

Pastorini, Laura. "Educación y política. El lugar de lo educativo en la experiencia de institucionalización de la modernidad política en Argentina", *Conceptos Históricos*, Año 6, N°. 9, pp. 170-198.

## RESUMEN

En este trabajo, argumentamos la importancia central de la escuela para el desarrollo de la modernidad política en Argentina. Se destaca no solo el carácter fuertemente represivo y excluyente del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE), que cristalizó en la Escuela de la Disciplina y operó sobre los grupos sociales considerados exponentes de la barbarie, sino, sobre todo, su carácter productor de nuevos sujetos. La escuela se convierte en la institución creadora de ciudadanía por excelencia: es a partir de su profunda incidencia que los hombres y mujeres se reconocen como ciudadanos argentinos, portadores de derechos universales. Sin embargo, estas incursiones educativas insertas en el proyecto político liberal, encontraron resistencias desde el inicio de su intervención sistemática: hubo agentes y grupos que entendieron la educación como un lugar potente para construir una socialización que, en vez de matar la propia historia, la tomara en cuenta para transmitirla y resignificarla. En las expectativas de los sectores populares, fuertemente relacionadas a la formación vinculada con el trabajo, pueden encontrarse otras experiencias y sentidos respecto de lo educativo. La tentativa de la Comisión Nacional de Aprendizajes y Orientación Profesional, extendida a partir de 1944, muestra el momento en que aquellas expectativas lograron desplegarse en instituciones estatales.

**Palabras clave:** *Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, educación, modernidad política, Escuela de la Disciplina, integración social.*

## ABSTRACT

In this paper, we emphasize the central importance of the school for the development of political modernity in Argentina. The strongly repressive and exclusionary nature of the State Centralized Public Education System (SIPCE, by its initials in Spanish) is not only highlighted regarding its role in the creation of the School of Discipline -which operated on social groups considered exponents of barbarism-, but, above all, regarding its role as the producer of new subjects. The school became the most typical institution for creating citizenship: men and women recognize themselves as Argentine citizens and holders of universal rights because of its deep influence. However, these educational forays into the liberal political project faced resistance from the very beginning of their systematic implementation: there were agents and groups that understood education as a powerful tool to build a socialization that took history into account for transferring and giving a new meaning to it, instead of killing it. Concerning the educational, there are other experiences and meanings to be found in the expectations of the popular sectors, strongly linked to work-related education. The attempts implemented from 1944 onwards by the National Commission for Apprenticeships and Professional Guidance express the moment in which those expectations were able to settle into state institutions.

**Keywords:** *State Centralized Public Education System, Education, Political Modernity, School of Discipline, Social Integration.*

Recibido el 1° de julio de 2019  
Aceptado el 8 de agosto de 2019

# Educación y política

## El lugar de lo educativo en la experiencia de institucionalización de la modernidad política en Argentina

**Laura Pastorini**

pastorinilaura81@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín, Argentina



En las páginas que siguen intentaremos dar cuenta de los avatares del proceso de institucionalización de la modernidad política en Argentina centrandone nuestra atención en el ámbito educativo. Motiva esta indagación nuestra convicción acerca del lugar fundamental de lo educativo en la producción del sistema político moderno.

Consideramos que en la implementación de la República tres fueron los órdenes fundamentales que debieron establecerse para hacer realidad aquella idea. El primero fue el Estado, amparado en una Constitución [*Konstitution*] que legitimó su novedad y abrió el camino a su capacidad operativa y desestructurante de la constitución [*Verfassung*] de los grupos sociales que sufrieron su irrupción. En segundo lugar, la opinión pública produjo el contenido lingüístico necesario para armar la nueva configuración de poder. No es casualidad que, en nuestro país, en los años cruciales de la modernización, los hombres clave de la política fueron miembros de la elite letrada y tuvieron un despliegue teórico cuyo efecto fue semejante al de los “profetas filosóficos” franceses, como Sieyès o Condorcet. Por último, pero no menos importante, lo educativo en su formato escolar fue el zócalo que permitió el resto del montaje de la modernidad política. A partir de la novedosa jerarquía del saber por ella impuesta, en la que la ciencia política, la historia (de la humanidad y el Estado) y las matemáticas fueron las materias centrales de la enseñanza, la escuela se configuró como

el bastión que aseguraba la perpetuación de esta nueva organización de la vida común, que limitaba el despliegue de la política en nombre de los derechos universales del hombre.

Aquellas intervenciones amparadas en la abstracción teórica de los hombres modernos, que buscaron remplazar los órdenes de prácticas existentes por la imposición de nuevos formatos políticos aunque lograron, en buena medida, articular nuevas experiencias que transformaron el horizonte de expectativas existentes, se encontraron también con la imposibilidad de clausurar los sentidos sociales: tuvieron que lidiar con la emergencia del resto. Veamos:

Para prevenir inconductas estudiantiles [...] a lo largo del corriente ciclo lectivo las autoridades escolares han procurado en todo momento llamar la atención sobre la necesidad impostergable de convertir la escuela en verdadero lugar de trabajo, con *disciplina* justa que atienda a los ingredientes psicológicos de todas las situaciones, pero que resulte positiva para la formación del clima de labor que debe caracterizar a todas las casas de estudio [...]. Por lo tanto, las autoridades escolares necesitan perseverar en la *exigencia de conductas correctas* en los alumnos hasta el último instante del período escolar.<sup>1</sup>

Dos ideas, una explícita y la otra no, organizan el fragmento anterior: disciplina y vigilancia. La vigilancia, operador decisivo para las mecánicas de los dispositivos de la disciplina, aparece como constitutiva de la organización sistemática y masiva de la transmisión de saberes en sus orígenes institucionales argentinos. Así, la enseñanza propiamente dicha, el aprendizaje por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y la observación disciplinante, recíproca y jerarquizada, se imbrican necesariamente en la constitución de la escuela. Y continúan funcionando en ella hasta las últimas décadas del siglo XX como pone de manifiesto aquella referencia reglamentaria.

## 1. La disciplina en contra de la barbarie

Adriana Puiggrós nos da la clave para entender el sentido político de la articulación de la escuela disciplinaria, tal como se realizó en nuestro país.<sup>2</sup> Hacia fines del siglo XIX, principios del siglo XX, en Argentina, en el contexto de lo que la autora llama “la fundación del debate

---

1 Dirección Nacional de Educación Media y Superior. *Terminación de clases y comportamiento*. Buenos Aires, 1976, p. 1. Los subrayados son nuestros.

2 Ver Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

pedagógico”,<sup>3</sup> se debatían dos proyectos. El primero, el de los “tradicionalistas”, perseguía un objetivo reducido para el sistema educativo: el de formar ciudadanos evadiendo la pregunta de cómo responder a la necesidad de la reproducción ampliada de la sociedad. El objetivo de este grupo era el de construir la escuela para el *orden social*, aquella que satisficiera las demandas de los intereses dominantes agrario-exportadores, libre-empresistas, que no obstante entendían a la perfección la necesidad de contar con instituciones específicas que difundieran masivamente la cultura del progreso, desestimando por completo, como ya lo había hecho la evangelización, los conocimientos que los aprendices traían de sus comunidades de origen o de sus experiencias previas.

Como en Europa, la burguesía necesitaba que los cambios producidos de la modernización se sostuvieran y expandieran:

Hacia falta que la gente incorporara una nueva forma de interpretar la realidad y de vincularse con ella; la educación pública tenía un rol central en ese proceso. La generación de lo público requería de un espacio y tiempo específicos. Era necesario institucionalizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que formaban a los ciudadanos sobre la base de las categorías centrales de la ideología moderna: individuo, razón y progreso.<sup>4</sup>

El otro grupo, que compartía con el primero aquella necesidad básica de transformar las creencias y costumbres de la población a partir de los valores de la modernidad política europea, proponía, además, el desarrollo de una formación para el trabajo en consonancia con una perspectiva económica industrialista. El arco de quienes pretendían este modelo escolar se nutría con los distintos motivos de amplios y variados sectores de la sociedad. Las demandas de movilidad social de los trabajadores rurales, los inmigrantes, los artesanos de las ciudades, las pujantes clases medias y el reciente proletariado industrial se encontraban con el anhelo de otro sector de la oligarquía cuyo proyecto modernizante imaginaba un país de gente industriosa con crecientes y diversificadas fuentes de trabajo.

Los representantes de este último sector de la oligarquía criticaban el carácter enciclopédico y humanista de la escuela mitrista,<sup>5</sup> ajeno a la

---

3 En esta sintética obra que describe de manera breve y aguda los senderos recorridos por la educación argentina en su proceso de institucionalización, las tradiciones que la impregnaron, las posibilidades aprovechadas, las que no y los dilemas irresueltos, la autora le da el título de “La fundación del debate pedagógico” al capítulo en el que describe el momento en el que el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) logra institucionalizarse.

4 Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina...*, p. 30.

5 Hablar de la escuela “mitrista” es hacer referencia, necesariamente, a la educación secundaria o “general”. Aquella que, en la tradición rioplatense y luego argentina, se encargaba de formar a los jóvenes que serían futuros dirigentes. Bartolomé Mitre, fundador

necesidad de capacitar recursos humanos. En el nivel secundario, esa disputa entre educación concebida solo como mediación política para los miembros de una elite y educación vinculada además con el aparato productivo y dirigida a la preparación de grupos sociales más amplios se resolvió sin dudas en la hegemonía de la primera orientación. Sin embargo, lo que ambos proyectos oligárquicos tenían en común era la certeza de que su razón más profunda, el objetivo primordial del sistema educativo escolarizado, debía ser la lucha contra la barbarie.

El término barbarie se fue constituyendo como receptáculo de una manera de ser, un estilo de vida, una cultura política que aglutinaba a los sectores populares nativos en principio y luego a los inmigrantes *reales*: a los que efectivamente llegaron. Su origen puede rastrearse en la misma sociedad colonial, aquella que desde el principio había manifestado un profundo interés por la transmisión cultural masiva en la forma de la evangelización. Esta implicaba el establecimiento de “un sistema bifurcado que llevó a la educación la diferencia entre salvajes y civilizados”.<sup>6</sup> Negando por principio cualquier aporte que pudiera provenir de aquel primer grupo, la evangelización desarrolló un claro y abierto vínculo de dominación. A partir de los aportes de los hombres de la Generación del '37, cuyas ideas ilustradas estaban impregnadas de un renovado racismo, la palabra “barbarie” ocupó un lugar destacado en el lenguaje pedagógico formando parte de imaginarios que aún hoy operan en los ámbitos escolares. Dentro de su campo semántico se elaboraron especificaciones muy precisas que permitieron distinguir y clasificar a los sujetos sociales que transitaban por la maquinaria escolar, y diseñar también los posibles caminos de salida y proyección futuros. En la época de consolidación y expansión del formato escolar sarmientino, fueron bárbaros todos aquellos que no pertenecían a la “raza caucásica” y no revestían los modales y gestos propios de un buen ciudadano; es decir, grupos originarios, criollos del interior, inmigrantes reales, obreros y sectores populares, cuyas expresiones políticas distaran de incorporar las expectativas y mandatos de las elites letradas que planificaban la grandeza de la nación.

Aquella lucha contra la barbarie había asumido, hasta 1880, la forma de la guerra; una vez consolidado el nuevo Estado nacional, debía adquirir los ropajes de la educación y así convertir a esta en la

---

del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 y continuador de la línea de Bernardino Rivadavia, centraba su preocupación educativa en la formación de una minoría esclarecida y culta –en los parámetros de la cultura europea, francesa sobre todo– que se ocupara de conducir los destinos de la patria. Su perspectiva de la formación de la población en general no iba más allá de ciertas competencias básicas que permitieran el orden social.

<sup>6</sup> Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina...*, p. 20.

continuación de aquella por otros medios.<sup>7</sup> La afirmación de que la educación era ahora la guerra por otros medios, que desprendemos del análisis de Puiggrós, nos provoca una necesidad de aclaración.<sup>8</sup> Entendemos que a partir de esta expresión la autora busca enfatizar la violencia simbólica que el sistema educativo ejerció sobre los sujetos y grupos sociales que transitaron por él. Dicha afirmación puede comprenderse mejor en sus propias consideraciones acerca de los planteos de Alberdi y Sarmiento, dos de los ideólogos fundamentales para el proceso de institucionalización política de la República Argentina.

La autora, que a lo largo de los distintos momentos de su obra expresa su profunda preocupación intelectual por la imposibilidad de las instituciones políticas argentinas de resolver la relación entre las necesidades de la comunidad nacional y el sistema educativo, valora el legado “alberdiano” en cuanto a su interés por el fomento de la prosperidad socioeconómica. En este sentido, a partir de polemizar con la posición descontextualizada y estetizante de Rivadavia y sus seguidores, Alberdi consideraba que la educación debía subordinarse a la economía centrándose en cuestiones de formación práctica vinculadas con las necesidades de la sociedad civil.<sup>9</sup> La preocupación del autor de las *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* era clara: no bastaba con alfabetizar, había que educar para la prosperidad y el trabajo.<sup>10</sup> Su aporte, sin embargo, tuvo un límite conocido y no por ello poco lacerante: “Solo concibió a los sujetos pedagógicos como una proyección de la cultura francesa, de la laboriosidad inglesa, de la eficiencia norteamericana. Igual que Sarmiento, borró al sujeto social real y volvió abstracta su propuesta educativa”.<sup>11</sup>

El propio Sarmiento, sin dudas el intelectual cuya obra teórica y práctica produjo las huellas más profundas en los cimientos de nuestro sistema educativo, legó una perspectiva bifronte. Considerada profundamente democrática por las formas de enseñanza y participación popular que desplegaba, su propuesta pedagógica partía de la exclusión

---

7 Sin embargo, consideramos que el sistema educativo institucional no solo ejerció violencia sobre los sujetos en quienes desplegó sus efectos. También, en distinta medida, de acuerdo con el contexto político y con singularidades imposibles de asir desde esta perspectiva general, tendió puentes e integró a muchas personas a la sociedad.

8 Ver Adriana Puiggrós (dir.). *Historia de la educación argentina I: Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.

9 Fue fundamental en este sentido su alegato a favor de la formación religiosa práctica que desplazó a la clásica educación verbalista propia del catolicismo académico.

10 Ver Juan Bautista Alberdi. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivados de la ley que preside al desarrollo de la civilización en la América del Sud*. Valparaíso, Imprenta del Mercurio, 1852.

11 Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina...*, p. 46.

de los sectores populares “ineducables” por su barbarie. Leamos directamente a Sarmiento para comprender el tenor racista de sus furibundas críticas a la población originaria de la América hispánica y al modo en que esta desarrollaba su vida, así como para captar su justificación del exterminio militar de esas poblaciones, del que era contemporáneo y protagonista:

Si este procedimiento terrible de la civilización es bárbaro y cruel a los ojos de la justicia y de la razón, es, como la guerra misma, como la conquista, uno de los medios de que la providencia ha armado a las diversas razas humanas y entre estas a las más poderosas y adelantadas, para sustituirse en lugar de aquellas que por su debilidad orgánica o su atraso en la carrera de la civilización, no pueden alcanzar los grandes destinos del hombre en la tierra. Puede ser muy injusto exterminar salvajes, sofocar civilizaciones nacientes, conquistar pueblos que estén en posesión de un terreno privilegiado; pero gracias a esta injusticia, la América, en lugar de permanecer abandonada a los salvajes, incapaces de progreso, está ocupada por la raza caucásica, la más perfecta, la más inteligente, la más bella y la más progresiva de las que pueblan la tierra.<sup>12</sup>

Es claro que para las convicciones ideológicas de este hombre político los sectores populares provenientes de los pueblos originarios o criollos eran incapaces de progreso, por lo que ni siquiera eran educables. Así, el sujeto pedagógico del imaginario sarmientino era uno abstracto, que no existía en la realidad social cuyos esfuerzos dedicaba a organizar. Es esta la contracara de aquel “artificialismo” que, como lo ha destacado Louis Dumont en consonancia con las lecciones de la historia conceptual en su crítica de la política moderna, caracteriza el proyecto europeo de matriz liberal.<sup>13</sup> A la luz de su implementación en Argentina, se vislumbra que los conceptos abstractos de la ideología moderna se convirtieron en otras tantas armas de lucha, cargándose de un sentido ulterior cuya naturaleza ideológica parece difícil de eludir: los derechos del hombre transmutaron, en efecto, en los deberes de la raza caucásica; la paz de la República Universal (o de la “República Verdadera”) en la guerra local en contra de los pueblos originarios.

El optimismo progresista de Sarmiento lo llevó así a querer construir, en una dialéctica de la Ilustración conscientemente asumida hasta los límites de lo absurdo, “un sistema educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola”, imponiendo “una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría

---

12 Domingo Faustino Sarmiento. *Obras Completas*. Vol. 2. Buenos Aires, Luz del Día, 1949, p. 218.

13 Ver Louis Dumont. *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. Madrid, Alianza, 1987.

de bárbaros”, puesto que con ellos no podía imaginarse otra forma de relación que no fuese la eliminación física.<sup>14</sup> Con la experiencia de los Estados Unidos como brújula, Sarmiento entendió la necesidad del sistema de contar con maestros profesionales y laicos a fin de garantizar que la educación estatal fuese independiente de las influencias de la Iglesia y cumplierse con los grandes requerimientos de transformación social que competían a este sistema educacional.

Como lo destaca Solari, la Escuela representaba, para Sarmiento, el “centro de la verdadera democracia” y el “baluarte contra la barbarie”; se trataba de “la organización definitiva encontrada por las sociedades modernas para los intereses morales, materiales, industriales y políticos, pues, de ella parten y a ella vuelven todos los resortes”.<sup>15</sup> Lejos de presuponerla de entrada, la referencia al Estado surge así desde el interior de la Escuela, en tanto ha sido pensada, según una perspectiva que se encuentra ya en el corazón de la Ilustración francesa, como la piedra angular de todo el edificio político-jurídico basado en las libertades individuales. Para transmitir los saberes que el sistema escolar necesitaba, desde la mirada de sus ideólogos, no bastaba entonces con poseer conocimientos científicos en alto grado. Era fundamental poseer el arte de enseñar que facilitaba y aseguraba el éxito de una tarea de carácter ético-político, si no religioso. El maestro no podía ser improvisado porque era el alma de la escuela.

De acuerdo con el influjo francés, y sobre todo norteamericano, y por la acción decidida de Sarmiento, la formación de los maestros se organizó a partir de los Colegios Normales. En ellos, la influencia pestalozziana y los valores de la república liberal cobraron centralidad e hicieron del método el motivo más fuerte de la formación docente. Así se comprende el gran impulso que el sanjuanino dio al normalismo, corriente educacional que dejaría una profunda huella en nuestras instituciones educativas.

Parece difícil contestar por la importancia del legado de la Generación del '37. Sus ideas fueron el germen del sistema educacional masivo que décadas después se desarrolló en nuestro país. No podemos dejar de marcar, en este sentido, que la tensión surgida de la disociación entre el pueblo real y el pueblo deseado, producto de aquella ideología cuyos orígenes se remontan a los conceptos forjados por la ciencia política moderna en Europa, caló profundamente en la estructura del sistema educativo argentino, lo que obstaculizó con fuerza

---

14 Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina...*, p. 49.

15 Manuel Horacio Solari. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 151.

la integración social consensuada y justificó la afirmación de Puiggrós por la cual la educación se convirtió en la guerra por otros medios.<sup>16</sup>

El creciente poder político de los pedagogos normalizadores durante la transición entre los siglos XIX y XX, encontraba el fundamento en su pretensión -y capacidad- de reemplazar la violencia física de las guerras intestinas, montoneras y populares, por la violencia simbólica que sacaría del salvajismo, el abandono y la ignorancia tanto a las poblaciones originarias como a los recientemente llegados inmigrantes, que no provenían en su mayoría de los países anglosajones como lo hubieran esperado los hombres del '37. Los normalizadores, intelectuales orgánicos de la república liberal oligárquica, construyeron una escuela cuyo centro era un *maestro redentor*,<sup>17</sup> promotor de una revolución pacífica, agente privilegiado de la formación republicana y aplicador del mandato sarmientino. La República Argentina debía construirse incorporando a los inmigrantes, pero no ya como educadores, ejemplo de ciudadanía y civilización, sino como educandos portadores ellos también de alguna especie de barbarie asociada en buena medida a su latinismo.

El sistema escolar moderno que se estableció se convirtió en uno de los pilares de la construcción del Estado nacional y su intención fue la de erigirse en creador de un nuevo sujeto social que se constituyera en referencia explícita a las ideas-valores del orden y el progreso. La escuela no se posicionaba como una institución que acompañaba y reforzaba un proceso de desarrollo social que se estaba desplegando, sino que su mandato era el de la transformación y hasta el de la constitución de los sujetos mismos de la República. Debía ella ocuparse de fundar la civilización que generara sujetos distintos a los que la propia sociedad había gestado y recibido.

Así, según Puiggrós, lo que caracterizó la política educativa llevada adelante por la elite conservadora fue su incapacidad para diseñar alguna estrategia distinta de la de erradicar todo vestigio político y cultural de los valores y costumbres propios de nativos e inmigrantes *reales*.<sup>18</sup> La elección del camino de la represión física y simbólica, signo de

---

16 Ver Adriana Puiggrós (dir.). *Historia de la educación argentina I...* No obstante, creemos conveniente hacer hincapié en la segunda parte de aquella frase "la guerra por otros medios". Otros medios. Si otros fueron los medios, otros también fueron los resultados. La escuela argentina, cuyo cometido civilizatorio fue sin duda exitoso en gran medida, no logró sin embargo exterminar los valores, costumbres, expectativas, anhelos, prácticas, en fin, la idiosincrasia de las poblaciones originarias y criollas.

17 No escapa a este trabajo la connotación religiosa que contiene la palabra "redentor". Este término podría leerse como una huella discursiva del aspecto sagrado de ciertos conceptos políticos.

18 Ver Adriana Puiggrós (dir.). *Historia de la educación argentina I...*

inmadurez política según la historiadora, no permitió el logro de una integración consensuada de los sectores populares al aparato estatal.<sup>19</sup>

Sin embargo, quisiéramos enfatizar –siguiendo con la lógica de la argumentación hasta aquí desplegada– que la constitución de un nuevo horizonte de posibilidades para la acción política, propio del liberalismo ilustrado y de su escuela, utilizaba la represión solo en el momento en que su iniciativa de transformar las reglas del juego fallaba. Si el foco de nuestra explicación se dirige predominantemente hacia el aspecto represivo del proceso político que se estaba jugando en el momento de constitución de la república liberal, caemos en el riesgo de minimizar los efectos *productores (técnicos)* de ese proceso de constitución estatal, que estaba concretando en la realidad de nuestra historia sociopolítica lo que antes había sido tan solo un puñado de ideas de origen foráneo;<sup>20</sup> ideas que al plasmarse provocaban, a la vez, una novedad en las relaciones sociales y la exclusión de formas de vida, de sentires, de expresiones culturales, de solidaridades, al límite de su desaparición. Dicho proceso tornaba posible lo que antes era impensable. La tarea de la escuela, por excelencia, era la de generar –y luego reforzar– las condiciones ideológicas para transformar a los hombres en ciudadanos; para desplazar la política de los grupos o “facciones” por el lenguaje de los derechos y la representación unitaria en el Estado.

Aquella transformación, surgida de la misma lógica de la modernización política tal como se dio en nuestro país, puede reconocerse

---

19 La autora construye su mirada sobre la historia de nuestro sistema educativo con base en la idea de que en Argentina sucedió “al revés de lo que había pasado en aquellas sociedades que sirvieron de modelo al programa de Sarmiento”, asumiendo que en ellas la integración social de las poblaciones autóctonas sí había sido posible a través de la transformación producida por los sistemas respectivos de instrucción pública. Escapa con creces a la posibilidad de este trabajo asumir una postura sobre dicha diferenciación; no obstante, quisiéramos dejar la pregunta acerca de si realmente en las naciones francesa y norteamericana la institución escolar moderna pudo armarse a partir de conseguir la integración consensuada de las poblaciones que se constituyeron en su sujeto. En otros términos, ¿es posible pensar en el despliegue y la ampliación de la modernidad política como proceso general, y en la escuela como su institución fundamental, sin el ejercicio de cierta violencia simbólica sobre las poblaciones que protagonizaron aquel proceso histórico?

20 El reconocimiento de que las ideas políticas que dieron forma al Estado nacional argentino eran originalmente extranjeras no implica la negación del profundo trabajo de reelaboración conceptual que hicieron los intelectuales que las articularon en estas tierras. En este sentido, siguiendo lo expresado por Halperín Donghi: “La excepcionalidad argentina radica en que solo allí iba a aparecer realizada una aspiración muy compartida y muy constantemente frustrada en el resto de Hispanoamérica: el progreso argentino es la encarnación en el cuerpo de la nación de lo que comenzó por ser un proyecto formulado en los escritos de algunos argentinos cuya arma política era su superior clarividencia. No es sorprendente no hallar paralelo fuera de la Argentina al debate en que Sarmiento y Alberdi [...] se disputan la paternidad de la etapa de historia que se abre en 1852” (Tulio Halperín Donghi. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina, 1846-1880)*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980, pp. XI-XII).

como una de las preocupaciones fundamentales de los hombres políticos más influyentes –que no por casualidad pertenecieron a la elite letrada– en las tres décadas transcurridas entre Caseros y la presidencia de Julio Argentino Roca, en las que se definió la impronta peculiar de la institucionalidad de la República Argentina.

Dice Halperín Donghi respecto de las pretensiones de representación política novedosas que se adjudicaba el Partido de la Libertad, fundado por Mitre en el vacío de poder difícil de ocupar que dejara Caseros:

*El liberalismo que nacía (o renacía) se fijaba por tarea introducir innovaciones muy hondas en la vida colectiva; por eso mismo no aspiraba a presentarse como representación política de la entera sociedad, tal como estaba conformada antes de esas renovaciones radicales que el partido postulaba. Sin dudas, ese liberalismo no admitía a su lado otras fuerzas políticas dotadas de legitimidad comparables a las que se adjudicaba a sí mismo, pero su superioridad en este aspecto no derivaba de ninguna pretensión de reflejar fielmente en el campo político una realidad que juzgaba deplorable sino, por el contrario, de la pretensión de identificarse con un sistema de ideas válidas, frente a las caducas de rivales a los que reconocía de buen grado representantes de una realidad también caduca.<sup>21</sup>*

En este nuevo horizonte de expectativas, que se ampliaba tras la derrota de Rosas y encontraba en el Partido de la Libertad una fragua potente y efectiva, el pueblo realmente existente, sus expresiones políticas “facciosas” y sus expresiones culturales habituales eran consideradas caducas, exponentes de la ausencia del progreso necesario y anhelado.

Al margen de las discusiones que se dieron sobre la forma y el contenido de la escuela, así como sobre quiénes debían ser los sujetos y grupos a los que iban a dirigirse los distintos niveles del sistema educativo, la elite dirigente tenía un acuerdo mínimo: la necesidad de instrucción de la población, la necesidad de conformación de una nación cuyo fundamento fueran los ciudadanos. Ese cometido, como ya hemos referido, era el principal objetivo de la escuela que instituyera la Ley N°. 1420.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las vertientes discursivas sobre las que se articuló la política educativa de esa escuela normalizadora? Asumiendo el riesgo de una respuesta esquemática, podemos enumerar tres grandes fuentes de ideas que constituyeron el discurso dominante que organizó la estructura del sistema escolar argentino.

En primer lugar, *el discurso médico-escolar*. Introducido en la escuela como parte de la liturgia que la constituyó y con ella, a los sujetos

---

21 Tulio Halperín Donghi. *Proyecto y construcción de una nación...*, pp. LXXXV-LXXXVI. Los subrayados son nuestros.

escolares, penetró tan profundamente que apareció en el lenguaje cotidiano y en la trama curricular. Sus efectos fueron lo suficientemente profundos como para confundir entre sus afirmaciones prescripciones de orden sanitario y normativas de carácter ético-morales que, en general, asociaban las “malas costumbres”, como el alcoholismo y la promiscuidad sexual, a los sectores populares y obreros. Así, las enfermedades aparecían como resultado de malas acciones, y la explicación más fuerte acerca de sus orígenes estaba vinculada menos a causas biológicas o sociales –como la transmisión de microbios o la mala alimentación y las condiciones de hacinamiento– que al desarrollo de conductas equivocadas. El efecto más represivo y disciplinario de este discurso médico fue justamente que su autoridad abrevó en la defensa de la salud y la vida, ámbito al que era difícil oponerse.

En segundo lugar, *el discurso nacionalista y republicano*. Por supuesto, debemos tener mucha precaución cuando interpretamos cualquier referencia que se titule con la palabra “nacionalismo”, ya que de por sí no nos dice de qué “nación” se está hablando. También en el ámbito escolar. Muchas incursiones de política educativa se hicieron bajo ese principio, y en algunos casos, grupos enfrentados expresaron sus ideales pedagógicos en su nombre. En este caso, el discurso nacionalista, reenviando al modelo republicano francés, buscó homogeneizar políticamente, a partir de los ideales de libertad e igualdad, las profundas heterogeneidades sociales de la Argentina naciente y en abierto crecimiento de fines del siglo XIX. La Escuela fue pensada como el espacio por excelencia para formar a *los verdaderos argentinos*: el contenido de su mandato fue aquel de la modernidad política europea, expresada por ejemplo en los escritos de Sarmiento. La inculcación de *este* sentimiento nacional, tópico privilegiado del ritualismo escolar, tuvo como finalidad la prevención del desorden social y la corrección de posibles tendencias divergentes en materia política, así como la homogeneidad de valores y prácticas culturales.

Por último, *el discurso clasificador de la psicología social positivista*. Uno de los exponentes de este discurso fue Rodolfo Senet, quien aplicó a la vida escolar la antinomia adaptado/delincuente. Asoció al primer término las nociones de buena conducta, capacidad de adaptación y salud; mientras que al segundo le adjudicó las características de indisciplina, delincuencia y enfermedad. En sus explicaciones desarrolló algunas consideraciones de orden biológico como también otras provenientes de la psicología social. La necesidad de la educación como guía y acompañamiento se combinaba con una certeza en la importancia de la herencia y de la evolución. Fueron múltiples los intentos clasificatorios de la población escolar, tanto locales como foráneos, influenciados

por el darwinismo y la psicología social, que sirvieron al desarrollo de la “normalidad” escolar argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La creciente preocupación por la inversión del lugar social de los inmigrantes —que habían ocupado la función de educadores en las expectativas de los ideólogos de la República, y eran vistos como multitudes peligrosas a las que había que contener en la perspectiva de los normalistas— favorecía que los intelectuales argentinos buscaran explicaciones y mecanismos de contención en las ideas de Gustave Le Bon así como en los desarrollos que la biología hacía sobre lo social y que favorecían su taxonomía.

Estas tres fuentes ideológicas sirvieron a los fines de una dirigencia que, apurada por construir el “orden social” de la República y desconfiada de las experiencias masivas de nativos, inmigrantes y obreros, desarrolló un sistema educativo determinado por la tentativa de formar una hegemonía basada en la eliminación misma de las diferentes clases y sectores sociales. El sujeto pedagógico argentino caía así en una tragedia cuyo desenlace podía darse por sumisión, es decir, adaptación a los valores dominantes o “normalización”; o lisa y llanamente por la exclusión de aquellos que portaban la cultura popular, justificada en su “anormalidad”.

En un extenso abanico de consideraciones que abrevaba en la biología, la medicina, la psicología social o el nacionalismo, fuertemente ancladas en las determinaciones de origen algunas, más optimistas del acto educativo otras, lo que estaba en disputa en esos años de construcción del sistema escolar argentino era el umbral entre la *normalidad* “normalizable” y la “anormalidad”. Dicho en otros términos, esta cuestión, que cobró cuerpo en otros espacios latinoamericanos en donde por estas épocas también se definía *un* proyecto de Estado nación, no era otra que la de establecer, primero, los límites entre quiénes eran los educables y quiénes no, y segundo, la forma en que ese proceso educativo iba a llevarse a cabo.

Es fundamental destacar que la transición entre el siglo XIX y el XX encontró a la intelectualidad pedagógica argentina sumida en un profundo debate acerca de aquellas definiciones. No podemos aquí detallar cuáles fueron las luchas con las que debió enfrentarse el modelo educativo que surgió de las posiciones de la oligarquía. Sin embargo, quisiéramos resaltar que los cánones educativos dominantes, caracterizados por la escuela como instrumento de un Estado conservador o, mejor dicho, de una república expulsiva de la sociedad “real”, debieron enfrentarse a muchos agentes del sistema que consideraban la educación como un espacio de articulación posible entre los discursos y prácticas sociales existentes, “como el lugar de socialización que no

matara la propia historia; como el espacio y el tiempo del aprendizaje de la vida democrática".<sup>22</sup> Así, por ejemplo, las figuras de Carlos el Loco Vergara y José Zubiaur, entre otros tantos, desarrollaron posiciones que marcaban distancias respecto del normalismo hegemónico, cuya burocracia los persiguió. Sin embargo, aun habiendo dejado huellas que pudieron ser retomadas más adelante por distintas vertientes de la pedagogía argentina, no tuvieron la fuerza para torcer la dirección disciplinaria y excluyente que terminó consolidándose para durar casi cien años.<sup>23</sup>

La estructura educativa argentina sufrió algunas transformaciones incorporando, por ejemplo, nuevas modalidades a la educación secundaria, cuya génesis estatal puede situarse en la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863. Basada en un currículo humanista, enciclopedista y eurocéntrico, cuya finalidad era la de la formación propedéutica de las elites, esta educación se diversificó hacia los últimos años del siglo XIX. Aparecieron los colegios de comercio, los técnico-agropecuarios y los normales.<sup>24</sup> Sin embargo, seguían siendo sectores sociales privilegiados, o quienes aspiraban a formar parte de ellos, los que accedían a ese nivel educativo cuyo espíritu respondía, en todos los casos, a una organización verticalista, centralizada, jerarquizante, ritualizada, autoritaria y *excluyente*.

Las décadas que fueron escenario del debate fundacional sobre el sistema educativo argentino se cerraban con el desarrollo del primer gobierno radical, y la sociedad no lograba consensos sobre un problema tan crucial como la relación entre educación y trabajo. Algunas propuestas del ala conservadora contemplaban la necesidad de diversificar el sistema, ofrecer nuevas opciones, capacitar a la población para una diversidad de tareas. Estas propuestas, teñidas por la lógica misma de los conceptos fundamentales que articulaban su discurso, irradiaban un interés represivo y limitativo de los sectores medios e inmigrantes que, pese a sus anhelos, no encontraban en la educación, la vía masiva hacia la integración social y la mejora en su calidad de vida. Desde una mirada historiográfica atenta a lo social, puede visualizarse que, a pesar de

---

22 Adriana Puiggrós (dir.). *Historia de la educación argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1991, p. 9.

23 Debería hacerse la salvedad, que detallaremos más adelante, sobre la existencia de algún período histórico en el que aquella impronta excluyente quedó parcialmente suspendida por la aparición de un proyecto político-pedagógico que encarnó otros valores y que dio lugar a los requerimientos de los sectores populares.

24 Es importante destacar que en los colegios secundarios normales se producía la articulación del sistema, ya que allí se formaban los maestros que luego se desempeñarían en las escuelas primarias, llevando consigo de una manera muy marcada la impronta de su formación normalista.

no haber logrado incorporar sus demandas al proyecto educativo hegemónico en los niveles primario y secundario<sup>25</sup> del sistema, los sectores inmigrantes, medios y trabajadores eran portadores de una vocación integradora que buscaba en la educación el camino para incorporarse plenamente a la vida laboral y social:

Quedó registrado en informes de inspectores y rectores de colegios y de Escuelas Normales, así como en la producción pedagógica de revistas y libros publicados en la época, el profundo interés de esos sectores por obtener una educación menos abstracta, más actualizada, práctica y vinculada con el mundo del trabajo.<sup>26</sup>

## **2. La educación peronista y el intento refundacional de lo político**

Lo más destacado del período peronista es, indudablemente, el proceso de ampliación de la enseñanza técnica oficial y la creación de nuevas posibilidades de formación ligadas al mundo del trabajo. Es en esta esfera del sistema educativo en la que se tejieron las novedades más importantes y duraderas a través de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) creada en 1944, dentro de la esfera de influencia de la Secretaría de Trabajo y Previsión. La CNAOP, entonces, fue un organismo dedicado a la educación dependiente del Ministerio de Trabajo, que funcionó en paralelo a aquellos que, como la Dirección General de Educación Técnica (DGET), dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La novedad que imprimió la CNAOP fue la de crear una oferta de formación articulada gradualmente, desde el Estado, para aquellos sujetos que no necesariamente hubieran seguido el trayecto ofrecido por el sistema de instrucción tradicional.

En los considerandos del decreto de creación de la CNAOP de junio de 1944, se decía que uno de los medios más eficaces para propender al mejoramiento moral y material de los trabajadores era el de establecer la enseñanza del trabajo “pues solo si el obrero aumenta su nivel cultural y técnico podrá esperar y pretender un lógico acrecentamiento de su capacidad de producción y en consecuencia salarios más altos y una mejor ubicación en los cuadros sociales”.<sup>27</sup>

---

25 No podemos olvidarnos del reformismo universitario que funcionó como guía para otras tantas experiencias en Latinoamérica y que, sin duda, condensó muchas de las ideas pedagógicas democráticas desarrolladas por educadores dentro del sistema educativo y en otros niveles, en experiencias previas.

26 Adriana Puiggrós. *Qué pasó en la educación argentina...*, p. 70.

27 Decreto N°. 14.538 (3/6/1944), citado en Claudio Panella. “Una aproximación a la

Retomando las clasificaciones propuestas por Adriana Puiggrós,<sup>28</sup> la experiencia peronista en materia educativa logró articular dentro del SIPCE algunos saberes y prácticas que venían desplegándose de manera prodigiosa en el ámbito de lo que la autora caracterizó como sociedades populares de educación (SPE): bibliotecas barriales, escuelas populares, prácticas educativas de grupos de inmigrantes, asociaciones vecinales, clubes de niños, organizaciones obreras, organizaciones de caridad vinculadas a la iglesia, etcétera.

A pesar de la vigencia y la vigorosidad con que esas iniciativas populares se habían gestado y crecido en la trama de la sociedad argentina hasta la década de 1940 y de que las elites gobernantes ya se habían preguntado por la formación para el trabajo en ocasiones anteriores, hasta aquí, el SIPCE resistía con vehemencia el ingreso de los *saberes del pobre*.<sup>29</sup> Más explícitamente, la formación oficial luego de la escuela primaria seguía predominantemente aquel currículo humanista descrito más arriba y las orientaciones técnicas estaban relegadas tanto en la matrícula como en las asignaciones presupuestarias.

Pese a la resistencia de la enseñanza oficial para incorporar en la cultura escolar de manera privilegiada a la ciencia aplicada y a la técnica, la sociedad argentina de las décadas previas al peronismo había puesto en circulación saberes técnicos sobre química, ingeniería, metalúrgica, electricidad, que se articulaban a las expectativas de logros económicos vinculados a un desarrollo industrial que desde fines de la década de 1920 se encontraba en crecimiento.

Los grupos sociales que encarnaban esos saberes técnicos, o *saberes del pobre*, habían comenzado desde la década de 1930 a hacer confluir sus necesidades y demandas hacia el Estado tendiendo a abandonar el terreno de la autonomía. Esas demandas no se expresaban de manera lineal y sin conflictos. Si tomamos el campo de enseñanza de la ingeniería, por ejemplo, es interesante destacar la existencia de una divergencia entre dos grupos acerca de cómo debía desarrollarse ese espacio y a qué fines debía servir la formación de los ingenieros. Los graduados de la Universidad de Buenos Aires eran exponentes de una formación generalista que pretendía que los ingenieros fueran potenciales dirigentes, por lo que, además de tener habilidades como para construir un puente o desarrollar la infraestructura urbana, debían también conducir personas,

---

enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)", *Anuario del Instituto de Historia Argentina* N°. 3, 2003, pp. 139-157, cita en la p. 149.

28 Ver Adriana Puiggrós. (dir.) *Historia de la educación argentina I...*

29 Ver Sarlo Beatriz. *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

ser *cultos*. No podían, por tanto, recibirse de ingenieros sino a partir de haber obtenido una educación con perspectiva amplia y humanista, una educación que les proveyera cultura. O sea, aquello que “en el hombre queda si todo conocimiento concreto pudiera haber sido borrado”.<sup>30</sup>

Del Mazo, viejo dirigente reformista que representaba la posición adversa a la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) que se discutía en el Parlamento en 1948, sostenía que no podía ser legítima una universidad que se corriera de la pretensión de universalidad en cuanto a los contenidos y a los educandos. Educar solamente obreros y establecer una formación fragmentaria que se corriera del “generalismo” para dar paso a las especificidades surgidas directamente de las necesidades de la producción, como argumentaban los defensores de esta nueva propuesta universitaria, solo desvirtuaba el sentido originario que debía tener la formación de los ingenieros. Para los defensores del *status quo*, la salida a las nuevas demandas de formación de la sociedad no podía encontrarse en la creación de una nueva universidad que cambiara las pretensiones con respecto al perfil de los ingresantes y egresados. La tarea pendiente consistía en incluir a los trabajadores en los formatos universitarios existentes. Para quienes defendían la universidad tradicional, la UON significaba la renuncia a una oferta de formación integral ocupada de la cultura general, sin distinción de extracción social de los estudiantes, en pos de una educación movilizadora solo por fines utilitarios cuyo efecto seguro iba a ser el de la fragmentación del sistema educativo, que proveería así una amplia perspectiva del mundo a los pudientes y una concepción estrecha a los obreros.<sup>31</sup>

Por su parte, aquellos que encarnaban la posición “especializante”, como Pezzano,<sup>32</sup> entendían que la necesidad de los tiempos era la de ofrecer una oportunidad de formación a los que provenían de sectores sociales que nunca antes habían accedido a la educación secundaria y

---

30 Gabriel del Mazo. *Universidad Obrera. Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados de la Nación*. Buenos Aires, 1948. Citado en Vanesa Jalil. “La Universidad Obrera Nacional. Una experiencia de Educación Popular”, en *Actas de las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, 2009, p. 8.

31 “Se agrava la aberración social de tener dos tipos de vida educativa: una de cultura general, suficiente para unos, y otra de cultura parcial insuficiente para otros. Esta diferencia será ahora acentuada con dos universidades, una para pudientes, y otra para obreros” (Gabriel del Mazo. *Universidad Obrera...*).

32 Pascual Pezzano fue el primer vicerrector de la UON, ingeniero con gran ascendiente sobre las primeras camadas de estudiantes de esa universidad. Era el ideólogo de este modelo *especializante* de enseñanza de la ingeniería y quien contaba con el saber académico en la Universidad, ya que el rector, de acuerdo con el propio estatuto de la Universidad, debía ser un obrero argentino egresado de la Escuela Sindical dependiente de la Confederación General del Trabajo. Fue quien condujo la novedad que institucionalizó la UON en la relación entre educación y trabajo, con fuertes influencias escolanovistas.

universitaria en Argentina. El objetivo, consecuente con la estrategia de desarrollo social que encarnaban quienes habían tomado el Estado a partir de 1943, era el de formar a los trabajadores que quisieran especializarse con habilidades para convertirse en jefes de emprendimientos industriales. Se promovía así una nueva autoridad profesional cimentada no tanto en los honores de un título prestigioso y en saberes abstractos, “enciclopedistas”, sino en el profundo conocimiento técnico de la labor que tenían que organizar y dirigir. En esta perspectiva pedagógica, “especialización e industrialización eran casi sinónimos”.<sup>33</sup> Sus promotores no despreciaban el trabajo intelectual, aunque entendían que la cultura humanista, desligada como tal de las necesidades concretas de la industria, no colaboraba en la formación de profesionales capacitados para los requerimientos de la época.

La contienda en torno a la creación de la UON es una sencilla síntesis de cómo se dio la confrontación política en el ámbito educativo durante el peronismo. Las diferencias de posiciones que allí se expresaron y el intercambio de ideas que trajo aparejado, del que participó efusivamente el mismísimo Perón, son muestra de una profunda polémica acerca de las características deseables para el sistema educativo argentino; polémica que no era nueva en sus contenidos fundamentales, aunque se actualizaba en su apariencia, en su vigorosidad y en los resultados novedosos que surgían de la particular combinación de elementos que se pusieron en juego.

Los contenidos fundamentales de la disputa giraban en torno a la pregunta por el lugar que el sistema educativo nacional debía hacer a la formación para el trabajo, y con esto a las demandas de formación de los sectores populares. Como hemos visto, desde el origen de la organización institucional del sistema escolar en Argentina, los intelectuales orgánicos de la república liberal y —con intermitencia y variada fuerza— otros grupos de la sociedad confrontaron al respecto. Así el proyecto de los “tradicionalistas” se concentraba en el clásico mandato ilustrado: la formación de ciudadanos. Habían entendido la profunda necesidad de la maquinaria de la política moderna, que solo funcionaba a partir de individuos convencidos de la soberanía de los derechos naturales.<sup>34</sup>

---

33 Inés Dussel y Pablo Pineau. “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en Adriana Puiggrós (dir.): *Historia de la educación en Argentina VI: Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995, pp. 107-173, aquí p. 117.

34 Hacemos referencia así al interés y la capacidad de la educación pública de aculturar y socializar en los valores políticos de la Argentina moderna a la población de orígenes étnicos y culturales diversos que la escuela recibía.

El otro grupo, que tenía en Joaquín V. González<sup>35</sup> a uno de sus más lúcidos referentes, destacaba la necesidad de que el sistema se ocupara de ofrecer, además de una formación cultural espiritualista y regionalista, capacitación para el trabajo. Este planteo maridaba, como en épocas del peronismo, con una perspectiva interesada en el desarrollo de las actividades productivas en el país y en la atención de las características e idiosincrasias de cada una de sus regiones.

En los orígenes del sistema entonces, el dilema entre un proyecto que ponía el énfasis en la educación escolar como formación para la vida republicana y aquel otro que destacaba la necesidad de educar teniendo en cuenta los requerimientos del medio local y del mundo productivo se clausuró a favor del primero. La propuesta educativa del peronismo, en cambio, actualizaba, como repetición, un futuro pasado ofreciendo la novedad en la apertura de alternativas para el despliegue de otra vida social que destinaba un lugar de reconocimiento e integración a los sectores populares.

Quisiéramos aquí retomar a Reinhart Koselleck cuando refiere que

lo que se da una y otra vez se repite en cada caso particular y sin embargo, el caso particular no se agota en la repetibilidad que lo condiciona y ocasiona [...] Las personas [...] y lo que les sucede, los acontecimientos y los conflictos en los que están envueltas, así como la forma en que estos se resuelven [...], son y permanecen únicos e irrepetibles en el carril temporal de los acontecimientos. Pero todo ello está, al mismo tiempo, inscripto o contenido en premisas que se repiten, sin ser jamás por completo idéntico a ellas.<sup>36</sup>

El historiador y filósofo alemán propone a continuación que, siguiendo la lógica de ese razonamiento, sería posible detectar las estructuras duraderas que revelan y caracterizan todas las historias humanas, con independencia de las épocas y los ámbitos culturales en los que se despliegan, para volver luego a analizar y distinguir la singularidad histórica de cada caso. El problema general al que se refiere, entonces,

---

35 Proponía la necesidad de una idea directiva que cohesionara, en todos sus niveles y en las distintas regiones, la educación del país. Ello no suponía la *centralización absorbente* de los organismos educacionales, sino la existencia de una idea directriz de amor a la patria que pudiera contener y adaptarse a las distintas características del medio en que se plasmara. Esa *unidad espiritual*, en la Argentina del siglo XX, solo podría venir de las *ciencias positivas*, con la complementación de las artes, las letras y la filosofía. Otro aspecto interesante de sus ideales educativos es su incitación al trabajo, entendiendo aquí por trabajo no solo a la actividad física o manual, sino también artística, científica o técnica (ver Diego F. Pró. *Joaquín V. González*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, 1965). La preocupación política que dirigió los mayores esfuerzos de González hacia el ámbito educativo fue la de garantizar la cohesión social ante los riesgos que implicaba la modernización.

36 Reinhart Koselleck. "Estructuras de repetición en el lenguaje y la historia", en *Sentido y repetición en la historia*. Buenos Aires, Hydra, 2013, pp. 125-161, aquí pp. 127-128.

es el siguiente: preguntarse por aquello que es característico de *todos* los seres humanos, de *solo algunos* seres humanos o incluso *tan solo de un ser humano* en particular. Esta perspectiva para pensar la vinculación entre tiempo e historia, que se corre de los cánones cronológicos de la historiografía hegemónica, permite detectar las repeticiones y habilita entonces la posibilidad de aprehender el verdadero acontecimiento en tanto pretende encarnar una novedad.

La preocupación que orienta nuestro escrito no llega al grado de generalidad que propone aquella reflexión; escapa a las intenciones y las posibilidades de esta indagación el objetivo de construir una epistemología de la historia. No obstante, creemos que situándonos en el nivel de las instituciones educativas argentinas y entendiendo a partir del legado de Koselleck que “las estructuras de repetición apuntan a condiciones permanentemente posibles y diversamente actualizables en los acontecimientos particulares y sus consecuencias, las cuales solo retornan en función de determinadas situaciones”,<sup>37</sup> podemos echar luz sobre una problemática profunda e irresuelta, inscripta en la historia de la educación argentina, que encontró en la experiencia peronista, al mismo tiempo, la repetición y el acontecimiento.

Tal vez esta situación haya sido posible por las características propias del fenómeno peronista que, por tumultuoso, abrupto y sorpresivo –al menos para la gran mayoría de sus contemporáneos–, desorganizó el horizonte de expectativas de la sociedad argentina que había estado dominado, con pocas fisuras, por una elite europeizante negadora de los rasgos populares.

“Alpargatas sí, libros no” fue la frase que se multiplicó y que expresaba con simpleza y profundidad que los sectores populares venían a ocupar un lugar de importancia en esta sociedad que quebraba su hegemonía tradicional. Los protagonistas del mundo del trabajo se incorporaban a la trama social como sujetos políticos, situación novedosa y transformadora que encontraba su correlato necesario en los ámbitos de la cultura y la educación. Aquellos que se sentían representados por “los libros” utilizaron sus espacios institucionales para desplegar una feroz resistencia.

Las pujas sobre los modelos de organización social se manifiestan con agudeza a través de los conflictos que definen las características del sistema educativo de un país.<sup>38</sup> Así, detrás de la discusión *generalismo/*

---

37 Reinhart Koselleck. “Estructuras de repetición...”, p. 133.

38 Sin embargo, “lo que ocurre dentro de los establecimientos educativos y en la trama profunda de los discursos pedagógicos no es un simple reflejo de la formación económico social, ni de las luchas políticas, sino que constituidos por los discursos correspondientes a tales órdenes, se reconoce en ellos una especificidad” (Adriana Puiggrós [dir.]. *Historia de la educación argentina II...*, p. 8).

*especialización* que tuvo lugar en el campo de la ingeniería y que se desplegó en el escenario legislativo montado en torno a la creación de la UON, se encontraba la cuestión más estructural acerca de cómo reorganizar la sociedad, la política y la economía argentinas, en ese contexto de incertidumbre signado por las consecuencias de la posguerra en un mundo que cambiaba sustancialmente sus coordenadas.

Desde su constitución como espacio con cierta autonomía dentro del Estado a fines del siglo XIX, lo educativo mostró con mayor o menor claridad el dilema emergente de la institucionalización de la modernidad política en Argentina: al mismo tiempo que las instituciones tomaron la forma ilustrada y enciclopédica que tuvo en la prédica republicana y liberal su razón de ser, los sectores populares, deseosos de incorporarse a esa sociedad que crecía y cambiaba sus hábitos, fueron aceptados dentro del SIPCE solo en la misma medida en que desconocían sus prácticas, sus valores y sus costumbres para asumir los de “la civilización europea”. Sin embargo, de manera constante aunque sin mucha fuerza, existieron agentes críticos que actuaron dentro del sistema, que no aceptaron aquellas reglas de juego y entendieron que el discurso escolar debía comprender y contener las idiosincrasias de los grupos sociales que eran sus protagonistas. Hasta aquí la repetición histórica.

El grupo que encabezaba Perón,<sup>39</sup> que consideraba que el despegue de la industria local era un elemento imprescindible para la defensa nacional, trabajó consecuentemente desde los años de entreguerras para propagar la necesidad de diversificar la producción y la riqueza argentinas que hasta el momento provenían, según ellos, casi en exclusiva del sector agropecuario. En la perspectiva integral que organizaba el pensamiento estratégico de quienes conducían el país desde 1943, la guerra era la continuación indefectible de la política: Argentina debía estar preparada para la inminencia de tal suceso. El desarrollo de la industria, y del sector pesado en particular, se mostraba así no como un camino posible, sino como una necesidad en pos de la autonomía política y el reaseguro de la paz.

---

39 Perón no fue la máxima figura que surgió del Grupo de Oficiales Unidos (GOU) sino hasta muy entrado el proceso político que se originó con el golpe de 1943, sin embargo, es necesario destacar con Bernetti y Puiggrós que “esta concepción de la Defensa Nacional que Perón tiene diseñada (ya) en la Escuela Superior de Guerra y expone como ministro del arma en 1944 en la Universidad Nacional de La Plata, forma parte de una concepción del ejército. Es muy difícil entender cómo ese profesor de una unidad de altos estudios militares, secretario del ministro de Guerra y luego oficial destacado enviado a Europa a perfeccionarse, pudiera discurrir por caminos contradictorios a los de sus superiores y ascender por ellos, sin que existiera un alineamiento fundamental entre su concepción y la de sus mandos” (Jorge Luis Bernetti y Adriana Puiggrós. “De la guerra a la pedagogía (1943-1949)”, en Adriana Puiggrós [dir.]: *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, pp. 15-70, aquí p. 51).

En el encuentro con fuertes demandas de una sociedad que se industrializaba, aquella trama ideológica fortalecía el desarrollo de una enseñanza técnica ligada a la especialización. Esa situación configuraba el escenario para el acontecer de una batalla que, más por la fuerza que producía la incorporación de los sectores populares que por la novedad del contenido, se libraría entre quienes defendían el lugar común de la educación institucionalizada y quienes aspiraban a que el trabajo se convirtiera en el eje organizador de esa formación.

La definición del proyecto educativo del peronismo como *educación popular* nutrió su especificidad en el intento de acercamiento entre el tradicional SIPCE y algunas de las demandas y propuestas surgidas de las SPE. La estrategia, liderada por la CNAOP, fue la de hacer lugar a las demandas de aquellos a quienes Hugo del Campo llamó los “convidados de piedra”.<sup>40</sup> El gesto con el que se sostuvo implicó asumir la “necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social”.<sup>41</sup> La novedad residía en que por primera vez en la historia de la educación argentina, se lograba incorporar al SIPCE el objetivo, una y otra vez olvidado, de capacitar a los futuros trabajadores para que lograsen desempeñarse con idoneidad en sus puestos de trabajo, sin dejar de lado la preocupación por extender el acceso de estos sectores al conocimiento de sus derechos y al disfrute de la cultura.

No obstante, ese intento por ampliar las posibilidades educativas de vastos sectores de la población que nunca antes habían ingresado al sistema implicaba un gesto de humildad o la asunción de una pérdida. La pretensión moderna originaria de “para todos, todo” o “lo mismo para cualquiera” se dejaba de lado explícitamente. Como ya hemos destacado, en la perspectiva tradicional encarnada por Alberdi, Sarmiento y sus seguidores, el límite a la educabilidad de los sujetos estaba dado por la capacidad de estos para adaptarse a los valores “universales” de la modernidad política: libertad, razón e igualdad eran los ejes sobre los que se estructuraban las prácticas de enseñanza. El gesto novedoso del peronismo consistía en la comprensión de que aquellos valores suponían un corsé para que la mayoría de los grupos de la sociedad argentina ingresara al sistema. Entonces, desarrollaron instituciones basadas en otra jerarquía de ideas-valores que tuvieron en cuenta las necesidades de los sectores ligados al mundo del trabajo y diversificaron la oferta educativa. No obstante, la estructura educativa tradicional se mantuvo sin profundas transformaciones.

---

40 Ver Hugo del Campo. *Sindicalismo y peronismo: los comienzos de un vínculo perdurable*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1983.

41 Inés Dussel y Pablo Pineau. “De cuando la clase obrera entró al paraíso...”, p. 128.

Esta apuesta requería asumir la diversificación de objetivos dentro de la educación común: la formación humanista y universal, con profundo desarrollo de los saberes de la filosofía, la historia, la matemática pura, las lenguas clásicas y modernas, no debía ser el trayecto obligado para todos los educandos; algunos podrían desviar un poco su esfuerzo cognitivo en pos de adquirir saberes “menos cultos”, pero más necesarios –de acuerdo con los dirigentes que impulsaban las reformas–. Así, los saberes técnicos y tecnológicos, pero también los saberes políticos vinculados a la condición de obreros –como la historia del gremialismo y el derecho laboral– sumados a contenidos de corte moral, como el orgullo por la condición de obrero argentino, aparecían en la agenda pedagógica que impulsaba la ampliación de la oferta educativa estatal. Esta novedad, para las pretensiones de quienes encarnaban el legado de los fundadores del sistema, era vivida como una afrenta, tendiente a la demagogia y a la subestimación de los humildes.

El antagonismo quedó claramente corporizado en dos grupos: el peronismo y todos sus exponentes, por un lado, que fueron asociados vulgarmente a una actitud de desprecio por el conocimiento *culto*, y la universidad tradicional y aquellos que aproximadamente treinta años antes habían abrazado las banderas del reformismo educativo, por el otro.

Estas posiciones que se consolidaron en la esfera educativa fueron vinculadas con otros significantes que ordenaron la discusión política por aquellos días y dieron sustancia a la polémica. Así, visto desde quienes dirigían el Estado e impulsaban la novedad *educación popular*, el peronismo encarnaba la siguiente serie de valores: antimperialismo, democracia, pueblo, descamisados, saber hacer; mientras tanto, el otro grupo, conformado por académicos reformistas, radicales y dirigentes de la Federación Universitaria Argentina (FUA), condensaba el elitismo, la oligarquía, el mundo docto y el (inútil) saber decir.<sup>42</sup>

---

42 Escapa a las posibilidades de este trabajo desarrollar los conceptos utilizados por el otro grupo que protagonizó la disputa política (antiperonismo). Sabemos, además, que los discursos que se hacían en su nombre no pueden aprehenderse de manera unívoca y homogénea, ya que no hubo un único antiperonismo. Sin embargo, la confrontación peronismo/antiperonismo no necesariamente estuvo cimentada en la utilización de distintos conceptos: la democracia fue un valor compartido. Para Azzolini, la contienda política residía menos en las diferencias profundas contenidas en los sentidos de los conceptos que en quiénes eran los protagonistas de los lugares de enunciación de la legitimidad política. Ver Nicolás Azzolini. *Los tiempos de la democracia. Conceptos, identidades y debates políticos durante el primer peronismo (1943-1955)*. Villa María, Eduvim, 2018.

### 3. La insistencia de lo inolvidable

Daniel James, historiador norteamericano especialista en los estudios sobre el peronismo, expresa así el núcleo político de la disputa, que en este trabajo analizamos desde la esfera educativa:

Mientras que la oligarquía representaba un modelo político basado en la democracia liberal, en la que los sujetos eran interpelados en tanto individuos asociales que se constituían en el acto electoral, el peronismo estableció una democracia sectorial, en la que los individuos estaban representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes.<sup>43</sup>

En el razonamiento del autor hay claramente dos democracias: la *democracia liberal*, exponente de los valores de la oligarquía que organizó el orden institucional<sup>44</sup> de nuestro país y de sus seguidores a partir del modelo europeo, por un lado, y la *democracia sectorial*, manifestación de los valores y necesidades de los grupos sociales que ya existían en la sociedad, pero que en tanto tales fueron tomados en cuenta por el Estado por primera vez bajo el peronismo. Ahora bien, si atendemos con cuidado esta afirmación de Daniel James, vemos que en la diferencia entra esas dos democracias se manifiesta con profundidad cuál es la potencial novedad del peronismo. No se trata, en efecto, de una simple “disputa”, puesto que lo que está en cuestión es el *sentido* mismo de la “democracia”. De un lado y del otro de la frontera, los conceptos fundamentales cambian de manera tan radical que lo que los primeros consideran “democracia” aparece para los otros como una “oligarquía”, mientras que su propia reivindicación de una verdadera “democracia” es percibida, a la luz de la valoración liberal de los individuos, en contra de los grupos y sus líderes, como la premisa de una nueva forma de “tiranía”.

La novedad del peronismo descansa en la producción misma de este “desacuerdo”, ya que surge a partir de un cuestionamiento radical de los presupuestos mismos del liberalismo y conduce a un desplazamiento de los conceptos fundamentales que ordenan el sentido común de los modernos. Por limitada que pueda parecer en cuestiones de orden puramente técnico-administrativo, la creación del circuito de

---

43 Daniel James, citado en Inés Dussel y Pablo Pineau. “De cuando la clase obrera entró al paraíso...”, pp. 128-129.

44 El orden institucional moderno se instituye, necesariamente, a partir de un mecanismo político que en aras de la libertad y asumiendo que el sujeto de la representación política es el ciudadano individual, pretende desarmar el orden socialmente instituido en forma previa [*Politeia*]. Ver al respecto Giuseppe Duso. *La representación política. Génesis y crisis de un concepto*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, 2015.

formación técnica dirigido por la CNAOP fue, en este marco, “uno de los aspectos en los que el peronismo cuestionó con mayor fuerza el orden simbólico que estructuró al sistema educativo moderno”.<sup>45</sup> Frente a la fuerza con que la modernidad política europea había desembarcado en el espacio educativo argentino, el peronismo expresaba una alternativa que recogía desde *otra lógica*, radicalmente distinta de la del liberalismo y por eso fuente de malentendidos igualmente radicales, las voces colectivas y las necesidades históricas de los grupos mayoritarios de la población. La respuesta que les ofrecía, en forma de instituciones educativas que abrían espacios de formación para los trabajadores, estructuraba el sentido de la enseñanza a partir de la condición de trabajadores de los grupos a los que apuntaba. Frente a un discurso hegemónico que había hecho de la Escuela la piedra angular para realizar el orden de los derechos naturales de los ciudadanos individuales, cuyas voluntades se manifestaban bajo la forma unitaria de un pueblo destinado a desaparecer en el mismo acto de su representación por el cuerpo político, el peronismo planteó una alternativa contrahegemónica, en la cual la Escuela participaba en el proceso de constitución de *otro* pueblo, compuesto por los grupos que articulaban la Nación *real*, desde un Estado reconducido a su función de porta voz de la voluntad general.

Así, si seguimos el desarrollo de la contradicción ineludible que se esconde bajo el uso de una misma palabra, “democracia”, podemos afirmar que la novedad que propuso el peronismo, al menos en lo que atañe al espacio de la educación institucionalizada, implicó un profundo cuestionamiento de la forma y del fondo de la república liberal, pues no habiendo desarmado aún las instituciones de enseñanza que respondían a ella, ofreció un sistema alternativo perfectamente articulado que recorría todos los niveles del sistema, cuyo fundamento fue radicalmente otro: en el esquema desarrollado por la CNAOP el sujeto pedagógico “ciudadanos argentinos” fue desplazado por el de “trabajadores argentinos”. Aún más, si desplegáramos las implicancias conceptuales asociadas a cada uno de los calificativos que acompañan las dos democracias descritas por James –liberal y sectorial–, nos encontraríamos con que la diferencia entre ambas no manifiesta un matiz, sino una distinción radical entre modelos de organización política.

Para cerrar este artículo, y con el fin de sistematizar esta convergencia interna entre educación y política en el terreno de un “desacuerdo” sobre los fundamentos y los objetivos de la modernidad, podemos valerlos de los aportes histórico-conceptuales de Giuseppe Duso. En su libro titulado *La representación política*, el filósofo italiano fundador de

---

45 Inés Dussel y Pablo Pineau: “De cuando la clase obrera entró al paraíso...”, p. 162.

la Escuela de Padua, echa luz sobre la lógica del proceso histórico por el que se constituyó el orden político-jurídico de la modernidad europea: la Revolución francesa. Esta experiencia fue la que informó al resto de las constituciones modernas, a la argentina sin ir más lejos. Retomando un planteo de Sieyès, Duso devela los presupuestos del “artificialismo” moderno, en su intención de traducir en el “ámbito práctico” la *verdad racional* de la ciencia política: “En un primer momento se la enfrenta y se la rechaza como abstracta, y después termina por formar parte de las ideas comunes y se convierte en el sentido común”.<sup>46</sup>

Así, las ideas de que Francia requería una constitución, de que el poder legislativo pertenecía a la nación y no al rey, de que los diputados debían ser verdaderos representantes, de que había que distinguir un poder constituyente de uno constituido, de que los ciudadanos debían ser iguales y depositarios de iguales derechos, se habían formulado primero teóricamente para luego convertirse en lugares comunes efectivamente existentes. En el proceso de constitución de la Argentina había sucedido algo parecido, con la excepción de la diferencia significativa implicada por la asimetría entre centro y periferia, cuyas consecuencias hemos analizado más arriba con el programa de exterminación de los pueblos originarios propugnado por Sarmiento. Teniendo en cuenta que el pasado por erradicar no era el mismo, en ambos casos el sistema educativo había sido pensado, sin embargo, como el instrumento por excelencia para precipitar el futuro en el presente haciendo que los planteos teóricos, racionales y abstractos, sintetizados en los derechos del hombre, cobraran cuerpo en la realidad nacional así creada.

Una misma lógica de inclusión/exclusión conecta así a Francia y Argentina, en la medida en que las elites han intentado realizar, en condiciones harto diferentes, un mismo proyecto político-jurídico, el de la república liberal:

En un momento clave para la historia de las constituciones modernas, en la base de la formación de una sociedad determinada, que, como tal, comporta procesos de inclusión y de exclusión, y entonces, límites precisos, *se encuentra una dimensión de pensamiento que busca la universalidad, que pretende valer para la naturaleza humana más allá de toda sociedad particular. La tensión teórica entre el señalamiento de derechos universales, propios del hombre en cuanto tal y, por ende, de todos los hombres, y la determinación de una constitución particular, que necesariamente comporta exclusión, marcará la historia sucesiva de las constituciones y seguirá siendo un nudo problemático e irresuelto.*<sup>47</sup>

---

46 Giuseppe Duso. “Génesis y lógica de la representación política moderna”, en *La representación política. Génesis y crisis de un concepto*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, 2015, pp. 59-125, aquí p. 59.

47 Giuseppe Duso. “Génesis y lógica de la representación...”, p. 60. Los subrayados son nuestros.

Como respuesta al vacío generado por el pensamiento político moderno de origen europeo, el gesto transformador del peronismo supuso revisar la lógica de la exclusión que había resultado del proceso de constitución del Estado en nuestro país ofreciendo alternativas de integración para aquellos que “se habían quedado afuera” de las bonanzas de la institucionalidad política sostenida por los valores universales y abstractos de libertad e igualdad. El movimiento político, por espontáneo que pudo parecer, traía entonces aparejada la mostración en acto y la denuncia en palabras de aquel nudo problemático e irresuelto sobre el que se había erigido la república liberal. Mostración insoponible para aquellos defensores acérrimos de los valores ilustrados, pero imposible de eludir si se tiene en cuenta la contradicción originaria de su discurso.

Más allá de la década de 1950, esa conexión estrecha entre el SIPCE y las necesidades y demandas del mundo del trabajo se fue perdiendo. Las instituciones educativas argentinas volvieron a *normalizarse* y a estrechar lazos nuevamente con los valores abstractos de la modernidad política y sus requerimientos formativos del “puro intelecto”. Sin embargo, la experiencia que hemos estudiado dejó su huella triunfal. Las nuevas polémicas se expresarían como queja –por la escasa formación que el SIPCE brindaba para el trabajo– o, en el mejor de los casos, como nueva demanda –hay que ampliar la escolaridad para favorecer la inserción laboral–; pero la relación entre educación y trabajo se había pronunciado como necesidad del pueblo. Era a partir de entonces imposible de olvidar, incluso por aquellos que la querían borrar de la historia. La huella del peronismo se sitúa acá, en su efecto retroactivo sobre la comprensión misma del pasado. Ha reconfigurado hasta tal punto el sentido político de la educación, que los esfuerzos para eliminarlo no hacen más que traerlo a la memoria, aunque solo sea en la forma de un estigma del cual se tiene vergüenza. El desacuerdo se ha instalado en el corazón del sistema educativo, en el lugar clave en donde, a través de la formación de los sujetos, se anuda el destino de la política.

## Bibliografía

**Alberdi, Juan Bautista.** *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivados de la ley que preside al desarrollo de la civilización en la América del Sud.* Valparaíso, Imprenta del Mercurio, 1852.

**Azzolini, Nicolás.** *Los tiempos de la democracia. Conceptos, identidades y debates políticos durante el primer peronismo (1943-1955).* Villa María, Eduvim, 2018.

**Bernetti, Jorge Luis y Puiggrós, Adriana.** “De la guerra a la pedagogía (1943-1949)”, en Puiggrós, Adriana (dir.): *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955).* Buenos Aires, Galerna, 1993, pp. 15-70.

**Carli, Sandra.** “El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. 1916-1945”, en Puiggrós, Adriana (dir.): *Historia de la educación argentina III: Escuela, democracia y orden.* Buenos Aires, Galerna, 1992.

**Del Campo, Hugo.** *Sindicalismo y peronismo: los comienzos de un vínculo perdurable.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1983.

**Dirección General de Informaciones, Biblioteca y Estadística.** *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina* N°. 90, 1947.

**Dirección Nacional de Educación Media y Superior (Dinems).** *Terminación de clases y comportamiento.* Buenos Aires, 1976.

**Dumont, Louis.** *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna.* Madrid, Alianza, 1987.

**Duso, Giuseppe.** *La representación política. Génesis y crisis de un concepto.* Buenos Aires, UNSAM EDITA, 2015.

**Dussel, Inés.** *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

**Dussel, Inés.** *Iguals pero Diferentes.* “Historias de la Escuela (no tan común)”. Film. Capítulo 4. 2003. Disponible en [https://youtu.be/039sjCKE\\_mk](https://youtu.be/039sjCKE_mk), acceso el 30 de junio de 2019.

**Dussel, Inés y Pineau, Pablo.** “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la

educación técnica estatal en el primer peronismo”, en Puiggrós, Adriana (dir.): *Historia de la educación argentina IV: Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995, pp. 107-173.

**Halperín Donghi, Tulio.** *Proyecto y construcción de una nación (Argentina, 1846-1880)*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980.

**Jalil, Vanesa.** “La Universidad Obrera Nacional. Una experiencia de Educación Popular”, en *Actas de las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, 2009.

**Koselleck, Reinhart.** “Estructuras de repetición en el lenguaje y la historia”, en *Sentido y repetición en la historia*. Buenos Aires, Hydra, 2013, pp. 125-161.

**Panella, Claudio.** “Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina* N° 3, 2003, pp. 139-157.

**Puiggrós, Adriana.** *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

—(dir.). *Historia de la educación argentina I: Sujetos, Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.

— (dir.). *Historia de la educación argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1991.

**Pró, Diego F. Joaquín V. González.** Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, 1965.

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

**Sarmiento, Domingo Faustino.** *Obras Completas*. Vol. 2. Buenos Aires, Luz del Día, 1949.

**Solari, Manuel Horacio.** *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós, 2000.