

SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DURANTE LOS GOBIERNOS PERONISTAS (1946-1955)

Autor: Florencia D'Aloisio

Institución: Ciffyh. UNC. CONICET

Email: florenciadaloisio@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se deriva de un proyecto de investigación y tesis doctoral centrado en indagar los sentidos que adolescentes, jóvenes y adultos construyen sobre la escuela media en la actualidad. (1)

La problemática del sentido sobre la escuela media se constituye en una preocupación común que aparece en los últimos años para intentar comprender qué les pasa a los sujetos sociales en relación a la educación, cómo la vivencian, qué dicen de ella, en un contexto social y económico de cambios permanentes. Desde hace más de veinte años se vienen desarrollando en el país diversas investigaciones que han mostrado, sucesivamente, los rasgos de segmentación del sistema educativo y la creciente fragmentación de las experiencias educativas en el nivel medio (Braslavsky, 1985; Filmus y Frigerio, 1988; Kessler, 2002; Dussel, 2007; Tiramonti, 2007; entre otros). En materia de reforma educativa, el debate para la implementación de la última ley parte del reconocimiento de sus principales problemáticas, en el que destacan la necesidad de revisar y poner en valor el sentido y la función de la escuela secundaria (2).

En el contexto latinoamericano, la mayoría de los países ha incluido a la educación secundaria como componente del ciclo escolar obligatorio. Aunque el acceso es mayor que antes, el paso a la obligatoriedad escolar de este nivel tiene lugar en un contexto de desigualdades sociales profundas, de debilitamiento de los mecanismos de planificación del desarrollo y de significativa incertidumbre acerca de los requerimientos futuros de recursos

humanos (López y Tedesco, 2002), por lo que se agudizan, en paralelo, las desigualdades educativas.

En este marco de universalización de la educación, según diversos autores, el acceso a la escuela secundaria ya no está acompañado por expectativas de movilidad social en el contexto cambiante de un mercado laboral restrictivo y segmentado (Filmus, 2001) y el consumo y el mercado han ocupado lugares de definición de significados sobre la educación (Dubet y Martuccelli, 1999 y Tenti Fanfani, 2000).

Así, junto a la creciente expansión matricular en el nivel secundaria, se observan grandes tensiones respecto a su sentido y su utilidad. Educarse en este nivel no garantiza la inserción en el mercado laboral con posibilidades de movilidad social ascendente, significado que históricamente fue uno de los sustentos de la escolaridad secundaria.

Por ello nos interesa pensar en clave sociohistórica el sentido de la escuela media, su identidad particular dentro del sistema educativo, el ideal del sujeto alumno, las expectativas sociales y los mandatos asignados (3) a los fines de poder distinguir e interpretar los sentidos que se construyen en la actualidad. Recurrimos a las investigaciones historiográficas disponibles y a diversos documentos, a los fines de poder responder algunos interrogantes desde los que partimos, entre ellos: ¿Cuánto de pasado hay en los sentidos que se construyen en la actualidad?; ¿qué significados históricos siguen vigentes como huellas del sentido común, como fuerzas dotadoras de sentidos sobre las experiencias educativas actuales? y ¿cómo se está resignificando ese mandato histórico?

En este rastreo sociohistórico, interesa detenerse particularmente en el período de las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón (1946-1955) porque, según diversos autores considerados, allí se encontrarían los cimientos de este imaginario social que asigna un valor instrumental a la educación.

Notas

1) Se realiza como estudio en casos en dos establecimientos educativos de nivel medio de la ciudad de Córdoba, una institución pública y otra privada, y se

trabaja con alumnos, docentes y padres. Se desarrolla en el marco del doctorado en Estudios Sociales de América Latina, mención en socio-antropología de la educación, en el CEA. UNC., con beca de postgrado otorgada por CONICET (2008-2011). Es dirigido por Ana Alderete y co-dirigido por Mgter. Horacio Paulín, con lugar de trabajo en Ciffyh, UNC. Córdoba.

2) Se hace referencia a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y al Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina de 2008.

Palabras clave: significados; escuela secundaria; gobiernos peronistas

Trabajo Completo

En un rastreo por la historia de la educación argentina, nos interesa detenernos en el período de la llamada primera época peronista, las dos primeras presidencias de Perón (1946-1955), para analizar cómo y por qué se construyó el imaginario social acerca del valor instrumental de la educación: educación para el trabajo y el progreso social. El mismo aún persiste con fuerza en el ideal de muchos sujetos en nuestra sociedad, pero en nuevo escenario que nos devuelve la imagen de una educación que carece de capacidad dotadora de sentido para numerosos sectores de nuestra sociedad, razón por la cual la escuela media está siendo fuertemente interpelada. La elección de este recorte histórico se fundamenta por ser un período en el que se introdujeron importantes y novedosas reformas en la educación formal secundaria, paulatinas al comienzo y acentuándose hacia la etapa final del primer gobierno peronista.

En el presente escrito se irán presentando las preguntas que guiaron la reflexión acerca de la particular significatividad que adquirió la educación secundaria durante los dos primeros gobiernos peronistas.

¿Por qué se considera al movimiento político peronista como un nacionalismo populista?

En los distintos análisis históricos acerca del movimiento peronista, es posible reconocer en su proyecto político algunas de las características típicas de los populismos: la presencia de un líder carismático; una relación fuertemente paternalista entre líder y masas; una interpelación a los actores en términos de pueblo-antipueblo (masa trabajadora vs. oligarquía capitalista); un discurso anti-imperialista que reivindica el control de los recursos por parte del Estado; cierta redistribución del ingreso en favor de los asalariados y otros sectores subalternos regulada y garantizada por el Estado; una crítica tanto a los regímenes oligárquicos como a las democracias liberales; una retórica nacionalista; la generación de alianzas entre clases; la ampliación de la sociedad política a sectores sociales antes excluidos de ella; el corrimiento hacia un modelo de unipartidario de poder con participación social ampliada.

¿Cuál era el proyecto económico-político del peronismo?

El proyecto peronista implicaba un modelo económico que profundizaba y consolidaba el camino de la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) y establecía un diferente reparto del ingreso nacional. En el plano político, del ejercicio del poder, el punto de partida implicaba el desplazamiento de las antiguas clases dirigentes:

"El peronismo ganó las elecciones de 1946 proponiendo a la sociedad un programa relativamente democratizador de las relaciones económicas y sociales y construyó su hegemonía favoreciendo la movilización y politización de las clases subalternas, aunque bajo el vigilante control de los aparatos del Estado y del Partido [...] Su base social era predominantemente obrera y asalariada, con apoyo en una capa de la burguesía industrial mediana; sus opositores provenían predominantemente de las clases medianas y de la burguesía terrateniente, financiera y exportadora de bienes primarios". (Somoza Rodríguez, 2006:15)

El modelo de poder estaba basado en la movilización y politización de los sectores populares, para lo cual debía desarrollar dispositivos que no fueran totalmente coercitivos y le permitieran encauzar esa participación dentro de los

objetivos propuestos, limitando posibles intentos de politización independientes o distintos a los admitidos por Perón, su conductor.

¿Por qué requería ampliar el acceso de las masas a la formación educativa?

Para poder construir y consolidar a largo plazo este modelo político-económico debía educar (formar, capacitar, instruir, adiestrar) a los sectores que iban a ser conducidos, históricamente excluidos del escenario sociopolítico argentino. Para eso necesitó y recurrió a una conducción centralizada, la imposición de una doctrina, la organización, instrucción y disciplinamiento de grandes masas humanas y la subordinación de todos al mando de la figura del conductor.

La educación constituyó, por lo tanto, uno de los principales ejes de la estrategia de gobierno, ya que permitía alcanzar -directa o indirectamente- a las masas populares para aumentar, así, el nivel de cualificación de la sociedad que este nuevo proyecto necesitaba, tanto en lo político (conducción) como en lo económico (producción).

Somoza Rodríguez plantea que el peronismo logró, en parte, cierta subversión cognitiva o conversión de la visión del mundo -en términos de Bourdieu- a través de un accionar pedagógico amplio e intenso, que transformó una parte del imaginario colectivo tradicional: "La reforma educativa era condición necesaria para la creación de un renovado consenso que diera permanencia y consolidara un proyecto político de vasta ambición y propósitos, basado en sectores y grupos sociales hasta entonces relativamente marginados, portador de estrategias de acumulación y uso del poder diferentes a las que eran habituales en el modelo conservador tradicional". (2006:18)

¿Qué lugar ocupaba la figura de Perón en este nuevo escenario socio-político en relación a las masas populares?

Entre las distintas modalidades que puede presentar la figura de un líder político, Perón se refería en términos de conductor y pueblo, como su dirigido, asignándole un fuerte componente didáctico o pedagógico a esta relación. Explica Somoza Rodríguez que, en términos de los discursos del propio Perón,

esto significaba que "las acciones político-pedagógicas de un Conductor permitirían transformar a la `masa` (objeto de la historia) en `pueblo` (sujeto de la historia), aunque este nuevo sujeto quedaba subordinado a quien había producido las condiciones de su existencia: el conductor". (2006: 85-86) En este sentido, la educación tenía una función primordial como condición para poder ejercer una conducción política moderna. La pedagogización de la política fue una de las estrategias centrales de los procedimientos de acumulación de poder seguidos por el peronismo. En términos de liderazgo pedagógico, los elementos del pensamiento peronista más destacados se basaban en las siguientes necesidades:

- la formación (o educación) de la masa (de la ciudadanía) para posibilitar o facilitar la conducción (o liderazgo);
- la "organización espiritual" de la población a través de la inculcación de la doctrina para obtener una concepción similar y homogénea acerca de la realidad, construir un imaginario colectivo común;
- desarrollar una doctrina propia de carácter nacional, ajustada a las necesidades de la defensa o del desarrollo y expansión nacionales.

¿Hacia qué sujetos estaban dirigidas las estrategias de consolidación del nuevo proyecto político en general y las acciones educativas en particular?

En términos generales, el actor social que aparece en el escenario sociopolítico cobrando relevancia protagónica fue el colectivo conformado por los obreros asalariados, excluidos y dominados históricamente por las oligarquías dirigentes hasta ese momento. La educación de este colectivo aumentaba las posibilidades de conducirlo según los objetivos del proyecto, al tiempo que mejoraba la cualificación técnica (educación para el trabajo), lo que aumentaba y mejoraba las posibilidades productivas.

Sin embargo, en la proyección política del peronismo se reconocía que esta primordial transformación de la conciencia de las masas populares no sería inmediata y, para perpetuar sus resultados, debían dirigirse acciones de focalizadas no sólo a los ciudadanos votantes de entonces, sino principalmente

a quienes lo serían en un futuro: la generación de niños y jóvenes de clases populares. Mediante este proyecto educativo, se buscaba configurar un nuevo tipo de ciudadano argentino y un nuevo tipo de consenso y hegemonía, para lo cual la proyección de una imagen paradigmática de líder político era más que necesaria. (Somoza Rodríguez, 2006)

¿Qué valor tenía la educación secundaria para la consolidación del proyecto peronista? ¿Cuáles fueron las principales modificaciones en este nivel educativo?

El sistema educativo nacional habría sido uno de los principales instrumentos utilizados para crear ese nuevo imaginario político entre los sectores subalternos y lograr nuevo consenso entre los grupos dirigentes. El ciclo secundario tradicional (bachillerato) y la universidad eran focos desde donde resistía el conjunto de la oposición política y las antiguas clases dirigentes, instituciones fueron relativamente impermeables a las modalidades de penetración política peronista. De allí que la creación de las escuelas-fábrica, las misiones pedagógicas de formación ocupacional, la expansión de la enseñanza técnica a nivel medio y la creación de la Universidad Obrera cumplieron para el gobierno una triple función política, económica y cultural. (Somoza Rodríguez, 2006)

Las intervenciones y reformas del sistema educativo fueron paulatinas, acentuándose fuertemente después de la Reforma Constitucional de 1949 y del Segundo Plan Quinquenal de 1952. Estos últimos cambios fueron, según la mayoría de los autores, los que pretendieron convertir al sistema educativo nacional en una agencia de adoctrinamiento político. En el nivel secundario, durante este período se registraron numerosos cambios, según Gagliano y Cao (1995): entre ellos:

- la presencia masiva de alumnos obreros o de baja clase media, y el otorgamiento de becas a los estudiantes sin recursos;
- un relevante crecimiento de la matrícula, acompañado por un cambio en la composición por modalidades, con un decrecimiento en bachillerato y magisterio

y un sensible crecimiento en colegios comerciales, industriales y técnicos-profesionales.

- se facilitó el pasaje de unas ramas de estudios a otras.

¿Por qué necesitó el peronismo crear una "nueva" estructura educativa en el nivel medio, diferente a la formación tradicional del bachillerato y fuertemente ligada a la educación para el trabajo?

La Educación Técnica pasó a convertirse en el principal subsistema de formación de este gobierno. En 1944 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), considerada "el producto más original del gobierno justicialista, como síntesis de la vinculación entre educación y trabajo [...] se orientaba al `mejoramiento moral y material de la clase trabajadora´ tendiendo como fines específicos la fiscalización y dirección del trabajo y aprendizaje de menores de catorce a dieciocho años". (Gagliano y Cao, 1995: 37)

A partir de la creación de esta comisión se organizaron escuelas-fábrica, escuelas de aprendizaje, escuelas de capacitación obrera y de capacitación profesional femenina. Este primer nivel de formación profesional se continuaba con un segundo ciclo técnico de cuatro años de duración y culminaba en un tercer nivel de enseñanza superior: la Universidad Obrera. (Somoza Rodríguez, 2006)

Las Escuelas-Fábricas, una de las instituciones más peculiares que incluía la CNAOP funcionaban cumpliendo un plan mixto de enseñanza y producción durante 48 horas semanales y contaban con una planta industrial dedicada a la especialidad. Como condición de ingreso se exigía escolaridad primaria, que podía suplirse excepcionalmente por examen equivalente, la edad no podía ser inferior a los 13 años y no mayor a los 18. A los alumnos se les daba una ayuda escolar económica que se incrementaba cada año de cursada (lo que suplía la ausencia de otro salario necesario para la manutención familiar), se les entregaban gratuitamente uniformes, textos y útiles escolares y de taller, y se les aseguraba comedor en la planta, ofreciendo modalidad de internado en algunos

casos. Las orientaciones ofrecidas variaban considerablemente según la asociación a la que pertenecían o empresa, obteniendo el certificado "experto" en alguna actividad específica (instaladores de luz y fuerza, radiocomunicaciones, tornería mecánica, mecánica general, construcciones, telecomunicaciones)

Siguiendo a Somoza Rodríguez, esta reforma favoreció "... una cierta `segmentación positiva´ que tendía a acelerar por medio de la enseñanza técnica el ascenso social de los sectores obreros, en desmedro de las modalidades tradicionales (y con mayor prestigio social) de enseñanza. Durante el período peronista, la enseñanza técnica, lejos de impedir o frenar la movilidad social de los obreros, la promovió". (2006:37) La expansión de los niveles técnicos de enseñanza tuvo, para el gobierno, varias utilidades: por un lado, la formación de técnicos y mano de obra calificada necesaria para el crecimiento económico de producción local que impulsaba; por otro, favorecía la formación de cierta clientela política; por último, era una fuente para reclutar tanto administradores intermedios para las reparticiones estatales, dirigentes para los órganos de conducción del partido y directores de empresas industriales.

Según Dussel y Pineau (2003), la tendencia al industrialismo basado en la sustitución de importaciones, opuesto al anti-industrialismo oligárquico, permite entender la creación de este circuito educativo especial que, en el nivel medio, abarcaban las escuelas-fábricas y las escuelas industriales de la Nación. Este proyecto educativo de enseñanza en y para el trabajo adquirió múltiples significados, tanto como medio de control o como medio canalización de las inquietudes de movilidad social de la juventud obrera.

¿Quiénes eran los sujetos de la educación peronista?

En términos generales, el sujeto de la educación peronista ya no eran los alumnos (niños o jóvenes) sino el pueblo porque la educación escolar (formal, sistemática, masiva) era una parte pequeña de los objetivos señalados para la acción educativa del plan de gobierno. La escuela debía ser un centro de

irradiación cultural y de atracción popular y social para enseñar al conjunto de la población a "vivir mejor", es decir, a conducirse según los valores peronistas.

En términos particulares, el objetivo de consolidación del proyecto requería un nuevo tipo de ciudadano con altos niveles de consenso y hegemonía, lo que propició la aparición de un nuevo sujeto pedagógico, los aprendices, es decir, jóvenes obreros de familias de escasos recursos que no concurrían al secundario y que eran, en palabras de Balduzzi, "[...] según las evaluaciones de la secretaría de Trabajo y Previsión Social, prácticamente la totalidad de la juventud obrera (98%). Podemos comenzar a intuir que se está pensando en constituir a la juventud en un colectivo nuevo: `Aprendices´." (Cit. en: Dussel y Pineau, 2003:133)

De esta forma, se opera una fractura con algunas fronteras establecidas por el modelo hegemónico de instrucción pública, tanto a nivel de los sujetos para quienes estaba ideada como a nivel de los contenidos curriculares:

"[...] en primer lugar, los sujetos son interpelados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros (por ejemplo, era necesario presentar el carnet de trabajo para ser alumno del circuito). En segundo lugar, se amplía el currículum a impartir: no sólo los contenidos "académicos", sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de "obreros" tales como nociones de derecho laboral, "cultura obrera" o historia del gremialismo". (Dussel y Pineau, 2003:133)

¿Qué significado tomó la educación secundaria para las clases populares, históricamente excluidas de este nivel del sistema educativo?

Como consecuencia de la centralidad de los jóvenes como nuevos sujetos pedagógicos, el imaginario de numerosas familias entró en confrontación con las posibilidades que este horizonte educativo les acercaba. Hasta mediados de la década del cuarenta, en el imaginario de muchas familias inmigrantes y criollas la concepción de un hijo se asociaba con un reaseguro contra la vejez, o la disminución o pérdida de la capacidad para el trabajo. Desde esa perspectiva, la adolescencia como etapa autónoma de la vida no podía favorecer la emergencia

de subjetividades ajenas al mandato familiar. De allí que los jóvenes de fines de la década del 40 comenzaron a adquirir un contacto con la vida social que incluía un horizonte de expectativas temporales inéditas, que sus padres no habían conocido o lo habían hecho fragmentariamente, por lo que la articulación de los sentidos de la vida cotidiana se fue desligando lentamente del control de la familia extensa. (Gagliano, 2003)

Desde la perspectiva de las masas, históricamente excluidas del circuito escolar medio, la enseñanza técnica cobró niveles importantes de aceptación, funcionales a los objetivos del proyecto de este gobierno, en el clima de valoración social del trabajo manual y de los trabajadores de ese nuevo escenario de la realidad argentina. Los trabajadores se sintieron partícipes en el gobierno por primera vez en la historia y, como explica Somoza Rodríguez (2006), muchos obreros pasaron de estar prácticamente excluidos a ocupar altos cargos en aparato estatal como ministros, senadores y diputados, embajadores, agregados obreros, directores nacionales, intendentes.

De este modo, la enseñanza técnica se constituyó, por primera vez, en una opción válida para los sectores populares y medios por el nuevo valor social del trabajo, por la efectiva promoción social de sus egresados (trabajadores manuales y técnicos), por las expectativas de retribuciones suficientes y por la posibilidad real de acceso a puestos de dirigencia y a posiciones de poder.

Referencias bibliográficas

Bernetti, J. L. y Puiggrós, A. (1993) Historia de la Educación en Argentina. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Tomo V. Buenos Aires: Galerna Editorial.

Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: Gel-FLACSO.

Dussel, I. y Pineau, P. (2003) "De cuando la clase media entró al paraíso". En: Puiggrós (comp.) Historia de la educación en la Argentina: discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955). Tomo VI. 1ª ed. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Dussel, I. (2007) Palabras cruzadas: profesores y alumnos opinan sobre la escuela media. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Filmus, D. (1988), "Democratización de la Educación: Proceso y Perspectivas". En: Filmus, D. y Frigerio, G. Educación, Autoritarismo y Democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.

Gagliano, R. y Cao, C. (1995) "Educación y política; apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)". En: Puiggrós, A. y Lozano, C. (comp.). Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Gagliano, R. (2003) "Consideraciones sobre la adolescencia en el período". En: Puiggrós, A. (comp.) Historia de la educación en la Argentina: discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955). Tomo VI. 1ª ed. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Puiggrós, A. (2003) (comp.) Historia de la educación en la Argentina: discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955). Tomo VI. 1ª edición. 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2009). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Edición ampliada y actualizada. 5ª edición. Buenos Aires: Galerna.

Somoza Rodriguez, M. (2006) Educación y política en Argentina (1946-1955). Colección "Historia de la Educación Latinoamericana". Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Tiramonti, G. (comp.) (2007) La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media. 1ª ed. 1ª. Reimpresión. Buenos Aires: Manantial.