

Carli .2

CARLI, Sandra (2000) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Capítulo VII: "Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)"

CAPÍTULO VII. LOS NIÑOS ENTRE LOS DERECHOS Y LA POLÍTICA. PERONISMO, PEDAGOGÍA Y TRANSFORMACIONES SOCIALES (1945-1955)

Los discursos del peronismo acerca de la infancia se configuraron en una trama abonada por las transformaciones políticas, pedagógicas y sociales que se produjeron en la década del '30. En primer lugar, el peronismo como nueva fuerza política heredó un debate político-pedagógico encerrado en la oposición entre los modelos educativos fascistas y comunistas de la educación infantil. Más allá de las filiaciones ideológicas disímiles, comunistas y nacionalistas coincidían en considerar a la niñez como un problema de los Estados nacionales, que desbordaba la socialización familiar y escolar. En este sentido, en los discursos de distintos sectores, se había producido un desplazamiento notorio de la esfera de la pedagogía a la esfera de la política. La niñez había comenzado a ser interpretada como nueva generación, lo que se debatía era cómo el Estado-Nación debía intervenir en la constitución de la identidad de esa nueva generación.

Desde esta perspectiva, el movimiento de la escuela nueva, con su discurso reivindicativo del protagonismo del niño y de la autonomía infantil en los procesos educativos, había perdido proyección política. Se hallaba en una etapa de declinación debido al aislamiento de ciertas experiencias, a la dispersión de los reclamos democráticos de algunas figuras prestigiosas y a los límites impuestos por la no nacionalización de esa pedagogía vía su cristalización en el sistema educativo. En el ámbito internacional la fecha de cierre del movimiento es ubicada por algunos autores en 1939, cuando comienza la 2^a. Guerra Mundial. En Europa y Estados Unidos la educación toma otros rumbos a partir de 1945 y, si bien persisten no pocas instituciones de las décadas anteriores, ya han perdido su carácter de bandera y frontera (Marín Ibañez, 1976:24).

En el caso argentino, las tesis escolanovistas acerca de la infancia habían comenzado a ser rearticuladas en otros discursos (como fue el caso de la reforma educativa de la

provincia de Buenos Aires): en buena medida se trataba de un discurso ya instalado. La confrontación escuela privada – escuela pública, que había caracterizado el debate europeo, contrastaba con el caso argentino, en el que la hegemonía de la escuela pública provocó que el debate pedagógico se instalara en el corazón del sistema escolar estatal. Las ideas de la escuela nueva eran usadas retóricamente en los discursos políticos, y habían penetrado en las aulas a partir del consensuado y, a la vez, parcial reclamo de renovación de contenidos y métodos.

Mientras la fuerza del movimiento de la escuela nueva declinaba, hacia principios de los años '40, las figuras vinculadas con el socialismo oscilaban entre la defensa de una educación democrática centrada en la lucha contra el nacionalismo católico, la reivindicación de los derechos del niño (como por ejemplo en el caso de Ghioldi) y las propuestas de una educación social que enfrentara la pobreza infantil (como en el caso de Alfredo Palacios). El punto conflictivo era el papel social y político que debía ejercer el Estado respecto de la atención del sujeto infantil.

Por último, las transformaciones producidas en el terreno de la pedagogía a partir de la declinación del escolanovismo más radical, así como de la emergencia de tendencias espiritualistas diversas (Bernetti y Puiggrós, 1993) abonaron aquel desplazamiento de la pedagogía a la política. Como estimamos en el capítulo anterior, pedagogos espiritualistas, de filiación liberal o nacionalista, coincidían en rechazar la promoción de la autonomía infantil considerada excesiva, en cuestionar la tradición laica del normalismo argentino y en la reivindicación de un lugar de mayor autoridad del maestro. La ubicación filosófica de la pedagogía en el terreno de la cultura y de los valores, en un escenario mundial de crisis del liberalismo y de cuestionamiento de la democracia parlamentaria, conducía rápidamente a argumentos sobre la necesidad de coartar la libertad infantil y a revalorizar la transmisión adulta.

En este terreno político y pedagógico, caracterizado por la fragmentación y dispersión de los discursos de distintos sectores y por nuevas formulaciones acerca de la relación entre infancia, sociedad y Estado, se produjo la configuración del discurso educativo peronista acerca de la niñez. Las características sociales y demográficas de la población infantil formaron parte de las condiciones de producción del discurso peronista acerca de la infancia. La población argentina distaba de responder a los cánones de la sociedad inmigratoria del siglo XIX. Según el Censo de 1947, el grupo de personas de entre 0 y 9 años había descendido al 21,1 % de la población total. Este fenómeno fue provocado por la caída de la natalidad, por el descenso de la inmigración y por el alargamiento de la vida media; además, la mortalidad infantil había disminuido: hacia 1937/8, era del 97% (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 1947). La población infantil estaba constituida por argentinos y por hijos de argentinos que en una cuarta parte vivían fuera de su lugar de origen (Reboratti, 1980:230). El 17% de la

población total del país había emigrado de su provincia de nacimiento, lo que había provocado la disminución drástica de la población rural y la transferencia hacia aglomeraciones urbanas, especialmente al Gran Buenos Aires, que sufrió un notable incremento (Torrado, 1992:85-86). En 1947, el país contaba con 3.359.088 niños de 0 a 9 años (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 1947:5) que en un porcentaje importante eran de origen nativo. Teniendo en cuenta estos datos, las identidades de alumno y de menor fijadas por la escolaridad pública y la minoridad estatal a principios del siglo XX resultaban poco fértiles ya para clasificar una población infantil en una sociedad con mayoría de argentinos, con tendencia al envejecimiento y con una reducción del número de hijos en las familias, más aún después de la década del '30, cuando la miseria social había provocado tanto el aumento de la deserción escolar como el de los menores necesitados de la asistencia social del Estado.

En *La Nueva Argentina* Bunge había lanzado la alarma por el posible despoblamiento del país señalando que “el pueblo que debe ser representado por la urna funeraria (forma que representa el ensanchamiento de la cúspide formada por los ancianos) lleva en su interior la muerte” (BUNGE, A., 1987:29). Aquella amenaza no se concretó gracias al nuevo aporte inmigratorio de 1946, pero propició en el peronismo la generación de una política de natalidad, no sólo en lo que respecta a la promoción de los nacimientos, sino en el más amplio sentido de intervenir en las condiciones de advenimiento a un mundo nuevo. Se estaba ante condiciones propicias para la construcción de una nueva definición política de la infancia y, con ese punto de partida, para la elaboración de una nueva pedagogía.

En segundo lugar, podemos sostener que en los discursos peronistas la niñez es construida como una bisagra generacional entre el nuevo Estado-nación y los emergentes sectores populares. Frente al discurso liberal, que interpelaba a la niñez como sujeto universal y de derecho postulando la expansión de la escolaridad pública como única solución para la nueva realidad social, el peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad, en este caso generacional, se definía no por sus derechos propios, sino por su pertenencia al nuevo territorio de la nación. A partir de esta definición, la niñez fue objeto de una interpelación política que formará parte del dispositivo discursivo del peronismo. Tanto Juan Domingo Perón como Eva Perón manifestaron la voluntad de establecer un vínculo directo con los niños en múltiples eventos públicos, un vínculo entre líderes y niños y jóvenes que prescindía de a las mediaciones de padres o maestros sin impugnar por ello la autoridad institucional de la familia y de la escuela.

En el discurso del peronismo acerca de la infancia se localiza una articulación de enunciados liberales, socialistas y nacionalistas. En este sentido, el peronismo diseñó

una política de democratización social de la situación educativa infantil que daba respuesta a un conjunto de demandas sociales históricas (hasta el advenimiento del peronismo, enunciadas como la necesidad de respetar los “derechos del niño” en la esfera escolar) desde un Estado que se presentó como su garante absoluto. Pero, al mismo tiempo, rearticuló la respuesta a ese conjunto de demandas sociales heredadas a una voluntad de sujeción de la población infantil a una nueva cultura política: la niñez se concebía: como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política. El desplazamiento de los discursos peronistas del enunciado base “los únicos privilegiados son los niños” –que caracterizó al primer gobierno y funcionó como principio articulador de sus políticas de infancia–, al referido a “la nueva generación del 2000” en la segunda etapa, manifiesta esta combinación entre las apelaciones a la democracia y la justicia social y la convocatoria política a los niños, como dos tiempos que se ligan con la fundación de una nueva hegemonía política.

En el terreno de la pedagogía y de las reformas educativas, el principal debate se centró en el alcance de la coerción educadora sobre el niño. La centralidad de este problema fue posible en un nuevo orden escolar, caracterizado por la presencia de la Iglesia como nueva tutora moral de la infancia, por la declinación o el desplazamiento oficial del escolanovismo, y por la legitimidad creciente de una pedagogía espiritualista. La ya clásica antinomia entre autonomía infantil y autoridad del maestro adquirió una nueva significación durante el peronismo: los niños fueron interpelados como sujetos privilegiados por políticas sociales y moldeados por una pedagogía política progresivamente volcada hacia el adoctrinamiento y la búsqueda de inscripción de la niñez en las luchas por la hegemonía.

El peronismo se debatió, entonces, entre una pedagogía social y una pedagogía política dirigida al niño. Dicha pedagogía del moldeamiento buscaba dejar atrás las concepciones escolanovistas, que adjudicaban a la naturaleza un poder educador de la infancia (de allí las críticas tanto a Rousseau como a Dewey), pero también las concepciones nacionalistas-militaristas, que eliminaban la capacidad política de los niños y forzaban una sumisión absoluta. El interés político de la nación fue el principio articulador de la educación infantil: la politización de todas las prácticas sociales en las que participaban niños muestra con claridad esta situación. La pedagogía y la educación debían lograr aceptar la nueva cultura política.

Perón y “los únicos privilegiados son los niños”

Según hemos sostenido, el discurso político fue el terreno de constitución de los niños como sujetos. Los mensajes públicos de Perón resultan centrales para el análisis de

este proceso.

La trayectoria biográfica de Juan Domingo Perón merece ser explorada brevemente en algunos aspectos de acuerdo con el supuesto de que las políticas y las obras de ciertos hombres importantes deben tomarse como un escalón de una cadena biográfica. Así lo ensaya Miller en el análisis de la historia de Nietzsche (1991:29). Sin pretender hacer una interpretación de corte psicoanalítico, cabe señalar, sin embargo, que la infancia de Perón lo proveyó de una mirada nacional de la población argentina y de una experiencia de autonomía temprana. Los relatos biográficos fechan su nacimiento el 8 de octubre de 1895 y especifican que vivió su primera infancia en Lobos y que su segunda infancia transcurrió en Río Gallegos hasta que en 1904 (cuando apenas tenía 9 años) su familia lo envió a casa de su abuela en Buenos Aires para terminar los estudios primarios en el Colegio Internacional de Olivos. A continuación inició la escolaridad secundaria e ingresó en 1911, con 15 años, al Colegio Militar, del que egresó como subteniente del arma de Infantería (Sidicaro, 1996:12).

La temprana conexión de Perón con la patria es reiterada tanto por Sidicaro, quien señala que Perón recordó alguna vez que “a los quince años, mis padres me entregaron a la Patria, con ella crecí y me hice hombre” (ibídem: 12), como por Chávez, quien destaca que el padre le regaló el *Martín Fierro* cuando se recibió de subteniente, como una manera de fortalecer su condición de criollo y de atenuar el peso de su apellido vasco francés (1987:7).

Además de las circunstancias de su infancia –que por otra parte, también fueron significativas en el caso de Eva Perón– nos interesa destacar su viaje a Europa en la década del ‘30, que agregó a aquella vinculación temprana con la nación un conocimiento de las estrategias sociales de los Estados europeos. En 1939, Perón realizó una misión de estudios militares en la Italia fascista que se extendió hasta 1941, del cual recordó haber quedado impactado con los mecanismos fascistas de adoctrinamiento de la niñez y de la temprana juventud.

Por último, su desempeño como jefe del Departamento de Trabajo a partir de 1943 y la creación de la Secretaría de Trabajo y Previsión deben resignificarse tanto por su carácter de experiencia piloto de acción social desde el Estado como porque allí se inició la reforma del régimen de trabajo y aprendizaje de los menores ocupados en la industria, y de las normas que regían en ese ámbito. Recuperamos la interpretación de Balduzzi en el sentido de que “se va delineando un perfil de los sujetos a los que iría destinada la enseñanza en el trabajo, son aprendices, jóvenes obreros provenientes de familias de bajos recursos” (1988:192).

Perón entonces, como presidente, había acumulado conocimiento respecto de la situación social de la juventud en la Argentina, de la estructura del Estado y de las alternativas de reformas implementadas en Europa. Tiene también la convicción del

valor de la niñez y de la juventud como sujetos de una sociedad en proceso de transformación hacia un orden nacional. El enunciado arquetípico del discurso de Perón respecto de la infancia fue “los únicos privilegiados son los niños”, frase acuñada en sus primeros discursos y que merece deconstruirse. Repetido como emblema, el enunciado se inscribió en una nueva materialidad pública (instituciones, eventos, medidas, etcétera) dirigida al niño que desbordaba las fronteras de la escolaridad. Por un lado, condensó la voluntad de supresión de los viejos privilegios que había caracterizado el primer gobierno de Perón, y fue utilizado como una especie de divisoria de aguas entre el pasado y el presente.

En su mensaje de asunción a la presidencia Perón había destacado el hecho de que en el país “...se vivía una simple apariencia de legalidad estrujada aún por la hiedra de los privilegios” (PERÓN, J. D., 1946:6). La nueva legalidad no radicaba en el derecho sino en la supresión de privilegios de la infancia a partir de la aplicación del principio de justicia social. Es decir, en el equilibrio entre la justicia social para los sectores más humildes y el respeto por los derechos del niño. Si la población infantil había sido, hasta entonces, objeto de exclusión social, en el discurso de Perón se resaltan la dimensión inclusiva de las nuevas políticas y la jerarquización del lugar de los niños en las políticas del Estado. Esta concepción remitía a la relación profunda que Perón, desde su visión como político y como militar, establecía entre la infancia de una sociedad y el futuro de la nación.

“Los únicos privilegiados son los niños” fue un enunciado inventado antes de la declaración de los derechos del niño sancionada por las Naciones Unidas en 1948, pero su reiteración y repetición se articuló en buena medida en el imaginario del reconocimiento de derechos que formó parte del clima de posguerra. En numerosos mensajes públicos, Perón había destacado lo que podría denominarse una política generacional, que remite tanto al recambio generacional mundial producido como efecto de la guerra, como a la creación de una nueva cultura política argentina desde una nueva base social. En este sentido, en ocasión de la inauguración de la Ciudad Infantil en 1949, sostuvo:

“El porvenir de la nación está en nuestros hijos; queremos asegurárselo desde ya, para asegurar con ello la grandeza de esa nación por los siglos de los siglos. Esta Ciudad Infantil, que entregamos a los chicos humildes, esta diciendo con este hecho de nuestro desinterés y de nuestro patriotismo, al ofrecer a los niños pobres de la Argentina la posibilidad de vivir como antes no vivieron ni aun los chicos ricos de esta patria” (julio/14/1949, en “Habla Perón”, 1973:145).

En otros mensajes, como el que pronunció en el acto de clausura de la asamblea del

movimiento peronista femenino, reiteró: “...No trabajamos para nuestro tiempo, sino que trabajamos para el porvenir” y “...el mañana no nos pertenece: pertenece a las generaciones que han de seguirnos” (29/julio/1949, en ibídem: 155). En otro mensaje adelantó un diagnóstico que fundamenta esta política generacional, en la que el amor de los padres hacia los hijos se equipara con los vínculos políticos y pedagógicos. Sostuvo Perón ante los maestros convocados para una Jornada:

“He dicho muchas veces que los países que descuidan a la juventud o a la niñez ponen en peligro su porvenir; si eso ha sido siempre, hoy es más cierto que nunca. El mundo anda en un tren de cosas que no hace prever muchas bellezas para el porvenir, y nosotros, los que formamos a los niños, los que orientamos a la juventud, tenemos la obligación y la imprescindible necesidad de hacerlo conscientemente, con verdadero cariño y con verdadero amor, porque las obras de los hombres realizadas con verdadero amor son como los hijos, que cuando son hijos del amor son siempre más dignos” (PERÓN, J. D., 1949c:5-6).

La niñez debía ser, por tanto, objeto de políticas atentas tanto al presente como al futuro, ligadas al tiempo corto, a la coyuntura (lo que implicaba respetar los derechos del niño suprimiendo los privilegios sociales) y articuladas al tiempo largo: el tiempo largo de una nueva cultura política, cuya continuidad no dependía de las viejas generaciones, sino de las nuevas. No era, como sostuvo Perón ante los niños y jóvenes asistentes a un evento deportivo, una política producto de un “sentimentalismo superficial”, sino que pretendía “salvar a los hombres de la ‘debacle’ de los tiempos”, formar “una juventud que sea permanente en nuestra tierra”: tenía pretensión de duración (PERÓN, J. D., 1950b). El recuerdo de esa transmisión debía quedar fijado; con ese objetivo, en 1950 se incluyó el enunciado “los únicos privilegiados son los niños” entre las “20 verdades del Justicialismo Peronista”. La supresión de los privilegios sociales y la nueva mirada generacional de los procesos político-culturales de la sociedad argentina supusieron un conjunto de políticas dirigidas a la población infantil que pretendían resolver de manera integral la combinación entre el acceso a una situación de bienestar social y la adquisición de cultura.

En el marco de esta política integral, que combinó justicia social y reconocimiento de los derechos del niño, la mirada estratégica de Perón adjudica al maestro una tarea común: la de “inculcar a nuestro pueblo ese sentido social de la vida” (PERÓN, J. D., 1949c:7). En las mismas jornadas tan sobredeterminadas por la conmemoración de Sarmiento, sostuvo Perón:

“En la Argentina nosotros encaramos otra forma de consideración hacia el

niño, en la que el maestro tiene una importancia extraordinaria. Nosotros entendemos que hasta ahora a los niños se les ha tratado mal, no se les ha cuidado, no se les ha considerado ni querido como debían ser considerados cuidados y queridos. Ellos merecen el máximo del privilegio, porque son inocentes e indefensos, porque si no los defendemos y consideramos nosotros, no hay nadie que lo haga. Cuando uno viaja por nuestra tierra y a veces ve a esos «changos» semidesnudos, tirados entre el monte, se le parte el alma al pensar que ese chico va a criarse peor que un perro de la ciudad. Tenemos que terminar con esas cosas; no se puede sacar de un chico abandonado un buen ciudadano, como no se saca buen perro si está suelto por el campo, sale salvaje, mordedor y montaraz. Todo eso que hay que hacer, que es tan inmenso, nosotros podemos realizarlo con la ayuda de los maestros” (ibídem: 14).

La política integral de Perón no se reducía a una estrategia de dignificación social de la situación del niño, sino que, en tanto política generacional, incluyó un conjunto de contenidos culturales y pedagógicos respecto del tipo de hombre que se quería formar. Perón aludió, en numerosos mensajes públicos y escritos, a la formación del niño como un “buen ciudadano”, no abrumado por el enciclopedismo o el intelectualismo sino con “un alma templada en los valores morales que hacen grandes a los hombres y fuertes a los pueblos, formar un futuro de generaciones argentinas de hombres buenos, de hombre dignos, de hombres justos, sabios y prudentes”. Un hombre que no estuviera dividido por diferencias sociales o ideologías, sino moldeado por la nación. Sostuvo Perón: “Hay un cartabón común que los hombres de una misma nacionalidad reciben; hay un cartabón, una congruencia permanente entre lo que se enseña al niño, al adolescente y al adulto y, sin esa congruencia en la enseñanza, estamos desuniendo en vez de unir, y el problema de la República Argentina hasta nuestro días ha sido justamente la desunión permanente entre los argentinos” (ibídem: 8). Cartabón al que también apelaba el positivismo para unificar lo que se visualizaba como una dispersión de diferencias en el crisol de razas de la inmigración: para Perón, en cambio, las diferencias provenían tanto de la miseria social como de las tradiciones ideológicas que cuestionaban su política de Estado.

En este modelo de hombre futuro, que Perón desplegó en mensajes dirigidos tanto a maestros como a niños y jóvenes, se percibe una articulación de enunciados social-cristianos y humanistas, y una abierta confrontación con la tradición laicista normalista y con el cosmopolitismo de la escuela nueva, que apelaba tanto a un ciudadano laico como a un hombre individualista y no nacionalista. Esos niños debían ser en el futuro, hombres “inclinados profundamente al bien público e inspirados defensores de la verdad y del bien”

(PERÓN, J. D., 1948). Aquel discurso fundacional de Perón centrado en el emblema “los únicos privilegiados son los niños”, condensó un sentimiento y una percepción social de la época. Años después, Perón destacó lo acertado de aquella afirmación fundacional:

“Nosotros hemos dicho, hace diez años, que en esta tierra los únicos privilegiados son los niños. Cuando lo dijimos, todos estuvieron contestes en afirmar que habíamos encontrado una cosa justa y la habíamos formulado bien, en pocas palabras con justeza y con justicia. Lo compartieron casi todos; podríamos decir, quizás, todos. Pero una cosa es predicar y otra es vender trigo, como decía el cura del cuento. Afirmer eso es una cosa simple, pero sentir todos los días una obra y realizarla eso ya es harina de otro costal. No todos están decididos a realizar” (PERÓN, J. D., 1955a:7-8).

Aquel consenso se debía a que las políticas de Estado respecto de la población infantil respondían a un conjunto de demandas que venían siendo planteadas en la década del ‘30. Demandas de alimentación, protección de la salud, ampliación del acceso a la escolaridad, etcétera, planteadas al Estado, recogidas por el socialismo y el yrigoyenismo, y también procesadas por los gobiernos conservadores de manera parcial. La revista docente La Obra, que en un editorial de 1950 calificaba como una “tesis evidentemente indiscutible” la afirmación de Perón sobre el cuidado de la niñez como contribución al beneficio de la patria, no dudaba en apoyar la política de infancia del peronismo.

“Desdeñar las necesidades, a veces apremiantes y angustiosas, de los niños y cerrar los ojos a los derechos que ellos tienen a una vida y un porvenir plenos de felicidad, entraña un crimen de lesa patria, el mayor de los peligros y el más incisivo de los daños para la buena suerte del país. El problema del hombre [...] exige soluciones ‘desde abajo’, a partir de la infancia...” (LA OBRA, 15 de abril de 1950).

Este consenso inicial respecto de las políticas de infancia del peronismo, que de manera global caracterizó al primer gobierno peronista, se quebró en el segundo. En este proceso intervinieron los cambios producidos en la alianza política inicial del peronismo: los conflictos crecientes con la Iglesia, la afirmación de la autonomía doctrinaria del peronismo en el espacio educativo, la revulsión generada en ciertos sectores por la obra de Eva Perón. El quiebre de aquel aparente consenso inicial puede rastrearse en el discurso de Perón: al mismo tiempo que perdía aliados políticos, Perón

acentuaba la interpelación política a niños y jóvenes. La convocatoria a la “generación del 2000” proyectaba a un futuro imaginario la continuidad de una cultura política amenazada en el presente.

El 13 de marzo de 1950, en ocasión de un almuerzo ofrecido en la quinta de Olivos a los equipos participantes en el Primer Campeonato Argentino de Fútbol Infantil Evita, Perón anticipó la mencionada interpelación a niños y jóvenes cuando formuló, frente a ellos, el deseo de que “en el futuro representen para la patria la falange que ha de abatir la injusticia y la ignominia, y el mástil en el cual han de embanderarse los deseos de todos nosotros de formar un pueblo feliz [...]” (PERÓN, J. D., 1950b:7).

Infancia, democracia y justicia social

De alguna manera, la infancia llegó a ser, en el imaginario de la época, un bien común que debía ser cuidado, percepción social abonada por el impacto de los desastres de la segunda guerra mundial, por las proclamas internacionales y por la propia realidad social de la Argentina.

Ya en 1942, la “Declaración de las oportunidades para el niño” del VIII Congreso Panamericano del Niño celebrado en Washington había enfatizado la necesidad de ofrecer a los niños un conjunto de oportunidades familiares, educativas y sociales. Entre otras, se planteaba la necesidad de que los chicos crecieran en un ambiente familiar rodeado de cariño, con estabilidad económica y con apoyo del Estado, que se evitara ubicarlos en asilos, que no se separara a las madres de sus hijos en casos de indigencia, que se proveyera una educación mental, física y espiritual. Al mismo tiempo, se consideraba al niño un miembro activo de la comunidad. Entre las oportunidades enumeradas figuraba “la oportunidad para que todo niño se pueda incorporar a la vida de la colectividad”, y agregaba que “con este propósito en mente, es necesario estimular la conciencia del niño para que se dé cuenta de su obligación de contribuir al progreso de la comunidad, prepararlo para las responsabilidades de la ciudadanía, y también para que aprenda desde la niñez que los derechos disfrutados en una democracia imponen el deber ineludible de gozar de estos privilegios sin miras egoístas o antisociales”.

En los años ‘40 la protección de la infancia comenzaba a ligarse con una exigencia de inscripción de la niñez en una sociedad de masas y, en este sentido, con un reclamo de participación ciudadana y con una experiencia de mayor autonomía. El Congreso de 1942 prometió una época más feliz y buscaba “la protección integral del menor” (Iglesias, Villagra y Barrios, 1992:423). En la campaña electoral de 1946, el “Programa de gobierno de la Unión Democrática”, siguiendo los principios del Congreso, se comprometía a garantizar la protección a la niñez, además de la acción coordinada e

intensa contra el analfabetismo y la intensificación de las construcciones escolares. La plataforma que el Partido Socialista presentó en la campaña electoral incluyó, junto con la defensa de la Ley 1.420, la defensa de los “derechos de la juventud y la niñez”. Formaba parte del imaginario de la época la necesidad de una transformación de las posiciones del niño en la sociedad, en las naciones y en el mundo. El peronismo articuló esos reclamos democráticos que formaban parte tanto de las declaraciones panamericanas como, unos años más tarde, de las proclamas de posguerra, con una mirada de la infancia popular desde la perspectiva de la nación y una interpelación política a niños y jóvenes.

La política educativa peronista se centró en la “principalidad” del niño como argumento que le permitía diferenciarse del pasado. El capítulo de Educación del Primer Plan Quinquenal (1946), correspondiente al período comprendido entre 1947 y 1951, se concentró en el problema de la “igualdad de oportunidades”. Más allá de que, según algunos autores, el calificativo de “plan” fuera excesivo –en tanto se trataba, en realidad, de una suma de proyectos independientes referidos a los ámbitos más diversos, cuyas prioridades no estaban fijadas claramente (Waldmann, 1986:82)–, este documento revela una estrategia de democratización de la situación infantil.

En el Plan se postulaba la enseñanza primaria “obligatoria, gratuita y gradual”, de los 5 a los 14 años. Esta comprendía los ciclos preescolar (2 años), primaria (5 años) y un ciclo que posteriormente sería llamado de ‘preaprendizaje’ (2 años). Padres o encargados aparecen como los responsables del cumplimiento de la obligatoriedad escolar, y el Estado como el encargado de proveer los medios para hacerla posible. Estos medios eran la creación y el sostén de escuelas, el diseño de circuitos de enseñanza en los lugares donde faltasen establecimientos, la solución de problema del transporte, la entrega de libros y útiles, la instalación de comedores escolares, internados o semi-internados en los casos necesarios, la solución del problema de la adjudicación de una compensación familiar, la educación de deficientes y retardados. Se consideraba que un Estado proveedor de oportunidades para el niño “obliga” a los padres a otro tipo de vínculo comprometido con sus hijos. Así, la familia resultaba fortalecida para el cuidado de la educación de sus hijos.

La igualdad de oportunidades garantizada por el Estado remitía a un ideal de educación democrática que, en el primer plan quinquenal, se concebía como “patrimonio de todos y no de unos cuantos”, que superara situaciones de privilegio heredadas. En la exposición de los aspectos del Primer Plan Quinquenal, Perón destacó este sentido de democratización social de la infancia y la adolescencia de la política educativa. En el mensaje, hizo referencia a la existencia de “rezagados”, de los “muchachos que quedan tirados” (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 1946:22), con lo que tematizaba la realidad desigual del ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

El carácter democrático del sistema educativo se consideraba una falacia o una declaración retórica porque ocultaba una real situación de diferenciación social. Perón postulaba, en cambio, una “educación sin prejuicios de clase ni privilegios económicos” (ibíden: 24).

Belisario Gache Pirán fue el primer ministro de educación que tuvo el peronismo. En sus discursos se localiza este sentido de democracia educativa, de “educación humanista”. Oriundo de Buenos Aires, escribano y abogado graduado en la UBA, se había desempeñado, hasta entonces, en el ámbito de la justicia como juez, procurador, fiscal, sin experiencia en el campo educativo. En un discurso pronunciado en 1946, se extendió sobre esta articulación entre la igualdad de oportunidades y la educación democrática. Sostuvo entonces: “Democracia es, precisamente, diferenciación, reconocimiento del derecho, en cada hombre, a ser antológicamente lo que es. Y porque comienza a reconocer derechos diferenciales en cada uno, ofrece a todos la única igualdad posible en la convivencia social: la igualdad de oportunidades para que cada uno devengue lo que auténticamente es” (GACHE PIRAN, 1946:18). En esta nueva visión del derecho, los derechos diferenciales se inscribían en una trama de oportunidades comunes garantizada por los deberes del Estado, por una democracia social, por una política de justicia social, que otorga otra significación a la democracia. La introducción de la Constitución de 1949 formaba parte como contenido que debía ser enseñado en la escuela de la divulgación de un nuevo sentido del derecho.

Para el socialismo, en cambio, “educación democrática” remitía a la extensión de los beneficios de la instrucción pública, a la defensa de la pedagogía liberal y a la lucha abierta contra el nazismo. Américo Ghioldi, figura que representa el vuelco del PS al parlamentarismo y al liberalismo característicos de esta etapa, produjo, antes del advenimiento del peronismo, varios escritos sobre educación en los que se extendió en la defensa de la escuela única, común, laica, graduada. En su libro Bases de la Pedagogía Constitucional (1944) defendió una filosofía democrática asociada a la libertad constitucional, en la que la Declaración de los derechos del hombre se definía como “breviario de los maestros”. La educación democrática debía formar al hombre libre a través de un “programa de educación democrática” y de la “organización democrática de la educación popular”. Según Ghioldi la restitución de la democracia perdida a partir de la revolución del 4 de junio debía ser la tarea de una educación democrática que derrotara las pedagogías nacionalistas (GHIOLDI, 1941:62). A través de la palabra de Ghioldi, el socialismo insistía en la defensa de la instrucción pública y del liberalismo frente a una sociedad transformada. La vinculación entre democracia y educación también estaba presente en la época en el ideario de John Dewey, que Ernesto Nelson difundió de manera consecuente. La defensa de los derechos del niño fue un tópico central sostenido tanto por Nelson, creador en 1936 de la Asociación por

los Derechos del Niño, como por Jesualdo, como herramienta jurídica para contrarrestar el avance del nacionalismo durante la década del '30.

En la política educativa del peronismo la relación entre educación y democracia se concibió como supresión de los privilegios que atravesaban a la población infantil y como democracia social, es decir, como una práctica articuladora en la cual se priorizaba la justicia social como condición previa a toda intervención educativa. La oposición, en cambio, persistió en la defensa de la educación democrática cuyo eje central eran contenidos universales, en este caso el reconocimiento de los derechos infantiles.

Iglesia y Escuela nueva: la disputa por el niño

La relación entre Perón y la Iglesia ha sido objeto de numerosas investigaciones (Lubertino Beltrán, 1987; Zanatta, 1996; Caimari, 1994; Bemetti y Puiggrós, 1993; etcétera). La adhesión de Perón a principios católicos y cristianos en la campaña política del '45, y la presencia de contenidos de encíclicas y de la doctrina social de la Iglesia en sus discursos públicos le granjearon el apoyo de la jerarquía eclesiástica argentina, que se hizo explícito en la Pastoral del 15/11/45, y el rechazo del sector de católicos liberales, encabezado por Monseñor De Andrea, que fue la base del Partido Demócrata Cristiano. Si bien distintos autores destacan que el pensamiento de Perón no puede ser asimilado a las concepciones tradicionales de los nacionalistas católicos y que la doctrina justicialista está fuertemente impregnada por la doctrina social de la Iglesia, la realidad es que el nacionalismo católico atravesó las puertas de las escuelas públicas con el peronismo.

Desde el punto de vista educativo la implantación de la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas (sancionada por la Ley 12.978 del 17 de abril de 1947) no hizo más que dar continuidad al decreto de enseñanza religiosa número 18.411 del 31 de diciembre de 1943, que había establecido la enseñanza religiosa a los niños, con la excepción de aquellos cuyos padres se opusieran, quienes debían recibir, en cambio, Instrucción Moral. Dicho decreto, dictado por el gobierno de Pedro Ramírez mientras era titular de Justicia e Instrucción Pública Gustavo Martínez Zubiría, había alterado una tradición de medio siglo de educación laica. Entre sus argumentos, había establecido que la escuela sin religión era antidemocrática e inconstitucional, puesto que no preparaba al niño para aspirar a ser presidente de la nación. Como señalan Puiggrós y Bemetti, la intervención de la Iglesia alteraba la relativa autonomía del sistema escolar.

La medida tomada por Perón no era inédita: la educación católica había hecho notables progresos durante la presidencia de Justo, y la educación laica venía

perdiendo terreno. Según Zanatta, al final del mandato de Justo la enseñanza de la religión se había impuesto en Buenos Aires, Salta, Corrientes y Catamarca; en Córdoba ya existía, y en Santa Fe fue derrotada la reacción laica y se produjo una especie de “reecristianización progresiva de la enseñanza” (1996:177). Según este autor “el conflicto entre escuela laica y escuela católica representó el punto de coagulación de todos los elementos que habían vuelto irreparable en el plano político e ideológico, la fractura entre la Iglesia y el régimen liberal” (ibídem: 307). Durante la década del ‘30 la prédica antilaicista de la Iglesia había sido muy fuerte, y con la asunción del peronismo esta predica se articuló con la alianza entre el nuevo gobierno y el sector nacionalista católico, y no, en cambio, con el sector liberal católico que presionaba por el desarrollo de la enseñanza privada.

La crítica católica de la enseñanza laica estaba dirigida a las consecuencias morales del laicismo (Krotsch, 1988:209). Para fundamentarlo se argumentaba en torno al niño. La “Pastoral Colectiva del Episcopado Argentino sobre los deberes de los cristianos en el momento actual” del 15/11/1945 manifestó su interés por mantener la enseñanza religiosa en las escuelas y recentró los derechos de la familia sobre la población infantil:

“Como afirma Su Santidad Pío XI, cuando los católicos exigen la enseñanza religiosa para sus hijos no hacen obra política de partido, sino obra religiosa indispensable a su conciencia y no pretenden separar a sus hijos del cuerpo y espíritu nacional, sino antes bien educarlos en él del modo más perfecto.

La Iglesia ha recibido el derecho de enseñar de Dios mismo. Puede, pues, exigirlo en nombre de Dios. Pero puede exigirlo también en nombre de los intereses del niño que exigen se les imparta una educación integral haciéndole conocer su origen divino, sus destinos inmortales y los derechos sagrados de su persona. Puede exigirlo en nombre de la Constitución, como también de la tradición argentina.

Puede exigirlo en nombre de la más auténtica democracia, pues si entre nosotros hay algo que haya aunado mayor número de voluntades es la enseñanza religiosa en las Escuelas” (en Lubertino Beltrán, 1987:175).

La apelación a los “intereses propios del niño” indica una consideración de sus derechos después de décadas de democracia liberal y de divulgación de las ideas de la escuela nueva, a la vez que la reubicación del niño en la familia, en torno a la “orientación del hogar”, que no debe ser contrariada por los maestros y por un Estado liberal concebido como totalitario. La introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas suponía un combate abierto contra el liberalismo laicista y contra la

tradicción del normalismo en la Argentina, y una disputa por la sujeción de la población infantil a la vez a la familia como a la autoridad suprafamiliar de la Iglesia. Implicó, además, la legitimación de la autoridad moral e ideológica de la Iglesia sobre los niños como continuidad de los padres y como delegación divina.

En un mensaje ante miembros de la Confederación de maestros y profesores católicos (12/10/1946), Perón se extendió en el nuevo papel educativo de la Iglesia y acentuó sus diferencias con el liberalismo. Sostuvo que la educación argentina había estado hasta entonces en “manos mercenarias” y esclavas, en una clara impugnación a maestros escolanovistas, socialistas y comunistas, y propuso su reemplazo por personal católico. Recordó, entonces, su educación en escuelas religiosas para fundamentar más aun la articulación entre peronismo y catolicismo. La nueva escuela debía, según Perón, formar hombres sabios, buenos y prudentes, debía estar más interesada en la formación del alma que en la del cerebro. En este aspecto, la Iglesia y el propio Perón, educado en sus escuelas, eran un modelo de identificación.

De acuerdo con la ley, la educación escolar debía tener contenidos cristianos. Recordemos que el decreto 13.182 del 16 de mayo de 1947 organizó la manera de impartir la enseñanza religiosa en la escuelas. Allí se establecían las funciones de la Dirección General de Instrucción Religiosa como asesora del Poder Ejecutivo y encargada de estudiar programas y textos para su adopción por el Poder Ejecutivo; por otra parte, entre los efectos prácticos de la ley, se produjo el ingreso a la docencia de la Acción Católica Argentina (Lubertino Beltrán, 1987:42).

Miguel Mordegliá, el primer interventor nombrado por el peronismo en el Consejo Nacional de Educación, era un exponente del catolicismo social y de la reivindicación del papel de las fuerzas armadas en la formación de los niños. En un mensaje pronunciado en ocasión del cierre del curso escolar de 1946, se refirió a los nuevos contenidos de la formación de la personalidad infantil aportados por la Iglesia, defendiendo la creación de una “escuela propia”, de una “escuela con Dios y Patria”, y buscando conciliar catolicismo y nacionalismo. Señaló entonces:

“Queremos y tendremos [...] una escuela que conforme la personalidad del niño dentro de los principios de la moral cristiana y los supremos ideales de la patria. Una escuela que forje el alma de los niños ante el modelo de nuestros próceres y nuestros héroes” (MORDEGLIA, 1946a).

Según Mordegliá, la formación de la personalidad infantil debía apoyarse en el “estudio del niño” – de “cada niño”– y en una disciplina que fuera “producto del convencimiento del niño” y no una simple imposición unilateral. Tal forma de disciplina debía provenir del reconocimiento de la jerarquía moral del que la imponía,

y debía basarse en vínculos de confianza mutua y solidaridad social (ibídem: 89). La impugnación de la escuela nueva era abierta; en otro mensaje sostuvo que la escuela debía dejar de ser “declamadora y vulgar imitadora de lo foráneo” (MORDEGLIA, 1946b:5) y que la educación popular debía volcarse “en los moldes de la tradición” (ibídem: 8).

Para entonces, la invasión del territorio de la educación pública por parte de la Iglesia provocó un fuerte rechazo en ciertos sectores del magisterio, herederos del normalismo laico y representantes de la escuela nueva. La alianza del peronismo con la Iglesia implicaba no sólo un cambio en la matriz laica de la escuela pública, sino un desplazamiento de los maestros del lugar de autoridad ideológica o de transmisión frente a los niños, mientras se fortalecían, en cambio, la Iglesia y la familia. La disputa se refería no sólo al agente y a los contenidos de la transmisión, sino al destinatario de la misma: el sector normalista liberal y escolanovista, profundamente laicos, y la Iglesia tenían teorías antagónicas respecto del niño y de la escolaridad. Así, en la confrontación escuela laica-escuela católica se pusieron en juego discursos confrontados acerca de la infancia que no permitían puntos de articulación.

La Iglesia, siguiendo lo establecido por las encíclicas papales, conceptuaba al niño que salía de la escuela laica como un “niño sin Dios”. La encíclica “Divinis Magistris” de Pío XI había orientado la nueva posición ofensiva de la Iglesia en el terreno educativo a partir de 1929. Esta encíclica había establecido la importancia de la tutela eclesial sobre las nuevas generaciones y la elaboración de un programa de socialización y educación infanto-juvenil. Subtitulada “Sobre la educación cristiana”, sostenía la idea de que “no puede existir educación completa y perfecta si no es la cristiana” (en Encíclica “Divinis Illus Magistris”, 1959:1175). Los derechos sobre el niño son ordenados jerárquicamente. En el lugar más alto se ubica a la Iglesia, poseedora de derechos de orden sobrenatural de educar a sus fieles; luego la familia, por orden natural, que posee la fecundidad y, por tanto, el derecho de educar a su prole; por último se encuentra el derecho educativo del Estado, que se considera indirecto porque deriva del orden natural dispuesto por Dios.

A partir de la fundamentación de la subordinación del orden natural al orden sobrenatural, la encíclica estableció una concepción sobre el niño, e hizo explícita su crítica a la escuela nueva. Situó al niño en el orden familiar sosteniendo que “es postulado del sentido común: el niño pertenece a los padres” (ibídem, pto. 34:1182), e impugnó su vinculación con el Estado. La prioridad de los derechos familiares sobre los hijos no disolvía las obligaciones del Estado, que debía ocuparse de aquellos niños que no son objeto de protección familiar asegurándoles el derecho a la educación.

El sujeto de la educación cristiana era el “hombre entero”, “espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales”. Las críticas

de la encíclica a la escuela nueva se centraron en su desconocimiento del pecado original en el niño y en su promoción de la emancipación respecto de la autoridad adulta y divina. La encíclica sostenía que “el naturalismo pedagógico es falso y perjudicial, no tomando en cuenta el pecado original y emancipando al niño de toda autoridad” (ibídem, pto. 64:1189). El peligro residía en que la disminución de la autoridad del educador adjudicaba al niño “una preeminencia exclusiva de iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación” (ibídem, pto. 64:1190). Por último, los fines humanos de la escuela nueva eran considerados contrarios a los fines “infalibles de la educación cristiana”. Se cuestionaba la educación sexual, la coeducación, el debilitamiento del influjo familiar llevado a cabo por las teorías socialistas, etcétera.

Semejantes tesis de la Iglesia, que volvían a centrar al niño en la familia y que rechazaban toda forma de autonomía infantil promovida en el ámbito escolar, permearon las posiciones pedagógicas de la Iglesia en la Argentina y generaron un franco rechazo por parte de maestros y pedagogos liberales y escolanovistas. La contemporaneidad y afinidad de la política educativa del peronismo con la ley de educación que el gobierno de Franco sancionó en 1945 sumó argumentos para el rechazo, abonado por el apoyo abierto que sectores de la Iglesia habían dado al falangismo español durante la década del '30.

La ley de educación del gobierno de Franco, promulgada el 17 de julio de 1945, seguía estrictamente la Encíclica “Divinis Illius Magistri” de 1929 (Somoza Rodríguez, 1994). Implantó la subsidiariedad del Estado y una propuesta de educación ajustada al dogma y a la moral católica. Entre otras medidas prohibió la coeducación, y otorgó especial importancia a la educación física. No establecía una distinción entre enseñanza e inculcación o adoctrinamiento (Llerena, 1986) y aspiraba, según Franco, a “restaurar la formación católica de la juventud” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990:670). Defendía los derechos de la familia con respecto a la educación de los hijos y concebía la escuela como escuela católica. En el marco de esta concepción se apelaba a los derechos infantiles al alimento y al vestido “elevando a categoría legal los derechos del niño –tan debatidos en las naciones contemporáneas después de la Declaración de Ginebra y de la Carta del Presidente de los Estados Unidos– que se encuadran en el orden cristiano, y de los que hacen derivar los deberes de la familia en relación con la escuela” (ibíden: 673). En el artículo 54 se establecían los derechos educativos del niño (a un hogar paternal, a protección higiénica y sanitaria, a una comunidad local que lo ampare, a la institución escolar, sana, alegre, infantil, a trato inteligente y regenerador, a una cultura mínima, a ser eximido de todo trabajo, etcétera).

La confrontación entre Iglesia y escuela nueva atravesó la disputa entre republicanos y falangistas durante la guerra civil española. Algunas huellas de este enfrentamiento se

manifestaron en la Argentina. Franco rechazó la política republicana en torno a la libertad de conciencia del niño que suprimía la enseñanza religiosa para liberar la educación de cualquier influencia dogmática. Coincidió con la encíclica en el rechazo de la teoría de Rousseau sobre la bondad natural del niño. Las tesis de la encíclica acerca de la peligrosidad de un niño sin dios y la ley de educación primaria del gobierno de Franco formaron parte de las condiciones de producción del discurso pedagógico peronista, que introdujo la enseñanza religiosa en la escuela y, más tarde, la desplazó en favor de una mayor presencia ideológica de la flamante doctrina justicialista del Estado. Recordemos que Perón no sólo era un conocedor de la doctrina social de la Iglesia y de las encíclicas papales, sino que tenía un vínculo directo con el gobierno de Franco.

El debate parlamentario sobre la enseñanza religiosa en la Argentina fue escenario de esta confrontación de tesis acerca del niño del movimiento de la escuela nueva y de la Iglesia católica acerca del niño. Un análisis de los debates producidos en la Cámara de Diputados los días 6, 7, 12 y 13 de marzo de 1947, que culminaron con la aprobación de la ley de enseñanza religiosa, indica que lo que estaba en discusión era si se debía favorecer la autonomía del niño o garantizar su subordinación a una autoridad suprafamiliar y supraescolar, lo que implicaba discutir tanto la orientación de la escuela como la interpretación de la historia educativa argentina.

La defensa de la ratificación del decreto vigente estuvo a cargo del diputado provincial y nacional Joaquín Díaz de Vivar, militante católico del justicialismo y miembro informante por la mayoría, quien se centró en varios argumentos (DÍAZ DE VIVAR, 1947). En primer lugar, los tres años de aplicación del decreto sin inconvenientes, que según Díaz de Vivar no perturbaron la convivencia pacífica, y en segundo lugar la condición católica de la población escolar del país y la “aceptación” de las clases de religión por parte de un alto porcentaje de la población escolar, que convalidaba la necesidad de su continuidad. En tercer lugar, Díaz de Vivar consideraba que la introducción de la religión en la escuela era una tarea de “divulgación de dogmas” y no de total adecuación de la cultura argentina al dogma católico, lo que diferenciaba al peronismo del franquismo. El objetivo de la introducción de la enseñanza religiosa era, según Vivar, “difundir entre los educandos las nociones fundamentales de la religión católica”. Así, establecía una distinción respecto de la política eclesial presente en la encíclica, que intentaba menguar, ante la oposición y la opinión pública, la ofensiva de la Iglesia de imbuir toda la educación con la espiritualidad católica. A través de su miembro informante, la mayoría peronista, establecía una continuidad con la fundamentación del decreto de enseñanza religiosa de 1943, y consideraba que la ley no estimulaba una imposición compulsiva, sino una difusión de nociones religiosas entre los alumnos acordes con los tiempos modernos.

El debate fue planteado por Díaz de Vivar en términos de una cruzada católica contra el comunismo, en el sentido de que había que “optar entre una concepción nacional, en la que se halla involucrada la familia y una serie de instituciones de la civilización occidental, y esa nueva barbarie que nos viene del Este, del Este bárbaro y simbólico que se llama comunismo. Creo que esos católicos no han podido vacilar y han optado por uno de los términos del dilema” (DÍAZ DE VIVAR, 1947:581). La lucha contra el comunismo conducía a una revalorización de la Iglesia que, junto con la familia y el Estado, era considerada la institución más adecuada para educar a la nueva generación. Según Díaz de Vivar la Iglesia “solamente lo educa cuando se entrega a su atención espiritual la posibilidad de meditar sobre algunas reglas fundamentales de conducta que habrán de imprimir a su vida futura un estilo definitivo, total” (ibídem: 583). La nueva generación era un verdadero botín de posguerra frente al cual la escuela debía definir su orientación. Las opciones eran extremas:

“La escuela del siglo XX, de la posguerra, puede orientar al niño hacia dos direcciones: hacia el materialismo dialéctico o hacia la catolicidad como paradigma de la vida. No debemos equivocar el planteo, porque ese es el único dilema; no hay otro. Son las únicas fuerzas antípodas que tienen plena vigencia e historicidad” (ibídem: 584).

La catolicidad del niño suponía un aprendizaje graduado. El diputado Bustos Fierro completó esta visión postulando una graduación de la transmisión según las edades. Sostuvo:

“El niño argentino aprenderá en la escuela cuál es la auténtica doctrina de la catolicidad sobre cualquier respecto, y el joven argentino, el adolescente, aprenderá en los textos cuál es la doctrina jurídica del Estado sobre cualquier materia con toda fidelidad también” (ibídem: 597).

La reivindicación de la neutralidad de la escuela pública corrió por cuenta del bloque parlamentario radical, del partido laborista (representado por Cipriano Reyes) y de diputados vinculados a FORJA, como Raúl Dellepiane. En las intervenciones de Antonio Sobral, de Alfredo Calcagno y de Gabriel del Mazo, del primer bloque, el rechazo de la introducción de la enseñanza religiosa se fundamentó en la defensa de las ideas de la escuela nueva.

La participación de Antonio Sobral en el debate fue representativa de la posición laicista, de la tradición democrática normalista y del escolanovismo. Fundador y director de la Escuela Normal Superior de Córdoba durante el período del gobernador

Sabattini, y formador de maestros, Sobral era un referente destacado tanto del radicalismo como en el espacio de la docencia. Identificado con un radicalismo al que se le adjudicaba la “dirección ética” de la nación y que se definía como “comunidad política de tipo laico”, Sobral se presentó como defensor de la libertad de conciencia y del laicismo, “concebido como clima espiritual propicio para el desenvolvimiento de la conciencia religiosa” (SOBRAL, 1947:23).

Sobral utilizó dos tipos de argumentos para rechazar la continuidad del decreto: uno referido a la relación histórica entre Iglesia y Estado, y otro a la ciencia pedagógica moderna como portadora de un mejor conocimiento de la psicología del niño y del adolescente. De manera común con Díaz de Vivar, Sobral señaló la existencia de opciones enfrentadas distinguiendo entre una concepción totalitaria y una concepción democrática de la escuela. En la concepción totalitaria “los individuos como la Nación son los que coactivamente quiere el Estado” y “educar es transmitir a los individuos la voluntad del Estado sin margen para la voluntad individual y asegurar el estricto sometimiento a aquella”. Esta concepción era la que propiciaba la educación político-partidaria y religioso-dogmática (ibídem 25-26). En la concepción democrática, en cambio, “el individuo no es un simple medio para fines sociales o estatales; es también un fin que se configura conforme a sus posibilidades, a sus energías potenciales, a su particular destino”, y “educar es preparación para la responsabilidad individual y social, patriótica y religiosa” (ibídem: 25), preparación que aludía a una menor intervención del adulto para moldear los destinos individuales, con la que se diferenciaba de sentido que le adjudicaba el peronismo a la tarea del educador.

Frente a la politización del debate sobre la enseñanza religiosa, Sobral consideró que éste remitía a un “problema esencialmente educacional”, razón por la cual defendió la autonomía de la ciencia de la educación respecto de la política. Frente al argumento nacionalista católico de la unidad del pueblo en la defensa de la escuela con religión, Sobral sostenía que solo la escuela laica era “base de la unificación del pueblo” y fue, a su vez, la que había asegurado la “unidad de la familia argentina” (ibídem: 27-34) amenazada por la incorporación de la religión en el contexto de la situación de desintegración social de la década del ‘30.

Sobral discutió la supuesta convivencia escolar pacífica a partir de la incorporación de la religión, que había sostenido Díaz de Vivar, y cuestionó los efectos adversos que la inclusión de la religión tenía sobre los niños en la medida en que provocaba divisiones en el interior mismo de la escuela. Sostuvo Sobral:

“[...] Ésto crea, en una misma clase, separaciones de alumnos con todas las violencias espirituales que esto determina. El aula escolar se convierte así en ámbito odioso de réprobos y elegidos. Escuela que no unifica, desnaturaliza la

obra pacificadora de la educación” (ibídem: 28).

“La división de los niños que asisten de los que no asisten visiblemente a las clases de religión, produce situaciones dolorosas, absolutamente injustificables para la pedagogía, que repercuten con caracteres muy serios en el ánimo de los niños y también de los maestros. ¿Eres un judío! ¿Eres un ateo! Se escucha en boca de los niños ‘religiosos’ frente a los ‘otros’ [...]. La intranquilidad trasciende a la familia y a la calle, principalmente en los medios pequeños, la aldea o el campo, en donde es también el maestro el clasificado como el ‘que enseña religión y el que no quiere enseñarla” (ibídem: 39).

Al calificar el tema del debate como un problema educativo, Sobral pretendía deslegitimar la intervención política e introducir una mirada pedagógica del niño, como resguardo de la autonomía de la edad, aludiendo a la autonomía de la ciencia de la educación y de la pedagogía como pieza, a su vez, de la autonomía de la escuela. La instalación de un nuevo tipo de distinciones entre los niños en el interior de la escuela se percibía como un retroceso con importantes efectos adversos sobre la cultura política. Si bien la religión había tenido diversas formas de presencia en la escolaridad pública, y muchos pedagogos y maestros defensores de la educación laica sostenían el culto católico, su presencia legitimada y autorizada desde el Estado alteraba tanto la autonomía de los maestros como la de la pedagogía, pero también la de los niños.

Otra intervención significativa fue la del diputado Alfredo Calcagno que coincidió con Sobral en caracterizar el tema del debate como un “asunto pedagógico”, y lamentó que se hubiera convertido en una cuestión clerical. Calcagno apeló a las actas de Chapultepec, en una de cuyas recomendaciones se señalaba el compromiso de llevar a la práctica los acuerdos de los Congresos Panamericanos del Niño, en los que se había proclamado que “todo niño tiene derecho a ser respetado en sus intereses, en sus necesidades y en su actividad espontánea y natural. Y no se le respeta en sus derechos esenciales si se les imponen dogmas y verdades reveladas” (CALCAGNO, 1947:129). La mención de los derechos del niño era el argumento contrapuesto al exceso de intervención de la Iglesia a través del Estado.

Calcagno destacó el valor que tenían las escuelas nuevas por colocar al niño y al adolescente en el centro del problema educativo como “ejes de la organización pedagógica”, hecho que calificó como una gran conquista de la pedagogía moderna. Descalificó, en cambio, la “antigua doctrina teológica” por tener como finalidad última de la educación al hombre y no al niño. En este sentido se preguntaba “¿Cómo imponer al niño la escala de valores del adulto?” (ibídem: 130). Consideró que, a partir de la imposición de la religión en las escuelas, “se violenta la conciencia del maestro y la conciencia del niño” (ibídem: 130) por responder a una estrategia política. Sostuvo

Calcagno respecto de la Iglesia:

“...Así como quiere llegar a todos los niños valiéndose de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, quiere aprovechar el ascendiente moral, la fuerza sugestiva que posee el maestro sobre los alumnos ” (ibídem: 130).

“Uno de los objetivos que se persigue [...] es ‘preparar al niño para el supremo honor de ser presidente’. En otras palabras, y dado el requisito constitucional, es incorporar al niño a la comunión católica-apostólica romana” (ibídem: 131).

La referencia a la preparación de los niños para ser presidentes aludía a mensajes de Perón y Eva Perón en los que se había sostenido que la educación peronista, exenta de privilegios, iba a permitir que todos los niños pudieran aspirar a la primera magistratura.

En su intervención, Gabriel Del Mazo hizo referencia también a la nueva pedagogía reivindicativa de los derechos del niño, negados en los sistemas totalitarios, y recurrió a la Reforma Universitaria de 1919 para argumentar acerca de la autonomía del niño. Sostuvo, en este sentido, que “el verdadero problema de nuestra educación está en la reforma de la enseñanza para dar ‘autonomía espiritual a las nuevas generaciones’ según la gran fórmula argentina de 1918” (GABRIEL DEL MAZO, 1947:105). Gabriel Del Mazo había sido vicepresidente de la Universidad de La Plata entre 1943-45 y miembro fundador de la Federación Universitaria Argentina.

El debate parlamentario puso en escena no sólo la confrontación política entre la Iglesia y los sectores liberales sino, también, a través de ella, los discursos antagónicos acerca de la infancia en los que estaba en discusión el lugar del niño, su sujeción o autonomía. El discurso de la escuela nueva fue el referente que le permitió al radicalismo situar la importancia de los derechos infantiles y de la autonomía del educando, como una manera de frenar la invasión autoritaria de la Iglesia.

La pedagogía peronista y el problema de la coerción del niño

Desde el punto de vista pedagógico, las críticas al positivismo y –en el terreno político– al liberalismo, que se multiplicaron durante la década del ‘30, provocaron la apertura y diversificación del espectro de espiritualismos, tanto en sus versiones escolanovistas como nacionalistas católicas (Bernetti y Puiggrós, 1993). El peso de una mirada espiritualista riel proceso educativo provocó un desplazamiento notorio del debate pedagógico, anclado durante mucho tiempo en los estudios de corte psicológico de la naturaleza infantil, hacia un debate de corte filosófico y cultural, centrado en el proceso de transmisión y en la formación de la personalidad infantil. Este

desplazamiento estaba abonado por las nuevas corrientes filosóficas (idealismo, espiritualismo, fenomenología, existencialismo) que sedimentaron la llamada “reacción antipositivista”.

La cuestión de la formación de la personalidad infantil desde la perspectiva del educador –ya sea el maestro o en sentido más amplio el Estado– se convirtió en el punto nodal del discurso educativo peronista acerca de la infancia. En este sentido, las preocupaciones de los pedagogos se orientaron hacia los tipos y las modalidades de intervención del educador, en suma, a la compleja tensión entre coerción y consenso que se produce entre adultos y niños en todo proceso educativo. Las transformaciones del pensamiento de Antonio Gramsci son representativas de este desplazamiento hacia el problema de la coerción y de la educación política de las nuevas generaciones: mientras que, en una primera etapa, Gramsci había adherido a principios rousseauianos y a cierto espontaneísmo pedagógico defendiendo la autoeducación infantil, hacia fines de la década del ‘20 se mostró cada vez más partidario de una intervención clara del educador, de acuerdo con la idea de que “el hombre es toda una formación histórica obtenida con la coerción [...]” (Gramsci, 1987:174).

En el discurso educativo peronista acerca de la infancia, el enunciado que indica este desplazamiento es aquel que se refiere al “moldeamiento de la personalidad infantil”. El primer Plan Quinquenal desplegó esta cuestión, que remitía a la articulación estrecha entre educación y política. La educación orientada por una “idea estructural” era caracterizada como “una serie de aspectos de una total estructura íntimamente entrelazados” (PRIMER PLAN QUINQUENAL, 1947:15) cuyo objetivo era el logro de un orden de justicia social entendido como una construcción cultural. Sostenía el plan: “..Una educación cuya finalidad no es sólo la de preparar, sino además la de modelar la personalidad y favorecer un sentido de iniciativa, cooperación y trabajo, que son los que pueden permitir una mejor sociedad, una mayor justicia social que la actual” (ibídem: 15). Según el Plan Quinquenal, la educación incluía dos tácticas pedagógicas: preparación y configuración. Mientras que la primera se entendía como la transmisión de conocimientos necesarios para situarse en la vida, que eran por tanto de carácter más instrumental, la segunda debía tender a formar “seres mejores”, y tenía un sentido más intencional y político. Mientras que la preparación garantizaba una base material, la acción de configuración iniciaba un trabajo de moldeamiento de la personalidad.

En la exposición del plan, Perón había señalado que la formación de “hombres prácticos”, “buenos argentinos” y “buenos operarios” requería el “desenvolvimiento de la propia personalidad, que es tanto como decir nacionalidad” (PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 1946:23-25). La formación de la personalidad infantil se ubicaba en un plano convergente con el de la formación de la nacionalidad, con lo que se articularon el

registro psicológico y político de la constitución del sujeto desde una perspectiva organicista o estructural.

Este tópico de la formación de la personalidad infantil indicaba la apertura de la pedagogía a la cuestión de la educación política de la infancia a cargo del Estado, e incluía un nuevo tipo de debate respecto de la metodología. Perón había insistido en la necesidad de crear un “método argentino” y de desplazar el debate sobre escuelas activas o inactivas hacia nuevos ejes. Sostuvo frente a inspectores de enseñanza y visitantes de escuelas de todo el país:

“Elucubremos sobre la escuela argentina, y el maestro argentino llegará a ser un modelo para sus propios métodos porque no hay nada que discutir, la metodología está directamente ligada al proceso y al problema propio de cada país, donde se enseña. Fuera de eso, no hay más que herejías” (19/dic/1947:18).

Impugnación tanto del escolanovismo como del método de Pestalozzi, del que, según Perón, sólo podían retomarse los principios del arte de enseñar. La centralidad de la formación de la personalidad infantil y de la nación corría el problema de la actividad a un lugar subsidiario.

Jardines de infantes o fortines espirituales La constitución del niño como sujeto de una nueva cultura política incluía la necesidad de una intervención pedagógica desde los primeros años de vida. Para los años ‘40, el jardín de infantes era una institución escasamente difundida. Hasta entonces, el nivel inicial había experimentado un crecimiento desparejo, tanto en el ámbito nacional como provincial. Durante 1945-55, la explosión cuantitativa de –este nivel fue notoria. Según un documento oficial, durante el primer gobierno se crearon 636 secciones de jardines de infantes anexas a escuelas comunes de la Capital, provincias y territorios (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1952). Los datos estadísticos revelan que fue durante el peronismo cuando la matrícula creció en forma contundente (Wiñar, 1974).

Hasta entonces la expansión del jardín de infantes había estado atada a la discusión sobre su valor como institución pedagógica o doméstica. En este sentido, la creación de jardines había estado vinculada con las demandas de las maestras y especialistas en el nivel –herederas y discípulas de Sara Eccleston–, con cierta promoción por parte de algunos ministros de educación o con las políticas asistenciales del Estado. La expansión del nivel inicial durante los gobiernos peronistas permitió ligar las demandas pedagógicas de difusión del jardín con las necesidades políticas y sociales del Estado que requerían una institución funcional a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y a la nueva cultura política. La creación del Profesorado “Sara Eccleston” y del Jardín Mitre durante el gobierno de Justo, con el auspicio del Ministro

Coll, fue un antecedente de un jardín que conjugaba la satisfacción de necesidades sociales con la conducción de especial islas en el nivel, como fue su directora Margarita Ravioli.

En ocasión de la inauguración de un jardín de infantes en San Vicente construido por la Fundación Eva Perón, Juan Domingo Perón pronunció un mensaje en el que el jardín de infantes se presenta como una pieza clave en la estrategia de gobierno. Sostuvo entonces Perón: “Al hablar del privilegio de que habrán de gozar los niños, yo he querido dar el ejemplo haciendo esta donación, en nombre del gobierno, al pueblo en que vivo, para que en este jardín de infantes puedan formar su personalidad los niños del mañana” (PERÓN, J. D., 1949c).

El jardín de infantes era un medio considerado excelente para garantizar un punto de partida social homogéneo para la construcción de una nueva generación infantil. Perón ligó este aspecto con una política de cuidado del crecimiento infantil recurriendo a la metáfora del árbol tomada del Martín Fierro. Dijo entonces:

“Y nosotros, siguiendo la política asentada en el inmortal poema gauchesco, creemos que cuando el niño se aparte por propia gravitación de la madre, que es su mejor maestra, debe comenzar a educarse para que su tronco no se tuerza. Educando a los chicos conformaremos la futura Argentina, porque los pueblos que no saben educar a sus niños, están perdidos” (ibídem: 1).

La política de infancia se concibe como estratégica. La creación de jardines no era exclusivamente un medio para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil, sino una manera de establecer las condiciones de la sociedad futura. El jardín de infantes debía “formar ciudadanos útiles desde los primeros años” (ibídem: 1), sin perder por ello su estética propia, adecuada al mundo infantil.

Esta expansión del nivel inicial fue notoria en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Coronel Domingo Mercante, con la sanción de la llamada Ley Simini N° 5.096 (anunciada el 14/12/1946) que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar entre los 3 y los 5 años (art. 2); creó la Inspección General de Jardines de Infantes, inspirada en las normas del Profesorado Sara Eccleston, único establecimiento oficial de formación de personal especializado (art. 4), y estableció la aplicación de los métodos froebeliano y montessoriano (art. 8, c). El incremento de la cantidad de establecimientos, la expansión de la matrícula, la difusión de los principios y fines de la educación infantil caracterizó una política en la cual el jardín de infantes aparece diseñado como una institución de mejoramiento social.

La estrategia educativa del gobierno bonaerense incluyó la creación de las escuelas formativas de profesores de Jardín de Infantes, es decir, una propuesta de formación

especializada; la fundación de los jardines de infantes integrales (180 en 1947, 1.426 en 1948 y se preveían 10.080 para 1949); una propuesta de atención psicológica, médica, pedagógica y social integral de los niños, centrada en el estudio psico-médico-social del infante (con la elaboración de una ficha médica, una ficha social, una ficha de apreciación psicopedagógica, una libreta del niño); y una política de difusión y divulgación de principios de educación infantil, tanto a partir de publicaciones como de la promoción de las escuelas para padres. Según un documento que despliega la estrategia educativa del gobierno de Mercante durante los dos años iniciales, la creación de Jardines de Infantes Integrales y populares se concebía como “el punto de partida de una revolución educacional” (DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, 1948a:81). El fin expresado era “aproximar el Hogar Familiar al Hogar Educativo” (ibídem: 81). La difusión de los jardines pretendía atender a la población infantil más pobre:

“De las criaturas, diremos, menos protegidas por la sociedad, pues si bien sus inquietudes, necesidades, afectos y deseos han merecido consideración especial en los tratados teóricos de pedagogos, psicólogos y sociólogos, su educación no había sido encarada en forma integral por ningún gobierno de nuestro país, ni de muchos otros, ajenos e indiferentes al clamor de las madres, que incorporados al trajín febril de la tienda, de la fábrica, de la actividad cívica o absorbidas por la rutina del quehacer doméstico, encuentran en la Acción coadyuvante del Jardín Educativo, el complemento indispensable para atender el desarrollo físico, moral, intelectual y estético de sus tiernos vástagos, prácticamente abandonados en la edad mas sensible de la vida.

La Ley de educación preescolar gratuita e igualitaria para todos los niños del solar bonaerense ha reparado, con la creación de los jardines de infantes integrales y populares, este injusto olvido de la sociedad argentina de ayer, marca el punto de partida de una revolución educacional, que no es aventurado aseverarlo, alcanzará reflejos nacionales, porque tiene genuina inspiración democrática y una suprema aspiración de dignificación y justicia humanas” (ibídem: 81).

La educación del niño desde temprana edad se vinculaba, en el discurso peronista, no sólo con la posibilidad de mejoramiento social, sino con la formación de la infancia inspirada en “el sagrado culto a la Familia, a la Patria y a Dios” a partir de instituciones concebidas como “fortines espirituales de la educación del pueblo” (ibídem: 87). El objetivo enunciado era “la configuración del futuro arquetipo argentino”, para lo cual los jardines comprendían el ciclo básico de la educación popular. Según el inspector general de escuelas Dr. E. Moldes, dicha formación aprovechaba la infancia como “la

edad más apropiada para modelar y encauzar los instintos, los sentimientos, las inclinaciones y los hábitos del hombre”. El jardín era concebido como hogar de la Patria, con capacidad de educar al niño con conciencia, disciplina y orden, sin que el niño tuviera una ajustada percepción, *“convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea juego deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes”* (DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, 1948a). El carácter vulnerable de los primeros años del niño era considerado una condición propicia para una intervención político-pedagógica con proyección futura: que el infante fuera un futuro trabajador obediente.

Este moldeamiento del niño orientado tanto al mejoramiento social como a la construcción de un nuevo sujeto patriótico, moral y nacional se torna notorio en muchos artículos referidos al jardín de infantes y publicados en la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires, que transcriben guías preparadas por la Inspección General de Infantes. Un recorrido por estos textos permite observar la combinación ecléctica entre ideas de la escuela nueva y postulados del nacionalismo católico en el discurso acerca del niño y del papel del jardín de infantes.

El énfasis notorio en el cuidado de la salud infantil y en la formación de hábitos se ligaba al imperativo moral de *“introducir un orden en el espíritu infantil y crear una serie de buenos hábitos de conducta y convivencia por medio de una ejercitación sencilla; como todas las otras, impregnada de moralidad”* (REVISTA DE EDUCACIÓN, 1949b:75). Se consideraba que el vínculo entre la salud física, la moral y el orden se adquiriría en el jardín y se transferiría a la familia a través del niño. El eclecticismo también se visualiza en la noción de juego, entendido como “juego educativo”, es decir, con orientación moral y social, “encauzado” con fines educativos. Desde esta concepción se critica a los pedagogos de “posición extremista” que asimilan de manera absoluta la niñez al juego, dejando afuera “la realidad futura del ser”, ausencia que podía provocar la proyección del juego sobre la vida adolescente y el alejamiento del sentido de responsabilidad en el trabajo (REVISTA DE EDUCACIÓN, 1949a).

También se enfatiza en los artículos la necesidad de transmitir la cultura hispánica y la tradición argentina a través del jardín en la enseñanza de rondas, en el cuidado y la atención en el uso del lenguaje y en la práctica del canto.

Las vanguardias infantiles en el discurso de Eva Perón

El discurso de Perón a favor de la democratización social de la situación de la población infantil gozó de consenso social en una primera etapa, de la cual dan testimonio editoriales de la revista La Obra.

Eva Perón, en cambio, radicalizó la visión sobre la infancia pobre al concebirla como

un problema de orden nacional atravesado por los conflictos de clases, y dicha visión se convirtió en un factor de tensión con los sectores opositores al peronismo. Su enfrentamiento con la Sociedad de Beneficencia y una nueva concepción estatal sobre la ayuda social orientada según principios de justicia social (Tenti Fanfani, 1989) inició un nuevo camino en la protección de la niñez. Los destinatarios de la ayuda social eran, para entonces, “la ancianidad desvalida y la niñez sin hogar” (PERÓN, E., 1948a:200). La política social llevada adelante por Eva Perón desde la Fundación de Ayuda Social se distinguía de la caridad, estaba vinculada a un proceso de planificación y era considerada un deber social como “exteriorización del deber colectivo de los que trabajan [...] con respecto a los que no pueden trabajar” (ibídem). La acción de ayuda social dirigida al niño, en particular, a partir de la creación de ciertos dispositivos (la Ciudad Infantil, entre otros) pretendió alterar las desigualdades sociales heredadas que atravesaban a distintas generaciones, interviniendo desde lo social en la reparación y recomposición de los sectores constituyentes de la nueva hegemonía peronista. Según Eva Perón, a los niños se los debía “restituir a la sociedad, como elementos aptos a los descendientes de los desamparados” (ibídem: 148). Se pretendía construir una nueva cadena generacional, en la que la situación de atraso social fuera el eslabón de otro tipo de reproducción social y política. Esto resulta notorio en sus escritos. En una nota titulada “Olvidar a los niños es renunciar al porvenir”, calificó el problema del niño como un “problema nacional”, y buscó diferenciar sus políticas de infancia de las del pasado:

*“El porvenir de estos niños era tan incierto como el porvenir de los parias”.
“Allí están los niños que no figuraban en la preocupación de nadie porque no podían volar, ni podían prestar sus nombres inocentes para las sucesivas farsas electorales con que se pretendía demorar el despertar de nuestro pueblo. Allí agonizaban subalimentados, enfermos, los hijos de los mismos que creaban la riqueza y que no tenían ante ello otro futuro que el hospital, la miseria y la desesperación; o el delito” (1948b:207).*

Interpelados por Eva Perón como los “pequeños descamisados del interior del país” o los “hijos” de los descamisados, los niños pobres fueron destinatarios de un discurso de carácter político: debían convertirse en las vanguardias políticas del futuro. En otro artículo titulado “Significación social del descamisado” Eva Perón amplió esta idea de vanguardia en cuanto “vanguardia de la nacionalidad”, “expresión combativa, con personalidad propia”, “factor de progreso, de unidad nacional, de bienestar colectivo” (1948c:202). La vanguardia se conformaría, según Eva Perón, no con el elemento más esclarecido del proletariado ni con los hijos de la clase intelectual, sino con el

elemento más atrasado y marginado de la historia social argentina: la niñez hija de las poblaciones del interior del país. Si “vanguardia” había sido insignificante utilizado en otras décadas para apelar a los grupos literarios más innovadores o a los sectores más ilustrados del movimiento obrero, ahora asumía un significado inverso: según Eva Perón, la vanguardia sería un producto de la intervención política, social y pedagógica sobre la niñez pobre.

La puesta en marcha de esta política de infancia, saturada de enunciados de redención social, comprendió la movilización infantil. Fotos y testimonios de la época subrayan el recurso a la presencia pública de los niños en distintas situaciones, desde eventos para la entrega de juguetes hasta actos escolares o campeonatos de fútbol. Según De Ipola, el concepto de movilización designa “al proceso en virtud del cual grupos o clases sociales que mantenían en el pasado una actitud pasiva asumen un comportamiento deliberativo y de intervención activa, a través de distintos mecanismos, en la vida política” (1989:43). Centenares de chicos fueron reclutados en las provincias y ubicados en las nuevas instituciones integrales (Ciudad Infantil, Hogares Escuela, Ciudad estudiantil), en las cuales recibían formación y asistencia. Según Eva Perón, dicha movilización tenía como fin “prepararlos para una juventud capaz, como camino seguro para una madurez dignificada y constructiva” (PERÓN, E., 1948b:207). Los niños llegados a la ciudad (o reunidos en eventos públicos masivos) debían asimilar conceptos morales (patria, familia, hogar, etcétera), principios generales de educación, especializarse en un trabajo, recibir nociones de higiene, y conceptos como el de fraternidad, amor a la tierra, sentido del deber: se inscribían, así, en una nueva cultura política en proceso de gestación.

La ayuda social al niño, para Eva Perón, incluía varios pasos: la movilización o el reclutamiento de la población infantil pobre y la inclusión de los niños en nuevo tipo de dispositivo institucional (ciudad infantil, hogares escuela). Este tipo de intervención estatal pretendía alterar radicalmente la continuidad intergeneracional de la pobreza y de la cultura política: desde este imaginario se creía que otro tipo de experiencia de infancia podía proyectarse hacia el futuro de la sociedad argentina provocando una ruptura en los futuros prediseñados por el origen social, por tradiciones intelectuales y por trayectorias políticas. Si evaluamos la persistencia histórica de la identidad peronista, esta creencia debería ser tenida en cuenta para el análisis.

A través de este tipo de acción, los saberes de los especialistas y las intervenciones profesionales se subordinaron al discurso político. La actuación política de Eva Perón agudizó la lucha con posiciones asistenciales diversas, que no pretendían transformar al niño asistido en ciudadano con poder (por ejemplo, el catolicismo, sectores de la beneficencia, etcétera) y priorizó la intervención social por sobre las cuestiones pedagógicas. Para Eva Perón, la ayuda social al niño tuvo, además de su carácter

reparatorio y de redención social, un sentido político instituyente de un nuevo orden cultural y político. Ese niño, pequeño descamisado, cabecita negra, del interior del país, huérfano o paria, iba a ser vanguardia, ciudadano, peronista leal, artífice del futuro.

La Ciudad Infantil y la formación del niño de la Nueva Argentina

Si a fines del siglo XIX y a principios del XX la Casa de Corrección aparecía como alternativa a la cárcel y como un dispositivo recomendable para atender la situación social de niños pobres, abandonados y delincuentes, y más tarde lo fue la Colonia Hogar, durante los años '40, la Ciudad Infantil fue un dispositivo que recogía el imaginario de la urbanización moderna.

La llamada Ciudad Infantil fue un ejemplo paradigmático de este tipo de intervención política y pedagógica sobre la constitución de la niñez como sujeto de un nuevo orden. Esta experiencia, que podría ser calificada como institución total, puede ser analizada apelando a distintos modelos institucionales: las instituciones educativas nazis y fascistas, los falansterios anarquistas o las más cercanas instituciones de internación de menores. Recordemos que Eva Perón realizó, en 1947, un viaje a Europa en el que tomó contacto con la asistencia social europea, con los barrios obreros, con las obras sociales y que más tarde, manifestó su rechazo por las obras realizadas por ricos y destinadas a los pobres (Navarro, 1994:245). El propio Perón, que había estado en Europa entre 1939 y 1941, había manifestado su admiración por el régimen educativo del fascismo y por la maquinaria estatal alemana (Sidicaro, 1996:20-21).

Sin embargo, la adscripción de esta experiencia a un único modelo sería errada para interpretar su complejidad, tan marcadamente sesgada por el estilo personal de Eva Perón. Los niños que asistían a la Ciudad Infantil eran niños pobres reclutados en el interior del país o en las villas del barrio de Belgrano, y no exponentes de la pureza racial; el ascetismo propiciado por el ideario anarquista era un valor ausente en una institución en la que predominó el bienestar y el lujo material destinado al niño; las discriminaciones clásicas de los menores en las instituciones de beneficencia habían sido repudiadas abiertamente por Eva Perón y, además, la Ciudad Infantil incluyó una educación de excelencia brindada por maestras y directoras del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. De manera que, si bien no es posible afirmar la filiación de esta experiencia respecto de un modelo único, sus rasgos remiten a una conjunción de varios: la Ciudad Infantil y los hogares-escuela fueron productos eclécticos de su tiempo.

La Ciudad Infantil denominada "Amanda Allen", nombre de una enfermera de la Fundación y delegada censista de la primera camada en la provincia de Buenos Aires,

se inauguró en julio de 1949; para entonces, la Fundación de Ayuda Social presidida por Eva Perón albergaba, en los llamados hogares-escuela, un total de 23.320 niños. Ubicada en el barrio de Belgrano, entre las calles Juramento, Echeverría, Dragones y Húsares, la Ciudad Infantil fue construida en un tiempo récord de cinco meses y veinte días de trabajo, que muchos adjudican al impulso arrasador de Evita (Dos Santos, 1983:48). En ocasión de la inauguración de la Ciudad Infantil, el 14 de julio de 1949, Eva Perón situó el carácter de emblema de la nueva institución:

“Inauguramos hoy una Ciudad Infantil que simboliza, ante el país y ante el mundo, el inmenso caudal de ternura que hay en el espíritu de esta nueva Argentina por las generaciones que han de seguirnos en el noble empeño de multiplicar la felicidad del pueblo y consolidar la grandeza de la Nación” (PERÓN, E., 1986:63).

En este discurso, la nueva instalación fue caracterizada como “un paso más en la marcha que nos hemos impuesto hacia la conquista de la asistencia integral para los niños argentinos”. La Ciudad Infantil fue, al mismo tiempo, un producto de exportación de la obra peronista, un modelo de difusión internacional. Sostuvo Eva Perón entonces: “Esta ciudad infantil es modelo en el mundo [...]. Es modelo porque también es modelo para el mundo el justicialismo de Perón, que nos ha llevado a la vanguardia social de la época...” (ibídem: 64-65). Las numerosas publicaciones oficiales destinadas al exterior referidas a la Ciudad Infantil, editadas por la Subsecretaría de Relaciones Exteriores, formaban parte de esta estrategia difusionista de la obra de Perón. Pero, además, la Ciudad Infantil se sostenía con donaciones, y era “costeada por la contribución espontánea y generosa de la clase trabajadora de todo el país” (ibídem: 237): la Fundación contaba con el 3% de los aguinaldos (2% a cargo de empleados y obreros, y 1 % de los empleadores) (Tenti Fanfani, 1989:78).

La Ciudad Infantil estaba destinada a niños de entre dos y seis años, correspondía al nivel inicial o jardín de infantes. La dirección estaba a cargo de una maestra normal y de profesoras especializadas en jardín de infantes, pero tenía una fiscalización permanente de Eva Perón. El ingreso de los niños se producía a partir de la presentación de una solicitud a las llamadas visitadoras sociales o células mínimas (la célula mayor era la Fundación), en su gran mayoría mujeres, que tenían la misión de detectar necesidades (Dos Santos, 1983:36) y debían encargarse de certificar si la solicitud encuadraba dentro de los requisitos del reglamento. Las células estaban compuestas por cuatro asistentes sociales, un jefe y un secretario que en sus viajes a las regiones más pobres recogían información sobre la situación nacional. Los niños admitidos pertenecían a hogares muy pobres. De acuerdo con el cuadro social, el niño

era admitido como interno o externo, y contaba con una ficha personal. La atención se proyectaba también sobre la familia procurando “engazarla al ambiente social”, uniéndola en matrimonio, bautizando a los hijos, resolviendo necesidades materiales. Las madres eran convocadas por la directora y las visitadoras para reuniones informativas y formativas. Se proveía a los niños de alimentación, control médico, educación, en una alternativa postulada como integral. Un folleto de la época destaca: *“Ni un sólo detalle ha sido descuidado en este extraordinario organismo infantil, que constituye la base sobre la que reposa el conceptuoso aforismo de que, en la Nueva Argentina, los únicos privilegiados son los niños”* (FUNDACIÓN EVA PERÓN, Ciudad Infantil y los Hogares Escuela, s/f).

Durante el mes de enero, los niños eran trasladados a las colonias de vacaciones, otro de los espacios a cargo de la Fundación. Así, la organización interna de la Ciudad Infantil estaba estrechamente vinculada al resto de los organismos de la Fundación Eva Perón. Desde el punto de vista educativo, los niños cursaban allí el jardín de infantes, y eran preparados para el ingreso a la enseñanza primaria, en la Ciudad Estudiantil, construida también en la zona de Belgrano. La Ciudad contaba con 25 secciones de dos turnos, y la capacidad era de treinta alumnos en cada sección. Según el mismo folleto, desde el punto de vista pedagógico, el sistema de enseñanza era “ecléctico”, a partir de una selección de los métodos de Montessori, Froebel, Decroly, Agazzi, etcétera; se adjudicaba al juego un lugar importante como preparatorio para la vida, y semanalmente se adoptaba un tema narrativo central, ya fuera un cuento clásico o una fábula moralizadora que eran desarrollados en las clases.

Las fotografías y filmaciones de la Ciudad Infantil muestran una estética moderna y culta más ligada a los sectores medios que a la cultura popular: los niños tenían clases de canto, música, bailes clásicos, gimnasia rítmica con profesores especializados, clases de jardinería, de artes plásticas. Uno de los objetivos educativos era, precisamente, “inducir al niño a todas las manifestaciones de la belleza” procurando también que “el confort y el buen gusto del ambiente que lo rodea vaya desarrollando en él un depurado sentido estético”. Esta visión esteticista, que pretendía inculcar el buen gusto y que suponía una alta valoración del universo burgués, es un primer dato de contraste con el origen popular de los niños, que tuvo efectos particulares.

A través del tipo de vestimentas y calzados de alta calidad que los niños recibían anualmente y que constituyó uno de los rasgos de la política social de Eva Perón, se pretendía materializar las diferencias ideológicas con el modelo de la beneficencia y acercar la Ciudad Infantil a la estética de un hogar de clase media. El folleto señalaba:

“Justamente es en el atuendo primoroso de los pequeños de la Ciudad Infantil donde se percibe cuánto de hogar verdadero, de auténtica y sutil comprensión

existe en dicho organismo. Clima hogareño de tierna tolerancia, de mínimas indisciplinas y de inocentes infracciones, que son las que sustentan los humanos principios de esta Ayuda Social Justicialista, que tanto difiere de las anacrónicas prácticas de la beneficencia dirigida, cuyo saldo eran generaciones de resentidos sociales" (ibídem).

En los aspectos materiales de la institución (vestimenta, decoración, cantidad de personal, material didáctico, alimentación, etcétera) se focalizaba la posibilidad de redención social de los niños, y con ello se intentaba otorgar una identidad nueva a la política social peronista diferenciándola del discurso conservador, centrado en los valores del ascetismo, el ahorro y los estigmas. Eva Perón consideraba que uno de los objetivos de estas instituciones era “forjar en el niño una conciencia sana, liberada de prejuicios y resentimientos sociales” (ibídem). Se insistía, entonces, en el carácter no clasista de las políticas de la Fundación, aclarando su dimensión de ayuda policlasista e internacional. Sin embargo, la promesa de la emancipación de la clase trabajadora sobredeterminaba los discursos. Según Eva Perón: “Sus hijos [de las masas obreras] están a resguardo de toda contingencia y liberados de la fatalidad de los círculos mezquinos a que los condenaba, antaño, el hogar humilde”. La radicalidad de su discurso la acerca así al ideario anarquista.

La función social que desempeñaba la Ciudad Infantil en la Capital Federal era desarrollada por los Hogares-escuela en las provincias. El primero de ello fue el Hogar Escuela Presidente Perón, instalado en el parque Llacta Sumac de Santiago del Estero. Ubicados en parques, los hogares-escuela albergaban 1.500 niños, constaban de edificios de dos cuerpos, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país se priorizaba en ellos la enseñanza de las manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra.

En 1951 se inauguró la Ciudad Estudiantil Presidente Juan Perón destinada al alojamiento de muchachos del interior del país que por sus estudios debían residir en la Capital Federal. En esa ocasión, Evita pronunció un mensaje desde su lecho de enferma que fue transmitido por radiotelefonía. Para entonces se habían hecho públicas las primeras críticas a sus propuestas institucionales. Frente a ellas, Eva Perón ensayó un “acto solemne de desagravio” de su política:

“Yo sé que se ha criticado mi obra diciendo que mañana, cuando salgan de mis institutos las muchachas y muchachos educados en ellos, se sentirán fuera de ambiente y serán inadaptados sociales. Yo he adoptado las previsiones para que eso no suceda...” (27/10/1951, en 1986:370).

Así como el discurso de Eva Perón había cuestionado las instituciones de beneficencia porque tenían como resultado la producción de “resentidos sociales”, debió luego afrontar la crítica de la supuesta promoción de inadaptados sociales. La crítica se refería a un desajuste entre la experiencia social y familiar de los niños de origen y la adquirida al ingresar a la Ciudad Infantil y permanecer allí en calidad de internos, que se hacía manifiesta cuando los niños egresaban de la institución y se insertaban en nuevos ámbitos como la escuela primaria. Este conflicto está registrado en distintos testimonios orales. Es necesario destacar, sin embargo, que esa operación institucional destinada a recuperar, dignificar y, en buena medida, desviar a numerosos niños de su destino de exclusión y marginación, tuvo, en algunos casos, efectos finales complejos y contradictorios. Podríamos pensar que la voluntad de evitar el estigma de la pobreza promovió otro tipo de desviaciones (Goffman, 1995). Al menos ello podría inferirse de algunos casos específicos mencionados en los testimonios.

Eva Perón no negaba el alcance político de la ayuda social, que si por un lado ubicaba a niños y jóvenes en un ambiente especialmente diseñado, por otro pretendía orientarlos hacia un futuro preconstruido. En la inauguración de la Ciudad Infantil los niños y jóvenes fueron interpelados bajo un mandato de lealtad al pueblo y con una promesa de conducción política:

“Mis hogares tienen la misión sagrada de formar hombres humildes que mañana sean abanderados del pueblo, que consoliden la victoria del pueblo sobre sus enemigos. Nosotros preparamos a los hijos del pueblo para que sean conductores de sus masas en la hora de los pueblos, cuya aurora comienza anunciando el mediodía brillante en que los pueblos tomarán las riendas de su propio destino” (PERÓN, J. D., 1949a:369).

Según Eva Perón, todo joven humilde podía alcanzar la más alta ciudadanía, los hijos de los trabajadores debían aprender en las escuelas “todo lo que se necesita para ser presidente de la República”. La Ciudad Infantil quizás haya sido un laboratorio de esta concepción, anclada en una promesa de emancipación social de la niñez pobre.

A partir de las entrevistas realizadas a personas que se desempeñaron en la Ciudad Infantil –una ex directora, Cristina Frichte, y una maestra, Irene Ansaldo– hemos podido recuperar la complejidad de aquella experiencia. Según los testimonios, en una primera etapa la Ciudad Infantil fue dirigida por la maestra jardinera Zulma Solari, bajo la fiscalización permanente de Eva Perón. Cuando esta se enferma solicitó apoyo de manera urgente a Margarita Ravioli, entonces directora del Instituto Mitre que funcionaba junto con el Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Ravioli se desempeñó

durante un tiempo como directora, y con ella ingresaron a la institución maestras graduadas del Profesorado Eccleston. Durante la última etapa del segundo gobierno, se desempeñó como directora de la Ciudad Infantil Cristina Fritchete.

A partir de estos testimonios hemos podido reconstruir en parte la lógica institucional de la Ciudad Infantil, que delata el carácter complejo, contradictorio y polémico de un dispositivo destinado a fundar nuevos sujetos infantiles. Los testimonios destacan, por un lado, las dificultades del trabajo pedagógico con los chicos, provocadas por la amplitud de las secciones, que tenían en promedio cuarenta niños, y por el origen social de los internos. La labilidad de la atención de los chicos hacía evidente la confrontación entre el aprendizaje promovido por las maestras y la realidad social de sus alumnos. También existían dificultades vinculadas a la confrontación de perfiles profesionales dentro de la institución: las maestras desconocían las historias de sus pequeños alumnos y eran las asistentes sociales las que monopolizaban la vinculación con los padres guardando la información sobre las familias como “reservada”. En algunos casos eran hijos de padres presos o muertos, recogidos por criterios de “suma necesidad”. Eva Perón había solicitado maestras, pero ellas figuraban con nombramientos vinculados con vacantes de otros ministerios, lo que daba lugar a una falta de legitimación profesional.

En la Ciudad Infantil se contaba con muchísimos recursos, y predominaba la obsesión del personal por el orden y la limpieza. Según los testimonios, primaba la voluntad de hacer público el carácter modelo de la institución: la Ciudad Infantil era visitada por delegaciones nacionales y extranjeras. La importancia adjudicada a la infraestructura y al bienestar material fue un rasgo arquetípico de esta institución, ligado con el sentido de democratización radical de las condiciones de pobreza infantil. El ambiente era bello y agradable, se contaba con salas enormes, con mucha luz, baños amplios y grandes jardines; y existía un equipamiento exhaustivo y de alto nivel. Pero el exceso y la alta calidad de la infraestructura acentuaban los contrastes entre la vida institucional y la vida familiar de los chicos, entre el interior de la institución y el exterior. Se producía, entonces, una tensión entre la abundancia percibida en la institución durante la semana (los niños “salían vestidos de punta en blanco, de Casa Marilú”) y la miseria familiar (“volvían los lunes con piojos”), hecho que hacía paradigmático el paso por la Ciudad Infantil.

Por último, los testimonios coinciden en señalar los problemas generados por el carácter de internada de la Ciudad Infantil. La distancia o desvinculación de los niños con sus familias y el contacto con un personal muy amplio (maestras, asistentes sociales, costureras, preceptoras, mucamas, médicos, odontólogos) provocó, en algunos casos, experiencias traumáticas. La situación de internación en una institución que por sus condiciones materiales era bastante poco acorde no sólo con la

realidad de los sectores populares sino también de buena parte de los sectores medios, potenció problemas de conducta de los niños al egresar e insertarse en las escuelas primarias de la zona. Dado que las instalaciones de la Ciudad Estudiantil (institución que sucedía a la Ciudad Infantil) no habían sido terminadas, permanecían en calidad de internos en la Ciudad Infantil niños con más de 6 años. Se optó entonces por enviarlos a escuelas primarias del Bajo Belgrano. El contraste entre la vida institucional de los internos y la vida familiar de los escolares del barrio fue problemático. Según los testimonios, los chicos de la Ciudad Infantil minaron la disciplina de esos colegios y provocaron la “huida de maestros y directores”.

Este dispositivo incluía un reconocimiento de la especificidad de la edad, una estética infantil. Se había construido un montaje de “ciudad infantil” del tamaño de los chicos, se proyectaban películas para chicos, se contaba con numerosos cuentos. Se carecía, sin embargo, de indicaciones pedagógicas para el uso de los materiales. Se implementaba el juego dramático y se festejaban los cumpleaños de los chicos.

Los testimonios acuerdan en el cambio que se produjo en la institución a partir de la enfermedad y muerte de Eva Perón. Las tensiones ya existentes entre el personal, entre la realidad institucional y el exterior de la institución, entre la situación de internación y la exogamia de la escuela pública, se agudizaron ante la ausencia de la orientación rectora de Eva Perón y, sobre todo, por la crisis política y económica que caracterizó los últimos años del peronismo en el poder.

Pedagogía y política: la promesa de la generación del 2000

A partir de 1951, el peronismo puso en práctica de manera notoria una convocatoria política de niños y jóvenes desde el Estado, que se operó a través de la incorporación de contenidos político-doctrinarios en el espacio del sistema educativo y a través de la vinculación directa con los líderes en diversos tipos de eventos públicos. Las condiciones de producción de esta politización del vínculo entre el Estado y niños y jóvenes remite a una coyuntura en la cual se estaba produciendo la ruptura de las alianzas políticas iniciales, una fuerte crisis económica y la propia sedimentación ideológico-doctrinaria de una nueva cultura política peronista. Waldmann señala que a partir de la modificación de la estrategia política de Perón comienza, en 1949, la acentuación de los controles políticos sobre la lealtad al gobierno y que en este viraje intervino la pérdida de la prosperidad económica de la etapa anterior, la situación electoral de 1952 y la muerte de Eva Perón, así como los primeros intentos militares de golpe de Estado (1986:235-7).

La convocatoria de niños y jóvenes por parte del Estado había figurado, a principios de los años '40, tanto en el imaginario educativo nacionalista como en el liberal, en la

trama de la conflagración mundial. La segunda posguerra dio forma a la ideología del “año 2000” y a la promesa de la sociedad de la comunicación. A partir de 1945 emergieron las miradas a largo plazo y la planificación (Schmukler, 1994:13). Pero, mientras en la prospectiva comunicacional se preveía el fin de la política debido al auge de la técnica, para Perón la política fue el principio articulador del futuro como promesa de su continuidad. En 1950, en ocasión del “Año del Libertador General San Martín”, Perón pronunció en Plaza de Mayo un mensaje destinado a la juventud del 2000 en el que apeló a la construcción de una generación humanista, amenazada por los excesos de la técnica.

Perón había elaborado un diagnóstico generacional de la posguerra. Sostuvo en 1949:

“El mundo está en una lucha de generaciones: de las pasadas con las que vienen. Es una lucha que se realiza en el mundo entero, que es en este momento la palestra de las mayores luchas que tiene la humanidad en toda la historia de todos los tiempos. Esa lucha de generaciones tiene que definirse de una sola manera: que terminen las generaciones pasadas y que se hagan cargo del mundo las futuras, porque de las pasadas no tiene en el mundo muy buen recuerdo, si juzgamos este asunto por los resultados. Esperamos que las que vengan han de hacerlo mejor y, para que eso suceda, son los maestros los que tienen que formarlas. Hoy el maestro tiene la obligación no de enseñar a un muchacho, sino de formar un gran ciudadano. Si él solo forma un hombre que sepa, no ha cumplido sino la cuarta parte de su función, porque las tres cuartas están en formar un gran ciudadano. El país será grande cuando tenga grandes ciudadanos, y no será nada mientras no tenga esos grandes ciudadanos” (PERÓN, J. D., 1949c:8).

Perón consideraba que la posibilidad de homogeneizar las generaciones recaía en la pedagogía, en un contexto mundial en el que el recambio generacional aparecía como compromiso de todos los nuevos regímenes políticos. Antonio Gramsci había señalado, en los años ‘30, que el mundo estaba frente a una “crisis de autoridad” de las viejas generaciones dirigentes a partir de la “ruptura entre masas dirigentes e ideologías dominantes” (Gramsci, 1987:161). Pero, mientras que el comunista italiano consideraba que esta crisis podía ser propicia para una “expansión inaudita del materialismo histórico” (ibídem: 161), para Perón la situación de posguerra había creado las condiciones para un cambio generacional orientado a la construcción de una tercera posición de la Argentina en el mundo, distante tanto del capitalismo como del socialismo, pero integrada al mundo ante una próxima etapa universalista.

Si bien en el discurso peronista el niño fue ubicado desde los comienzos en un plano

de igualdad con los adultos, durante el primer gobierno peronista predominaron las interpelaciones a padres y maestros y a la sociedad en general con el objeto de responsabilizarlos de la educación infantil tanto desde el punto de vista social como del político. Los niños no eran interpelados directamente, sino que el Estado llegaba a ellos a través de la mediación de los adultos. A partir de 1950, en un contexto crítico para la continuidad del peronismo se multiplicaron las interpelaciones a niños y jóvenes; son niños y jóvenes los que comienzan a aparecer imaginariamente en condiciones de “asegurar el futuro de la patria” ante la amenaza que sufre el presente. Esta politización de las generaciones jóvenes ha sido interpretada de manera diversa. Plotkin define este proceso de socialización política como un “proceso por el cual la población adquiere los valores y creencias que definen su cultura política”, y en el que el sistema educativo es utilizado como “un canal eficiente para el adoctrinamiento de la juventud” y como “una herramienta para la creación de una mística peronista” (1993:143). Somoza Rodríguez discute esta visión de Plotkin cuestionando la atribución de un carácter manipulatorio al proyecto peronista, y sostiene, en cambio, que debe hablarse de un “plan de resocialización de los sujetos pedagógicos y políticos”, y que el peronismo constituye una “paradoja) mezcla entre democracia y autoritarismo” (1997:179).

Desde nuestro punto de vista lo que se produce desde el Estado es una interpelación política a niños y jóvenes que puede evaluarse tanto teniendo en cuenta los eventos masivos que los convocan como la nueva orientación político-doctrinaria de la educación, que los concibe como depositarios de una transmisión doctrinaria. Dicha interpelación condensa un conjunto de transformaciones de diverso orden que hacen a la emergencia del peronismo como fuerza política con sustento ideológico propio (una vez sistematizada la doctrina justicialista), a las nuevas articulaciones entre educación y política y a la posición de niños y jóvenes en una sociedad de masas y en una cultura política que pretende perdurar. Desde esta perspectiva, la interpelación peronista a niños y jóvenes se inscribe claramente en la luchas por la hegemonía.

Describamos primero la etapa que se inicia en 1951. Perón accedió al poder nuevamente en virtud del triunfo resonante en las elecciones de 1951, con el 62,4% de los sufragios. El II Plan Quinquenal, correspondiente al período 1953-1957, marcó la orientación doctrinaria de la nueva etapa, y fue presentado por el poder ejecutivo como único proyecto de ley que las cámaras aprobaron (Ley 14.188) y difundido con especial énfasis por el gobierno. Este plan tenía gran coherencia interna y marcaba claramente las prioridades de la nueva etapa, que se orientaba a superar los efectos de la crisis del período 1950-52 y las consecuencias de la difusa estrategia de planificación del gobierno. Era, por otro lado, un producto propio de la maduración interna del peronismo (Waldmann, 1986:83).

En el capítulo I sobre “Organización del pueblo” el Plan establecía que “la acción nacional en materia de población ha de tener como objetivo fundamental la unidad del pueblo argentino sobre las bases y principios de la Constitución Nacional Peronista”. El término “unidad” había aludido, en la etapa anterior, a la superación de las divisiones heredadas y a la creación de nuevas alianzas políticas, a una unidad política de lo diverso; en esta etapa, en cambio, “unidad” remite a unidad doctrinaria, es decir, a un sustrato ideológico común orientado tanto a la ruptura y a la autonomía ideológica respecto de los viejos aliados como a la formación política de una nueva generación. La doctrina justicialista ya existía en sus rasgos fundamentales en 1946, pero su contenido sólo puede ser definido tomando como base los discursos de Perón y Eva Perón (Buchrucker, 1987:302). Según el Plan Quinquenal, el nuevo objetivo de la educación era “realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista” (ibídem: 48).

Respecto del niño, el Plan sostenía que la enseñanza primaria debía tener en cuenta “la idiosincrasia del alumno, las características regionales y el ambiente donde se desarrolle”, se debía dotar a los alumnos de “conocimientos básicos, elementales y prácticos a fin de capacitarlo progresivamente para su desempeño en la sociedad”. En lo que hace a los responsables de la educación, el Estado aparece con una clara obligación de “crear los centros y medios especiales”, aunque se defina como “colaborador de la familia”. La enseñanza comprendía educación, moral (“principios de justicia social y solidaridad social”), y educación física (para formar “hombres físicamente sanos”). En relación con la enseñanza privada se señalaba que habría un apoyo del Estado para aquellas escuelas que “posibiliten el libre acceso de los hijos de los trabajadores a sus aulas” (ibídem: 40-51).

Según el Plan, “la escuela primaria no sólo será considerada como una unidad básica de acción educativa y social en su jurisdicción, sino que al mismo tiempo constituirá un centro de acción censal y de promoción del ahorro popular” (ibídem: 51). El modelo de la unidad básica como forma de organización de los sectores populares peronistas se trasladaba al sistema escolar: dentro de esa escuela-unidad básica, el niño-alumno comenzaba a ocupar una posición política (Michi, en Cucuzza, 1997).

En algunos mensajes públicos de Perón se hace notoria la politización de la educación con el argumento de la necesidad de una transmisión doctrinaria para lograr una unidad solidaria. En un mensaje pronunciado en el Luna Park ante profesores y maestros de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires (14/8/53) que, según reza un acápite de la publicación, estaban presentes en el acto “para testimoniar su total y absoluta adhesión al 2do. plan quinquenal”, Perón se extendió en la comparación entre el primero y el segundo plan quinquenal, indicando que el primero había tenido por objeto lograr un “plano de sustentación material” del pueblo, y el segundo alcanzar

“una base de sustentación permanente e inamovible de la cultura” (ibídem: 9). La búsqueda de una “cultura media popular”, entendida como “la última síntesis” desde una perspectiva obsesionada por la unidad orgánica y solidaria del pueblo, conduce a Perón a culpabilizar a dirigentes, padres y maestros en el caso de que no se cumpla la promesa de unidad del 2000. La configuración de una nueva generación política incluía prescribir a los adultos tareas de control y seguimiento de la nueva generación como parte de una estrategia que adquiere carácter mesiánico, en la que las fronteras entre la educación y la política se diluyen y los maestros y los dirigentes comienzan a ocupar posiciones equivalentes en la vigilancia y la educación de los pueblos. Perón describe una estrategia de vasto alcance:

“Los dirigentes debemos luchar en todas nuestras esferas de acción para ir predicando, vigilando y obligando a que la gente siga por el buen camino. Las madres y los padres que tomen a sus niños desde la cuna, y allí comiencen a educarlos y a inculcarles los verdaderos valores que hacen a los hombres grandes y dignos; que les enseñen también en su condición de padres un poco maestros, que después los pasen a los maestros; que los maestros se sientan padres y madres de esos chicos, y, sin solución de continuidad, sigan trabajando sus almas en primer término para ir conformando un individuo a semejanza y hechura de Dios, como todos lo ambicionamos. Y que, en las demás escalas, a la juventud la tomemos los dirigentes, los funcionarios, los jefes que, en el Ejército, en la Marina, en la Aeronáutica, adonde llegan a los veinte años los muchachos, les darán el último toque para ser hombres sabios y prudentes en la vida de relación.

Si todos nos ponemos a trabajar así, en colaboración; si los maestros y los padres toman contacto entre sí, sienten las mismas inquietudes y tienen los mismos objetivos para sus hijos, creo que en 15 años tendremos una nueva comunidad; probablemente habremos arre lado nuestra comunidad” (ibídem:10-11).

El éxito del Plan dependía de “cómo debemos organizarles el alma y la inteligencia a nuestros hombres y a nuestras mujeres”, de una tarea de inculcación del bien, esa tarea debía ser realizada por maestros que “trabajaran “para el porvenir” y que pudieran “transmitir a sus alumnos” (ibídem: 11- 12) y de una búsqueda de la unidad de los conglomerados orgánicos.

En otro mensaje público de Perón, pronunciado el 24 de abril de 1953 en el salón Blanco de la Casa de Gobierno ante inspectores y directores de enseñanza de la provincia de Buenos Aires acompañados por el gobernador de la provincia, también se

torna evidente este viraje doctrinario en torno a una unidad absoluta del pueblo. En este discurso Perón recomendó privilegiar la educación antes que la instrucción. Sostuvo, entonces, que “entendemos que primero hay que formar un hombre bueno, y recién después entregarle las armas”, en un contexto en el que la amenaza a la continuidad del gobierno estaba instalada (PERÓN, J. D., 1953:6).

En el mensaje, Perón avanza sobre el sacrificio patriótico de las nuevas generaciones estableciendo una equivalencia entre el orden familiar y el orden político, ligando el amor filial al amor a la patria. Perón señala:

“Hay que crear el ambiente y hay que crear una patria que se haga amar; entonces no tendremos necesidad de perder el tiempo en discursos ni en disquisiciones de ningún orden. Esto es como la madre que tiene un hijo; si lo arroja al nacer y no lo ve más, ¿qué derecho tiene esa madre a reclamar el amor de su hijo? En cambio, si esa madre solícita pasa sacrificios y dolores para criarlo y cuidarlo, ¿cómo le podrían pedir a ese hijo que no quisiera a su madre?”

Señores: la comunidad es una suerte de madre de todos nosotros. Es necesario crear una comunidad solidaria, una comunidad justa, una comunidad buena, y entonces la vamos a amar, la vamos a defender y vamos a morir por ella con gran alegría por haberlo hecho; entonces, el patriotismo nacido en ese clima de comunidad solidaria y justa será su razón natural, y en consecuencia, existiendo esa razón natural no será necesario crear esa razón artificial o inventar un símbolo con que reemplazar abstractamente lo que en concreto debe la patria ofrecer a cada uno de sus hijos” (ibídem: 8).

La eliminación de la pobreza infantil, la dignificación material de los niños que había llevado a cabo el Estado en una primera etapa la autorizaba a exigir un compromiso político de esos niños, ya jóvenes: “¿cómo esos hijos pueden no querer a una madre que los cuidó?”, se preguntaba Perón. ¿Cómo esos niños privilegiados podían no ser los herederos comprometidos de una nueva cultura política que debía perdurar en el tiempo? La transmisión doctrinaria ejercida por los maestros sobre los niños suponía, para Perón, un trabajo pedagógico que impactara en el orden de la subjetividad, es decir, que impactara sobre la experiencia emocional y psicológica de los niños. Sostuvo Perón:

“Nosotros pensamos que hay que darle una nueva mística y una nueva tónica a la ejecutoria de los maestros argentinos. Ellos deben conformar la moral y el espíritu de nuestros niños...”

“Realizado el primer objetivo de la solidaridad, que es el camino de la unidad del país y de la unidad de los argentinos, y cargando el tono sobre el espíritu de las generaciones que van a ponerse en marcha, salvaremos los difíciles momentos a que está abocado el mundo y salvaremos también a nuestro país en esos graves momentos” (ibídem. 10).

Esta tarea de pedagogización política de niños y jóvenes debía hacer uso del sentimiento y la emoción como recursos didáctico-políticos. El niño debía comenzar a sentir, debía cargarse de ese misticismo, debía incorporar la doctrina efectivamente no sólo para heredar, sino para poder desempeñarse luego como un reproductor ideológico. Con ese supuesto se intentaba la creación en el ámbito escolar de un verdadero hábitus político en los niños que disolviera las herencias familiares antiperonistas, lo que requería una alta carga afectiva.

Como derivación del nuevo plan quinquenal, se produjeron un conjunto de nuevas publicaciones y se elaboraron textos político-doctrinarios para los maestros (los llamados Cuadernos para el Maestro Argentino). Por otro lado, se editaron libros de lectura para la enseñanza primaria inspirados en la nueva orientación doctrinaria. Estos libros fueron aprobados en un concurso convocado por la resolución del 1 de enero de 1951, y llegaron a manos de los alumnos en el curso de 1953. También se imprimió diverso tipo de materiales de difusión para los niños, que formaron parte de un plan editorial de vasto alcance.

Distintos trabajos han evaluado este proceso de politización de los contenidos escolares. Otros han analizado los alcances de dicha politización desde la perspectiva de la recepción de los maestros, bajo la hipótesis de su despolitización (Gvirtz, 1998).

Nos detendremos en el análisis de las directivas impartidas a los maestros para la transmisión de la doctrina a sus alumnos. El Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Enseñanza Primaria comenzaron a publicar, en 1952, una serie de Cuadernos para el Maestro Argentino. El N° 1 se ocupó del “Justicialismo” (1952), y el 4 fue dedicado a “El Plan Quinquenal en el aula” (1953). En el primero se desplegaba la doctrina justicialista y el imaginario de la Nueva Argentina, y se afirmaba que “toda ideología busca, para proyectarse en el futuro y afirmarse definitivamente, ganar el alma de los jóvenes y de los niños” (Ministerio de Educación de la Nación, Cuadernos, N° 1, 1952:14). Se apelaba a los maestros para que intervinieran en los destinos de las nuevas generaciones “formando hombres”.

En el cuaderno titulado “El Plan Quinquenal en el aula” se señalaba la constitución de la escuela primaria como “unidad básica difusora del Segundo Plan Quinquenal. El Plan debía ser estudiado en el aula por los alumnos en el marco de las unidades y de los motivos de trabajo, mediante la inculcación, por parte de los maestros, de “la

visión de la Patria engrandecida por el esfuerzo de sus hijos”. En este sentido “el maestro no debe enseñar las palabras, sino el espíritu del plan, pero estas palabras hacen excepción. El niño debe conocerlas y repetirlas porque encierran la finalidad esencial del plan” (1952:10). La preeminencia del espíritu y el énfasis tanto en el significado de las palabras que se debían enseñar como en su repetición de las mismas por parte de los niños, aludía en buena medida a la arbitrariedad de la selección de las mismas: los maestros debían enseñarlas porque ellas formaban parte de la doctrina elevada a la categoría de verdad. Por otro lado se señalaba que había que adaptar el plan a “la mentalidad de los alumnos”; “debe ser ajustado a la medida del niño” (ibídem: 13) con una mayor incorporación de contenidos prescriptivos en los grados superiores.

La difusión de doctrina entre los niños se definía como “una tarea lenta, persistente, de abnegación y de sacrificio permanente, porque adoctrinar no presupone solamente enseñar, sino también inculcar. Vale decir, no es solo ilustrar el conocimiento, es también modelar el alma”, tarea que implicaba persuasión y convencimiento. Con este método se pretendía intervenir en las posiciones futuras de los niños, considerados como tábulas rasas que llegaban a manos de los maestros después de haberse saldado la cuestión social. La difusión escolar del segundo plan quinquenal inauguró un trabajo de inscripción de la nueva doctrina en el niño así como de sujetación del niño a una nueva cultura política desde el espacio de la educación pública.

Un recorrido por la revista La Obra da testimonio de la prescripción de nuevos contenidos para las fiestas escolares. En un artículo titulado “Las fiestas de la escuela” se indicaba que los niños debían relatar en clase cómo sus padres, sus tíos, sus hermanos mayores, habían festejado el “Día de los Trabajadores”; la maestra explicaría el significado de la fecha, destacando las conquistas justicialistas. Como se refiere a niños de los primeros grados se recomendaba que más que comprender “sino ¡eran emocionadamente” (LA OBRA, 1953a:83). En otro artículo titulado “La escuela en acción. Los aspectos fundamentales: conocimiento y emoción” (1953b:133) se destacaba la adecuación de la estrategia a las edades de los alumnos. En los tres primeros grados el programa debía “estar impregnado de emoción elevada al máximo”; en los grados superiores, en cambio, la emoción podría adquirir “alcances ideológicos fundados en el mayor conocimiento de las cosas del ambiente y de los postulados del plan” (LA OBRA, 1953b:133).

Se recurría también a la psicología infantil rescatando el valor de la imaginación de los niños para justificar la didáctica política:

“La rica fantasía de la infancia, su despierta imaginación, sus poderosas facultades creadoras, ¿acaso no se nutren esencialmente de emoción, que es su

savia oxigenadora? Y qué mejor y más sólido puede ejecutar la escuela primaria fuera de cultivar, por el ejercicio permanente, esas potencias naturales del hombre que conocemos con los nombres de fantasía e imaginación de la infancia?” (ibídem: 133).

Los maestros, según el mismo artículo, debían manejar el plan quinquenal como una linterna que “alumbrase hasta en el encandilamiento la siempre poderosa imaginación y fantasía de los escolares” (ibídem: 133). En buena medida la pedagogía avanzaba sobre cierto estado de ficción.

Antes señalamos que esta politización de las generaciones jóvenes debe comprenderse teniendo en cuenta, entre otros fenómenos, la nueva ubicación de la niñez en las sociedades de masas. La revista La Obra llegó a justificar la incorporación del Segundo Plan Quinquenal como lectura infantil frente al impacto de los medios masivos de comunicación, que borraban las diferencias entre adultos y niños. Sostenía en un artículo:

“El realismo de la vida contemporánea y la incontrastable pujanza de la penetración informativa que acreditan los diversos órganos de la publicidad y la propaganda política -la radio, los diarios y el cine- han traído como consecuencia modificaciones fundamentales en el ambiente espiritual que rodea a la infancia, cuyo “mundo” ya no está tan ajeno ni tan distante del que es propio de los adultos. En la calle, como en los hogares, la agitación mental y emotiva que suscitan los problemas sociales en candente elaboración ha trascendido a los niños, quienes no sólo escuchan las discusiones y advierten las inquietudes de sus mayores, sino que participan también en ellas, a veces con insólita y grave persistencia” (LA OBRA, 1953c:5).

Según el artículo, la escuela había tenido que “acomodar su vida y sus labores al nuevo tono que ausculta en los educandos y le impone, a la vez, la sociedad” (ibídem: 5), en una trama de disolución de la distancia entre adultos y niños en las sociedades de masas. A partir de este hecho, la politización de la educación infantil adquiría, para La Obra, legitimidad.

Un factor vinculado con esta situación es el proceso, desarrollado en los años ‘50, de transición de la sociedad tradicional patriarcal a una sociedad moderna, urbana, predominantemente rural, y de transformaciones en distintos aspectos de la vida cotidiana a partir de la expansión de los medios de comunicación de masas (Goldar, 1980). El diagnóstico acerca del achicamiento de la distancia cultural entre generaciones adultas y jóvenes adquiere significación en la coyuntura política de los

últimos años del peronismo. Entre 1954 y 1955 el conflicto entre el peronismo y la Iglesia se había agudizado y había dado lugar a una fuerte reacción religiosa contra las medidas oficiales por la muerte de Eva y al enfrentamiento entre organizaciones juveniles peronistas y organizaciones católicas. Algunas medidas tomadas por el gobierno, como la sanción de la Ley de Divorcio vincular, la supresión de la Dirección e Inspección General de Instrucción Religiosa, el reemplazo de la enseñanza de la religión por la enseñanza de moral a cargo de consejeros espirituales provenientes de la Fundación Eva Perón, y luego la derogación de la ley de enseñanza religiosa agudizaron el conflicto con la Iglesia y modificaron bruscamente el espacio escolar. La introducción de la doctrina nacional había sido uno de los detonantes de la creciente disconformidad eclesial, que comenzaba a ver amenazada su presencia en los procesos de socialización de la niñez y la juventud. Los últimos discursos de Perón dan cuenta de esta lucha por la hegemonía a partir de la erosión de la estructura política peronista. Ello explica, en buena medida, el desplazamiento de interpelaciones hacia los jóvenes.

En ocasión de la entrega de premios a los ganadores de los Campeonatos Infantiles “Evita” y Juveniles “Juan Perón”, el 22 de marzo de 1955 en la Quinta Presidencial Perón leyó un mensaje en el que, recordando la obra de Eva Perón por su política de dignificación de la infancia, avanzó en la propuesta de la formación de hombres orientados por una nueva moral. La disputa con la Iglesia conducía a una discusión de los contenidos de la formación infantil y juvenil, y a la argumentación acerca de la importancia de una formación moral que no estuviera ligada a principios religiosos. Perón sostuvo entonces “Queremos que nuestros muchachos sean morales” (PERÓN, J. D., 1955a:10), tarea que solo podía llevar adelante la escuela. Perón afirmó el deseo de: “convertir al país entero en una gran escuela”. La formación escolar debía ser complementada con la formación deportiva, de acuerdo con un paradigma de educación integral de los cuerpos y las almas infantiles.

En su mensaje, Perón comprometió a niños y jóvenes en el futuro de la nación, sin dejar de reconocerlos como sujetos que están bajo la responsabilidad de las generaciones adultas. Dijo Perón:

“Ya a las muchachas y muchachos que han tomado parte en este campeonato los insto a que en el futuro sigan luchando con decisión y ahínco para llevar adelante no sólo su propio perfeccionamiento, sino también el de todos aquellos en los que puedan influir directa o indirectamente con su acción. Que sigan luchando, sin detenerse a pensar que hay gente que no quiere hacer las cosas, porque pertenecen a otros o porque no les pertenecen en forma directa. Los jóvenes y los niños, en su acción nos pertenecen a todos los viejos que

tenemos responsabilidades o a los hombres maduros que comienzan a tenerlas. Todos estamos obligados a colaborar y cooperar con esta magnífica obra que realiza la Fundación.

Al agradecerles a todos lo que durante este año han realizado para que se cumplan todos los fines de la Fundación, les pido que en el futuro nos sigan ayudando. De esa manera ayudarán al pueblo argentino y merecerán, algún día, el agradecimiento de los niños y los jóvenes de hoy. Sigamos pensando que todos tendemos esa responsabilidad común y que al cumplirla estamos realizando, quizá, lo más trascendental que podemos realizar en nuestra vida” (ibídem: 15).

Responsabilidad de los adultos, pero también pertenencia de niños y jóvenes al Estado. En un mensaje posterior, emitido 1 de abril de 1955 para inaugurar el año lectivo desde el despacho de la Casa de Gobierno, Perón se dirigió a los “Señores maestros y profesores, muchachos y muchachas” a través de LRA y de la Red Argentina de Radiodifusión. En ese mensaje, al mismo tiempo que apeló a la formación de los jóvenes en un humanismo virtuoso, Perón los interpeló como herederos de la cultura política peronista y les adjudicó una responsabilidad política precisa. Sostuvo lo siguiente:

“Queremos juventudes que tengan como ideal de vida la educación del alma como supremo fin y la educación del cuerpo y de la inteligencia como supremo medio para alcanzar ese fin; queremos hombres y mujeres llenos de fe en el porvenir de la patria, que se sientan responsables solidarios del alto destino que nos inspira como pueblo justo, libre y soberano, que adquieran plena conciencia de nuestra elevada misión sanmartiniana sobre la unión de los pueblos de América. Que las actuales juventudes argentinas conozcan profundamente los fines y los principios de política interna, de política internacional, de defensa y seguridad nacional, económicos, sociales y culturales que integran la doctrina nacional” (PERÓN, J. D., 1955b:7-8).

Perón interpeló a los jóvenes como sostén de la continuidad de la cultura política peronista, en un contexto en el que esa continuidad estaba en peligro. Los jóvenes son interpelados no como creadores de un nuevo orden social, sino como correa de transmisión de la continuidad del peronismo. Ya no como jóvenes protegidos o privilegiados por las políticas sociales del Estado, sino como sujetos políticos con responsabilidad pública en los destinos de la nación. Muchos de esos jóvenes a los que se dirigió Perón habían formado parte del universo imaginario sintetizado en la frase

“los únicos privilegiados son los niños”, y muchos de ellos, seguramente, fueron después protagonistas de la resistencia peronista que se inició con el golpe militar de 1955.