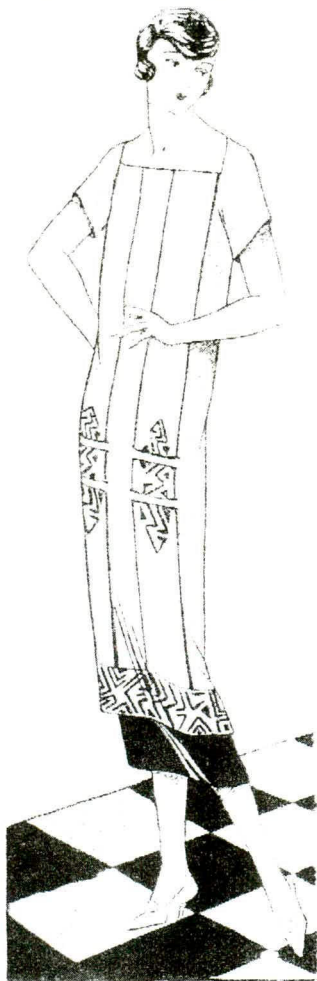


P ERONISMO Y EDUCACION

(1943-1955):
*El problema historiográfico de las fuentes.**

HECTOR RUBEN
CUCUZZA



Profesor titular de la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División histórico-política, Área de historia social de la educación.

“Se guardaba su historia
pero entonces fue quemada:
cuando reinó Itzcóatl...”

Textos nahuas, de los informantes de Sahagún
(Weinberg:1995:31)

Introducción o cuando Marc Bloch revisita a Ranke

En su célebre Introducción a la Historia (una mala sustitución del título francés *Apologie de l'Histoire ou Metier d'historien* del traductor de su edición en castellano realizada por el Fondo de Cultura Económica, 1952) Marc Bloch, antes de ser fusilado en un campo al norte de Lyon, dedicó buena parte de sus reflexiones a los problemas de la historiografía.

Frente a su muerte anunciada se permitía recordar que en un viaje a Estocolmo con Henri Pirenne discutían sobre qué ver primero, y la decisión de Pirenne por visitar un ayuntamiento completamente nuevo:

“Si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida”.(Bloch:1957:38).

Páginas atrás recobraba a Michelet y Fustel de Coulanges, “nuestros grandes antepasados”, señalando que le habían enseñado que “el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho los hombres” (Ibid:24).

Se preguntaba sobre los límites de lo actual y de lo inactual, según el traductor, es decir entre pasado y presente, citando críticamente a Michelet “Quién quiera atenerse al presente, a lo actual, no comprenderá lo

La siguiente es una exposición realizada en el III Seminario de Estudios y Pesquisas “Historia, Sociedad y Educación”, Universidad Estadual de Campinas, Brasil, noviembre de 1995.

Agradezco al Dr. Horacio Bernasconi, el rastreo histórico realizado sobre el Decreto 4161, en *Anales de la Legislación Argentina*, Editorial La Ley.

actual" (Ibid:32); para señalar más adelante que "la ignorancia del pasado no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, la misma acción".(Ibid:35).

A Charles Seignobos su "querido maestro", se le escapó un día "Es muy útil hacerse preguntas, pero muy difícil responderlas" (Ibid:18).

Y Herodoto de Turios es citado textualmente en las primeras líneas del "más antiguo libro de historia, no fragmentario, que en el mundo occidental haya llegado hasta nosotros" (Ibid:51).

Es necesario arribar al capítulo IV, sobre el análisis histórico, en el punto I, ¿Juzgar o comprender?, para encontrar una mención a la "célebre fórmula del viejo Ranke: el historiador no se propone más que describir las cosas "tal como fueron wie es eigentlich gewesen."

La evocación viene pegada a Herodoto que "lo había hecho antes "contar lo que fue, ton conta". (Ibid:108)

La célebre fórmula rankiana evocada por Bloch y desplegada en un programa de construcción de una historia "positiva" desarrollado en el siglo XIX, se encuadraba en una preceptiva metodológica que podría sintetizarse así:

1ª) No corresponde al historiador juzgar el pasado ni instruir a sus contemporáneos, sino simplemente testimoniar sobre lo que pasó realmente.

2ª) La exigencia de imparcialidad sobre el historiador, respecto de cualquier condicionamiento social, es una consecuencia de la hipótesis epistemológica sobre su independencia como sujeto conocedor respecto del objeto de conocimiento, el "hecho histórico".

3ª) La historia como res gestae existe objetivamente con independencia de su conocimiento por los hombres. Dada su estructura objetiva accesible al conocimiento, los baches y silencios sólo constituyen provisionarias ignorancias.

4ª) La relación cognoscitiva mecanicista coloca al historiador en el papel de un espejo que se limita a reflejar con fidelidad las imágenes del objeto de estudio.

5ª) El historiador se limita a reunir un número considerable de hechos apoyándose en la recolección de documentos seguros que den cuenta de ellos.

6ª) A partir de los documentos sometidos a la doble crítica heurística y hermenéutica, la historia como rerum gestarum, coloca cada pieza del "puzzle" en su lugar, organiza un relato objetivo y garantiza la verdad si se aplican de manera rigurosa los pasos de la preceptiva metodológica (Bourde y Martín, 1992:144).

Regresando a Bloch, nos preguntamos cuánto del "viejo Ranke" atravesaba por debajo como postulado y reclamo metodológico no explícito sus siguientes afirmaciones, y citamos en extenso:

"Toda información sobre cosas vistas está hecha en buena parte de cosas vistas por otro" (Bloch, 1957:43)

"Sería una gran ilusión imaginarse que cada problema histórico se vale de un tipo único de documentos [...] Al contrario, cuanto más se esfuerza la investigación por llegar a los hechos profundos, menos le es permitido esperar la luz si no es por medio de rayos

convergentes de testimonios muy diversos en su naturaleza" (Ibid:56).

"Evidentemente, la herramienta no hace a la ciencia, pero una sociedad que pretende respetar la ciencia no debería desinteresarse de sus herramientas" (Ibid:58).

"La incertidumbre está en nosotros, en nuestra memoria, o en la de nuestros testigos; no en las cosas" (Ibid:98).

"Los exploradores del pasado no son hombres totalmente libres. El pasado es su tirano, y les prohíbe que sepan de él lo que él mismo no les entrega, científicamente o no..." (Ibid:50).

Refugiados en la recomendación de Marx sobre que la tarea de los historiadores y filósofos se debía ya no a fotografiar la realidad sino a transformarla; Heinrich Gemkow y otros, en la edición alemana de las Obras Escogidas de Marx-Engels, en el T. 14, sobre una biografía de Engels, titulada "BIOGRAFIA COMPLETA" [sic], abrían el fuego sobre Ranke, señalando que:

"...Desde hacía varios decenios, el enjuiciamiento de la Reforma y la guerra campesina era objeto de fuertes controversias en las cuales intervinieron, entre otros, Hegel y Heine. En los últimos años antes de la revolución de 1848, esas discusiones culminaron en la gran polémica científica entre las escuelas de Leopold von Ranke y Friedrich Christof Schlosser..."

Y agregaban enjuiciando a Ranke y simultáneamente abriendo juicio sobre la aplicación "inconsecuente" de la norma rankiana entre sus seguidores:

"...Mientras los discípulos de Ranke trataban de encuadrar todos los acontecimientos en una concepción archirreaccionaria de la historia, determinada por el prusianismo, la escuela de Schlosser, cuyo representante más enérgico era Zimmermann, defendió ideales democráticos burgueses..." (Gemkow, 1976:150)

Cuando Agnes Heller visita la "provocativa formulación de Ranke", señala que no se puede hablar de conocimiento verdadero si no se responde a la misión de averiguar y describir "cómo han sucedido verdaderamente las cosas".

Y agrega frente al repetido replanteo del problema, que las posturas actuales también reconsideran esta controvertida afirmación desde puntos de vista divergentes y extremos:

"Algunos teóricos rechazan la norma de Ranke, afirmando que no puede (y, por tanto, no debe) ser observada; otros la aceptan, pero no como norma, contrafactual por definición, sino como principio metodológico." (Heller, 1995:118).

En el extremo del debate, siempre según la Heller, se encontrarían los teóricos que aceptan la norma de Ranke "como una indicación a formular una sola afirmación

verificable respecto a todos los problemas históricos, lo que excluye la pluralidad de la comprensión verdadera” (Heller, 1995:119).

¿Cuál es el objetivo de introducir de esta manera un trabajo sobre la historia de la educación durante los primeros gobiernos peronistas? ¿Cuáles son los presupuestos que nos llevan a comenzar con un rastreo necesariamente incompleto acerca de los clásicos fundadores de la historiografía? ¿Y por qué cuestionarnos ahora el problema de las fuentes y de las herramientas para su búsqueda y tratamiento metodológico?

¿Y cuáles son los condicionamientos que el pensamiento posmoderno viene imponiendo a la reflexión sobre la Historia, y a sus posibilidades de explicación de los acontecimientos a fines del Siglo XX, descartada la hipótesis del “fin de la historia”?

Por ahora sólo puedo decir que desde mi *Metier d'historien*, reclamo que ya es hora que los pedagogos que se dedican a la Historia de la Educación, dejen de lamentarse por sus orígenes en el campo teórico, abandonen inútiles disputas con los historiadores (que denuncian velados conflictos parroquiales), y se decidan a apropiarse críticamente de las herramientas metodológicas para construir las herramientas que reclama la especificidad del objeto de estudio de su historia sectorial.

Intentamos aplicar el desafío a la historia de la educación del primer peronismo enfrentados a una dificultad inicial: la destrucción de las fuentes primarias, como veremos.

“Todo cuanto el hombre dice o escribe,
todo cuanto fabrica, cuanto toca,
puede y debe informarnos acerca de él”
(Bloch, 1957:55)

La memoria quemada o el decreto 4161

El 5 de marzo de 1956, fue dictado el Decreto-Ley 4161 de prohibición de elementos de afirmación ideológica o de propaganda peronista.

Señalaba entre sus considerandos que “...en su existencia política, el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana, para lo cual creó imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrina, artículos y obras artísticas...”

Agregaba que “dichos objetos, que tuvieron por fin la difusión de una doctrina y una posición política que ofende el sentimiento democrático del pueblo argentino, constituyen para éste **una afrenta que es imprescindible borrar**; porque recuerdan una época de escarnio y de dolor para la población del país, y su utilización es motivo de perturbación de la paz interna de la Nación y una rémora para la consolidación de la armonía entre los argentinos...”[El destacado es nuestro]

Vamos a citar extensamente el Decreto en sus aspectos resolutorios:

“Art.1o.- Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:

a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados, grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas, de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales, pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo.

Se considerará especialmente violatoria de esta disposición, la utilización de la fotografía, retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto, el de sus parientes, las expresiones “peronismo”, “peronista”, “justicialismo”, “justicialista”, “tercera posición”, la abreviatura “P.P.”, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales denominadas “Marcha de los muchachos peronistas” y “Evita capitana” o fragmentos de las mismas, la obra “La razón de mi vida” o fragmentos de la misma, y los discursos del presidente depuesto y de su esposa o fragmentos de los mismos...”

En su art. 3o., se penalizaba las infracciones con prisión de treinta días a seis años, multas pecuniarias, inhabilitaciones para el desempeño de la función pública o como dirigente político o gremial, clausuras de empresas comerciales; y cerraba señalando que “las sanciones del presente decreto-ley no serán susceptibles de cumplimiento condicional, ni será procedente la excarcelación”.

La violencia represora del Decreto-Ley 4161 se dirigía a aquellos aspectos educativos del primer peronismo que demostraron su mayor eficacia fuera del aparato escolar: la creación de sujetos y de un orden simbólico, constituyéndose en prueba indirecta de las afirmaciones de buena parte de los trabajos que vamos a reseñar más adelante, tanto como de la hipótesis provisoria que inició nuestros trabajos.

Parfraseando a Bloch, todo cuanto se dijo, escribí, fabricó y tocó, durante el primer peronismo, el decreto lo destinaba a consumirse en la hoguera del reino de Izteóalt.

En el marco de un convenio PIA/CONICET/UNLU “Debates sobre educación en el parlamento peronista 1943-1955”, nos dispusimos a rescatar la memoria y formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Cuando accede al gobierno, el peronismo se encuentra frente a un sistema educativo escolar estructurado por la legislación liberal de fines del siglo XIX. El sistema resistió diversas tentativas de reforma, entre ellas, la reforma Saavedra Lamas hacia 1915-16.

2. Tanto el aparato burocrático escolar (funcionarios, inspectores, docentes de los diversos niveles) como sus beneficiarios (especialmente el estudiantado universitario y medio) era reclutado en las capas urbanas media y alta. La escolarización era percibida en dichas capas como fuente de prestigio y medio de acceso al poder político y económico. Sectores sociales, políticos e ideológicos

expresaron sus intereses dirimiendo sus luchas por los contenidos, los fines, el gobierno de la educación, el financiamiento, etc. (Debate Saavedra Lamas, Reforma Universitaria, debate positivismo-espiritualismo, etc.).

3. El peronismo procuró obtener el control de los aparatos represivos, sindicales, religiosos, y entre ellos, el aparato escolar. Para ello:

a) Se apoyó en heterogéneos cuadros intelectuales provenientes de los diversos matices del nacionalismo surgidos en la década del 30 y su previo accionar en la política educativa estatal.

b) Adoptó modelos europeos o latinoamericanos, o creó nuevas instituciones adaptándolas a sus necesidades políticas, sociales o económicas.

c) Procuró desestructurar el aparato educativo liberal encarando diversas acciones:

- Modificó la estructura del gobierno del sistema educativo (Cambios en el Consejo Nacional de Educación, Ley 13.031 para las universidades, Ley 13.047 para la enseñanza privada, etc.).
- Invirtió la relación entre formación intelectual y formación espiritual en los fines de la educación apoyándose en la polémica positivismo-antipositivismo.
- Reformuló los contenidos desde las posiciones de la doctrina nacional justicialista.
- Creó una organización sindical docente peronista y desplazó docentes de orientación liberal o izquierdista.
- Modificó la estructura de la edificación escolar y el uso de los espacios intra y extra escolares.

4. El aparato escolar ofreció significativas resistencias para mantener su estructura tradicional, entre ellas, las acciones en defensa del laicismo y la autonomía universitaria contra la preinscripción, contra la inclusión de "La Razón de mi vida" como texto escolar, etc.

5. Frente a ello el peronismo desarrollará otras estrategias político educativas:

a) Revierte el proceso de secularización y pacta con la Iglesia Católica.

b) Crea organismos y modalidades no tradicionales enfatizando la formación técnica para generar una oferta educativa formal en su base de apoyo social en la clase obrera y en la burguesía industrial (ambas en proceso de expansión cuantitativa a partir del modelo de sustitución de importaciones iniciado en la década de los 30) Así:

- Las Misiones Monotécnicas.
- La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- La Universidad Obrera.

6. Las proposiciones anteriores anteceden la hipótesis principal de nuestras tareas de investigación:

El peronismo centró su estrategia educativa de masas en acciones predominantemente no escolarizadas

paralelas a su accionar en el sistema educativo tradicional.

Entre estas acciones que no se desarrollaban dentro del sistema (aunque a veces coincidían con acciones de las escuelas o adoptaban una forma "escolarizada") se pueden mencionar:

a) El accionar barrial de las Unidades Básicas.

b) La creación de escuelas sindicales.

c) La creación de un sistema tripartito de formación de dirigentes partidarios.

d) El accionar de la Fundación Eva Perón (rincones de juegos infantiles, campeonatos deportivos, colonias de veraneo, hogares escuela, hogares de tránsito, ciudad infantil, ciudad estudiantil, etc.)

e) La organización de grandes actos de masas para asistir al discurso coloquial del "líder".

c) La utilización de los medios de comunicación masivos (radio, cine, diarios, carteleras gigantes, etc.).

d) La difusión del deporte y la promoción de "ídolos" profesionales (Fangio, Gatica, etc.).

e) La utilización de consignas breves del tipo refranero popular en el accionar de propaganda (Perón cumple-Evita dignifica, Mejor que decir es hacer-Mejor que prometer es realizar).

f) La creación de símbolos de identidad (escudo, marchas, monumentos, afiches, medallas, etc.).

g) La creación de categorías conceptuales como vehículo de interpelación/constitución de sujetos (descamisados, cebollitas, líder, conductor, abanderada de los humildes, etc.).

Sin que esto implique negar los rasgos peculiares, singulares, "nacionales", del accionar político educativo del primer peronismo, suponemos analogías con otros fenómenos que en la primera mitad del siglo XX comenzaban a cuestionar el papel asignado a la escuela por las concepciones liberales de fines del siglo XIX.

No tenía el cuestionamiento, aún, la virulencia del "crítico reproductivismo" althusseriano, de la "desescolarización" propuesta por Ivan Illich, la crítica a la "educación bancaria" de Pablo Freire, etc., u otros fenómenos similares de los sesenta/setenta.

Pero podría pensarse que desde las teorías pedagógicas, la "escuela nueva" comenzaba la demolición de la ecuación decimonónica

ESCUELA = LIBRO = DEMOCRACIA
impulsando nuevas prácticas escolares.

Desde las teorías/ideologías políticas sobre la sociedad y el Estado, marxismo, anarquismo, nazismo, fascismo, etc., encaraban una demolición similar.

El modo hegemónico euro-occidental de transmisión de saberes alcanzaba en la primera mitad del siglo XX el akmé, pero por debajo de la curva comenzaba a crecer su cuestionamiento como el único modo legítimo de transmisión de los saberes legítimos, y sobre todo, comenzaba a cuestionarse su eficiencia.

En el accionar del peronismo pueden encontrarse no pocas similitudes con algunos movimientos políticos mencionados, y ello le valió la imputación de

totalitarismo por parte de la oposición.

Algunas de estas reflexiones guiaron el trabajo del equipo de Historia de la Educación, determinaron fundamentalmente la selección de algunos temas no habituales en las historias de la educación debido a la redefinición y ampliación del objeto de estudio (Cucuzza, 1991) y reaparecieron como cuestiones para la polémica interna a medida que se desarrollaban los trabajos empíricos.

“...no hay más que buenos o malos testimonios[...] Con pocas excepciones, no se ve, no se oye bien sino lo que se quiere percibir.”
(Bloch, 1957:81)

El primer peronismo o la aventura de interpretar un “puzzle” cuando las piezas están desperdigadas

Otro Decreto-Ley, el 4 de mayo de 1956, firmado por el almirante Isaac Rojas, detuvo el incendio de las fuentes creando la Biblioteca Reservada Peronista, de la División Colecciones Especiales, de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

Señalaba entre sus considerandos:

“VISTO:

Que bajo la dictadura se organizó y ejecutó una abrumadora propaganda escrita, destinada a exaltar al tirano, a su esposa y al régimen, propaganda que en su mayor parte se llevó a cabo con fondos y por medio de organismos del Estado, utilizando todas las formas de la publicidad: libros, folletos, opúsculos, láminas, cuadros, periódicos, calendarios, etc.; y

CONSIDERANDO:

Que dichos elementos constituyen: dentro de la enorme magnitud que alcanzó la propaganda sistemática con fines exclusivamente laudatorios, el aspecto más sobresaliente y significativo por su acción nociva y perturbadora, que no tiene antecedentes en ninguna época de nuestra historia y que llegó a imitar y a veces superar los métodos utilizados por las dictaduras totalitarias de Europa y América;

Que de las campañas de difusión practicadas resulta la más repudiable para el espíritu argentino aquella que determinó la imposición de libros de texto en las escuelas, con los cuales se desnaturalizaba la verdad histórica, se ocultaba la realidad nacional, se desnaturalizaban los sagrados principios de la nacionalidad y de sus más nobles tradiciones, procurando deformar la mentalidad y los sentimientos de los niños y los jóvenes con preceptos y doctrinas falaces, todo ello con el absurdo designio de crear un estado psicológico de servil admiración al tirano y su cónyuge:[...] y

Atento que tales antecedentes *deben considerarse útiles para el juicio de la opinión pública, por lo que no resulta conveniente su destrucción total e indiscriminada, ya que indudablemente en el futuro han de ser reclama-*

dos por legisladores o jueces como elementos de prueba para el enjuiciamiento histórico del régimen depuesto,

EL VICEPRESIDENTE PROVISIONAL DE LA NACIÓN RESUELVE:

Art. 1º: Encomiéndase a la Biblioteca del Congreso de la Nación la recopilación de las publicaciones de propaganda, iconografía y libros de texto de escuelas y colegios y las de carácter oficial y partidario destinadas a servir de instrumento a la dictadura para someter a su control y dirección el pensamiento y la conducta de la población del país”.

Llevado por su furioso antiperonismo el Almirante conservaba la memoria del oponente con lo que a su vez se procuraba conservar en la memoria.

Complicado interiormente entre el ademán del incendio de las fuentes y la preservación autolegitimadora agregaba una cláusula elitista de acceso a la información:

“Art. 3º: La colección que resultare, quedará reservada para los señores legisladores, jueces, funcionarios o estudiosos autorizados, *excluyéndose al público en general de la misma*” [Todos los subrayados son nuestros].

La Biblioteca Reservada Peronista se convirtió así en un reservorio privilegiado por el equipo para la obtención de fuentes primarias: libros de lectura, folletería y documentación oficial de los diversos Ministerios, periodismo partidario, circulares, discursos, etc.; aunque sus colecciones se encuentran incompletas revelando el tardío rescate del incendio.

En la misma dirección de acallar la voz del otro, el peronismo suprimió en 1951 (por decisión parlamentaria), la publicación de los fundamentos de los proyectos de ley, en la publicación oficial del Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados.

Una rápida constatación de la disminución de la cantidad de tomos anuales de labor parlamentaria en el segundo gobierno de Perón demuestra la censura: la oposición crecientemente minoritaria en su representación en las Cámaras, utilizaba la publicación oficial en extenso como tribuna y espacio de difusión ideológica.

La revancha se corporiza en un tomo especial dedicado a la publicación de los fundamentos de proyectos legislativos una vez caído el peronismo en 1956, obviamente, sólo los fundamentos de los proyectos de la oposición: tomo que sólo puede ser encontrado por el investigador curioso y alertado sobre la antinomia peronismo-antiperonismo en la historia argentina.

Con lo que, viejo Ranke, si la investigación histórica debe obedecer a la norma de describir los hechos tal cual fueron, los “hechos” sólo son un conjunto de rastros a la manera de un “puzzle”, un rompecabezas donde las piezas faltan o han desaparecido; y las que se encuentran tienen los bordes corroídos y no encastran.

La teoría histórica puede ser instrumento legítimo para armar el “puzzle” de los hechos históricos, pero la forma de encajar las piezas será a su vez una construcción histórica.

“Hasta los más ingenuos policías saben que no debe creerse sin más a los testigos”
(Bloch, 1957:65).

Trabajos realizados

Podríamos agrupar los trabajos de investigación del equipo de Historia Social de la Educación de la UNLu, según el tipo de fuentes predominantes en ellos. Así:

1. *Relevamiento y análisis de discursos de Juan Domingo Perón, María Eva Duarte de Perón y Ministros y Secretarios de Educación.* (Prof. Rubén Cucuzza, Prof. Cecilia Pittelli y Lic. Silvina Gvirtz, respectivamente).

No es azarosa la elección del primer caso: el emisor ocupa simultáneamente el papel de Presidente de la Nación, Jefe del Partido y del movimiento, el “Conductor”, el “Primer Trabajador”, fundador y responsable de la construcción de un cuerpo de doctrina legitimante, y en tanto tal, el “Primer Pedagogo”.

Tal diversidad de roles le exigen flexibilizar sus enunciaciones para interpelar a la diversidad de sujetos a los que se dirige.

Señalamos algunas características del discurso:

- Predominio de la improvisación oral que rompe con la discursividad política “tradicional”.
- La intensa utilización de la radio y los actos de masas donde se dará una suerte de diálogo entre el orador y el público.
- Utilización de dichos y refranes populares a modo de “módulos” que se repiten ante distintos públicos y coyunturas políticas. (“El conductor nace, no se hace”. “Prefiero un hombre bueno antes que un hombre sabio”, etc.).
- Apropiación y resignificación de ciertos símbolos y valores del discurso opositor (De Ipola, E., 1983), por ejemplo, educar al soberano.
- La progresiva licuación del antagonismo pueblo vs oligarquía mediante la construcción de colectivos más amplios donde el peronismo se investirá como doctrina nacional. (Véase una periodización sobre distintos momentos en el discurso de Perón.) (De Ipola, 1983:143).

El discurso de Eva Perón merece consideraciones especiales ya que en este caso la emisión se realiza desde un particular estilo de acción política, simultáneamente dentro y fuera del aparato estatal a través de la Fundación de Ayuda Social, lo que le otorga un fuerte peso específico y un alto grado de autonomía relativa.

De allí que el trabajo se dirige no tanto a los aspectos del discurso “teórico” sobre educación sino a sus implicancias en prácticas educativas concretas tales como las multitudinarias movilizaciones de los Campeonatos Deportivos Infantiles.

La mencionada autonomía que desarrollaba la fuerte personalidad de Eva Perón, no se observa en los discursos de los funcionarios ministeriales, quienes se limitaban a administrar las consignas políticas del Ejecutivo entre los

agentes del sistema educativo.

Así, la organización de cursos y jornadas para docentes sobre los Planes Quinquenales.

Con todo, estos últimos discursos se constituyen en fuentes primarias obligadas para estudios que encaren la especificidad y las formas particulares de penetración que tuvieron las diversas corrientes del antipositivismo espiritualista en la Argentina, así como la actividad de difusión ideológica de determinados representantes del nacionalismo católico, conservador y/o filofascista.

Gentile vs. Comte fue una confrontación iniciada en la década de los 30. Los funcionarios de educación del primer peronismo procuraron imponer a Gentile.

2. *Relevamiento de debates parlamentarios (1946-1955).*

El estudio de los proyectos de legislación y de sus debates en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación viene aportando algunas conclusiones provisionarias, a saber:

- El período más rico y activo del parlamento correspondió al primer gobierno de Perón entre 1946 y 1952. Cabe señalar que el peronismo como ideología estaba todavía en proceso de conformación.

El bloque oficialista expresa la heterogeneidad de sus orígenes: junto a diputados de origen gremial obrero (lo que constituye un rasgo distintivo del peronismo) conviven antiguos conservadores, ex-radicales, laboristas, eclesiásticos, militares, etc. Es decir gremialistas y políticos e ideólogos de “oficio”.

El bloque opositor predominantemente radical en sus variados matices, siempre en minoría, fue perdiendo integrantes en sucesivas elecciones.

En el período en cuestión era conocido como el “Bloque de los 44”, y contaba en sus filas con veteranos políticos, educadores, ex-participantes de la Reforma Universitaria del 18, etc.

- Tanto unos como otros en sus iniciativas legislativas sobre educación atendieron preferentemente demandas clientelísticas de sus lugares de origen. Así, subsidios para escuelas, becas y pensiones, construcción de edificios escolares, etc.

Es significativo advertir que no surgen de la iniciativa del Congreso leyes que tendieran a modificaciones estructurales del sistema educativo.

- Dichas iniciativas provienen del Poder Ejecutivo en general y a posteriori del debate son aprobadas por la mayoría utilizando los clásicos mecanismos parlamentarios (ingreso sobre tablas, cierre del debate, etc.).

- La oposición utilizará los mecanismos de las minorías (pedidos de informes, interpelaciones, amplia fundamentación de sus proyectos en función de su difusión en la prensa, retiro del quorum, etc.).

- Durante el segundo gobierno el parlamento tendrá un papel mucho más deslucido. La

incorporación de diputadas mujeres luego de la adopción del sufragio femenino, más allá de la importancia misma del hecho, no varió en sustancia las caracterizaciones realizadas.

Reseñamos a continuación algunos debates estudiados:

• **Peronismo: producción y control de símbolos. El sujeto y la historia**, Prof. Cecilia Pittelli y Prof. Miguel Somoza Rodríguez.

Es un análisis de los debates sobre la propuesta de erección de un monumento al “descamisado” (símbolo de identificación del obrero peronista), sobre la declaración de feriado nacional el 17 de octubre (fecha fundacional del movimiento cuando en 1945 una movilización de masas hacia la Plaza de Mayo obtiene la liberación de Perón) y sobre la adopción de *La Razón de mi Vida*, de Eva Perón como texto obligatorio de lectura en las escuelas.

La construcción de un nuevo panteón simbólico es analizada como mecanismo de regulación social que propone una nueva visión del mundo, de la historia, de las relaciones entre clases, del rol del Estado, etc.

• **La preinscripción**, Lic. Cristina Acevedo.

Se refiere a la iniciativa de incorporar como preinscritos a los niños y niñas entre los doce y veinte años al discutirse la Ley Orgánica del Ejército y la Ley Orgánica de Aeronáutica.

Mientras el oficialismo fundará su posición en el desarrollo de la Educación Física y el carácter nacional la oposición denunciará la tentativa de militarización comparándola con la organización de las *balillas* de Mussolini.

La autora procura aplicar categorías de Foucault sobre el poder en relación con las técnicas del control de los cuerpos

• **La libreta sanitaria o el pudor de las niñas**, Prof. Cecilia Pittelli y Lic. Cristina Acevedo.

Recupera la polémica generada (dentro y fuera del parlamento) acerca del examen médico obligatorio para los ingresantes al nivel secundario.

El trabajo interpreta los cambios introducidos en el control sanitario de la población, sus repercusiones en la definición de competencias entre los ámbitos público y privado, sus implicancias genéricas (la polémica se desata por el examen de las niñas) y sus manifestaciones de clase en tanto otros controles sanitarios como la Libreta de trabajo no habían provocado similares reacciones.

• **La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer período peronista**, Prof. Cecilia Pittelli y Prof. Miguel Somoza Rodríguez.

Estudia las similitudes entre las prácticas políticas del peronismo y las prácticas religiosas de la Iglesia Católica. Reseña las tentativas históricas de esta última por recuperar espacios perdidos con la legislación liberal del siglo XIX, tanto como las necesidades del peronismo de apoyarse en las concepciones del cristianismo para constituir su propio cuerpo doctrinario.

Concluye que las mismas razones de la alianza condujeron a la disputa por el dominio de los campos

específicos de acción de cada uno de los actores, y con ello, entre otras causas, a la ruptura final.

• **De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional**, Lic. Pablo Pineau.

La creación de un subsistema de educación técnica pudo obedecer tanto a los proyectos políticos de un nuevo bloque hegemónico, a los cambios económicos que generaba el modelo de sustitución de importaciones, a las estrategias de la instalación del Estado Benefactor, como a las demandas por educación provenientes de la clase obrera. El autor revisa éstas y otras interpretaciones sobre la creación del sistema de educación técnica. Se refiere al debate parlamentario de 1948 en Cámara de Diputados que girará sobre las antinomias formación humanista integral vs formación profesional unilateral y sistema educativo único vs sistema educativo segmentado.

Para afirmar que la creación de la UON implicaba una subversión por el nuevo uso que se le daba al significado Universidad subordinado al significante Obrero.

• **La universidad en el parlamento peronista. Reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031 de 1947**, Lic. Marcela Pronko.

Reseña el debate parlamentario sobre la “Ley Guardo” comparando sus características con el modelo anterior apenas delineado en los mínimos artículos de la Ley Avellaneda (1885) y fuertemente definido por el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. Atraviesan sus reflexiones casi un siglo de polémicas sobre las políticas educativas hacia la Universidad en Argentina; y en especial, los principios de autonomía, gratuidad, libertad de cátedra, gobierno tripartito, etc.

Describe el “nuevo modelo” de universidad del peronismo, su estructura altamente jerarquizada subordinada al Poder Ejecutivo y se cuestiona sobre la intencionalidad política estatal de reprimir a la Universidad como agente activo de oposición.

3. Trabajos en historia oral.

Hemos venido señalando que luego del derrocamiento del primer peronismo en 1955, buena parte de la documentación escrita sobre el período fue quemada.

Ello reclama, además de las necesidades metodológicas de triangulación, realizar trabajos de recuperación de la memoria de los protagonistas. En esa dirección apuntan los siguientes estudios:

• **Escuelas de capacitación para agregados obreros en las embajadas en el exterior**, Prof. Roberto Bottarini.

El trabajo iniciado por la Lic. Margarita Rodríguez centraba sus hipótesis hacia la demostración de que la estrategia de la temprana creación de estas escuelas obedecía a objetivos explícitos: “difundir la imagen de la revolución entre los obreros del mundo”, acciones de contrapropaganda sobre la caracterización política del peronismo”, “incorporación de la clase obrera al aparato burocrático estatal”, etc.

El autor relea la documentación y las entrevistas orales realizadas, se instala en los archivos de Cancillería relevando una documentación de no fácil acceso, propone una hipótesis sobre el papel de los agregados obreros en la

constitución de ATLAS (Agrupación de Trabajadores Latinoamericanos Sindicalistas) en 1952, y periodiza las etapas de la escolarización/institucionalización creciente de estas escuelas. Los gremios de la Confederación General del Trabajo tendrán una activa participación en la experiencia.

• **Unidades Básicas Peronistas como organización barrial y ámbito educativo.** Lic. Norma Michi.

A partir de un intenso trabajo de entrevistas de historia oral la autora busca triangular la información obtenida en discursos de Perón y documentos de la Escuela Superior Peronista, sobre el rol asignado a las UB, con la percepción y registro de los hechos por parte de los participantes.

La consigna sarmientina “educar al soberano” es resignificada a través de la tentativa de crear un sistema paralelo que tenía por base a las UB, continuaba con las escuelas regionales y provinciales, y culminaba con la Escuela Superior Peronista a nivel nacional.

• **La enseñanza técnica en el nivel primario. Las Misiones Monotécnicas (1947-1955). Análisis de un caso en Luján.** Lic. Roberta Paula Spregelburd.

Toma una oferta educativa destinada a pequeñas poblaciones rurales, con el objetivo de completar la escolaridad primaria, en forma itinerante y capacitando en una sola especialidad técnica.

Analiza los objetivos explícitos de su creación, su distribución geográfica y las distorsiones que se crearon entre los objetivos y los hechos que contradecían la misma reglamentación.

Sobre una serie de entrevistas recupera la historia de la Misión de Luján, utilizada como caso para realizar interpretaciones sobre el significado de la escuela para la ciudad de Luján en lo político, social, económico y educativo.

“... el historiador del presente está en desventaja: está casi totalmente privado de confidencias involuntarias. Ciertamente que en compensación, dispone de las indiscreciones que le murmuran, al oído, sus amigos. Desgraciadamente, el informe se distingue mal del chisme”
(Bloch, 1957:62)

Entre la novela y la historiografía o nadie puede tocar el cadáver de Evita

En la obra ya citada de Agnes Heller, la autora se plantea las relaciones de complementareidad y de oposición entre la historiografía y la literatura historiográfica: opuestas en cuanto a sus fines aunque ambas intenten promover la comunicación con los protagonistas del pasado en un plano de igualdad y reconstruir las costumbres, y concluye:

“Por lo que respecta a la reconstrucción, la superioridad corresponde a la primera; por lo que respecta a la comunicación, a la segunda. No se pueden sustituir mutuamente.” (Heller, 1995: 113).

Posiciones más extremas sobre las relaciones entre

literatura e historia resonar en el espacio abierto durante el Congreso Internacional “A Historia a Debate”, coordinado por Carlos Barros en la Universidad de Santiago de Compostela en julio de 1993.

Frente a la crisis de los paradigmas historiográficos, algunos historiadores se instalaron en la línea de auspicio a los “retornos”. (Cfr. Le Goff, J., *Les retours dans l'historiographie française actuelle*, Bonifacio, M., *O abençoado retorno da vella história*, Strozzi, S., *Sujeto y persona en la biografía histórica*, Morales Moya, A., *Paul Ricoeur y la narración histórica*, entre otros., en el tomo III de la edición de las Actas, realizada por Carlos Barros).

Retorno de la historia política, de la biografía, del sujeto, etc.; y entre ellos, el que nos preocupa aquí, el retorno de la narrativa que en sus posiciones más extremas disuelve la especificidad del discurso historiográfico en no otra cosa más que un género de la literatura.

No es este el caso de Morales Moya, en el trabajo citado, quien luego de repasar las tensiones entre el relato histórico y el relato literario, apuesta por las diferencias apoyándose en una cita de Roger Chartier:

“La historia es un discurso que crea construcciones, composiciones, figuras que son las de la escritura narrativa, por tanto, las de la ficción, pero que, al mismo tiempo, produce un cuerpo de enunciados científicos, si por ello se entiende la posibilidad de establecer un conjunto de reglas que permitan controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados. R. Chartier, *Narración y verdad*, pp. 3-4” (Morales Moya, 1995:193).

Para cerrar su trabajo señalando que “así actúa el historiador, no claro es, el creador de ficciones. Y este quehacer nunca concluido, siempre revisable, es la única garantía de **objetividad** [destacado del autor].

¿Acaso Tomás Eloy Martínez, autor de “Santa Evita”, *Novela*, según declara la carátula, estaba informado sobre estas discusiones internas de la corporación de los historiadores, cuando escribió su libro?

Algunos párrafos de la novela [reitero **novela**] parecerían indicar búsquedas e impugnaciones de la norma de Ranke desde la literatura:

“Las fuentes sobre las que se basa esta novela son de confianza dudosa, pero sólo en el sentido en que también lo son la realidad y el lenguaje: se han infiltrado en ellas deslices de la memoria y verdades impuras”.

“Para los historiadores y los biógrafos, las fuentes siempre son un dolor de cabeza. No se bastan a sí mismas. Si una fuente dudosa quiere tener derecho a la letra de molde, debe ser confirmada por otra y esta a su vez por una tercera. La cadena es a menudo infinita, a menudo inútil, porque la suma de fuentes puede también ser un engaño” (Martínez, 1995: 143).

O esta otra:

“Todo relato es, por definición infiel. La realidad, como ya dije, no se puede contar ni repetir. Lo único

que se puede hacer con la realidad es inventarla de nuevo". (Martínez, 1995:97).

Desde Marc Bloch, hasta sería posible de recibir el siguiente juicio:

"Fue un lugar común, entre 1680 y 1690, denunciar como una moda pasajera el "pirronismo de la historia". Dícese -escribe Michel Levasor, comentando este término -que la rectitud del espíritu consiste en no creer a la ligera y en saber dudar varias veces de lo mismo"

"La propia palabra "crítica", que no había designado hasta entonces, por lo general, sino un juicio del gusto, pasa entonces a adquirir el sentido "casi nuevo de prueba de veracidad" (Bloch, 1957:67).

A pesar de ello, escribe una novela apoyándose en el aparataje metodológico de los historiadores: relevamiento de fuentes escritas (discursos radiales y escritos, documentos oficiales, diarios y revistas de época, libros escolares, fotos, películas, entrevistas orales, etc.), con las correspondientes "citas eruditas" a pié de página como si correspondiera al impulso del precepto rankiano.

"Abanderada de los Humildes, Dama de la Esperanza, Collar de la Orden del Libertador General San Martín, Jefa Espiritual de la Nación, Mártir del Trabajo, Patrona de la Provincia de La Pampa, de la ciudad de La Plata y de los pueblos de Quilmes, San Rafael y Madre de Dios" (Martínez, 1995:20).

"Yegua, Potranca, Bicha, Esterecita, Milonguita, Butterfly, etc., etc.." (Martínez, 1995:131) Hija bastarda, la difunta esposa...

Entre las interpelaciones antagónicas, Eloy Martínez describe (o imagina) en su novela la travesía de un cadáver embalsamado atravesando la historia argentina amenazando desde su muerte con volver y seré millones.

Oscilando entre el relato literario y la reconstrucción historiográfica, destruye el mito y lo reconstruye, practica el onanismo del objeto de estudio y de sus fuentes tal como algunas prácticas de historiadores que se enmascaran en un discurso pretendidamente científico.

Se pregunta en el capítulo 8, "Una mujer alcanza su eternidad", ¿cuáles son los elementos que construyeron el mito de Evita?.

Y enumera 7 razones entre las páginas 183 y 197, a las cuales remitimos, para concluir que:

"El mito se construye por un lado y la escritura de los hombres, a veces, vuela por otro" (Martínez, 1995:197).

Eloy Martínez escribe una novela sobre Evita, no sólo porque su oficio es la literatura, sino quizá, porque por ahora (y todavía) no es tarea fácil en Argentina tocar su cadáver.

"La práctica de una ciencia que se limitara a comprobar que todo sucede siempre tal como se esperaba no serviría para gran cosa ni sería divertida" (Bloch, 1957:95)

Ninguna conclusión o todo está continuamente comenzando

Cincuenta años de muertes en la vida de un pueblo no es cosa menor en su memoria, en las palabras de Machado, un golpe de ataúd en tierra es algo perfectamente serio.

Los trabajos de nuestro equipo están atravesados por esos cincuenta años de muertes, desaparecidos, fusilamientos y desconocidos ígnotos que guardan en su memoria imaginarios recuerdos así como documentos escritos que es necesario recuperar, preservar, releer e interpretar.

Por último confesamos que utilizamos como pretexto la revisita de Bloch a Ranke para visitar a nuestra vez el texto de Marc Bloch en nuestros inicios entre la historia y las ciencias de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años sesentistas.

Para cerrar provisoriamente con su convocatoria colocada como provocación entre la literatura y la historiografía:

"Cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos, sobre todo, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por ello. Sería una formidable tontería pensar que por tan poderoso atractivo sobre la sensibilidad, tiene que ser menos capaz también de satisfacer a nuestra inteligencia" (Bloch, 1957:12)

Bibliografía

- Barros, C. (Editor). *Historia a Debate*. Actas del Congreso Internacional Universidad de Santiago de Compostela de julio de 1993, Ed. Historia a Debate, Santiago de Compostela, España, 1995.
- Bloch, M. *Introducción a la Historia*, FCE, México-Buenos Aires, 1957.
- Bourde, G. y Martín, H., *Las escuelas históricas*, Akal, Madrid-España, 1992.
- Cucuzza, H. R., *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia de la Educación*, en "Historia de la Educación en Debate", Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, (en prensa).
- De Ipola, E., *Ideología y discurso populista*, Folios, Buenos Aires, 1983.
- Gemkow, H., y otros. *Federico Engels, Biografía completa*, en Marx/Engels Obras escogidas, T. XIV, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1976.
- Heller, A., *Teoría de la Historia*, Fontamara, Barcelona, 1985.
- Martínez, E. T., *Santa Evita*, Planeta, Argentina, 1995.
- Morales Moya, *Paul Ricoeur y la narración histórica*, en Barros, C. (Ed.), op. cit.
- Weinberg, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, A/Z editora, Buenos Aires, 1995.