

“Empezaba la televisión en la Argentina y algunas escenas de teatro de la Ciudad se pasaban en los noticieros en blanco y negro, por supuesto”.

Salir un sábado a la noche

¿Sabrían esos niños grandes que en Buenos Aires desde que la noche fue noche, ella eligió al sábado como su par de aventuras?

Quizá esa certeza no ameritaba un capítulo especial en la bibliografía estudiantil, pero sin duda se asomaba por alguna cita al pie.

“Te permitían salir el sábado a la noche. Si eras mayor de dieciocho años podías volver el domingo, si no tenías que volver el mismo sábado”.

“Si tenías gente, familiares, ibas a visitarlos. Una cosa muy común era el día sábado ir a comer una pizza con vino”.

“Los sábados a la noche, dónde vos querías ir, al Colón, al Cervantes, a cualquier estadio de fútbol, te llevaban”.

¿Sabrían esos grandes niños que el domingo también irrumpiría para traerse lo suyo?

“El domingo podías salir a la mañana y volver a las ocho de la noche”.

“El que se quedaba el domingo hacía educación física, deportes, actividad libre. A la mañana, misa”.

Sábado y domingo, escoltas de una agitada semana de estudios, sorprendían con una caja que imitaba a la de Pandora, pero repleta de ciudad.

Si habré cortado clavos durante el verano

“Sabíamos que teníamos que volver a ganarnos la beca para el año siguiente”.

Verano. El tiempo que pasaba y no corría; el mundo moviéndose mientras ellos aguardaban.

“Cuando vos terminabas de estudiar, no podías llevarte materias a examen, dentro y fuera de la ciudad, y debías haber tenido una conducta adecuada. Te mandaban a tu casa con pasaje de ida, pero no sabías si volvías. Después te hacían una evaluación que llegaba a fin de enero o febrero, porque nos llamaban un mes antes”.

“La espera era terrible”.

A veces la sospecha empañaba el retorno a casa: la vuelta al origen merecía explicaciones. “Un día le planteé el problema: ‘mirá papá, yo a la Ciudad Estudiantil seguramente no voy a poder volver porque me llevé tres o cuatro materias”.

También la sorpresa descalificaba dudas o temores y aparecía con el boleto al futuro.

“Me acuerdo que el profesor me hizo pasar al frente, al pizarrón, no sé qué tema me tocó. Habré estado diez minutos. Me da la nota, un diez. Pero yo me había llevado una materia, así que imaginate si habré cortado clavos durante el verano, porque estaba la conciencia de que no podías llevarte materias. Y, sin embargo, me llamaron”.

Aquellos preadolescentes alejados de su punto de partida, embarcados en empeños e ilusiones, adueñados de la infinitud

ciudadana, fascinados de interrogación, eligieron ser aquellos estudiantes que hoy se vuelven historia.

TERCER TIEMPO AHORA AMIGOS DE SIEMPRE - EL ENCUENTRO

El recuerdo es tan dulce

“El recuerdo es tan dulce”, dice uno de ellos. Uno de los hombres que se juntan cada año para sostener, comunicar y restaurar la memoria común.

El deseo de conversar no deja grietas para que entre el silencio. Son voces tranquilas, firmes, añorantes. Palabras que nombran el detalle, dichos que describen con ambición de exactitud. Nostalgia visceral. “Nos convoca la hermandad”.

El recuerdo se comparte en La Falda; un sentimiento profundo confesado al aire serrano.

“Muchos de nosotros no nos conocemos casi, pero llegamos acá y nos sentimos unidos porque fuimos parte de eso. Llegamos y podemos darnos un abrazo porque sentimos que un pedazo del espíritu nuestro está en el espíritu del otro”.

“Yo sentí la necesidad de decirle a todos que esto es mágico, no tiene explicación; es un grupo”.

“Cuando llamaron a mi casa por teléfono y me preguntaron: ‘¿usted estuvo en la Ciudad Estudiantil?’, contesté: ‘síííí’. Una exaltación que sale de adentro”.

“¿Sabés qué pasa? Nosotros nos abrimos el pecho cuando estamos acá”.

Te cuento una anécdota

Los relatos no quieren esperar. Se multiplican y funden a medida que aparecen. Los señores ex alumnos, empachados de experiencia, acondicionan sus almas para compartirlos.

“Te cuento una anécdota. En mi vida me había hecho el nudo de la corbata. Nos llamaron a una formación en el pabellón central para bajar la bandera y, claro, tenías que llevar corbata. Entonces un compañero mayor me hizo un nudito, ahogado iba. Me puse atrás, para que no me vieran, pero como era medio petiso me mandaron adelante; no te imaginás lo que fue”.

“Una vez cuando estaba en el cuerpo de escenógrafos me dejaron actuar. Decía tres palabras”.

Expresiones que causan risas, reminiscencias que emocionan. Gestos vestidos de vocales que unifican los sentires. Fluyen tantas historias como narradores, y oídos que engullen cada oración simulando no haberla escuchado jamás.

“Eran los DC 8. Me fue malísimamente en el viaje. Me invitaron adelante, a la cabina, y ahí me pusieron los auriculares de los pilotos. Escuché por primera vez a Los Chalchalers tocando Chacaiman. Habíamos salido a las dos de la tarde de San Juan y llegamos a las diez de la noche a Buenos Aires; el avión parecía un tren lechero. Me acuerdo que el piloto me dijo: ‘¿sabés lo que es ese resplandor? Son las luces de Buenos Aires’. Y faltaban casi dos horas para arribar”.

“La Ciudad Estudiantil estaba a 500 metros del hipódromo. Había que ir a tomarse las medidas a la sastrería y yo hice punta con un compañero; tomamos como referencia el obelisco. Cuando salimos de la sastrería era de noche, porque allá oscurece más temprano. Nos perdimos y mi amigo se puso a llorar. La hice cortita; le dije a un señor lo que nos pasaba. Nos agarró de la mano, nos acompañó a la parada, hizo frenar a un colectivo

y le dijo al chofer: ‘los chicos son de la Ciudad Estudiantil’. Le pidió que nos avisara dónde teníamos que bajar y agregó: ‘quiero que lleguen sanos y salvos a ese lugar’”.

Y, por supuesto, no es pensable la vida estudiantil sin el festejo de estudiantes.

“Llegó el 21 de septiembre, el día de la primavera. Del Colegio Normal Mixto se invitaba a la familia, a los padres, a las chicas. Nosotros teníamos que ser los anfitriones, bien vestidos. Se ubicaban frente al gimnasio las mesas, las sillas, todo muy bonito. Había una piletta acá y otra allá, con una fuente en el medio. Una de las piletas tenía una glorieta. El profesor de gimnasia, que era el más allegado a nosotros por la edad, nos prevenía: ‘ustedes van a recibir a las chicas, tienen que respetarlas. No se pasen de la glorieta con ninguna para este lado’. A una determinada hora, los ómnibus esperaban a las chicas y las llevaban de vuelta”.

Nos dijeron ‘se van’.

De pronto la charla irradia sombra. Un adagio. Una herida que no perdona. El año 55 se despierta en la lengua de los ex alumnos y salta a la superficie de la conversación.

“Cuando se armó la revolución se hizo una manifestación, porque enfrente de la Ciudad Estudiantil había una villa que nos defendía a nosotros. ¡Y cómo nos defendieron! Rompieron los focos de las calles y dejaron todo oscuro. Llegó el ejército, pararon esa manifestación, pusieron un tanque de guerra en la entrada de la Ciudad Estudiantil y nos sacaron a todos. Nos dijeron: ‘se van’”.

La Falda atestigua la reconstrucción de una edad rota, de una ilusión agujereada.

“Había que entregar el gabán y el traje de gala. Yo los entregué, algunos se los quedaron. No sé por qué la ropa; el resto no te lo quitaban”.

Miradas añosas son las que describen aquel fresco de mitad de los cincuenta y rediseñan los hechos. Brazos fraternales atenúan el ardor de las palabras.

“Yo estaba abajo, éramos los más grandes. A mí me habían asignado una jabalina para defender a los más chicos por si entraban a atacarlos. Otros llevaban unos fusiles con balas de fogeo, para meter miedo. Pero nosotros estábamos con una jabalina y éramos de comulgar todos los domingos con un cura que era buenísimo. Entonces yo pensaba qué iba a hacer, si iba a matar a una persona porque debía proteger a un inocente, a un menor de edad de quince o dieciséis años. Tenía mucho miedo. Vinieron los gendarmes y cuando entraron rompieron todos los vitreaux, que eran tan preciosos, con el escudo peronista; no sé si se habrían hecho aquí o afuera”.

La Ciudad Estudiantil me dio ese empuje

La Ciudad intensa se había desvanecido. La red de afectos, esperanzas, proyectos debía reconocer que sus hilos ya no se cruzarían al menos por un tiempo largo.

“Era algo hermoso, por eso se fomentó y creó esta amistad tan linda. Lástima que se cortó. Calculá que íbamos a la escuela juntos, estudiábamos juntos, hacíamos deporte juntos. La Ciudad Estudiantil tenía piletas de natación olímpicas, canchas de fútbol con tribunas, camarines, gimnasio cerrado. Para el que llegaba a la Ciudad y sin tener los medios para lograr ese nivel, era sacarse lotería”.

Estos grandes ex alumnos aún pueden vivenciar el dolor de un regreso a casa no elegido. Pero ya no es en la soledad

del retorno forzado. Ahora es nuevamente en equipo. Y desde esa voz grupal dan a conocer los distintos rumbos que fueron tomando cuando la Ciudad Estudiantil les anunció el adiós.

“Seguí estudiando. Fui al nocturno y trabajé para pagarme los estudios. Me recibí de Perito Mercantil. Ingresé en la facultad y me recibí de contador, y acá estoy. La mayor alegría fue cuando le dije a mi viejo: ‘tomá papá, este título es tuyo’. El viejo no lo podía creer. Le pasó lo mismo que me pasa a mí ahora, que no puedo ni hablar”.

“Entré al correo, a los catorce o quince años. Estudié telegrafía. Un amigo me consiguió trabajo en la aeronáutica. Me mandaron a Buenos Aires, yo ya tenía dieciocho, e hice unos cursos de controlador de vuelo. Ahí comenzó otra etapa en mi vida”.

“Yo había ingresado en medicina en Buenos Aires, hice el primer año en el 55, estando en la Ciudad. Después volví a Santiago del Estero. En marzo o abril me encontré con un primo hermano de La Plata y consiguió que me den una cama en un departamento donde éramos siete. Retomé el estudio en esa ciudad. Con cincuenta pesos por mes yo me arreglaba porque el almuerzo del comedor universitario se pagaba con dos pesos e incluía dos platos más una copa de leche. Empecé en Buenos Aires y me recibí en La Plata”.

“Terminé la carrera de Perito Mercantil y ese mismo año mis padres se jubilaron de la fábrica de Tanino. Los obligaron a abandonar la casa porque una vez que vos te quedabas sin el trabajo te tenías que ir. Pasamos a Resistencia y entré a trabajar a una librería como tenedor de libros. Era menor y mi padre me tuvo que autorizar. Después me fui solo a Rosario a trabajar como escribiente en un estudio jurídico. Me orienté hacia la arquitectura, pero no funcionó. Finalmente me decidí por la carrera de Historia en la Universidad del Noreste. Me casé y,

con mi señora que se había recibido de Profesora de Letras, fuimos al Chaco a ejercer durante cuatro años”

“Yo tenía un padrino, porque cuando a mi papá lo mató el terremoto de 1944 él fue quien me crió. Mi padrino trabajaba en Vialidad y yo le pedí por favor que me hiciera entrar. Me dijo: ‘recíbete y vas a entrar’. El mismo día que me recibí me presenté y a la semana tenía el puesto. La universidad quedaba enfrente de Vialidad”.

Ellos prefieren abandonar la melancolía y enfatizan las huellas de Ciudad Estudiantil que permanecieron en sus interiores.

“A mí me significó un cambio total del plan de vida, porque las posibilidades que yo tenía en mi pueblo desde un hogar obrero eran muy restringidas”.

“Mi carácter de jovencito era muy tímido. La Ciudad Estudiantil me dio este empuje”.

“Yo no hubiera podido hacer todo eso si no hubiese estado en la Ciudad Estudiantil”.

Proyectaban algo grande

Una Ciudad Estudiantil con puntos suspensivos. Un devenir natural trunco.

Sobre tierras cordobesas pueden escucharse a los protagonistas de este texto intercalando conjeturas, dando sentido a un capítulo final que la historia irreverente quiso dejar inconcluso.

“Yo estoy seguro de que Evita y Perón pensaron más allá. Buscaron reunir gente de Buenos Aires y del interior entre los que ya demostraban una capacidad en alguna materia. Debieron pensar: ‘cuando nosotros no estemos tiene que haber personas preparadas’”.

“Creo que el proyecto no se agotaba simplemente en fabricar un dirigente, sino en fabricar un hombre”.

“La idea de Eva Perón fue fabulosa, era educar como la única manera de afianzar las ideas y valores que tenían planeados para toda la Argentina”.

El orgullo resalta en sus sonrisas junto con la altivez de haber pertenecido a esa Ciudad y la fortuna de haber integrado ese nosotros.

“Si considerás que buscaban los mejores promedios del país, vos pensás que proyectaban algo grande”.

Sentirme un privilegiado

El discurso se unifica. Se diluyen las diferencias.

Ellos lucen la complicidad generada por el destino. Despliegan sus saberes, comparten sus vivencias.

Son ellos, los niños de entonces, aquellos estudiantes, los amigos de siempre.

“Una visión retrospectiva me conduce inexorablemente a sentirme un privilegiado por haber recibido una formación física, intelectual y social que resultaron pilares para el desarrollo de mi vida posterior. En todo ello tuvieron mucho que ver los ideólogos, los profesores y mis compañeros. Ojalá yo haya podido responder a sus expectativas. Los recuerdos me producen una rara mezcla de nostalgia y al mismo tiempo alegría, por lo que disfruté y aprendí allí, sentimiento difícil de expresar en palabras para el lector. A todos, mil gracias”.

6. Bibliografía

a.- TEXTOS

Albertelli, J. (1994) *Los cien días de Eva Perón*. Buenos Aires: CESARINI.

Alonso M. F. y Vázquez E. C. (2003) *Historia, la argentina contemporánea (1862 – 1999)*. Buenos Aires: AIQUE.

Altamirano, C. (2001) *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: TEMAS.

Álvarez de Tomassone, D.T. (2006) *La génesis de una Universidad (1948-1962)*. Buenos Aires: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL.

Álvarez Rodríguez, C. (2010) Evita: más allá del olvido. En: *Argentina 1810-2010: bicentenario*. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Nación.

Ansaldi, W. (Ed.) (2003). *Tierra en llamas. América Latina en los años 1930*. La plata. Al margen.

Auza, N.T. (1971) *Documentos para la enseñanza de la historia argentina. 2. 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.

Aversa, M.M. (2008) “La asistencia social a la infancia popular en las publicaciones oficiales peronistas (1946-1955)” en *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, Año 2, n° 3, Buenos Aires. (en línea) (fecha de consulta: noviembre 2018). Acceso y disponibilidad en:

http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/03_2_Art%C3%ADculo_Mar%C3%ADDa_Marta_Aversa.pdf

- Barry, C. (2009) *Evita Capitana: el partido peronista femenino: 1949 - 1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Béjar, M. D. (2011) *Historia del siglo XX*. Europa, América, Asia, África y Oceanía. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bianchi, S. (2006) *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bianchi, S. y Sanchís, N. (1988) *El partido peronista femenino: primera parte: 1949 - 1955*. Buenos Aires: CEAL, T.1.
- (1988) *El partido peronista femenino: segunda parte*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, t.2.
- Botana, N. (1996) *El orden conservador*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bravo, H. F. (1972) *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*. Buenos Aires: Paidós.
- Buchbinder, P. (2010) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Caimari, L. (1995) *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Caraballo, L. (1998) *Documentos de historia argentina 1870-1955*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carmagnani, M. (1984) *Estado y sociedad en América Latina, 1850-930*. Barcelona, Crítica.
- Castiñeiras, N. (2002) *El ajedrez de la gloria: Evita Duarte actriz*. Buenos Aires: CATÁLOGOS
- Cattaruzza, A. (2012) *Historia de la Argentina (1916-1955)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Chávez, F. (1990) (1924-2006). *Eva Perón: sin mitos*. Buenos Aires: Fraterna.
- Ciria, A. (1983) *Política y Cultura Popular: la argentina peronista 1946 – 1955*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Corbière, E. (1999) *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Editorial Latinoamericana.
- Cortés Conde, R. (1989) *Dinero, deuda y crisis. Evolución fiscal y monetaria en la Argentina*. Sudamericana. Cap. 6.
- Cucuzza, H. R. (dir.) (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo. 1943-1955*. Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Buenos Aires: EDITORIAL LOS LIBROS DEL RIEL.
- De Luca, R. (2006) “La Reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia”. En: *Razón y Revolución*, n° 15, Buenos Aires, pp. 165-182.
- Del Campo, H. (1983) *Sindicalismo y Peronismo*. Buenos Aires: FLACSO.
- Demitrópulos, L. (1984) *Eva Perón*. Buenos Aires: CEAL.
- Domínguez Soler, O; Gómez Farías, A. y Silva, L (2007) *Perón ¿Cuándo y dónde nació?* Buenos Aires: Editorial UNLAM.
- Dercoli Julián, *La política universitaria del Primer Peronismo*, Ed. Punto de Encuentro, Buenos Aires, 2017.
- Dos Santos, E. (1983) *Las mujeres peronistas*. Buenos Aires: CEAL.
- Dussel, I y Pineau, P. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo, en *Historia de la Educación Argentina*, tomo 6. Buenos Aires: EDITORIAL GALERNA.
- Escudé, C. (1988) *El boicot norteamericano a la Argentina en la década del 40*. Buenos Aires: Editorial Ceal.

- Esper, T. (2017). *Educación Secundaria: obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional*. RELAPAE (7), pp 31-42. Acceso y disponibilidad en:
- Feinmann, J.P. (1974) *El peronismo y la primacía de la política*. Buenos Aires: Editorial Cimarrón.
- (1982) *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Madrid/ Buenos Aires/ México: Editorial Legasa.
- (1984) *Estudios sobre el peronismo. Historia, método, proyecto*. Madrid/ Buenos Aires/ México: Editorial Legasa, 2ª edición.
- (1987) *López Rega, La cara oscura de Perón*. Buenos Aires: Legasa.
- Falcón, R. (1984) *Los orígenes del movimiento obrero*. Bs. As. CEAL.
- Feroli, N. (1990) *La fundación Eva Perón T. 1*. Buenos Aires: CEAL.
- (1990) *La fundación Eva Perón. T.2*. Buenos Aires: CEAL.
- Filmus, Daniel, Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fines de Siglo, Cap. N°1 y 2, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1996.
- Fontana, J. (1999) *La Historia de los Hombres*. México: Siglo XXI.
- Gaggero, H. y Garro, A. (2009) *Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar: Estado, gobierno y políticas sociales durante el peronismo (1943 -1955): proyectos y realidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Gaggero, H. (2009) *Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar: Estado, gobierno y políticas sociales durante el peronismo (1943 -1955): proyectos y realidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Galasso, N. (2002) *La compañera Evita*. Buenos Aires: COLIHUE.
- Gambini, H. (2007) *Historia del peronismo: el poder total (1943 - 1951)*. Buenos Aires: VERGARA.
- (2007) *Historia del peronismo: la obsecuencia (1952 - 1955)*. Buenos Aires: VERGARA.

- Germani, G. (1985) “El surgimiento del peronismo, el rol de los obreros y los migrantes internos”, en Torcuato S. Di Tella (comp.) *Sociedad y Estado en América Latina*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1965) *Política y sociedad en una época de transición*. Bs. As. Paidós. Cap. 7 y 8.
- Gilbert, D. (1982) *La Oligarquía peruana: historia de tres familias*. Lima. Horizonte.
- Godio, J. (1988) *El Movimiento Obrero Argentino (1943 – 1955)*. Buenos Aires: Ómnibus.
- (2000) *Historia del movimiento obrero argentino*. Bs. As. Corregidor. Parte II y III
- Gómez Farías, A. (2001) *Semblanza de un argentino*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de La Matanza.
- Grimson, A. (2017) Raza y clase en los orígenes del peronismo: Argentina: 1945. En *Desacatos* 55. Septiembre – diciembre 2017.
- Halperín Donghi, T. (1980) *Argentina, la democracia de masas (Historia Argentina, Vol. VII)*. Buenos Aires: Paidós.
- (1982) *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2008): *Son Memorias*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- (1987) “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina. En *El espejo de la historia*. Sudamericana.
- Hobsbawm, E. (2001) *Historia del siglo XX*. Argentina: Crítica.
- (1987) *La era del imperio, 1875-1914*. Argentina: Crítica.
- INDEC, 2010. *Historia demográfica de la Argentina (1869-1914)* [en línea] [fecha de consulta: 19-09-2018]. Acceso y disponibilidad en: <<https://www.indec.gob.ar/bicentenario/pdf/Introduccion.pdf>>

- Iñigo Carreras, N. (2004) *La estrategia de la clase obrera*. 1936. Bs. As. Edic. Madres de plaza de mayo. Cap. 2.
- James, D. (1990) *Resistencia e integración: el peronismo y la clase obrera argentina*. Buenos Aires: SUDAMERICANA.
- Luna, F. (1976) *Conversaciones con José Luis Romero*. Buenos Aires: Timerman Editores.
- (1984) *El 45, crónica de un año decisivo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Luzuriaga, L. (1997) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- Malatesta, A. A. (2010) *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria. La conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Argentina: Departamento de Investigación UCES.
- Martínez Paz, F. (1979) *La educación argentina*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- (1980) *El Sistema Educativo Nacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mackinnon, M. y Petrone, M. (1999) “Los complejos de la cenicienta” en (Comp.) *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la cenicienta*. Bs. As. EUDEBA.
- Mazzuchi, S. E. (2002) *La Fundación Eva Perón. Homenaje al cumplirse el cincuentenario de la muerte de la Señora María Eva Duarte de Perón (1952-2002)*. La Plata: Ediciones UPCN.
- Mignone, E. (1998) *Política y Universidad, El estado legislador*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Página 25.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Educ. ar, Aportes para la enseñanza para el nivel medio. Acceso y disponibilidad en:

- <http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=110350&nucleo=etica_nucleo_ense%C3%B1anza>
- Moira y Petrone, Mario (Comps.) (1998) *Populismo y neopopulismo en América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2004) *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Navarro, M., comp. (2002) *Evita: mitos y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Evita. En: Suriano, J. (2002) *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Novaro, M. (2011) *Historia de la Argentina: 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Novick, S. (1986) *IAPÍ: auge y decadencia*. Buenos Aires: CEAL.
- O'Donnel, G. (1977) "Estado y alianzas en la argentina", en *Desarrollo Económico*, nº 64, Buenos Aires, enero-marzo: 522-555.
- Oszlak, O. (1982) *La formación del Estado Nacional Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Perazzo, S. y otros (1979) *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Perlongher, N. (1997) *Prosa plebeya: ensayos 1980-1992*. Buenos Aires: Colihue.
- Pronko, M. (1997) La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031. En *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Los libros del Riel.
- Fernández, A., Caramello, C. (2012) *Eva Perón: discursos completos: tomo 2*. Buenos Aires: Booket.

- Pichel, V. (1990) *Mi país y sus mujeres*. México: Ediciones de la Patria Grande.
- Plotkin, M. (1995): Rituales políticos, imágenes y carisma. La celebración de 17 de octubre y el imaginario peronista 1945-1951, en Torre, J. C. (Comp.) *El 17 de octubre de 1945*. Buenos Aires: ARIEL.
- Puiggrós, A. (1998) *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Puiggrós, A. (Dir.) (1997) *Historia de la Educación Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: GALERNA.
- Puiggrós, A. y Carli, S. (comp.) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires: GALERNA.
- Rapoport, M. (2000) *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: EDICIONES MACCHI.
- Ricoeur, P. (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: TROTTA.
- Rivas, Axel, Vera, Alejandro y Bezem, Pablo (2010) *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC, FUNDACION ARCOR, FUNDACION NOBLE Y CLARIN.
- Rock, D. (1985) *Argentina 1516- 1987*. Buenos Aires: ALIANZA.
- (1977) *El radicalismo argentino*. Bs. As. Amorrortu. Cap 1-3.
- Rofman, A y Romero, L.A. (1990) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires: AMORRORTU.
- Romero, J. L. (2002) *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A. (1997) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rougier, M. (2012) *La economía del peronismo. Una perspectiva histórica*. Buenos Aires: SUDAMERICANA.
- Rouquié, A. (1986) *Poder Militar y Sociedad política en la Argentina (tomo II)*. Buenos Aires: SUDAMERICANA.
- Santorsola, M.V. (y otros) (2009) *Sistema Educativo Argentino: Sus Procesos. Tomo I: De La Educación Colonial Al Sistema Nacional.*: Editorial Prometeo / Universidad Nacional De La Matanza.
- Sebreli, J.J. (1971). *Eva Perón ¿aventura o militante?* Buenos Aires: LA PLÉYADE.
- Sidicaro, R. (1995), “Los conflictos entre el Estado y los sectores socioeconómicos predominantes en la crisis del régimen conservador (1930-1943)”, en W. Ansaldi, A. Pucciarelli y J. Villaruel (eds.), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*. Buenos Aires, BIBLOS.
- Sidicaro, R. (2002) *Los tres peronismos: Estado y poder económico, 1946-1955, 1973-1976, 1989-1999*. Argentina: S. XXI.
- Sidicaro, R. (2010) en *EL I*, Universidad Nacional de La Matanza. Año 6 n° 177.
- Spregelburd, R.P., La enseñanza técnica en el nivel primario. Las Misiones monotécnicas. Análisis de un caso en Luján. En Cucuzza, H. R. (1997) (dir.) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Buenos Aires: EDITORIAL LOS LIBROS DEL RIEL.
- Somoza Rodríguez, M. (1998): “Consideraciones sociológicas sobre las relaciones entre el peronismo y la clase obrera en la Argentina, 1943-1955”, en Mackinnon, M. y Solari, M. (1995) *Historia de la educación Argentina*. Buenos Aires: PAIDOS EDUCADOR.
- (2006) *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Buenos Aires: MIÑO Y DÁVILA / UNED.

- Soria, C. (2005) *Los cuerpos de Eva: anatomía del deseo femenino*. Buenos Aires: BEATRIZ VITERBO EDITORA.
- Torrassa, A. E. (1958) *Enseñanza secundaria, normal, técnica y especial: Ley 934, de 'libertad de enseñanza': resumen y comentario de otras leyes y decretos*. Buenos Aires: SARMIENTO TRIBUNA DE EDUCACIÓN POPULAR.
- Torre, J. C. (dir.) (2002) *Los años peronistas (1943-1955)*. Nueva Historia Argentina. Tomo 8. Buenos Aires: SUDAMERICANA.
- (2002) Introducción a los años peronistas. En: *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: SUDAMERICANA.
- Universidad Nacional de Cuyo. Departamento de Prensa y publicaciones. *Eva Perón y la Universidad*. Mendoza, 1952.
- Villarruel, J. (Comps.) *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria*. Buenos Aires: BIBLOS.
- Viñao Frago, A. (2002) *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. En: *Anales de documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, N° 5, 2002 (Ejemplar dedicado a: Francisco Javier Bernal Cruz in memoriam), págs. 345-359
- Zito Lema, V. (1989) *Eva Perón hoy: su vida, su ideología. Una alternativa de liberación*. Buenos Aires: FIN DE SIGLO.

b.- LEGISLACIÓN

LEY 13031 Del nuevo Régimen Universitario (Bol. Of. 4/11/1947)

LEY 14297 o Ley Orgánica de universidades (B. O. 18/1/54)

c.- DOCUMENTOS

Consejo Nacional de Educación. Las escuelas para adultos: Síntesis de la obra realizada XXV aniversario de la creación de los cursos especiales 1922-1947. Buenos Aires. 1948.

Ministerio de Educación y Justicia, Departamento de Estadística Educativa: La enseñanza primaria en la República Argentina 1913-1964 (págs. 14 y 15). Buenos Aires, 1964.

Ministerio de Educación y Justicia, Departamento Estadístico: Enseñanza media, tomo I y II: Normal y Media, 1914-1963 (págs. 58, 59 y 283). Buenos Aires, 1964.

Ministerio de Educación (1982) El ideario americano: recopilación de documentos.

Ministerio De Educación Y Justicia. Dirección General De Enseñanza Técnica. Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica. Bs.As. 1957.

Presidencia De La Nación. Subsecretaría De Informaciones. 2º Plan Quinquenal. 1953.

d.- DISCURSOS

d.1.- de Juan Domingo Perón

Obras Completas, Ed. Fundación Pro Universidad de la Producción y del Trabajo, Tomo XI, Buenos Aires, 1998.

21/10/1946: Recinto de la Cámara de Diputados

29/03/1948: Instituto Bernasconi

16/06/1948

13/03/1950: La Plata

Educación y Estado

11/12/1947: Salón Blanco de la Casa de Gobierno

Calidad de la Educación

4/8/1947: Teatro Colón

Planificación de la Educación

19/12/1947: Casa de Gobierno

20/03/1953: Casa de Gobierno

Reforma de la Educación

19/02/1948: Casa de Gobierno

Educación Obrera

14/03/1947: Escuela de Artes Gráficas para Obreros

09/04/1947: Universidad de Cuyo: Instituto del Trabajo

12/05/1948: CGT

15/05/1950: Teatro Colón

15/01/1951: Confederación General del Trabajo

Universidades

26/06/1946

30/12/1946

17/01/1947

01/04/1947

30/05/1947

31/05/1947

14/07/1947

28/07/1947

16/08/1947

03/10/1947

16/06/1948

20/05/1949

02/07/1949

24/11/1949

04/08/1950

Universidad Obrera

15/11/1953

Educación Física

16/06/1948

22/09/1954: Luna Park

17/11/1954: Ciudad Estudiantil

16/12/1954

d.2.- de Eva Duarte de Perón

Educación

09/10/1950

Calidad de la Educación

10/06/1950: Florida

Educación Superior

01/06/1951: Facultad de Derecho

Educación Obrera

01/04/1949: Escuela sindical

22/04/1949

24/03/1950: Escuela Sindical Argentina

06/12/1950

15/01/1951: Confederación General del Trabajo: Inauguración simbólica de cuarenta escuelas sindicales

16/05/1951: Teatro General San Martín

01/06/1951: Facultad de Derecho

e.- LIBROS DE LECTURA

-Casas, Blanca (1952): *El alma tutelar*. Libro de lectura para primer grado superior. Aprobado por el Ministerio de Educación. Buenos Aires: Ed. Luis Lasserre s.r.l.

-Díez Gómez, A (1948): *Aventuras de dos niños peronistas*. Buenos Aires: Ed. Codex.