

BEJAR, M. D. (1992) "Altare y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires, 1936-1940". En: *Mitos, altares y fantasmas*. N°12. FAHCE. UNLP.

Quizás pocos períodos de la historia argentina susciten un juicio tan definido y ampliamente compartido como el ciclo que va desde el golpe del 30 al del 43: década infame, la expresión acuñada por el nacionalista José Luis Torres que aún se mantiene vigente. Un rótulo cargado de connotaciones negativas, referidas en gran medida, a las prácticas de una clase política que a través de esta lectura es cuestionada como clase dirigente.

Los nacionalistas, en su doble condición de protagonistas de este proceso y observadores críticos de algunos de sus aspectos, fueron los más decididos sostenedores de esta imagen. Luego, la misma fue aceptada y difundida desde diferentes ópticas políticas e ideológicas. Desde esta mirada, los años 30 aparecen signados por la existencia de un profundo hiato entre una sociedad que transformaba aceleradamente su fisonomía y una clase política decadente, incapaz de percibir esos cambios y de ofrecer respuestas frente a los nuevos desafíos. En una versión reciente, la de Portantiero, dicha clase aparece integrada por:

"Hacendados poderosos, viejos caudillejos urbanos o rurales, abogados, profesores de la universidad anterior a la Reforma, representantes de compañías extranjeras, venales componentes de una judicatura descaradamente clasista y de un parlamento cada vez menos representativo (...)"¹

En este contexto, el gobierno de Fresco, asociado a las manifestaciones más negativas del período, es caracterizado como una de las expresiones más acabadas de la infamia². Sin

¹ Portantiero, Juan C. "Transformación social y crisis política" (En: *La Ciudad Futura*, Revista de cultura socialista, n°4, Buenos Aires, marzo de 1987, p. 14)

² En las obras de carácter más general que abordan el período, como las de Galletti y Ciria, las alusiones al gobierno de Fresco son muy sucintas limitándose a resaltar con tono crítico sus rasgos más evidentes: su origen fraudulento, su recurrencia la represión, su estrecha vinculación con la Iglesia Católica y su admiración por el fascismo.

Aquellos que han estudiado más detenidamente el fenómeno nacionalista, como Zuleta Alvarez y Buchrucker, se han preocupado por precisar la ubicación del gobernador bonaerense en el espacio, siempre teñido por las controversias, de las fuerzas nacionalistas. Para Zuleta Alvarez, un declarado nacionalista y admirador de Rodolfo Irazusta, Fresco fue un hombre del Régimen, defensor de los intereses imperialistas, decidido organizador del fraude electoral que actuó como una especie de señuelo para "captar los votos de los nacionalistas". A pesar, según este autor, de que la línea republicana de Rodolfo Irazusta no se dejó engañar, la prédica de Fresco fue bien recibida y elogiada por hombres de incuestionable prestigio en el seno del nacionalismo, como el padre Leonardo Castellani.

También para Buchrucker la ubicación de Fresco en el escenario político aparece signada por las ambivalencias ya que, si bien reconoce en él la pretensión de aglutinar bajo su liderazgo al conjunto de los grupos nacionalistas, también reconoce que su recurrencia al fraude lo llevó a ser impugnado por aquellos. Jordán Bruno Genta, definido militante del nacionalismo doctrinario, no duda en cambio, cuando tiene que definir a Fresco y lo caracteriza como un nacionalista incomprendido. Galletti, Alfredo. *La realidad argentina en el siglo XX. La política y los partidos*. Buenos Aires, FCE, 1961. Ciria, Alberto. *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*. Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968.

embargo, el rótulo de "fascista", "conservador fraudulento", "nacionalista de derecha", muy poco nos dicen acerca de los contenidos específicos de esta experiencia. Y justamente, el interés de la misma reside en que el proyecto impulsado desde este gobierno, más allá del rotundo fracaso de Fresco como dirigente político³, no ignoró los desafíos de su tiempo, provocó realineamientos políticos significativos y articuló prácticas y concepciones políticas que alcanzarían una prolongada y profunda inserción en la sociedad argentina.

Bajo el lema "Dios, Patria y Hogar" se aglutinaron junto al gobernador, sectores del conservadorismo bonaerense, militantes nacionalistas y representantes del socialismo independiente, como Roberto Noble que fue su primer ministro de gobierno; al mismo tiempo que otras fracciones del conservadorismo y el nacionalismo manifestaron su oposición a dicho régimen.

A través de esta experiencia nos encontramos entonces, con un sector de la clase política – en estrecha colaboración con la Iglesia Católica –, que al mismo tiempo que recurrió al fraude y la violencia contra la oposición, procuró ganar cierto grado de consenso a través de la exaltación del nacionalismo y del reconocimiento de la impostergable obligación del Estado hacia los más débiles y marginados.

Del conjunto de prácticas desplegadas por este gobierno, me centraré en los rasgos distintivos de su propuesta educativa y en la posición que asumiera respecto a la configuración del pasado histórico.

1. Una nueva educación para una nueva sociedad

Desde el inicio de su gestión el Gobernador manifestó su propósito de reestructurar la enseñanza primaria. Dicha tarea le exigía contar con un equipo de colaboradores consustanciados con su proyecto y que reemplazara a los funcionarios que le habían legado el gobierno de Raúl Díaz.

El "affaire de los textos escolares" le ofreció argumentos para justificar su avance sobre la administración escolar, avasallando las normas jurídicas que garantizaban la autonomía de dicho ámbito. Invocando denuncias – cuya autonomía nunca se precisaron – sobre la existencia de actos de presión y soborno en las asambleas docentes encargadas de seleccionar los textos escolares de uso obligatorio en todas las escuelas provinciales, el Gobernador y su Ministro de Gobierno adoptaron una serie de resoluciones contundentes. La investigación del caso fue encomendada al Oficial Mayor de Gobierno y se ordenó a la policía que tomara declaración a los maestros que habían participado en las citadas asambleas. Además se solicitó la suspensión

Zuleta Alvarez, Enrique. *El Nacionalismo argentino*. Buenos Aires, La Bastilla, 1975.

Buchrucker, Cristian. *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.

Genta, Jordán B. prólogo a Fresco, Manuel. *Mi verdad*. Buenos Aires, 1966.

³ Manuel Fresco inició su carrera política en el seno del conservadorismo bonaerense desde donde accedió al Congreso Nacional como diputado por dicho distrito, a la gobernación de Buenos Aires y pretendió ser postulado como candidato a la presidencia de la Nación en 1937. No llegó a concretar este último objetivo y además su mandato como gobernador concluyó abruptamente a raíz de la intervención que dispusiera el presidente Ortiz a principios de 1940. Concluyó su carrera política asumiendo una participación definida en el movimiento nacionalista a través de la Unión Nacional Argentina Patria que él mismo fundó en 1941.

de una inspectora y se pidió la renuncia del secretario del Director de Escuelas.

A pesar de todo este despliegue y el declarado propósito del Poder Ejecutivo de actuar como fiscal inflexible, el "affaire de los textos escolares" no fue aclarado. Después de casi un año de investigaciones, en el sumario – que inició el Poder Ejecutivo y luego pasó al Consejo General de Educación – se reconoció la existencia de irregularidades, pero no se identificaron responsables. No obstante, al calor del escándalo, Claudio Carranza renunció como Director General de Escuelas y Rufino Bello ocupó su lugar.

Frente al accionar del Gobernador y su Ministro se opusieron críticas y reparos de diferente naturaleza y significación. En el caso del Partido Demócrata Nacional bonaerense, el cuestionamiento efectuado por el gobernador a determinados funcionarios afectó las relaciones de fuerza entre las diferentes camarillas. Este impacto se puso de manifiesto a través del malestar que generó en la dirigencia partidaria. Esta se resistió a aceptar la renuncia de Carranza – hombre próximo al núcleo de Barcelo, el caudillo de Avellaneda y uno de los dirigentes conservadores con mayor caudal electoral – y a confirmar la designación de Bello en el Senado. Fuera del ámbito partidario, las impugnaciones asumieron un tono abiertamente crítico. El procedimiento gubernamental fue censurado por los diarios platenses *El Día* y *El Argentino*, por la Asociación de Maestros y por los senadores socialistas. Todas estas voces coincidieron en destacar que se había avasallado la autonomía de la Dirección General de Escuelas, organismo al que legalmente, le correspondía haber encarado la investigación.

A través de la nueva escuela, el proyecto gubernamental se proponía conformar una sociedad más compacta y homogénea en la que el conjunto de sus miembros compartiesen aquellos valores y objetivos que desde el poder político se ofrecían como pilares básicos de todo ordenamiento social: el amor a la patria, un profundo sentimiento religioso, una raza sana y viril, y la unidad de esfuerzos para forjar una nación poderosa. La acabada compenetración de la sociedad con estos principios exigía que todos los niños recibiesen los "beneficios" de la educación primaria y en consecuencia que el postulado de la obligatoriedad escolar se cumpliera efectivamente.

Había que desterrar el analfabetismo y en esta tarea el Estado podía y debía desempeñar un rol protagónico en virtud de los recursos a su alcance para eliminar a los "desertores".

Así definía el consejero escolar Arizaga el sentido de la "Semana del Analfabeto" impulsada por el gobernador en todo el ámbito provincial:

*"La provincia de Buenos Aires enarbola decididamente su bandera de combate. Para ella (el analfabetismo) no es un problema que hay que resolver: es un enemigo que hay que vencer"*⁴

La derrota del enemigo exigía la presencia de un ejército y entonces se recurrió a una amplia campaña de difusión a través de volantes, conferencias, audiciones radiales, publicación de solicitadas a fin de movilizar a docentes, padres, alumnos y vecinos para que la "caza del analfabeto" resultase exitosa. El objetivo central de esta cruzada era el de identificar a los desertores. Con este propósito, aquel que conociese un infractor debía denunciarlo señalando su domicilio en los registros abiertos en todas las escuelas. La denuncia podía ser anónima.

⁴ *Revista de Educación*, Órgano de la Dirección General de Escuelas fundado por Sarmiento en 1859, La Plata, n°4, p. 46 (R.E.)

Sin embargo, el que "no conocía la palabra" no era el único enemigo. A través de la campaña contra el analfabetismo se denunció también al que "trajo la palabra mala", es decir a todos aquellos que:

*"nos han traído lucha de clases, miserias del trabajo, dolores de injusticia, gritos de protesta, veleidades de reformas, doctrinas subversivas, audacias de sectarios, angustias del presente y torturas del porvenir."*⁵

Como coronación de esta movilización, en mayo de 1937, fue aprobada la ley 4546 de Represión del Analfabetismo y la Deserción Escolar. La misma dispuso la creación de un cuerpo de agentes escolares encargados de fiscalizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de los padres. Para detectar a los desertores se dispuso la confección de la ficha escolar individual que debía acompañar al alumno a lo largo de su tránsito por la escuela. Los infractores serían multados con \$10 por cada período de seis meses contados a partir del momento en que el niño debió ser inscripto.

Sin embargo, el Gobierno no se limitó a perseguir y reprimir, pues el analfabetismo era entendido también como consecuencia de una serie de factores sociales y económicos. En este sentido fueron denunciados: el trabajo infantil a causa de la pobreza; el incumplimiento de la Ley de Trabajo de menores; las distancias y los malos caminos; y los frecuentes traslados de la población rural a raíz de las condiciones estipuladas por el régimen de arrendamientos⁶

Desde esta perspectiva, la deserción escolar requería instrumentar una política de asistencia social en la que, nuevamente, al Estado le correspondía un papel central.

*"Con exceptuar a los alumnos de su contribución para el sostenimiento de la escuela no se ha llegado a la gratuidad absoluta de la enseñanza. Falta pan y abrigo en las viviendas de nuestros campos y ciudades. El Estado que combate la supuesta desidia de los humildes, debe imponerles un minimum de instrucción y de cultura, asegurándoles, a la vez, los medios que sean necesarios para hacer efectiva la concurrencia de niños y jóvenes a los establecimientos educacionales"*⁷

Desde esta perspectiva el gobierno presentó a los comedores escolares y las colonias de vacaciones como los medios más idóneos para que la escuela reparase la situación de los niños desprotegidos. Pero además, estos nuevos ámbitos también fueron positivamente evaluados en virtud de las posibilidades que ofrecían a fin de obtener un control más preciso sobre el proceso de socialización. Cuando la *Revista de Educación*, por ejemplo, se ocupó de la experiencia que en este terreno había concretado el gobierno de Mussolini, destacó el hecho de que las colonias habían contribuido a desarrollar una raza superior más "fuerte" y "lucrativa" en el marco signado por la disciplina y la estricta vigilancia sobre el conjunto de las actividades sociales⁸

Fueron justamente estos propósitos los que enmarcaron las disposiciones adoptadas en el Reglamento para las colonias bonaerenses. En el mismo se consignan desde los detalles a tener

⁵ Idem. p. 52. Discurso pronunciado por Mario Gorostarzu durante la campaña contra el analfabetismo.

⁶ Provincia de Buenos Aires, *Memoria del Ministerio de Gobierno (1937-1938)* La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1938, T. II, pp. 12-13 (M.M.G.)

⁷ M.M.G. (1936-1937). T. II, p. 19.

⁸ R.E. 1938, n°2, pp. 76-81. M. Ragazzi, "Las colonias de vacaciones en Italia".

en cuenta respecto a la vestimenta del personal – las visitadoras de higiene debían asistir con zapatos tipo sport pero de tacos altos – hasta cuestiones tales como, que los niños escribiesen una vez por semana a su familia y que las celadoras fiscalizasen dicha correspondencia⁹.

En la instrumentación de esta política asistencial se procuró complementar la actividad estatal con la "iniciativa" y el aporte económico de la comunidad. En el ámbito educativo se visualizó a las cooperadoras como el instrumento adecuado para vincular la actividad privada con los esfuerzos gubernamentales. En estas organizaciones de vieja data se nucleaban espontáneamente padres y vecinos interesados en promover un mejor desenvolvimiento de la escuela y en ayudar a los niños más necesitados. El Poder Ejecutivo entendió que para acrecentar la eficacia de las cooperadoras resultaba necesario encuadrar su funcionamiento y para ello aprobó una reglamentación que cercenó la autonomía de dichos organismos al colocarlos bajo el estricto control de las autoridades.

El nuevo reglamento, aprobado en octubre de 1936, dispuso que toda escuela estaba obligada a contar con una asociación cooperadora y que ésta dependería de la Dirección General de Escuelas a través de un organismo que se creaba con dicho fin: la Administración Central de Sociedades Cooperadoras Escolares, luego reemplazada por la Ayuda Social de la Dirección General de Escuelas. A este nuevo ente se le confiaron amplísimas facultades que iban desde la revisión de los balances de las cooperadoras, hasta la confirmación de sus autoridades y la posibilidad de disponer la intervención de las mismas¹⁰.

En esta serie de iniciativas, desplegadas como parte del programa de asistencia social, se distingue un marcado afán por ampliar el campo de acción reconocido a los organismos gubernamentales. El Estado aparece así asumiendo un papel más activo y colocando bajo su control directo a organismos que hasta ese momento se desenvolvían en el ámbito privado. En el marco de esta concepción estatista, el proyecto educativo impulsado por el gobierno se propuso una reestructuración acabada del ámbito escolar, empresa que, aunque orientada por definidos propósitos políticos, supuso además, la adopción de determinada perspectiva pedagógica.

En el plano específico de la enseñanza, a configuración de la nueva escuela se apoyó en tres pilares básicos: la introducción de la religión católica como materia obligatoria, el reconocimiento de un papel más destacado a la educación física y la exaltación del hacer como alternativa frente al intelectualismo predominante.

Las dos primeras afectaron al conjunto de los establecimientos escolares, mientras que la tercera sólo se aplicó con carácter experimental en un número reducido de establecimientos distribuidos en diferentes distritos de la provincia. Las tres innovaciones estaban estrechamente relacionadas y a través de la fundamentación de las mismas, el equipo gobernante puso de manifiesto su interés por instaurar un nuevo ordenamiento social. En el nuevo ordenamiento, los fines y objetivos de la comunidad tendrían preeminencia frente a los intereses individuales y el Estado actuaría como entidad totalizadora capaz de interpretar y fijar los rumbos del conjunto social. Desde esta perspectiva, la reforma de la escuela primaria bonaerense fue estructurada en torno a un conjunto de principios básicos: el reconocimiento de la religión católica como base de sustentación filosófica de la nueva pedagogía; el cuestionamiento tajante del racionalismo y el

⁹ R.E. 1939, n°5, pp. 94-99.

¹⁰ Fresco, Manuel, *La instrucción primaria en mi gobierno*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Damiano, 1940, pp. 130-134.

intelectualismo; la superioridad de la escuela activa vinculada con el mundo del trabajo e interesada en la ejercitación de la actividad manual; la valorización del desarrollo físico como expresión de la vitalidad de una sociedad y una raza; y la exaltación del amor a la patria y sus tradiciones como factor cohesionador de los diferentes sectores sociales.

En enero de 1937, el Poder Ejecutivo dispuso por decreto que el Director General de Escuelas designase a cuatro profesionales para integrar una comisión encargada de reformular el plan de enseñanza y que sería presidida por el Ministro de Gobierno¹¹.

A mediados de julio, esta Comisión elevó un proyecto a través del cual, según sus autores, se erradicaría el verbalismo y el enciclopedismo de la escuela primaria. Para ello se diversificaban las actividades escolares y se disponía una nueva estructuración de los contenidos. El abultado número de materias reconocido hasta ese momento, se reemplazaba ahora por dos orientaciones básicas: instrucción y desenvolvimiento. La primera agrupaba cuatro asignaturas: idioma, matemática, dibujo y trabajo manual. La segunda comprendía: educación patriótica, moral y religiosa, educación estética (canto, música y teatro infantil); educación física; y educación intelectual. De esta forma se pretendía deslindar un núcleo informativo al que se calificaría numéricamente, de otro constituido por las disciplinas a las que se atribuía un carácter educativo-social y que se evaluaría en forma conceptual.

Los autores del proyecto reconocieron como fuente de inspiración de esta innovación a la escuela de la personalidad impulsada por Hugo Gaudig, según la cual, la educación debía entenderse como un proceso formativo que atendía la esfera emocional y volitiva, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos.

La propuesta articuló el nuevo ordenamiento de los contenidos con un replanteo de los métodos de enseñanza. En este terreno, todos los documentos referidos a la reforma plantearon una crítica contundente a los pasos formales propuestos por Herbart, por considerar que impedían atender los intereses de los niños. Los miembros de la comisión dispusieron entonces, la instrumentación de los centros de interés como el sistema de enseñanza adecuado para los alumnos del primer ciclo (1° a 3° grado) y el de correlación de asignaturas para el segundo (4° a 6° grado).

Junto a esta reestructuración de la enseñanza tradicional se aprobó la incorporación de un nuevo nivel, el de Preaprendizaje General, destinado a los alumnos de 5° y 6° grado con el propósito de revalorizar el trabajo manual y ofrecer los rudimentos de un oficio. En la fundamentación de la importancia de estas actividades, la Comisión recurrió al aval de Dewey, Claparède, Roustand, Lombardo Radice y las conclusiones del Congreso de Enseñanza de Lieja (1930). En este ciclo se incluyeron cuatro orientaciones básicas, cada una de ellas con una serie de actividades posibles que serían desarrolladas teniendo en cuenta las condiciones sociales del ámbito en que estuviese radicada la escuela y a partir de establecer una marcada distinción respecto a la futura inserción social de los varones y las mujeres.

Dichas orientaciones eran: a) educación para el hogar (sólo para niñas) que comprendía: alimento, vestido, vivienda y puericultura; b) industria o taller (sólo para varones) integrada por imprenta y encuadernación, carpintería, metalistería, electrotécnica, cestería y esterillado, talabartería, jabonería, mineraje, juguetería y pesquería; c) comercio (para ambos sexos) en la

¹¹ La misma estuvo integrada por José P. Arizaga, consejero general de educación, como vicepresidente; José A. de la Vega, inspector seccional; Evaristo Iglesias, subinspector general de escuelas y Rodolfo Pérez Duprat, inspector seccional como vocales; y la doctora Ana María López de Medina como secretaria.

que se incluía economía comercial y contabilidad, dactilografía, idioma extranjero y taquigrafía; d) orientación para las actividades rurales (mixto) proponía una serie de tareas para desarrollar en el huerto o la granja escolar.

Para los autores del proyecto, la incorporación del Preaprendizaje General posibilitaba un nuevo tipo de articulación entre la escuela y la comunidad además permitía la adaptación de aquella a las transformaciones que se estaban operando en la sociedad argentina:

"En la gran mayoría de los hogares donde se practica un oficio o un trabajo manual (...) desean que el hijo sea doctor o empleado público, porque estos, en su conjunto ganan más que cualquier trabajador manual (...)

Pero si esto fue cierto en épocas pasadas, hoy no lo es, y mañana lo será menos. Las fábricas se multiplican en nuestro pródigo territorio, se reclama al obrero calificado y hay que buscarlo en el extranjero; los salarios son cada vez más razonables; el gobierno actual tiende a mejorar las condiciones materiales y morales del trabajador (...)"¹²

Cabe destacar que en este interés por ofrecer una orientación laboral también ocuparon un lugar destacado las propuestas destinadas a revalorizar las actividades agro-ganaderas con el propósito de evitar la emigración desde el ámbito rural hacia las ciudades.

En las jornadas de perfeccionamiento docente realizadas en Mar del Plata a principios de 1938, el ingeniero Bameda, miembro de la subcomisión de Preaprendizaje General, propuso que la formación de los maestros incluyera la enseñanza de nociones de agricultura y la práctica en las labores de granja, en virtud de las posibilidades que ofrecía la incorporación del trabajo agrícola en el seno de la escuela.

"Concebimos al huerto en manos de los niños; vale decir, su propiedad; entregado a sus iniciativas, desde la concepción hasta la administración de sus productos. En él gozarán de una autonomía sana, recomendable como ejercicio de la responsabilidad y del gobierno. El huerto será escuela de la libertad, de la libertad dentro del orden, pues el niño no podrá hacer lo que quiera, sino lo que se debe, y el orden estará dado por la naturaleza misma del trabajo: sembrará a su tiempo, regará si hace falta, cosechará cuando el fruto esté maduro... Nadie malogra, a no ser por ignorancia, la obra de su esfuerzo.

Claro esta, que para dar forma orgánica al proyecto corresponde elegir la comisión de niños. Y aquí aparece una primera oportunidad docente: la de una clase práctica de cómo se realiza una elección. Y para que nada falte, como lección objetiva, la maestra se declarará prescindente... pero, si es necesario, deslizará como al descuido, la 'media palabra' clásica... El arte de la política es sembrar ilusiones... ¡que conserven la ilusión de que eligen libremente!"¹³

Evidente, en virtud del contenido de los cursos y de los medios que se dispusieron para su concreción – talleres rudimentarios y con el maestro del grado a cargo de su dictado – el

¹² M.M.G. (1937-1938), T. II, p. 15.

¹³ R.E. 1938, n°3, p. 117.

Preaprendizaje General estuvo lejos de ofrecer una capacitación para ingresar al mundo del trabajo infantil. Su estructura no indica que fuese la respuesta destinada a satisfacer las exigencias de un desarrollo industrial afectado por la ausencia de una fuerza de trabajo calificada. En el caso de la mujer, este ciclo respondía a los valores de una concepción tradicional según la cual, aquella estaba destinada a asegurar la reproducción de la especie y la atención del ámbito doméstico. Estos rasgos permiten distinguir a la orientación laboral como otra de las alternativas desplegadas en torno a la consolidación de determinados valores y actitudes; antes que como una experiencia destinada a vincular la escuela con la esfera productiva. De esta forma, en el discurso oficial podían coexistir el reconocimiento de una expansión industrial – que efectivamente se estaba concretando, pero en base a una fuerza de trabajo escasamente calificada – y la exaltación del mundo rural en virtud de las concepciones que en él se forjaban.

En estrecha vinculación con el gobierno, también la Iglesia Católica desempeñó un papel relevante en esta remodelación del conjunto social. Ya antes de que Fresco asumiese y contando con el apoyo de los sectores políticos más autoritarios entre quienes había propiciado el golpe del 30, la Iglesia había ganado una creciente gravitación en el ámbito escolar. Este avance fue cuestionado por algunos sectores de la clase política y si bien la oposición más definida fue planteada por el Partido Socialista, cabe destacar que también ofreció resistencia el grupo conservador liderado por Rodolfo Moreno¹⁴.

El gobierno de Fresco ignoró las disidencias planteadas dentro y fuera de su partido y dispuso la incorporación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y privadas de la provincia. Ya no había espacio para la neutralidad religiosa, el discurso oficial definió el laicismo como una forma encubierta de antirreligiosidad. Frente a cualquier discrepancia desde el gobierno se presentó al "otro", a lo "distinto" como al enemigo agazapado. Para ser aceptado como miembro de la comunidad sólo había un camino posible: adherir a los valores reconocidos por Gobierno e Iglesia como expresiones de la auténtica realidad nacional.

A partir de la inclusión de la enseñanza religiosa, la Iglesia Católica quedó facultada para nombrar delegados en todos los distritos escolares con el propósito de controlar la labor docente en el dictado de la nueva materia. De esta manera, mientras el clero católico avalaba con su presencia y sus declaraciones la política del gobierno, el poder político le brindaba su apoyo para expandir su mensaje. La voz de la Iglesia resonaba ahora, con fuerza fuera del templo, en los actos oficiales, en las misas de campaña que acompañaban a los actos escolares, a través de Radio Provincia y desde aquellos periódicos que en el interior de la provincia eran controlados por los caudillos conservadores. Para lograr una mayor gravitación en el seno del cuerpo

¹⁴ La creciente gravitación de la Iglesia Católica en el ámbito escolar provocó reacciones disímiles en el conservadorismo bonaerense. En 1934, uno de los debates más álgidos entre los convencionales conservadores, en el seno de la Convención Constituyente fue el que se suscitó alrededor del proyecto presentado por Matías Sánchez Sorondo. La iniciativa de este legislador modificaba los contenidos de la enseñanza primaria a partir de la inclusión de los principios de la religión católica entre los contenidos mínimos que debía impartir la escuela. El sector liderado por Rodolfo Moreno se opuso rotundamente a dicha innovación y, con el propósito de zanjar el enfrentamiento entre ambas posiciones, Fresco aportó una fórmula transaccional que luego, bajo su gobierno, sería invocada para introducir la enseñanza de la religión católica en las escuelas de la Provincia. En virtud de la misma, el nuevo texto constitucional incluyó entre los fines de la educación primaria, la formación del carácter de los niños "*en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia*". Provincia de Buenos Aires. Convención Constituyente año 1934. *Antecedentes y debates sobre la reforma de la Constitución*. T. II. p. 826.

docente, a pocos meses de asumir Fresco, se constituyó en La Plata y Avellaneda, la Federación de Maestros y Profesores Católicos bajo la conducción del padre José Clemente Silva. A mediados de 1937, esta entidad organizó un congreso al que asistieron las autoridades de la Dirección de Escuelas. Al mismo tiempo que la *Revista de Educación* reproducía los discursos pronunciados en esa ocasión¹⁵.

La resolución del Consejo General de Educación poniendo fin a la escuela laica en el ámbito bonaerense, fue confirmada y reforzada en agosto de 1939 a través de la ley 4755. En el Senado se aprobó el proyecto del Poder Ejecutivo sin que éste fuera debatido. En la Cámara de Diputados, en cambio, tuvo lugar un debate en el cual, los radicales Ferreyra, López y Armentía, así como los socialistas Mezzano y Sánchez Viamonte y el conservador Verzuza argumentaron en favor de la escuela laica.

Uno de los aspectos más interesantes de la discusión residió en las diferentes interpretaciones que se ofrecieron respecto a la posición de la sociedad frente a dicha iniciativa. La mayoría conservadora que la avalaba destacó que en la encuesta efectuada por la Dirección General de Escuelas, el 98% de los padres había aceptado la enseñanza religiosa y que sólo el 2% la había rechazado. Para Verzuza, en cambio, esta lectura resultaba falaz ya que el silencio de muchos se había computado como un testimonio favorable:

*"Tal vez el 98% de los padres se ha limitado a no negar lo que se les requería, pero no han manifestado conformidad. Yo plantearía la cuestión a la inversa (...): para implantar la enseñanza religiosa en las escuelas pediría concretamente a los padres de los alumnos que la solicitaran para sus hijos"*¹⁶

Por otra parte, allí estaban oponiéndose a la medida, los comentarios de la prensa, "vocero general de la opinión pública", según Verzuza. Pero para el representante del conservadurismo, el aspecto más controvertido y peligroso de este proyecto residía en la ingerencia desmedida que se le confería a la Iglesia Católica en el ámbito escolar. Si bien inicialmente la presencia de aquella se reducía a la supervisión de las clases de religión, ¿qué ocurriría cuando desde otras materias se pusiese en tela de juicio las explicaciones ofrecidas a través de la religión?

*"A eso vamos a llegar en la provincia de Buenos Aires con la sanción del proyecto que se debate: a que en definitiva tengamos que someter la enseñanza de las escuelas primarias a la orientación exclusiva y única que le señalen las autoridades de la Iglesia"*¹⁷

Para los diputados que apoyaban la iniciativa del Poder Ejecutivo la contundencia de los números no admitía réplica, allí estaban los porcentajes de la encuesta y los de asistencia a las clases de religión que superaba el 95%. Pero además su propuesta estaba legitimada por el propio pasado nacional.

Desde la mirada del diputado Etcheverry – presidente de la Corporación Nacional de Maestros y dirigente del grupo nacionalista "Logia Teniente General Urriburu" – el sentimiento religioso

¹⁵ R.E. 1937, n°3, pp. 22-28.

¹⁶ Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones*, 1939, p. 653.

¹⁷ Idem. p. 657

impregnaba todas las páginas de la historia argentina, "desde la época de la conquista, en que la espada se abrió camino bajo los rayos fulgurantes de la fe cristiana"¹⁸. Detrás suyo y avalando su voto estaban Saavedra, Belgrano, San Martín, Pueyrredón, Güemes, Dorrego y el mismo Sarmiento que, aunque acusado de antirreligioso, había sido autor del destacado trabajo *Vida de Nuestro Señor Jesucristo*. Esta revisión histórica, según Etcheverry, permitía despejar dudas, ya que, quienes apoyaban la ley no atentaban contra ningún principio jurídico previo, y además, estaban respetando los "principios inmutables de la tradición argentina".

¿Hasta qué punto la incorporación de la enseñanza de la religión católica era aceptada por la sociedad o generaba resistencias? La prensa, tal como señalara Verzuza, efectivamente adoptó una posición severamente crítica respecto a la creciente gravitación de la religión y puso en tela de juicios los procedimientos aprobados para salvaguardar la libertad de conciencia. Respecto a esta situación, *El Día* alertaba sobre sus posibles consecuencias:

*"(...) y así como los que no comulgan con las corrientes reaccionarias puestas en boga en materia de derechos políticos, son 'los demagogos que conspiran contra la estabilidad de nuestras instituciones', así también, los que se opongan a la implantación de la peligrosa medida que se proyecta, serán (...) 'los extremistas hostiles a nuestra nacionalidad' (...). Para individualizarlos, la reglamentación proyectada prescribe desde ya un arbitrio habilidoso: los padres que no deseen que sus niños reciban en la escuela la enseñanza religiosa, deberán hacerlo por escrito, realizándose así una especie de fichaje de indeseables"*¹⁹

La Prensa por su parte, también revisaba el pasado pero en este caso para criticar la conducta del gobierno bonaerense que sacaba a la religión del templo y le daba una dimensión política, lo cual implicaba

"(...) el retorno del espíritu colonial cuando el monopolio económico que aislaba al país del resto del mundo, era contemporáneo del exclusivismo espiritual, que hacía de la fe católica, la religión obligada del Estado y de las personas".

La revolución de Mayo había significado un divorcio ideológico entre este pasado colonial y un porvenir de libertad, democracia y tolerancia. Para este vocero de la opinión pública, los dilemas del presente debían resolverse siempre a favor de los ideales de Mayo²⁰.

¿Reflejaban estos editoriales la opinión y el sentimiento de la sociedad bonaerense? Cabe destacar que detrás del concepto de sociedad nos encontramos con un cuadro complejo y heterogéneo compuesto por grupos y situaciones sociales específicas y escasamente similares entre sí. Las disposiciones del gobierno en materia religiosa, seguramente no fueron recibidas y asimiladas de la misma manera por la población de los pueblos rurales de Puán o Tornquist por la de los grandes centros urbanos de Bahía Blanca o Avellaneda. En el primer caso nos encontramos con una configuración en la que las distancias y el aislamiento imponían su impronta en la fisonomía social al restringir las posibilidades para la constitución de espacios

¹⁸ Idem. p. 639

¹⁹ *El Día* (ED) 1/9/36, p. 3. "La religión en la escuela laica".

²⁰ *La Prensa* (LP) 22/11/38. "Retorno del espíritu colonial en las escuelas bonaerenses".

públicos; mientras que en el segundo, hallamos conglomerados urbanos densamente poblados en los que la presencia cotidiana de lo heterogéneo hacía menos difícil pensar y aceptar la existencia de lo otro, lo distinto.

En julio de 1939, las autoridades educativas enviaron un informe a la Comisión de Culto, Instrucción y Educación Pública del Senado en el que se evaluaban los resultados de la inclusión de la enseñanza de la religión católica, especialmente en relación con la acogida que ésta había tenido por parte de los padres. En él se constataba que la mayoría de los maestros había aceptado dictar la nueva materia y que "casi" todos los padres habían permitido que sus hijos concurriesen a dichas clases. En 22 de los 110 distritos la concurrencia había sido unánime y en el resto sólo grupos reducidos de alumnos solicitaron ser eximidos de dicha obligación.

Estos resultados reforzaban el presupuesto en que el equipo gobernante fundamentaba su política: en la sociedad argentina, la religión católica tenía raíces profundas. Sin embargo, de su lectura también se desprenden otras posibilidades y quedan planteados interrogantes que los números soslayan. La encuesta permite constatar que a pesar de la indudable gravitación de los recursos estatales incidiendo a favor de una determinada propuesta política, en la sociedad siguió habiendo espacios desde donde se intentó preservar una identidad propia frente al proyecto oficial. En la mayoría de los distritos bonaerenses hubo grupos minoritarios que explícitamente rechazaron la enseñanza religiosa, pero además, entre quienes callaron, no podemos discriminar cuántos lo hicieron por compromiso efectivo con la nueva norma, cuántos por comodidad, cuántos por temor a ser distintos e identificables.

Respecto a la posición de los maestros, además del optimista testimonio oficial, contamos con una versión que expresó más directamente la actitud del magisterio: el debate a que dio lugar la evaluación de la reforma educativa en la Asamblea realizada por la Asociación de Maestros²¹ en enero de 1939.

En el seno de la Comisión encargada de evaluar la reforma educativa, el balance de la misma dio lugar a divergencias que se plasmaron en la elaboración de dos dictámenes, el de mayoría avalado por 5 de sus integrantes y el de la minoría por los 3 restantes. El de la minoría apoyó sin reservas todos los aspectos de la propuesta gubernamental. El de la mayoría efectuó algunas observaciones en relación con el área de educación física y respecto a la inclusión de la religión como materia obligatoria.

En el caso de la enseñanza religiosa expuso dos reparos de diferente naturaleza. En primer lugar sostuvo que su incorporación a la escuela era extralegal en la medida en que la Legislatura aún no había dictado la ley de educación que avalara esta disposición. En segundo lugar, censuró la forma en que se instrumentaba su enseñanza, el carácter catequístico de la misma no aportaba elementos positivos para la formación de la inteligencia y la voluntad de los niños. En cuanto a la educación física, si bien le reconocía un papel positivo en la escuela primaria, el informe de la mayoría intentaba poner límites precisos a esta actividad, en consecuencia, destacaba que a través de la misma no debían perseguirse otros fines que los meramente educativos y que su dictado estuviese a cargo de los maestros.

Cuando dichas conclusiones, luego de ser debatidas en el seno de la asamblea, fueron sometidas a la votación de los delegados se puso de relieve que las observaciones críticas en torno a la

²¹ Esta entidad se había constituido a principios del siglo con el propósito de encarar la defensa de los intereses docentes y participar en el debate de la política educativa. En el momento que realizaba su 39º asamblea contaba con 4.600 afiliados sobre un total aproximado de 13.000 docentes.

enseñanza religiosa generaban fuertes resistencias entre los docentes. El primer punto fue rechazado por 33 votos sobre 63 y el segundo fue aprobado por sólo 36 votos, mientras que el resto de las conclusiones, aquellas que avalaban la experiencia piloto destinada a dar vida a la nueva escuela, fueron aprobadas casi por unanimidad²².

Junto con el espacio concedido a la religión católica, en el proyecto oficial se destaca también el interés por revalorizar el peso y el papel de la educación física. Desde la perspectiva del equipo gubernamental, la escuela se había centrado en la educación intelectual, descuidando la atención del cuerpo y olvidando que su cuidado era fundamental para la formación de la personalidad masculina. Con el propósito de revertir esta situación, a mediados de 1936, el Poder Ejecutivo dispuso por decreto la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura y nombró a Daniel Viedma Dorna, uno de los dirigentes del movimiento nacionalista, como director de la misma²³.

Al nuevo organismo se le confirió una estructura piramidal y ramificada: en su vértice, la Dirección General integrada por un presidente y una comisión asesora de 6 miembros, nombrados por el Poder Ejecutivo; por debajo, en cada uno de los distritos, comisiones de 7 miembros, designados por el presidente de la Dirección General; y finalmente, en los diferentes pueblos, las corporaciones que dependían de las comisiones anteriores. A fin de establecer un nexo entre este organismo y las escuelas, se dispuso que en las comisiones estuviesen presentes un director de escuela y un miembro de la asociación cooperadora escolar.

El decreto del Poder Ejecutivo le confería a esta Dirección una vasta gama de actividades y a través de las cuales se procuraba que su presencia se hiciese sentir más allá del ámbito escolar y llegase al conjunto de la población. Una de ellas consistía en la organización de reuniones deportivas y recreativas en los estadios locales, como una forma de acercar a padres e hijos a través del deporte. Además, la Dirección debía brindar su colaboración a la escuela en el terreno de la asistencia social y de la difusión cultural, organizando los comedores escolares, la distribución de ropa y útiles, y la programación de actos y conferencias de interés para la comunidad. Por último, y dado que se le confirió la misión de incentivar el sentimiento nacional, se abocó a la preparación de la escenografía de los actos escolares. Los imponentes desfiles organizados por esta Dirección estuvieron presentes en las principales conmemoraciones históricas y fueron exaltados por el discurso oficial como una magnífica demostración del orden y la disciplina que tanto anhelaba este gobierno.

En cuanto a la repercusión del nuevo organismo en el ámbito escolar, Videla Dorna propuso un plan de trabajo, aprobado por el Consejo General de Educación, integrado por las siguientes actividades: media hora de gimnasia diaria en la escuela, práctica de deporte en un ámbito adecuado una vez por semana, e instrucción teórica y práctica de tiro reducido una vez por semana para los alumnos varones de 6° grado y optativo para las niñas²⁴. Desde Radio Provincia, Kraiselburd en su condición de Inspector General de Escuelas, explicaría a la población los objetivos de esta última actividad:

"Queremos acostumar a los niños a que no teman a las armas; las armas no dañan, las armas defienden (...) Perseguiremos una educación natural y en una educación

²² *El Argentino* (EA) 13/1/39, p. 6.

²³ Fresco, M. *La instrucción... ob. cit.*, pp. 77-81.

²⁴ RE. 1937, n°3, p. 92.

*natural no puede descuidarse el aspecto bélico de los niños*²⁵

Ni bien se conoció la resolución del gobierno, la prensa platense y los senadores socialistas reaccionaron críticamente. Desde *El Día* se observó la inconveniencia de crear un organismo que actuaría en forma paralela a la escuela y al que se le conferían tareas para cuya realización ésta resultaba más adecuada. Se destacó además la magnitud de recursos humanos y materiales que serían necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y respecto a los cuales el gobierno no indicaba de qué manera los obtendría²⁶. El senador Melo denunció la conducta del Poder Ejecutivo que una vez más ignoraba al Poder Legislativo, imponiendo profundas modificaciones, sin que mediase el debate correspondiente. Sin embargo, en esta ocasión, a los legisladores provenientes del conservadorismo no les molestó la posición subordinada en que los colocaba el gobernador y rechazaron el pedido de informes que el senador socialista elevaba a Noble para que explicara la urgencia de crear la nueva Dirección a través de un decreto.

En relación con la evaluación de esta institución, el tono exitista que signa al balance efectuado por Fresco en el trabajo *La instrucción primaria en mi gobierno*, se desdibuja a partir de su contrastación con otros testimonios oficiales. En la Memoria del Ministerio de Gobierno se destaca que dicha Dirección no logró plasmar acabadamente sus objetivos y esto en virtud de la conjunción de una serie de factores adversos: la carencia de recursos materiales; la conducta del personal que no "había sabido o no había querido" organizar correctamente los planes de trabajo; y la desconfianza con que fueron recibidas sus iniciativas por parte de la población. En este último caso, "cierta prensa local" había alimentado intencionalmente este sentimiento. El mayor logro de esta Dirección, según esta fuente, fueron los disciplinados desfiles escolares que se desplazaron por la ciudad de La Plata en las diferentes conmemoraciones históricas.

Si la reforma, como señalaron reiteradamente los autores del proyecto, era la expresión de una nueva cosmovisión, cabe preguntarse cuáles fueron los rasgos distintivos de la misma y las relaciones que estableció con otras propuestas y corrientes del pensamiento.

La propuesta bonaerense fue presentada como parte de un movimiento más amplio destinado a reestructurar el sentido y el papel de la educación. En este sentido se la vinculó con experiencias tales como, la "escuela del trabajo" encaraa por Georges Kerschensteiner en Alemania; los ampliamente difundidos "centros de interés" propuestos por Decroly, y especialmente la reforma instrumentada por Lombardo Radice en Italia. Las afinidades entre estas experiencias y el proyecto bonaerense se desprendían de una coincidencia profunda en la medida que todas estas iniciativas cuestionaban los postulados del positivismo. Para los autores de la reforma bonaerense resultaba necesario desprenderse de los principios sustentados por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Hegel, quienes en su carácter de principales representantes del positivismo habían proclamado la muerte del humanismo clásico para levantar un altar al racionalismo científico²⁷. En el caso de la Argentina, según esta perspectiva, el predominio indiscutible del positivismo a lo largo del ciclo de la organización nacional había derivado en la exaltación de la riqueza material y en la configuración de una sociedad cosmopolita y sin Dios. Sin embargo, los miembros de la Comisión reconocían, en las postrimerías del siglo XIX, el nacimiento de una nueva sensibilidad que avanzaba pujante, resquebrajando el predominio

²⁵ RE. 1937, n°1, p. 26.

²⁶ ED. 22/7/36, p. 3.

²⁷ MMG. (1937-1938) T. II, p. 220. De acuerdo a la exposición de Pérez Duprat en las jornadas de perfeccionamiento docente de julio de 1937.

indiscutido de la razón y desplegándose en todas las esferas del pensamiento. En el plano filosófico a través de Spalding, Dupanloup, Newmann, Mercier, Scheler, Bergson, Gentile, Ortega y Gasset; en el de la psicología a partir de las nociones de totalidad y globalización expuestas por Spranger, Claparede, Piaget, Decroly; y en el pedagógico con Dewey, Mantovani, Lombardo Radice, Gaudig, Lorenzo Filho, Luzuriaga, Barnés y Zulueta²⁸. La reforma bonaerense, según sus autores, compartía los valores que nutrían a esta corriente en cuanto estos se presentaban como una reacción frente al materialismo, al racionalismo y al mismo tiempo como exaltación de la espiritualidad. No obstante, consideraban necesario deslindar de todo este movimiento algunas derivaciones perniciosas como era el caso de una proliferación excesiva de nuevos métodos y en virtud de la cual, el problema educativo se reducía a una cuestión puramente metodológica.

A partir del reconocimiento de la carencia de un sistema filosófico nacional definido, en la tarea realizada, se había optado por seleccionar y adaptar todos los aportes intelectuales, sin subordinarse con exclusividad a ninguno de ellos. En esta empresa, el equipo bonaerense volvió reiteradamente su mirada hacia la experiencia educativa italiana impulsada por Giovanni Gentile y Lombardo Radice a principios de los años 20. Cabe consignar que el proyecto encarado por Gentile, aunque se concretó en los primeros años del gobierno de Mussolini, no puede definirse como la expresión acabada de los objetivos fascistas en el ámbito educativo.

La tensión entre las exigencias del plan estructurado por Gentile y los propósitos de los dirigentes fascistas quedó claramente explicitada a partir de las modificaciones que sufriera dicho plan, ni bien su autor abandonó su puesto en el Ministerio de Educación. La diferencia central entre la experiencia encarada por el filósofo idealista y el nuevo rumbo que adoptó la política educativa italiana desde fines de los años 20, reside en el carácter elitista que distinguió a la primera – con su decidida reivindicación de los valores propios de una cultura burguesa signada por la excelencia del conocimiento – frente al afán de utilizar la escuela como instrumento para la socialización de un creciente número de niños, expresado por la segunda. Desde la perspectiva de los dirigentes fascistas, María de Vecchi primero y Bottai después, resultaba imprescindible que la escuela pública extendiese su influencia y que la enseñanza impartida en la misma ofreciese una mínima capacitación laboral.

En la propuesta de Bottai importaba más una escuela capaz de integrar a las masas e insertarlas en la esfera productiva, que la obtención de una acabada formación humanista y filosófica. Para Gentile, en cambio, la consigna era "pocas escuelas, pero buenas". Este principio lo llevaba a propiciar la existencia de escuelas privadas a las que visualizaba como más aptas para brindar una educación elevada en virtud de sus mayores recursos económicos. No obstante, en las iniciativas encaradas por Gentile y Radice, es posible apreciar una serie de aspectos compatibles con un proyecto político que apuntase al disciplinamiento de la sociedad y el reforzamiento del aparato estatal. Entre ellos se destacan: la adopción de una estructura autoritaria en la organización del sistema escolar – vinculada con el interés del filósofo italiano por fortalecer al Estado – y la inclusión de la enseñanza religiosa con carácter obligatorio. En la religión, Gentile visualizaba, a pesar de no ser creyente, un instrumento eficaz para restaurar los valores morales tradicionales y afianzar el idealismo frente al tono materialista y liberal que distinguía a la educación pública italiana.

²⁸ RE. 1938, n°3, p. 23. Comisión de Reformas. "Curso de perfeccionamiento para maestros de la Provincia de Buenos Aires".

Desde la lectura que se efectuó en el ámbito bonaerense, la obra de Gentile y Radice fue positivamente valorizada en tanto la misma había sentado los principios básicos que permitían repudiar

"la ciencia de los libros, de los esquemas, de las clasificaciones científicas aprendidas como cosas hechas por otros.

(La pedagogía idealista y autónoma) no quiere la escuela popular instrumental que provee técnicas, porque hacían de ella un lugar árido, vacío, una prisión a que el niño era condenado. Aspiró a fundar una escuela popular, de carácter recreativo... La nueva escuela italiana significaba escuela activa"²⁹

Nos encontramos aquí con un conjunto de principios e iniciativas de la experiencia italiana que también estuvieron presentes en la reforma bonaerense: la inclusión de la enseñanza religiosa; la instrumentación de una más amplia gama de actividades tales como el dibujo espontáneo, la música, el periodismo³⁰; y la revisión de los sistemas de formación de docentes. En relación con esta última cuestión, en Italia, Gentile sustituyó las escuelas normales por nuevos institutos en los que predominaba una orientación humanista con cursos obligatorios de latín y filosofía, a fin de ofrecer los elementos que posibilitasen al maestro avanzar en la comprensión de los valores de la cultura clásica.

La tensión que distinguimos entre la concepción elitista de Gentile y la propuesta de Bottai, más orientada hacia la exaltación de los valores plebeyos³¹; en el caso bonaerense se percibe en el seno del mismo proyecto. Junto a los argumentos que sostienen la conveniencia de la escuela pública masiva, vinculada al hacer y signada por un tono militarista, encontramos el afán por imponer una concepción humanista de sesgo elitista en el marco del idealismo filosófico. Cabe destacar, que esta segunda orientación se postuló, centralmente, para la formación de un nuevo modelo de maestro.

Para algunos funcionarios que ocuparon posiciones relevantes dentro de la organización escolar, como David Kraiselburd, Inspector General de Escuelas, toda esta cuestión de la reforma

²⁹ RE 1937, n°2, pp. 37-45. Celia Ortiz, A. Montoya. "La reforma de la escuela pública italiana".

³⁰ La *Revista de Educación* dedicó su primer número de 1939 a la difusión de las posibilidades que brindaba la instrumentación de actividades vinculadas con el periodismo. Con este propósito reprodujo los discursos pronunciados con ocasión de la Primera Exposición de Periodismo Escolar realizada en noviembre de 1938 en el salón de la Biblioteca de la Dirección General de Escuelas. El número 2 de ese mismo año fue destinado a la promoción de la educación estética, a través de una serie de artículos como: "Principios y normas que rigen la educación estética" (Evaristo Iglesias); "El trabajo manual y el dibujo como factores de educación" (Andrea F. Emanuele de Prieto); "Teatro Infantil" (Ezequiel Martínez Estrada).

³¹ Según Tannembaum *La carta della Scuola* (1939) de Bottai fue el más decidido esfuerzo para poner en práctica los principios educativos fascistas. El programa de Bottai se basaba en tres puntos: estudio, preparación física y trabajo manual, con el propósito de alcanzar el ideal de unificar la experiencia escolar con la experiencia de vida, de acuerdo con los principios sustentados por una serie de educadores, entre ellos, Luigi Volpicelli. Algunos de los postulados de la *Carta* revelan una destacada similitud con los enunciados anteriormente en los documentos de la reforma bonaerense: "Dar a todos la posibilidad real de matricularse en los colegios y de seguir un curso escolar, pero imponer a cada uno el deber de cumplir con sus obligaciones escolares en interés del Estado (...) para que los colegios puedan ser la reserva de la que el Estado obtenga continuamente la energía fresca que necesita, y no simplemente unos centros en los que la frívola vanidad burguesa busque timbres y diplomas para sus estériles ambiciones". Tannembaum, Edward. *La experiencia fascista. Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid, Alianza, 1975, p. 220.

educativa podía ser encarada de una forma mucho más simple: saber combinar una cuota de amor hacia los niños con un eficaz sistema represivo. El debate metodológico le parecía escasamente relevante. La comprensión y la repetición seguían siendo los dos procesos indispensables para la adquisición del conocimiento y en torno a esto no se había avanzado demasiado. Antes que los principios pedagógicos y psicológicos se elevaran a la categoría de ciencia habían sido aplicados empíricamente por los maestros. Estos debían quedarse tranquilos porque efectivamente sabían realizar su labor aunque muchas veces se los desalentara desde la alta tribuna y la cátedra universitaria. La oposición entre materialismo y espiritualismo tampoco tenía demasiado sentido, había que lograr una equilibrada combinación de ambos³². Los más grandes maestros habían sido Sócrates, Pestalozzi y Don Bosco que se identificaban en un aspecto central: su amor inconmensurable por los niños. Simultáneamente, Kraiselburd calificaba como "aeróstatas" a todos los juristas y pedagogos que idealizaban al niño y sus bondades naturales sin reparar en el instinto de crueldad que todo niño poseía y frente al cual había que instrumentar una férrea disciplina.

Sobre esta cuestión reconocía un estrecho paralelismo en la evolución de la pedagogía y las ciencias penales

"El concepto pues del delincuente y de la cárcel va siguiendo un ritmo semejante al del niño y de la escuela.

(...) Del concepto pues del delincuente y del delito que se tenía, nos hemos ido al otro lado y es así como se llega a ver en los sujetos que delinquen, no otra cosa que pobrecitos, casi diré, inocentes, dignos tan solo de lástima, cometen el delito por causas extrañas a ellos, no tienen la culpa, es el medio social que los lleva a tal situación...

Cuando se habla de nuevos procedimientos penales, se oye también hablar de nuevos procedimientos pedagógicos y entonces así como aparece el nuevo derecho, aparece también la nueva educación, y en la nueva educación entra todo: 'la escuela activa', 'la escuela vocacional', 'la escuela taller', 'los centros de interés' y 'las manualidades' y 'los test'; y lo curioso es que con todas las reformas penales pareciera todo lo contrario, que los nuevos sistemas las hacen prosperar más; y lo mismo debo decir con respecto a la educación. Los nuevos sistemas pedagógicos, los nuevos métodos, hasta ahora no han hecho ni más inteligentes ni más capaces a los niños..."³³

En cuanto al Estado, Kraiselburd consideraba que éste debía encargarse en forma dominante de la educación desde la enseñanza primaria a la superior porque las escuelas estatales eran las únicas que actuaban desinteresadamente y porque sólo ellas igualaban a todos los niños, de la misma manera que en la conscripción se nivelaban todos los jóvenes.

Cuando el discurso a favor de la reforma fue pronunciado desde la tribuna política, los aspectos más destacados de la nueva escuela fueron su carácter nacionalista y la posibilidad que ésta brindaba para subordinar lo individual y social a lo estatal. La escuela según Noble:

"es antes que nada, un órgano del Estado al servicio de la Nación, que se propone,

³² RE. 1939, n°2, p. 12. Discurso de Kraiselburd pronunciado el 3/3/38 en una asamblea de inspectores.

³³ RE. 1936, n°2, pp. 17-18. Discurso de Kraiselburd al asumir su cargo el 22/6/36.

sobre toda otra finalidad, la formación de individuos aptos y útiles a la comunidad cuyo primer deber es el de servir a los fines de la Nación y del Estado, con subordinación, y si es necesario con sacrificio de todo otro interés o finalidad individual, de clase o de doctrina."

La crítica al intelectualismo no se vincula aquí con las limitaciones de un saber enciclopedista sino con los peligros que se derivaban del mismo para el orden social y político. La escuela intelectualista planteaba problemas alarmantes porque creaba

"una clase populosa de intelectuales en disponibilidad, que aprovechan sus vacaciones forzadas para sembrar la duda y el desconcierto mediante los poderosos recursos de persuasión que les proporcionó la escuela, el colegio y la universidad."

La finalidad de la nueva educación no es ya la de lograr el despliegue de todas las posibilidades intelectuales, creativas y emocionales del niño, sino la de protegerlo de los peligros que lo acechan y entre los que se destaca la duda

"¡se trata de creer o de no creer! La educación del niño, necesariamente debe tener cierta base dogmática (...) La duda mata el alma del niño y aniquila en germen su espíritu."³⁴

2. Requisitos y alcances del proyecto educativo

Para la exitosa concreción de los objetivos impulsados desde el poder político, resultaba imprescindible contar con la colaboración de los maestros. Estos no sólo debían capacitarse para encarar una nueva serie de actividades y diferentes prácticas pedagógicas, fundamentalmente se requería que compartiesen los presupuestos y postulados del proyecto educativo. Con dicho propósito se organizaron una serie de cursos y jornadas de perfeccionamiento docente. En julio de 1937, se realizó un ciclo de conferencias a cargo de los integrantes de la Comisión de Reformas para explicitar los presupuestos del nuevo plan; en el verano del 38, la Comisión y la Fundación Argentina de Educación dictaron en Mar del Plata un curso de perfeccionamiento cultural y técnico; y en marzo de 1938 se llevaron a cabo en La Plata, las jornadas pedagógicas para los inspectores y el personal directivo de las escuelas en que se concretaría el proyecto. De acuerdo con las evaluaciones de la Comisión en torno a estas actividades, para muchos docentes la cuestión parecía reducirse a la sustitución de unos procedimientos metodológicos por otros, sin comprender la dimensión del cambio

"¡Cuánto se elevaría la educación si el maestro escolar, el técnico didáctico, llevase constantemente en su espíritu la certeza de que esa tarea práctica que realiza cotidianamente, se liga a una teoría de la educación, que a su vez, ha nacido de una manera de concebir toda la existencia humana!"³⁵

³⁴ MMG (1936-1937) T. II, pp. 57-64.

Fuera del ámbito gubernamental, esta preocupación por la formación docente constituyó el eje central de las actividades desplegadas por la Fundación Argentina de Educación, una institución creada por iniciativa de Alberto Baldrich³⁶ que, en este terreno, trabajó en estrecha colaboración con el gobierno. La misma inició oficialmente su labor en el ámbito educativo bonaerense a fines de 1936, cuando se presentó al Poder Ejecutivo un plan de cursos en torno a la cultura y los problemas rurales. El gobierno provincial aceptó la iniciativa y dispuso la constitución de una comisión presidida por el ministro Roberto Noble a fin de que encarase su concreción³⁷. Los mismos contaron con el aval de la Dirección de Escuelas que dispuso el envío de un grupo de treinta maestros con todos los gastos pagos y el reconocimiento de un puntaje para quienes concurren espontáneamente. También el Gobierno Nacional a través de una resolución del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge de la Torre, destacó el valor positivo de la experiencia. En el acto de inauguración se escucharon las palabras de los funcionarios del área educativa, Jorge de la Torre y Rufino Bello, junto con las de los integrantes de la Fundación, Alberto Baldrich, Jordán Bruno Genta y Juan Bonecco. Esta entidad volvió a tener un papel destacado en la instrumentación de los cursos de perfeccionamiento docente que se realizaron en el verano del 38.

En dicha ocasión los miembros de la Comisión tuvieron a su cargo los temas más directamente relacionados con los aspectos pedagógicos de la nueva escuela: el ausentismo y la deserción escolar; la psicología infantil; instrucción y desenvolvimiento; preaprendizaje general; los fundamentos pedagógicos de la reforma; la escuela rural en la provincia de Buenos Aires. La Fundación, en cambio, encaró una serie de cuestiones vinculadas con una determinada concepción que reconocía en los valores de la cultura greco-latina y cristiana junto con la exaltación del nacionalismo, los principios básicos en que debía forjarse el nuevo maestro. El programa presentado por la misma abordó cuestiones tales como: el concepto del hombre; la educación en Grecia y Roma; la influencia de la literatura clásica española; los antecedentes espirituales de nuestra nacionalidad; la educación en el cristianismo; la pedagogía gentiliana...³⁸ El interés de la Fundación por ofrecer una formación sistemática y alternativa a la que ofrecía la Escuela Normal, hija del proyecto liberal, se plasmó en el proyecto de creación del Instituto de Cultura del Magisterio de la provincia de Buenos Aires, elaborado por el doctor Manuel Cruz y

³⁵ RE. 1937, n°3, p. 43. La Comisión de Reformas “La reforma de la educación en la Provincia de Buenos Aires”.

³⁶ Abogado, diplomado en la Universidad Nacional de Buenos Aires fue profesor de la misma y luego del golpe del 43, actuó como interventor en La Rioja y Tucumán.

³⁷ Fueron miembros de dicha comisión: el oficial mayor del Ministerio de Gobierno, doctor Manuel J. Cruz; el intendente municipal de Mar del Plata, don José Camusso; el director general de escuelas, doctor Rufino Bello; el consejero de educación, José Arizaga; el consejero de la Dirección General de Educación Física y Cultura, diputado nacional Daniel Viedma Dorna; el inspector seccional de escuelas, Rodolfo Pérez Duprat; el cura párroco de Mar del Plata, presbítero Juan Martín Zabala; el presidente de la Asociación de Propaganda y Fomento de Mar del Plata, Juan A. Fava; el presidente del Club Náutico Mar del Plata, Renato Carmagnini; el presidente del Ocean Club, Carlos Madero; el presidente del Mar del Plata Golf Club, Alberto del Solar Dorrego; el presidente del Club Mar del Plata y de la Comisión Parque Camet, doctor Alberto Estrada; el presidente del Club Pueyrredón, Silvio Bellati; el presidente de la Sociedad Rural de Mar del Plata, Alfredo Martínez de Hoz; el doctor José Dibur; el doctor Juan Carlos Landó; el doctor Eduardo Canedo; el señor Manuel González Guerrico; Lautaro Durañona y Vedia; el doctor Alberto Baldrich; el doctor Homero Guglielmini; el doctor José María Paz Anchorena; el doctor Mario A. de Terzanos Pinto; el doctor Coriolano Alberini; el doctor Angel Baiocchi; Ricardo Baldrich y el ingeniero Rodolfo del Castillo (En: *Memoria...* (1936-1937) T. II, p. 47.)

³⁸ RE 1938, n°3, pp. 25-26.

los profesores, Alberto Baldrich, Hugo Calzetti, Angel Battistessa, Francisco Novoa, Carlos Astrada, Jordán B. Genta y Fernando Cruz.

A partir de la formación ofrecida por dicho centro, los maestros estarían en condiciones de replantear críticamente los principios del sistema vigente fundado en la exaltación de un crudo materialismo.

"Nuestras escuelas desarrollan en el hombre argentino, la mentalidad de la ciudad industrial y mercantil del capitalismo internacional; orientan el sentimiento hacia los valores utilitarios, apartándolo de la sustantividad de la tierra y de la universalidad de los valores del espíritu y separándolo también de una cabal estimación del profundo valor ético insito en el trabajo, preparando una burocracia innumerable y estéril y una clase profesional sin destino cierto y, por lo mismo, propensa al resentimiento y a la destrucción"³⁹

Los vínculos forjados entre el gobierno y la Fundación constituyen otro ejemplo del modo en que, a lo largo de este proceso, se rearticulaban las relaciones entre Estado y sociedad. En este caso, el equipo gobernante utilizó los recursos que le brindaba su control sobre el aparato estatal para posibilitar el afianzamiento de una organización gestada en el seno de la sociedad y con la que compartía objetivos y concepciones. Se constituyó así un espacio definido por una determinada trama de relaciones que sirvieron luego como base de sustentación a otras propuestas articuladas en torno a los mismos propósitos. De esta manera, los cursos concretados por la Fundación y el gobierno provincial, según Bruno Genta, fueron el antecedente de la Escuela Superior del Magisterio, dirigida por él en 1944, cuando el doctor José Ignacio Olmedo era interventor del Consejo Nacional de Educación⁴⁰.

El interés del gobierno por los docentes no se agotó en la instrumentación de los cursos citados, con el afán de lograr la adhesión y el disciplinamiento de los maestros, desplegó otra serie de medidas, desde las que intentaron satisfacer los reclamos de dicho sector, hasta las que asumieron un definido cariz represivo.

A partir del golpe del 30, la posición de los maestros se había visto negativamente afectada en dos aspectos, el económico y el de la estabilidad laboral. Sus sueldos, como los de todos los empleados públicos, sufrieron reducciones en virtud de la política adoptada por el gobierno de Martínez de Hoz (1932-1935) destinada a reducir los altos déficits presupuestarios que provocaban la ira de los grandes terratenientes bonaerenses – los Anales de la Sociedad Rural le dedicaron varios artículos a esta cuestión en los que se criticaba la demagogia de los políticos que habían incrementado excesivamente los gastos gubernamentales. A esto se le sumó un nuevo clima político en el que se deterioraron las condiciones que garantizaban una cierta estabilidad docente.

Los maestros no solo quedaron sin ningún tipo de garantía frente a las resoluciones del Director General de Escuelas⁴¹, sino que además, la ingerencia directa del comité afectó su situación

³⁹ MMG. (1937-1938) T. II, pp. 250-251.

⁴⁰ Genta, J.B., Prólogo a *Mi verdad*. Ob. Cit.

⁴¹ En 1905, a través de la ley 2934 se introdujeron una serie de modificaciones a la ley de educación común sancionada en 1875, entre las que se destaca la reducción de las atribuciones de los consejos escolares y la concesión de facultades absolutas al Director General de Escuelas para disponer los nombramientos, traslados y destituciones del personal docente, técnico y administrativo. Aunque la

laboral. Aunque estas acciones fueron utilizadas como una forma de presionar a la oposición política, en su instrumentación también jugaron un papel destacado las pugnas entre caudillos conservadores en su afán por construir y manejar clientelas propias.

La adopción de pautas que garantizaran la estabilidad laboral y la aprobación de un escalafón docente fueron los reclamos más persistentes esgrimidos por la Asociación de Maestros. Y aunque en todos los proyectos referidos a la reforma de la Ley de Educación – en el ámbito provincial regía la ley 988, sancionada en 1875 – se reconocía la necesidad de incorporar ambas medidas, fue recién bajo el gobierno de Fresco, que los maestros vieron concretadas sus aspiraciones.

La Asociación de Maestros que celebraba su 38º asamblea en el mismo momento que los legisladores trataban el proyecto del Poder Ejecutivo – que fue aprobado como la ley 4675 de Estabilidad y Escalafón Docente – declaró su total acuerdo con el mismo y la comisión que se entrevistó con Noble no sólo le agradeció esta medida sino que además elogió su labor y empeño en relación con la reforma educativa⁴².

Sin embargo, los incrementos salariales dispuestos a partir del nuevo escalafón no llegaron a concretarse. El impacto de la recesión económica indujo al gobierno a reducir sus gastos y para esto recurrió nuevamente a la rebaja de los salarios de todos los empleados públicos. En este nuevo contexto un importante número de maestros cobró menos que antes de la aplicación de la tan aplaudida legislación. La disposición de que el salario docente no podía sufrir ningún tipo de reducción pasó a ser una promesa más y la ayer complacida Asociación de Maestros encaró ahora, la puesta en marcha de un plan de protestas.

Junto con medidas como la comentada, el equipo gobernante utilizó también el poder estatal a fin de incidir en el destino y la gravitación de las organizaciones representativas del magisterio. Más allá de su estrecha vinculación con la Iglesia Católica, en este terreno el gobierno compitió con la jerarquía eclesiástica. Pese a que ésta había propiciado la creación de la Federación de Maestros y Profesores Católicos, el gobierno impulsó la constitución de un nuevo organismo directamente subordinado a sus directivas, la Corporación Nacionalista de Maestros. En septiembre de 1936, las autoridades de la Dirección General de Escuelas reunieron en la sede del Consejo de Educación a una delegación de maestros previamente seleccionados en los diferentes distritos.

nueva estructura organizativa recortaba las posibilidades de los caudillos y las camarillas locales para conformar clientelas políticas a través de su ingerencia sobre las decisiones de los consejos escolares, no por ello la reforma garantizó una mayor estabilidad docente. Desde el momento en que las decisiones del Director General no quedaron sujetas a ningún tipo de control, la provisión de los cargos docentes siguió siendo afectada por las relaciones de fuerza en el terreno político.

Bajo los gobiernos radicales, si bien no se sancionó una nueva legislación en esta materia, el Consejo General de Educación aprobó una serie de resoluciones tendientes a ofrecer mayores garantías al magisterio, tales como la creación de un registro de permutas (20/12/20); otro de aspirantes (13/12/24) y la constitución de un tribunal de calificaciones (1/10/24). Luego del golpe del 30, la reforma constitucional permitió que dichos recaudos fueran soslayados, ya que, a través de la misma se convalidaron las atribuciones absolutas del Director General de Escuelas respecto al personal del ámbito educativo. De esta manera, cuando en agosto de 1936 los consejeros Peña y Arizaga elevaron al Consejo un pedido de informe sobre el funcionamiento de los registros de aspirantes y del tribunal de calificaciones, la Comisión de Asuntos Legales resolvió no aprobarlo en virtud de que la disposición constitucional primaba sobre todas las resoluciones anteriores y a través de ella se confirmaba y robustecía la facultad del Director de Escuelas respecto al nombramiento y remoción del personal. RE. 1936, n°4, pp. 68-69.

⁴² ED. 12/1/38, p. 6.

En dicha ocasión, Arizaga planteó abiertamente los alcances y el significado que se le conferirían a esta entidad.

"(la Corporación) como una enorme antena propalará a los ámbitos de la república entera el culto de un ideal inspirado en Dios, en la patria y en el hogar. (...) Los maestros que no estén conformes con las ideas nacionalistas que la provincia ha dado a la enseñanza pública, deben abandonar el cargo que el Estado le ha confiado, pues de otra manera significaría traicionarlo en su propia casa valiéndose de los elementos y de la autoridad que el Estado ha puesto en sus manos"⁴³

Junto con las autoridades, la delegación docente resolvió convocar a una asamblea, a fines de ese año, para aprobar los estatutos de la entidad y elegir su comisión directiva. El ministro de gobierno utilizó este ámbito para anunciar la puesta en marcha de la reforma educativa y clausurar el ciclo lectivo, esfumándose así, nuevamente, los límites entre la esfera pública y la privada.

Ese sentimiento nacional que el gobierno se esforzaba por afianzar entre los maestros a través de la Corporación, tenía ya una destacada gravitación en el seno de la Asociación y ésta se había encargado de manifestarlo abiertamente en diferentes ocasiones. En enero de 1937 cuando este nucleamiento todavía hacía campañas a favor del proyecto de reformas que propusiera, en 1935. Y a pedido del gobierno de Raúl Díaz, la Comisión encabezada por Levene, se aprobó por aclamación una declaración de carácter nacionalista en la que dicha entidad reafirmaba

"sus sentimientos de sano patriotismo, de amor a las tradiciones y glorias de la patria y de respeto y lealtad a las instituciones de la República y a los principios que rigen a la vida argentina"⁴⁴

Y al año siguiente, en el acto de inauguración de la 38° asamblea, su presidenta exaltaba con fervor el valor de los símbolos nacionales y especialmente a la bandera

"que desde ahora, ha de presidir todos los actos que aquí se celebren, y ante cuya visión nos habremos de sentir más dispuestos para el bien: la pureza de sus colores, la suavidad de su trama, serán lecciones de atemperancia, de cordialidad, de lealtad, de compañerismo."⁴⁵

Pero la reforma escolar, tan explícitamente vinculada con una propuesta política, también se fijó objetivos en relación con los aspectos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza, invocando en este caso la necesidad de incorporar los avances concretados a nivel teórico en el campo de la educación. Más allá de los propósitos expuestos a través del discurso oficial, hasta qué punto se avanzó efectivamente en la configuración de una nueva escuela capacitada para diversificar las actividades escolares y superar los límites de una enseñanza verbalista y enciclopedista. Respecto a esta cuestión, la conjunción de una serie de factores conduce a relativizar los

⁴³ ED. 11/9/36. p. 20.

⁴⁴ ED. 13/1/37, p. 6.

⁴⁵ ED. 11/1/38, p. 6.

alcances de esta reestructuración. Algunos estuvieron directamente vinculados con la forma en que se aplicaron las nuevas propuestas pedagógicas y otros, con las dificultades políticas y económicas que afectaron al gobierno y restringieron su campo de acción.

En el primer caso, de la lectura de las guías didácticas se desprende que el verbalismo, la repetición y el estudio memorístico siguieron ocupando un lugar destacado, al mismo tiempo que, desde los contenidos se procuraba afianzar los principios que orientaban la política del gobierno. En su forma más directa y cuando el desarrollo de un tema lo permitía, destacando los resultados positivos de la labor gubernamental, así por ejemplo, el centro de interés: "El trabajo" permitía ensalzar la política social impulsada por el gobierno. Pero esto también ocurría más sutilmente mediante las pautas fijadas a los maestros para que éstos, de cada lectura y relato consignado en el programa, extrajesen conclusiones precisas y exaltasen determinados valores.

Ciertas actividades convencionales y no exactamente destinadas a despertar el interés de los niños siguieron ocupando un espacio importante, especialmente en las clases dedicadas a la veneración de algún prócer. Sobre esta recurrencia a prácticas rutinarias, resultan muy ilustrativas las tareas propuestas a los maestros con motivo de la conmemoración del cincuentenario de la muerte de Sarmiento: relatos de anécdotas destinadas a exaltar una conducta ejemplar, dramatizaciones estereotipadas a cargo de los alumnos y conferencias informativas dictadas por el maestro y cuyos datos centrales debían ser memorizados por los niños⁴⁶.

Una de las restricciones básicas con que se encontró el gobierno para concretar las iniciativas que anunciara, provino de la recesión económica con que se enfrentó a mediados de su gestión. Tal como fue presentado por el discurso oficial, el proyecto educativo requería de la existencia de una importante infraestructura. Entre sus principales componentes se destacan: un número suficiente de establecimientos escolares en todo el territorio provincial a fin de contrarrestar la desertión; la instalación de talleres y la provisión de materiales para concretar las nuevas actividades; campos de deporte y estadios donde la Dirección de Educación Física pudiese desarrollar sus programas; comedores y colonias de vacaciones para posibilitar la socialización de los sectores más postergados. Y además, había que mejorar la situación salarial de un creciente número de docentes a quienes se les exigía un esfuerzo y un compromiso cada vez mayor.

Durante sus dos primeros años, el gobierno había contado con un clima económico favorable que le permitió incrementar el gasto público, recortado por sus antecesores en virtud del impacto de la crisis del 30. En el plano educativo, la recesión económica se había reflejado en la disminución del número de escuelas, la reducción del personal docente y en la contracción de la partida presupuestaria destinada a dicha área⁴⁷. Cabe destacar que el grueso de estas partidas era absorbido por los salarios del personal técnico, administrativo docente, constituyendo el sueldo de los maestros más del 60% del presupuesto total⁴⁸.

⁴⁶ *Revista de instrucción primaria* dirigida por José A. Castillo 1/9/38, n°797 (RIP)

⁴⁷ Después de un sostenido crecimiento en el número de escuelas y de docentes desde 1915 hasta 1931, en 1932 los establecimientos se redujeron a 2177 frente a los 2207 del año anterior y el plantel docente pasó de 11.011 a 10.785, esta tendencia prosiguió hasta el año 1933 en el que funcionaron 2148 establecimientos y la planta docente estuvo compuesta por 10.755 miembros. RE. 1937, n°1, 88-90.

⁴⁸ Los incrementos en los presupuestos para educación alcanzaron los siguientes porcentajes:

1936	9% respecto al de 1935
1937	8% respecto al de 1936
1938	11% respecto al de 1937

Los aumentos en las asignaciones para la educación que se concretaron en este período fueron destinados, centralmente, a financiar el crecimiento del plantel docente y administrativo y a la recomposición de los salarios que habían sido rebajados durante la fase recesiva. Así, mientras en 1924 el sueldo de un maestro de grado era de \$180, en 1933 se redujo a \$165; en 1936 y 1937 el maestro de grado volvió a cobrar \$180 y el salario de los auxiliares se incrementó a \$130. Recién en 1938 se superó el monto de 1924, cuando los maestros de grado obtuvieron \$190 y los auxiliares \$140. Sin embargo, esta situación se deterioró rápidamente. En el presupuesto para 1939 se dispuso un salario inicial de \$140 en virtud lo cual, un gran número de maestros- todos los que tuvieran menos de 13 años de antigüedad – pasó a percibir un salario inferior a los \$190 del año anterior, mientras que los que se habían desempeñado como auxiliares – categoría que fue suprimida por la ley 4675 – mantuvieron su ingreso.

En relación al publicitado plan de edificación escolar⁴⁹, el mismo estuvo lejos de cubrir las necesidades que habían sido detectadas por la oficina de Arquitectura de la Dirección de Escuelas en 1936. Según el informe presentado por esta dependencia, en el ámbito provincial no se contaba con un número suficiente de edificios escolares y los que estaban funcionando presentaban un pronunciado deterioro en virtud de las restricciones presupuestarias de los últimos años. Desde 1930, se había ido recortando la partida destinada a la conservación de los mismos – de los \$400.000 que se le asignaba antes del año 30 se había llegado a \$900.000 en 1935 – en virtud de lo cual la oficina de Arquitectura calculaba que se necesitarían \$3.000.000 sólo para encarar las refacciones acumuladas y proseguir con la tarea de mantenimiento⁵⁰. Respecto a la construcción de nuevos edificios se destacaba que sólo el 31% de las escuelas funcionaban en locales propios, el resto lo hacía en establecimientos cedidos o alquilados. Los alquileres significaban un despilfarro ya que insumían cerca del 50% del rubro destinado a gastos escolares y en la mayoría de los casos la actividad escolar no contaba con instalaciones adecuadas. La solución de esta situación, según los técnicos de dicha dependencia, exigía la construcción de aproximadamente 4.200 aulas para lo cual se requería una inversión de \$42.000.000. Con el propósito de establecer una base sólida que posibilitase el desarrollo sistemático de la construcción de edificios escolares, en 1939, desde dicha oficina se elaboró un proyecto que proponía la emisión de bonos por un valor de \$5.000.000 para que a lo largo de 10 años se cubriera el déficit de edificios escolares. Los autores de la iniciativa señalaban que hasta el momento, este aspecto de la política educativa se había concretado en forma esporádica y anárquica a raíz de la ausencia de una fuente de financiamiento específica⁵¹.

En este terreno, el gobierno de Fresco, a lo largo del período de bonanza económica, utilizó recursos provenientes de rentas generales y los fondos que se habían asignado para este fin – alrededor de \$3.800.000 – en la emisión de bonos dispuesta por la ley 4374 y que fuera sancionada durante la gestión de Díaz⁵².

1939 6% respecto al de 1938

Colección completa de leyes... OB. Cit., T. XXVIII - XXXI

⁴⁹ Fresco, M. *La instrucción...* OP. Cit. pp. 87-94.

⁵⁰ RE. 1937, n°1, p. 80.

⁵¹ RE. 1940, n°1, p. 78.

⁵² La emisión de \$10.000.000 en bonos aprobada por la ley 4374 con el propósito de que se destinasen a la concreción de obras públicas en la provincia, había sido autorizada por el artículo 9° de la ley 4143 (aprobada en abril de 1933). A través de esta última, el gobierno de Martínez de Hoz fijó las condiciones bajo las cuales se concedió al Jockey Club de Capital Federal el control y usufructo del hipódromo de San Isidro. Los intereses y la amortización de dichos títulos se cubrirían con los

Con estas fuentes de ingreso circunstanciales, entre 1936-39, se llevaron a cabo reparaciones por algo más de \$1.200.000 y se construyeron 370 aulas distribuidas en 93 establecimientos. Esta actividad alcanzó su pico más alto en 1938 con la construcción de 222 aulas y 55 escuelas⁵³. Este despliegue no alcanzó las metas de la oficina de Arquitectura considerada como factibles, 420 aulas por año – y no pasó de ser un impulso más que se agotó por falta de fondos disponibles, sin que se hubiera concretado la asignación de recursos propios para dar respuesta, en forma estable, a los requerimientos del ámbito escolar en materia edilicia.

Desde 1938, las presiones en pos de la reducción de los gastos gubernamentales se manifestaron con toda fuerza. Si en virtud de la recesión económica el gobierno contaba con menos recursos, debía imponerse a sí mismo una política austera. Efectivamente, la recaudación impositiva registró inmediatamente el nuevo clima económico y en el caso de la educación, el impuesto a la transmisión gratuita de bienes, su principal recurso, fluctuó de la siguiente manera:

* 1936: \$19.660.000

* 1937: \$22.750.000

* 1938: \$20.694.261

* 1939: \$17.422.087⁵⁴

No obstante fue más fácil aprobar el recorte de los gastos a través de la legislación que concretarlos efectivamente. Cuando se aprobó el presupuesto para 1939, los legisladores resolvieron que sobre el monto de gastos calculados (\$37.720.500), las autoridades del ámbito escolar debían efectuar un ahorro de \$700.000. Sin embargo, antes de que finalizara el año, la ley 4780 reforzaba el presupuesto educativo en \$1.743.160. ¿Cómo cubriría esta erogación? Con el supuesto superávit que había de arrojar la percepción del impuesto a la transmisión gratuita de bienes. Pero no sólo no hubo superávit, sino que se recaudó un monto inferior a los \$20.000.000 previstos y en consecuencia, éste y otros gastos agravaron el déficit fiscal.

Desde las exigencias de la política se volvían a transgredir las reglas "sagradas" de la economía, y este planteo que los conservadores habían utilizado para denunciar la "demagogia" radical se convertía ahora en su propio dilema. En las fluctuaciones de una economía signada por los avatares del mercado internacional, resulta posible reconocer entonces, uno de los límites, y por cierto no el único, de este proyecto político que requería un Estado asentado sobre una base de recursos más sólida y estable.

(...)

porcentajes que el Jockey Club debía entregar al gobierno provincial de las sumas recaudadas después de cada reunión hípica (artículo 8°).

⁵³ Fresco, M. *La instrucción... ob. Cit.* p. 88

⁵⁴ Idem. p. 129.