

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

ROSANA PERROTTI. Lic. En Ciencias De La Educación. Universidad de Buenos Aires.

El presente trabajo tiene por objetivo discutir la postura tradicional sobre la peronización del subsistema educativo de nivel primario. A partir de la investigación realizada para la Tesis de Maestría en Didáctica "La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)", que se apoya en el análisis de fuentes escritas tales como: libros de texto del Magisterio, documentos con lineamientos curriculares y normativa didáctica y de política educativa y de fuentes orales construidas con los testimonios de maestros y alumnos del período, se podría afirmar que la escuela no fue una agencia socializadora eficiente en relación con la transmisión de los nuevos saberes peronistas. La ritualización o formalización de la enseñanza de los "nuevos saberes peronistas", producto de una resistencia político-pedagógica de los maestros, habría impedido o al menos dificultado la apropiación significativa de dichos saberes, tanto por parte de los alumnos como de los propios docentes. A mi entender, entonces, la acción político-pedagógica del Estado peronista, por fuera del sistema educativo habría sido más eficiente en el proceso de transmisión de la ideología que la labor desarrollada desde la escuela primaria.

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo discutir la postura tradicional sobre la peronización del subsistema educativo de nivel primario. Surge de la investigación realizada para la Tesis de Maestría en Didáctica " **La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)**", que se apoya en el análisis de fuentes escritas tales como: libros de texto del Magisterio, documentos con lineamientos curriculares y normativa didáctica y de política educativa y de fuentes orales construidas con los testimonios de maestros y alumnos del período.¹

La Tesis mencionada fue desarrollada en el marco del Proyecto de Investigación "**La intervención de la burocracia estatal y los actores sociales en la formulación, transmisión, difusión y mediación de las políticas de Estado bajo el peronismo (1943-1955)**", con subsidio UBACYT.

En términos generales, a partir de ella se podría llegar a decir que la escuela no fue una agencia socializadora eficiente en relación con la transmisión de los nuevos saberes peronistas. Que, más bien, habría habido algún tipo de resistencia que tuvo que ver con que los maestros estaba muy marcado por la práctica normalista. Lo que sí permitió fue que ritualizaran la enseñanza. Justamente eso habría sido lo que impidió la transmisión o la apropiación de los "nuevos saberes peronistas" por parte de los alumnos y de los propios docentes.

Los nuevos saberes peronistas

Para definir los nuevos saberes peronista se parte de la hipótesis de Balduzzi² de que el saber con el cual se quiere construir una "Nueva Argentina" ocupa un lugar de centralidad, tanto en el discurso del peronismo como en el de Perón. El sujeto principal de estos saberes es el más

¹ Las fuentes orales fueron construidas a partir de las entrevistas a maestros y alumnos del período. Se entrevistaron 6 maestros: 5 mujeres y un varón. Una peronista y el resto antiperonista, algunos sin afiliación política, una radical, una comunista y un socialista. Los alumnos entrevistados fueron siete: cinco mujeres y dos varones. Dos peronistas desde siempre, una hija de radicales, venida a peronista en la década del 70, una de familia antiperonista pero simpatizante del peronismo y tres antiperonistas.

² Balduzzi, Juan (1988).

activo, el agente constitutivo de la Nación, el Estado. Todo el conjunto de "saber" es lo que será necesario infundir en la conciencia del pueblo argentino y es el Estado el que debe llevar adelante esa acción.

Esos saberes son saberes nuevos o resignificados por el peronismo, con miras a ayudar a la construcción de una "Nueva Argentina", donde la clase obrera se constituye masivamente alrededor de una nueva forma de producción económica nacional; con una nueva idea de urbanización en torno a la industria; con unos nuevos conocimientos en relación al trabajo, a su organización y ejecución; y en cumplimiento de los postulados de la Doctrina Peronista, que se convierte en Doctrina Nacional y desplaza a la doctrina católica, sin perder su ética. También es necesario establecer una nueva relación entre el capital y los obreros, donde el Estado juega el importante rol de mediador. Los "nuevos saberes peronistas", entonces, serían aquellos relacionados con:

- El lugar de los obreros en la nueva economía, independiente de intereses foráneos. En este sentido se jerarquizan los 'saberes del pobre'³, legitimando el 'saber hacer' de tipo técnico asociado a la modernización cultural y se intenta preponderarlo por encima del saber legado tradicional.
- La construcción y el funcionamiento de los nuevos sujetos colectivos: 'la familia argentina', 'la población trabajadora', 'el sindicato', 'el movimiento peronista', etc.
- El ejercicio de los derechos sociales, como una concreción de la justicia social y distributiva.
- La posibilidad de conocer la Doctrina Nacional y actuar en consecuencia.
- Los deberes sociales: convivencia dentro de los principios de conciliación de clases, fortalecimiento de la unidad nacional y la soberanía política.

Estos "nuevos saberes peronistas" se expresarían, en una educación de tipo integral (intelectual, física y moral)⁴ que retoma el discurso de la Instrucción Pública y le suma contenidos nacionales, regionales y religiosos en una extraña amalgama. Plotkin⁵ la llama "una extraña combinación de tradición en modernidad" que enfatiza la importancia del desarrollo económico e industrial y la modernización urbana y rural. Tiene una visión de la sociedad más realista y menos estática, pero introduce temas tales como la religión, el principio de autoridad y la importancia de la disciplina.

Abriendo esta categoría de educación de tipo integral, dice Pineau⁶ que la preparación física adoptó tres orientaciones: en primer lugar, la capacitación para el trabajo en las escuelas fabriles, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional. En segundo lugar, se orientó hacia la militarización, con el proyecto aprobado en Cámaras (aunque nunca aplicado) de la Preconcripción, y la acentuación de los "ejercicios militares sencillos" prescritos en la Ley 1420. Finalmente, se refirió a la formación atlética y deportiva, en la creación del Instituto Nacional de Educación Física o en la organización de los campeonatos Infantiles de fútbol "Evita" y la vacunación y control sanitario de los participantes.

También la educación moral englobó tres sentidos fuertemente imbricados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas. En un segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el currículo y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo luego de 1952, la orientación peronista, que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias a Perón y a Evita, la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos como el minuto de silencio o la portación de luto por la muerte de Eva Perón.⁷

³ Sarlo, Beatriz (1992) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Nueva Visión. Buenos Aires.

⁴ Marengo, R. *La educación durante los dos primeros gobiernos peronistas*. Buenos Aires. 1985, (mimeo), citado por Pineau, Pablo (1998).

⁵ Plotkin.

⁶ Pineau, op. cit.

⁷ Pineau, op. cit.

Lo que se trata de demostrar es que si bien la intención del Estado peronista fue que estos saberes se enseñaran en las escuelas, conociendo la resistencia que encontrarían en el sistema educativo formal, desplegó otras acciones educativas no escolarizadas, que a mi entender tuvieron más eficacia que la propia escuela. Entre ellas: el accionar barrial de las unidades básicas; las escuelas sindicales; la creación de un sistema tripartito de formación de dirigentes partidarios; el accionar de la Fundación Eva Perón; la organización de grandes actos de masas para asistir al discurso coloquial del "líder"; la utilización de los medios de comunicación masivos; la difusión del deporte y la promoción de "ídolos" profesionales; la utilización de consignas breves del tipo refranero popular en las acciones de propaganda; la creación de símbolos de identidad peronista; la creación de categorías conceptuales como vehículo de interpelación/ constitución de sujetos.⁸

La dinámica de los nuevos saberes peronista en la escuela primaria argentina

Si bien los nuevos saberes peronistas empezaron a ser construidos desde el accionar de Perón en la Secretaría de Trabajo y Previsión y desde las demás acciones político-pedagógicas del Estado Peronista, la escuela y el currículum prescripto se peronizaron explícitamente con un contenido político partidario, principalmente a partir de 1952, de una forma inédita hasta ese momento. La intención con este trabajo es resaltar que en la práctica escolar esa peronización habría sido relativizada, neutralizada, despolitizada por las múltiples mediaciones que ejercieron los maestros, y en las que influyó la tradición normalista disciplinadora⁹ de su formación docente. Es importante destacar que la escuela había transmitido y seguía transmitiendo ideología, tal vez de manera menos explícita y más enmascarada en la pretendida "asepsia política" de los maestros. Existieron contradicciones entre la teoría pedagógica espiritualista y antipositivista con la que se intentó formar a los docentes en el período peronista, la implementación burocrática del currículum prescrito y las prácticas educativas de los maestros primarios. La práctica educativa parece haber derimido el conflicto entre lo técnico y lo espiritual, no a favor de uno de los dos polos, sino como una configuración sui generis que consistió básicamente en la permanencia de formas de gestión docente en gran medida alejadas de las proclamas antipositivistas y más cercanas a la tradición normalizadora disciplinadora. En sus testimonios orales, cuando los maestros se refieren a cómo aprendieron a enseñar remiten a los modelos de sus maestros primarios o a sus reflexiones posteriores. Por lo tanto, estarían reconociendo que los modelos docentes introyectados en su biografía escolar y en su socialización laboral fueron más útiles al momento de dar sus clases, que los aprendidos en la formación inicial. Esto habría favorecido, a mi entender, una actividad práctica — seguramente apoyada en sus propias teorías implícitas— reproductora de prácticas didácticas normalistas. Tal vez esto haya incidido para que la transmisión de los nuevos saberes peronistas se haya hecho por obediencia, por obligación, pero sin mediar una nueva construcción metodológica por parte de los maestros. En general, los discursos de los funcionarios y de la normativa y orientaciones pedagógicas en vigencia en el período buscan el compromiso de los docentes, apoyándose en la tradición normalizadora disciplinadora de la formación docente. Se basan en la vía jerárquica, actúan por imposición y con indicaciones que dejan poco espacio creativo a los docentes. Se refuerza la imagen del docente como sacerdote, apóstol, misionero y militar, ahora en una nueva cruzada, no solo civilizar a los nativos y a los inmigrantes, sino en moralizar con valores urbanos a los "cabecitas negras". Si todos los funcionarios peronistas tenían desconfianza en la escuela normalista y en los maestros, aunque trataran de atraerlos o convencerlos, en las indicaciones para enseñar el III Plan Quinquenal queda clara la intención de adoctrinamiento que acompaña a la última etapa del gobierno peronista. Según los testimonios recogidos los directivos y los supervisores, salvo excepciones, muchas veces no acordarían con la normativa impuesta y entonces habrían hecho la "vista gorda" ante algunas situaciones, o aceptarían, atenuando, los controles de los superiores jerárquicos.

⁸ Para una caracterización más acabada ver Cucuzza, H.R., (dir.) (1997).

⁹ Para la caracterización de la tradición normalista disciplinadora sigo a Davini (1995).

La tradición normalizadora-disciplinadora seguía cumpliendo su cometido de organizar el funcionamiento escolar. Y aunque el gobierno peronista cuestionara esta tradición, se apoyó en ella y reforzó sus aspectos burocráticos. Teniendo en cuenta la no adhesión mayoritaria de los maestros a la ideología peronista esas serían algunas de las acciones que le permitirían no perder el control del sistema educativo formal.

Si bien los entrevistados identifican quienes eran los maestros peronistas por su adhesión al "régimen" o por su "fanatismo agobiante" o porque usaron luto por Eva, debieron haber sido muchos los docentes que no se animaron a manifestar su adhesión. Esto da la pauta de que el ambiente docente era manifiestamente "contrera". Posiblemente, los maestros peronistas utilizaron la misma metodología que los otros para enseñar y utilizaron los mismos procesos de formalización de contenidos para los nuevos saberes peronistas. Esto habría hecho que fueran más recordados por los antiperonistas, justamente por haber generado o reforzado el antiperonismo familiar y haberse enfrentando con la representación social de "asepsia política" que debía tener el maestro.

A pesar del control social ejercido por el gobierno y el partido peronista la investigación arroja indicios para pensar en la existencia de cierta oposición tal vez no manifiesta al mismo. Acuerdo con la afirmación que hace Gvirtz¹⁰ de que oponerse abiertamente a las directrices pedagógicas y doctrinarias del gobierno peronista podía traer consecuencias negativas para quienes lo intentaran. No obstante, parecieron crearse en la escuela formas sistemáticas y solapadas de oposición. Éstas se observan menos en el plano de la actividad política tradicional y más en las formas específicas de desarrollo de la práctica profesional.

Durante el período peronista, según la opinión de los entrevistados, se mantuvo la representación de que el Estado era el único proveedor legítimo de la educación escolar. Persiste en ellos el orgullo de asistir a la escuela pública, la más exigente, la mejor, la única dadora de conocimiento, la que habilita para ganarse la vida, para progresar; en la que todas las clases sociales se juntan, se interrelacionan. Estas serían persistencias del discurso que Puiggrós llama de la Instrucción Pública¹¹ y que el peronismo intenta extender a todos los sectores populares, agregándole los contenidos religiosos y nacionalistas y la capacitación de tipo laboral.

Pero también esta escuela, la del período estudiado, como la otra, es civilizadora y disciplinadora. Hay nuevos motivos para ello, la irrupción de una masa de "cabecitas negras" que hay que urbanizar. La construcción del "espejismo" de la escuela igualadora, homogeneizadora, que se inicia en el momento de constitución de nuestro Estado Nación, de la mano de las prácticas educativas normalistas persiste, en general, en la representación que tienen los entrevistados. Pero cuando se aproxima la mirada, se encuentra con que aparece la discriminación a los judíos, la no consideración de las diferencias culturales que se plantea la tener alumnos mapuches, europeos, "cabecitas negras". Estos últimos casi no son registrados por los relatos de los maestros entrevistados, al punto que se reconoce la existencia de un currículum ajustado a las necesidades regionales, pero cuando esos chicos vienen a la ciudad, tienen que adaptarse, urbanizarse.

Es evidente que, aunque nuevos sujetos sociales se estaban integrando a la escena escolar y a la social, las intenciones igualadoras, homogeneizadoras, pero no por ello democratizadoras del normalismo se mantenían. Todos son iguales, el guardapolvo blanco los homogeneiza, pero en las clases los maestros reconocen que hay alumnos buenos, más lentos y de los otros. ¿Quiénes serán los otros? ¿Los diferentes? ¿Para esos será el grado diferente, el que los pone en el lugar de tontos para el resto de los compañeros?. Aquí aparece de nuevo la mirada de la "normalización". A los que no son "normales" los hacemos "normales", aún apoyándose en teorías psicológicas más modernas.

Analizando la metodología de la enseñanza, en especial de los "nuevos saberes peronistas", es evidente que en las prácticas de la enseñanza relevadas subyace una concepción de

¹⁰ Gvirtz, Silvina (1999).

¹¹ Puiggrós (1984).

aprendizaje memorístico, como acumulación y repetición de los contenidos. Es otra pervivencia más de la concepción normalista.

Lo relevado en las entrevistas acerca de cómo se desarrollaban las clases en el período peronista confirma la hipótesis de Gvirtz¹² sobre la despolitización de los contenidos que se registraba en los cuadernos de clase. Creo que esa despolitización no se realizó solamente sobre "los nuevos saberes peronistas", sino que era una práctica habitual entre los maestros, con referencia a todos los contenidos. Esto justificaría, de alguna manera, la resistencia de los maestros a enseñar los nuevos contenidos más cercanos a la cotidianidad de los alumnos y más modernos y remite a fenómenos de oposición docente "pedagógico-políticos" y no a fenómenos contestatarios que se podrían caracterizar como "político-gremiales".¹³ Me animo a agregar que, en la mayoría de las ocasiones, este proceso habría sido desarrollado acriticamente, salvo por docentes que tuvieron algún tipo de militancia política o por los que continuaron su formación en la Universidad, que pareció proveerlos de cierta conciencia política mayoritariamente opositora.

Es importante detenerse en los aspectos de resistencia contra la enseñanza de la religión que manifiestan los entrevistados. Habría distintos tipos de resistencia: negar que se haya enseñado; oponerse a su enseñanza por cuestiones ideológicas; oponerse a su enseñanza por los sentimientos de discriminación que generaba entre los compañeros. Es interesante ver que las familias no autorizaron a sus hijos a salir de las clases de religión, no porque estuvieran de acuerdo con su enseñanza, sino más bien por el miedo a las represalias.

Las referencias a la enseñanza de la educación física no ocupan mucho espacio en el relato de los entrevistados, tal como parece no haber tenido mucho espacio en el currículum real, con su marca tan intelectualista. Esa marca que tanto cuestionaba el peronismo, pero que no logró revertir hasta instituir los Campeonatos Evita. Las únicas referencias con respecto a la enseñanza de la Geografía recogidas tienen relación a la localización de ciudades y al uso de mapas de Argentina y el mundo. No aparece ninguna referencia a temas de la soberanía nacional, tan caros al discurso nacionalista y peronista y presente en todos los programas, pero, al parecer, ausente en la práctica.

Con referencia a la enseñanza de la Historia, se ve que esta materia tenía la característica de un saber acabado, siempre igual, fáctico, con criterio cronológico, político-institucional y militar. Se hacía un enfoque casi hagiográfico de los próceres. Aún cuando habían ingresado actores sociales nuevos a la escena política argentina y los programas apuntaban a que se enseñara el "proceso" o mejor dicho la cronología que había llevado a Perón al poder y que estaba transformando la realidad argentina, en la escuela sólo se aprendía la historia argentina hasta Mitre. La Historia reciente no estaba presente y eso no favorecía la comprensión de la transformación que el gobierno proponía desde los programas vigentes. ¿Otra resistencia a los nuevos saberes peronistas o más bien, una muestra más de que la "realidad" no entraba en las escuelas porque era un esfuerzo para el que los docentes no estaban capacitados? De cualquier manera, con esos contenidos y otras estrategias, se construyó un patriotismo del cual muchos de nuestros entrevistados expresan su nostalgia.

Los entrevistados manifiestan opiniones encontradas en relación con la existencia de símbolos peronistas en las escuelas. Desde los que dicen que en su escuela no había retratos, ni crucifijos, o los que dicen que no cantaron la marcha peronista, hasta los que recuerdan la presencia de esos símbolos. Cabría preguntarse si esos símbolos y los ritos que se construyeron en su entorno, en la escuela, generaron algún tipo de adscripción ideológica. Yo creo que no, más bien todo lo contrario. Eso queda evidenciado en el sentimiento de agobio que manifiestan los entrevistados, en la descalificación que efectúan de los ritos o en la imposibilidad de diferenciar si los aprendieron en la casa o en la escuela.

Si bien hay matices en el carácter más o menos partidario de los actos escolares "nuevos", y algunos entrevistados dicen que tenían carácter meramente protocolar o que aunque algunos

¹² Gvirtz, Silvina (1999) op. cit.

¹³ Gvirtz, Silvina (1999) op. cit.

decían cantar la marcha peronista y otros no haberla cantado nunca, ninguno manifiesta su desagrado por participar o tener que organizar actos patrios. Quizás hay alguna incomodidad manifestada en concurrir a los actos oficiales de los pueblos o plazas de barrio, que fue costumbre impuesta por el gobierno peronista junto con la fastuosidad de los actos oficiales centrales. Pero todos recuerdan con cierta nostalgia el patriotismo construido a través de la práctica de estos rituales y acuerdan con que es una función socializa-dora que la escuela debe cumplir. En lo que seguro están algunos en desacuerdo, es en los sentidos "peronistas" de estos rituales.

Aún cuando los rituales peronistas son vividos como una imposición de tipo partidaria, sus sentidos conviven con los sentidos de los rituales tradicionales. Los rituales peronistas en la escuela utilizaron y profundizaron formas de ritualización que ya había desplegado la tradición normalista.

Parecería que el período peronista en la escuela hubiera sido una "discontinuidad" y para nada una "ruptura". La escuela seguía con sus viejos ritos y sus viejos contenidos. Ante la caída del gobierno peronista muchos manifiestan sentir el alivio de la falta del "control pe-ronista", del agotamiento que generaba la "exacerbación del régimen". Es como si se hubie-ra retomado la "asepsia política" en la escuela o ¿es que se cambió por otra ideología re-presiva, pero más familiar " la de la Revolución Libertadora" con sus propios silencios y silenciados?. De cualquier manera, los chicos de las clases pobres que llegaron se quedaron en las escuelas, ya nunca se fueron. O por lo menos, hasta hace unos meses.

Finalmente, la mayoría de los entrevistados no consideran que la escuela haya transmi-tido la ideología peronista, lo atribuyen más a las obras del gobierno o a la influencia fami-liar. Dos entrevistados sí la consideran como una agencia de transmisión ideológica. Una de ellos dice que los maestros fallaron en esa transmisión, con lo cual apoyaría, en parte, mi hipótesis. Otro de los entrevistados dice: **José (A):** "... de golpe los hijos empezaron a edu-car a los padres. Sí, no me cabe ninguna duda. Había una ventaja fantástica: había trabajo. La Argentina de la posguerra tenía trabajo. Perón industrializó el país. Creo que sus esfuer-zos fueron limitados e insuficientes, porque industrializó la industria liviana y otras cosas que no sirvieron para hacer de este, el país que todo el mundo soñaba. Pero sí dio pasos para industrializar el país, y todos tenían trabajo, aún los inmigrantes. La mayor parte de la gente que tenía trabajo era, no digo iletrados, pero sí de muy bajos conocimientos culturales. Los hijos de esa gente que fueron adoctrinados dentro del peronismo llevaron a su casa esos conceptos. Mirá papá lo que Perón hace para la ancianidad. A vos te va a tocar **[Le pre-gunto si él hacía eso con su viejo]** No porque yo vivía en un hogar antiperonista. No podía hacer eso. Mis viejos eran románticos de izquierda y estaban totalmente en contra del ré-gimen facho que era el peronismo. Así que yo no podía transmitir eso ni aunque quisiera. (...) Si bien, te dije al principio que muchos en la primera presidencia de Perón hasta el '52, los maestros no estaban en la ideología peronista propiamente dicha y buena parte de la enseñanza era porque el programa oficial lo obligaba o se quedaban sin laburo. Después, a lo largo del tiempo, hubo una adhesión de muchísima gente, y especialmente de la gente que trabajaba para el gobierno. Y el maestro trabajaba para el gobierno. (...) el maestro transmite la voluntad del ciudadano. Entonces el educando no tiene oportunidad de parti-cipar, lo que hace es absorber información. En el caso del fascismo, larvado como fuere, del sistema fascista peronista, esto le venía fenómeno. El sistema educativo era la manera de pasar la ideología a través del mecanismo educativo a todos, a los alumnos en primer lugar, pero a través de ellos también al resto que era la población en forma autoritaria y confesional. Pero también..., no le vamos a sacar los méritos que Perón tuvo..."

Analizar este testimonio me permite, al mismo tiempo, sintetizar lo que vengo exponen-do desde el comienzo de este trabajo. Si bien podría estar presente la intención de que la escuela por extensión educara a la familia, esa es una persistencia del discurso oligárquico del siglo XIX que se encarnó en el normalismo. El gobierno peronista era conciente de que la escuela primaria, con su práctica normalista, le obstaculizaría la transmisión de los "nuevos saberes" necesarios para construir la Nueva Argentina; y aunque no desechó el papel socializador de la escuela para la formación de la "nueva generación del 2000", se apoyó en la tradición normalizadora disciplinadora para implementar burocráticamente dichos sabe-res. Esa peronización de tipo

burocrática se convirtió en adoctrinamiento alrededor de 1952, como estrategia de control social ante la crisis política y económica que desencadenará su derrocamiento en 1955. Por su parte, con sus prácticas didácticas los maestros primarios ritualizaron, formalizaron y despolitizaron la enseñanza de esos " contenidos impuestos", como una forma de resistencia político-pedagógica que sostenía la "asepsia política" de la función docente, ya sea de manera "ingenua" o de manera conciente.

Lo que no tiene en cuenta el entrevistado es que los padres de esos alumnos también estaban siendo educados, pero no desde la escuela sino a través del accionar político-pedagógico del Estado, principalmente desde las políticas de trabajo y acción social. Tam-poco tiene en cuenta que así como en casa de José sus padres no hubieran aceptado que él hablara de las "enseñanzas peronistas", en todas las casas antiperonistas podría haber pasado lo mismo.

Yo creo, más bien, que al no posibilitar una apropiación significativa de los "nuevos sabe-res peronistas" los maestros favorecieron la construcción de una posición antiperonista en sus alumnos, reforzada por los controles y las imposiciones agobiantes tanto escolares como extraescolares del gobierno y del partido peronistas.

BIBLIOGRAFÍA:

- BALDUZZI, J. (1988) Peronismo, saber y poder. En: PUIGGROS, A., JOSE, S. Y BALDUZZI, J. *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Editorial Contrapunto. Buenos Aires.
- CUCUZZA, Héctor R. (dir.) (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)* Editorial Los libros del Riel. Buenos Aires.
- DAVINI, Ma. Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- GVIRTZ, Silvina. (1999) La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina (1949-1955), en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe. Volumen 10 Nro. 1*
- PINEAU, Pablo (1998) El concepto de "educación popular": un rastreo histórico. en *Revista IICE*, Año VII, Nº 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila editores
- PLOTKIN, Mariano (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)* Ariel Historia Argentina. Buenos Aires.
- PUIGGROS, A.(dir.) Y CARLI, S. (coord.) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Editorial Galerna., Buenos Aires.
- PUIGGROS, Adriana (dir.) (1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)* Editorial Galerna. Buenos Aires.

Fuentes escritas

- I PLAN QUINQUENAL DE GOBIERNO DEL PRESIDENTE PERON (1947-1951) Editorial Primicias. Buenos Aires. s/fecha
- DECRETO Nº 26.944 del 4/9/47
- BOLETÍN DEL MINISTERIO DE JUSTICIA. Año X. Nº 89 a 91
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. SUBSECRETARIA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1947) *Aplicación del Plan de Gobierno en la Enseñanza Primaria. Instrucciones impartidas a los inspectores, visitantes y miembros del personal directivo de las escuelas nacionales por el Subsecretario de Instrucción Pública, Prof. Jorge P. Arizaga*. Buenos Aires.
- CONSTITUCIÓN NACIONAL (1949)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA. (1950) *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires.
- PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Subsecretaría de Información. (1952) *Segundo Plan Quinquenal de Gobierno*. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA. (1953) *Cuadernos para el maestro argentino N° 4: El Plan Quinquenal en el aula*. Buenos Aires
- Fuentes orales inéditas recogidas para esta investigación por Rosana Perrotti