

Las escuelas primarias del Consejo Nacional de Educación: dispositivos pedagógicos de intervención estatal durante los años peronistas (1946–1950)



Primary Schools of the National Education Council: Pedagogical Devices of State Intervention during the Peronist Years (1946–1950)

Gabriela Verónica Ferreyra
Instituto de Estudios Históricos – Universidad
Nacional de Tres de Febrero, Argentina
gferreyra@untref.edu.ar

Estudios del ISHIR
vol. 16, núm. 44, 2026
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
ISSN-E: 2250-4397
Periodicidad: Cuatrimestral
revistaestudios@ishir-conicet.gov.ar

Recepción: 30 septiembre 2025
Aprobación: 05 marzo 2026
Publicación: 30 abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.35305/e-ishir.v16i44.2126>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/422/4225643008/>

Resumen: El artículo trata sobre los dispositivos pedagógicos que los inspectores, a través del Consejo Nacional de Educación (CNE), revisaron, cuestionaron y propusieron resignificar para lograr la permanencia de los niños y niñas en las escuelas comunes de gestión pública de la Capital Federal, las Provincias y los Territorios, entre 1946 y 1950. Desde una mirada a escala nacional, analizamos cuál fue el panorama general que presentaron y qué dificultades, demandas y propuestas comunicaron al gobierno central. Las situaciones relatadas en los informes de gestión dan cuenta de la heterogénea relación entre los tiempos de la cultura escolar y los definidos por las decisiones políticas.

Palabras clave: Consejo Nacional de Educación, peronismo, dispositivos pedagógicos, escuelas, infancia.

Abstract: The article examines the pedagogical devices that inspectors, through the National Education Council (CNE), reviewed, questioned and sought to redefine in order to ensure students' retention in public primary schools in the Federal Capital, the provinces, and the national territories, between 1946 and 1950. From a national perspective, we analyzed the overall picture they presented and the difficulties, demands, and proposals they communicated to the central government. The situations described in the reports reflect the heterogeneous relationship between the temporalities of school culture and those shaped by political decision-making.

Keywords: National Education Council, Peronism, pedagogical devices, schools, childhood.

Introducción

El Estado nacional argentino había demostrado, con la sanción de la Ley de Educación Común 1420 de 1884 y Ley Láinez de 1905, su preocupación por intervenir en las diferentes problemáticas que conformaban los procesos de escolarización de la población infantil. [1] Durante la primera parte del siglo XX, en paralelo a la consolidación del sistema educativo y el aumento de los porcentajes de alfabetización, la cuestión del ausentismo y el desgranamiento matricular requirió la atención de los funcionarios.[2] Entre 1946 y 1950, el gobierno de Juan D. Perón implementó una reforma que pretendió, entre otros propósitos, aportar posibles soluciones.

Los inspectores del Consejo Nacional de Educación (CNE) revisaron, cuestionaron, propusieron e intentaron resignificar un conjunto de dispositivos pedagógicos con el fin de lograr la permanencia de los niños y las niñas en las escuelas de la Capital Federal, las provincias y los Territorios. Desde una mirada a escala nacional, en este artículo analizamos cuál fue el panorama general que informaron y qué obstáculos hallaron para llevar a la práctica las decisiones políticas.[3]

Las investigaciones recientes examinan el funcionamiento, los lazos comunitarios y el control administrativo-pedagógico que atravesaron las escuelas primarias en los Territorios y en las provincias a mediados del siglo XX (Ascolani, 2017; De Marco, 2021, Petitti, 2021; Rodríguez y Petitti, 2022). En ese marco, nos preguntamos hasta qué punto los postulados teóricos de una reforma pensada desde la Nación tensionaron la cultura escolar de la época.[4] Para tal fin, el corpus documental está compuesto por fuentes institucionales, se trata de los informes de gestión y actas que los inspectores del CNE enviaron a sus superiores. En la primera parte, revisamos la síntesis que expusieron sobre la situación de los servicios educativos públicos de la Capital Federal, de las provincias y de los Territorios. En la segunda parte, nos centramos en las propuestas del CNE y las limitaciones, ajustes o variables que intervinieron en la ejecución de las medidas planificadas por el gobierno central. Para eso, hacemos foco en tres dispositivos escolares, los contenidos de los programas de estudio, los enunciados pedagógicos y la función de los edificios y el material didáctico.

1.El contexto de acción: los años previos a la reforma

La relación entre la infancia y la educación durante los años peronistas ha sido abordada desde diferentes enfoques y escalas de análisis. Se han estudiado las instituciones, discursos, actores sociales y

experiencias impulsadas por el gobierno en clave de continuidad y cambio con la fuerte presencia estatal que caracterizó la década del treinta. Las investigaciones clásicas sobre la democratización del acceso, la expansión matricular del sistema y la introducción y enseñanza obligatoria de contenidos político-partidarios (Plotkin, 2007; Somoza Rodríguez, 2006; Carli, 2002), se complejizaron con los trabajos actuales que aportan una mirada local, regional y provincial sobre las tensiones, contrastes y disputas que caracterizaron la actividad educativa (Hirschegger, 2011; De Marco, 2015 y 2021; Petitti, 2016; Ascolani, 2017; Pierini, 2018; Rodríguez y Petitti, 2022; entre otros). En este marco, estudiamos la diversidad de situaciones que limitaron la implementación del proyecto peronista para la educación primaria a partir del estudio de los dispositivos escolares (Foucault, 1991). Analizamos las formas que adquirieron las regulaciones y los sentidos de los saberes pedagógico-didácticos que el personal del CNE redefinió para tratar uno de los problemas de larga data: el ausentismo y el abandono escolar. Siguiendo a Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (2010), reconocemos que el Estado está compuesto por diversas instituciones, actores, intereses y lógicas plurales, estatales y no estatales, que intervienen en la planificación y ejecución de las políticas públicas. Por eso, sostenemos que la reforma planificada por los agentes que respondían al poder central debió ajustarse a las normas, prácticas y experiencias cotidianas que caracterizaban la cultura escolar de la época.[5]

En 1947, el presidente Juan D. Perón y el secretario técnico José Figuerola presentaron un proyecto de ley de educación denominado Ley de Bases. La reforma estaba justificada por la necesidad de contar con una legislación orgánica que determinara y orientara la política cultural de la Nación,[6] y por el propósito de “fomentar en la mayor medida posible la asistencia y previsión social, como medio de asegurar la integridad física, el bienestar económico y el pleno desenvolvimiento espiritual de las...generaciones de argentinos”.[7] Para lograrlo, en el marco de las políticas dirigidas al cuidado de la población infantil, el gobierno mantuvo la centralidad a la escuela.

En el diagnóstico sobre el estado y funcionamiento de la enseñanza primaria en la Capital Federal, los inspectores no habían informado problemas significativos, sin embargo, la evaluación de las condiciones en las provincias y los Territorios presentó diferentes resultados. En 1945, en la Capital Federal los porcentajes de inasistencias y deserción habían sido similares a los de todos los años, mientras que, en las zonas rurales, la inscripción, concurrencia y promoción había sufrido una marcada disminución

Sea resultante de la natalidad, del menor interés por la cultura o de una mayor atracción de las escuelas dependientes de las autoridades provinciales sobre los grupos escolares, lo cierto es que los guarismos correlativos...dejan el saldo de una realidad poco halagadora.[8]

En las provincias, todos los números parciales habían disminuido. La asistencia social y los censos que realizaban los maestros para conocer la cantidad de niños en edad escolar y las visitas a los domicilios, no habían dado buenos resultados. La mayor deserción se había producido en los primeros grados. Tomando como canon de referencia a los estudiantes iniciados en un período determinado y su seguimiento, resultaba que de los 164.560 ingresados en 1943 a primer grado inferior, habían llegado a segundo grado, en 1945, 75.866, “la deserción alcanza a 88.694, muy superior al 50 %, dentro, bien se infiere, del probable conjunto formado por los mismos alumnos”.[9]

En la síntesis presentada a sus superiores, los inspectores comunicaron las razones. Los niños eran retirados por sus familiares para ocuparlos en el trabajo, no los enviaban por la falta de personal y de edificios, por las largas distancias sin acceso a transportes, por los reducidos recursos de asistencia social o porque consideraban que la enseñanza no daba prioridad a sus intereses.[10] Para mejorar la precariedad de las circunstancias, el nuevo cuerpo técnico del CNE intervino en tres de los aspectos que regulaban la vida cotidiana de las escuelas, los contenidos de los programas de estudio, los enunciados pedagógicos y el uso de los edificios y materiales didácticos.

2. Los dispositivos escolares: propuestas, obstáculos, ajustes y resistencias

2. 1. Los contenidos de los Planes y Programas

Durante los años previos a la reforma de los programas de estudio que planificó el primer gobierno de Perón para las escuelas primarias comunes, la Inspección General había informado al CNE su mirada sobre los aspectos de la enseñanza en los espacios urbanos y en los rurales. En 1944 habían expresado su preocupación por la actualización de la currícula vigente desde 1939. El maestro de la escuela nacional de las provincias, describió la Inspección Seccional, trabaja en un ambiente disperso, con el programa oficial, las circulares de la seccional y las visitas que en intervalos de un año realiza el Inspector de Zona como únicas guías. Era imprescindible, entonces, “un programa básico de fácil desarrollo en cualquier escuela del país al que se le hará la adaptación del detalle que el medio exija...un mínimo de orientación técnica”. En 1945, tras una consulta realizada con el

fin de comenzar las discusiones pedagógicas, los docentes “se expidieron coincidiendo fundamentalmente en la necesidad de abreviar el contenido intelectualista e informativo para dar paso a los temas de realización práctica y de capacitación formativa”.^[11]

En el informe sobre la labor pedagógica de 1946, retomaron una observación que se mantuvo constante los siguientes años, el principal desafío consistía en establecer una comunicación clara y precisa con el personal docente. La historiografía ha estudiado, para el caso de las escuelas fiscales de las provincias y Territorios, las constantes dificultades que entorpecían la recepción de instrucciones y su seguimiento (Pierini, 2018; Teobaldo, 2008; Cammarota, 2020; Zaidenweg, 2013). Como menciona Milagros Pierini (2018), en el caso de los pueblos del sur, la dispersión de los poblados y ausencia de infraestructura, la población escasa, la condición socio económica de las familias, la carencia de locales adecuados, la escasa preparación de los docentes, la presencia de pobladores extranjeros y la lejanía del gobierno central, dejaba las innovaciones didácticas en la mera expresión de deseos.

Para 1946, el cuerpo técnico encargado de la fiscalización y orientación de la enseñanza estaba constituido por un Inspector Técnico General con asiento en la Capital Federal, un Sub-Inspector Técnico General, seis Inspectores Técnicos Viajeros y en cada provincia, un Inspector Técnico Seccional, un Sub-Inspector Técnico Seccional y ciento treinta y un Inspectores de Zona distribuidos de acuerdo al número de escuelas con que contaba cada una.^[12] Eran los Inspectores Viajeros quienes, por orden de la Inspección General, debían reunir al personal en sus giras por las provincias y afianzar los conceptos que los siguientes años se reiteraron con intensidad en discursos, circulares e instrucciones didácticas. Además de “exigir” que todo el trabajo escolar tuviera por base la actividad personal del alumno de acuerdo con lo que ofrecía el medio debían “hacer comprender a los docentes que la orientación de la enseñanza en la escuela rural debe tener como mira no desarraigar al niño de su medio”.^[13]

En 1947, el Subsecretario de Educación Jorge Pedro Arizaga retomó una crítica presente en los debates pedagógicos desde la década del treinta

En un país de naturaleza agraria, la escuela funciona en un mundo ajeno a la rica geografía del contorno. Forma en aberrante y confiado optimismo legiones de niños con preparación de tipo ciudadano urbano, desconectados del ambiente de sus hogares campesinos.^[14]

El diagnóstico contemplaba una cuestión que año tras año había sido planteada por los inspectores y docentes a sus superiores, sin embargo, no fue acompañado por instrucciones precisas sobre las

formas, modos o métodos para modificar desde esa perspectiva la enseñanza en las aulas. En 1948 la Comisión Revisora de Programas elevó al Delegado Interventor del CNE un breve apartado denominado “Consideraciones generales acerca de la Adaptación de estos Programas a la realidad ambiente y escolar”, donde retomaban las discusiones que estaban presentes en los informes escolares de las décadas previas.[15] La Comisión asumió que el punto de partida para la redacción había sido la “escuela urbana argentina” y comentaron en forma sintética que el contenido y la orientación podían modificarse en todas las escuelas del país contemplando las necesidades regionales, pero manteniendo la unidad pedagógica, cultural y espiritual. Los contenidos a enseñar debían estar

adaptados a las peculiaridades de las distintas zonas y escuelas de la República...en geografía y naturaleza se intensificará el conocimiento del lugar en sus distintas manifestaciones; y en historia, los acontecimientos relacionados directamente con la población y la zona, merecerán un estudio muy particular...en las demás disciplinas, se acentuará el carácter regional de los conocimientos y realizaciones.[16]

En 1949, cuando el secretario de Didáctica del CNE recibió a los inspectores para comunicar las instrucciones del nuevo programa, puso el foco en la forma de transmitirlos. Era evidente que los mensajes, instrucciones e indicaciones no llegaban con la celeridad que necesitaban. El funcionario insistió en el contacto directo y permanente, del Inspector Técnico General al inmediato inferior y así en orden jerárquico hasta llegar al maestro, para que la palabra, la mirada y el gesto puedan interpretar, sin desvirtuar, el contenido de las circulares. En ese sentido, recaía sobre los primeros la responsabilidad de llevar la orientación personalmente, “nadie se disminuye por realizar la tarea que compete al subordinado, para que el subordinado aprenda”.[17]

La escuela fue llamada a “vivir íntimamente vinculada a la población, conocer sus problemas y participar de sus inquietudes si las hubiera”.[18] La respuesta de los inspectores se halla en los registros. En el caso de la escuela fiscal N° 104 de Clemente Onelli, Río Negro, las indicaciones que el Inspector Visitador Joaquín Fernández Herrero había señalado en una de las actas que labró en mayo de 1948, no se cumplían. El programa no estaba adaptado al medio, la carpeta de ejercicios no respondía a las directivas impartidas “en reiteradas oportunidades”, se mantenían las copias, los dictados, el silabeo, las tareas estaban mal graduadas y no se respetaba “la capacidad mental del niño...sin método y sin contralor adecuado”, muchos no sabían escribir su nombre, no comprendían lo que leían y redactaban con dificultad. Tampoco realizaban actividades prácticas o de jardinería, por falta de mobiliario y ausencia de agua en

abundancia.[19] Las referencias a las diversas condiciones económicas, geográficas y familiares de las comunidades educativas rurales también eran compartidas por las bases locales. Maestros y maestras con conocimiento del territorio reconocían las dificultades para cumplir con las regulaciones emitidas por el CNE (Rodríguez y Petitti, 2022).[20]

2.1.1. El uso del tiempo escolar

Como mencionamos, una de las principales preocupaciones del gobierno era reducir el ausentismo y la deserción escolar. El problema persistía, aún con estadísticas que demostraban “una disminución sensible en lo que refiere a la pobreza y al trabajo infantil”.[21] Celeste De Marco (2015 y 2021) explica las dificultades de los niños y las niñas para permanecer o asistir a clases en algunos períodos del año, por las condiciones climáticas o porque la temporada de cosecha los requerían en los campos.

Para modificar la administración y uso del tiempo, los inspectores realizaron diferentes propuestas al CNE, desde sumarse al pedido de las comunidades para agregar el sexto año hasta terminar con la uniformidad de los calendarios. Pensaron en la creación de diferentes ciclos escolares, de acuerdo a los factores que provocaban las inasistencias en determinados períodos del año. Teniendo en cuenta que en 1948 la deserción se mantenía, sugirieron aumentar el tiempo dentro de las instituciones, es decir, pasar de las tres horas veinte minutos a cuatro horas diarias, y reducir al mínimo los contenidos de los programas elaborados por el CNE.[22]

La adaptación de los contenidos implicó, además de un trabajo de selección acorde con la zona, la observación de las actividades que desarrollaban las familias de la comunidad. Por eso, una estrategia que consideraron relevante para atraer y mantener a los alumnos en las aulas consistió en reforzar el tiempo dedicado a las actividades manuales. Esas labores formaban parte de la vida cotidiana escolar, sin embargo, hacia 1946 los inspectores notaron la ausencia de una comprensión exacta de los propósitos. Para 1948, el listado de tareas y las sugerencias didácticas se plasmaron en los programas.

La obligatoriedad de las materias prácticas tuvo dos objetivos concretos, en las escuelas rurales, dar respuesta a todos aquellos que desertaban por desinterés o porque no estaban en condiciones de continuar con los estudios secundarios,[23] y en las escuelas urbanas, cuidar a los niños y niñas de los peligros que deparaba la calle. En este sentido, era una oportunidad para colaborar con las familias en la vigilancia, guía y orientación de sus hijos e hijas. El mensaje marcaba los límites, “la escuela sale a la calle y vigila sus juegos, su situación, su salud, su hogar, no inmiscuyéndose en él, sino acercándolo al interés

del niño al acercarlo a la escuela, interesándose en sus problemas y tratando de resolverlos”.[24]

Según las directivas centrales, los establecimientos debían ofrecer juegos, deportes y paseos porque lo primordial era “que los niños frecuenten la escuela fuera de las horas de clase, todos los días si es posible y durante el mayor tiempo que quepa en el día”.[25] Se trataba de promover actividades relacionadas con la vida cotidiana, la economía doméstica, la alimentación, el vestido y la vivienda, nociones de puericultura para las niñas, y para los varones, aeromodelismo, carpintería, cestería, talabartería, mecánica o electrónica, entre otros. En los espacios rurales y pueblos alejados de la ciudad, labores relacionadas con los cultivos regionales, la cría de animales, la industria de la granja. Cada maestro o maestra podía integrar estos saberes al programa según los intereses del curso o las demandas de la región. Según el CNE, era una estrategia para “que el hogar y la escuela no sean, como hasta hoy generalmente ha ocurrido, dos mundos dispares”.[26]

En todas las escuelas primarias del CNE debían agregar noventa minutos para los tres días a la semana dedicados al pre-aprendizaje o actividades prácticas. Según la inspectora Emilia Dezeo de Muñoz, los inspectores informaron “cierta resistencia” de los docentes. En su opinión, eso se debía solamente a la falta de actualización pedagógica. La solución que dio, desde una perspectiva simplista, consistió en aceptar que cuando el niño trabaja en lo que le agrada, cuando estudia en la biblioteca, investiga, observa, compara, discute, la hora de noventa minutos resulta breve.[27] Ahora bien, más horas dentro de las instituciones no requerían más tarea para el hogar. En relación directa con el uso del tiempo, el CNE continuó exigiendo que “el trabajo escolar debe ser realizado en la escuela; fuera de la escuela el tiempo es del niño”, para sus juegos o para su trabajo productivo, el tiempo “libre” debía ser “sin deberes”.[28]

En línea con la función social y cultural de la escuela, y con el objetivo de integrar los saberes culturales y tradicionales de las familias, el CNE propuso la realización de actos de extensión cultural con programas exclusivamente de contenido tradicionalista o folklórico destinados a todo el personal, alumnos, padres y parientes. En los actos planeaban realizar exhibiciones de bailes y danzas regionales, números de música y canciones nativas a cargo de artistas o elencos capacitados, y exhibiciones cinematográficas de carácter documental.[29] Estas actividades tenían un lugar central en las fiestas que se celebraban en los clubes escolares. Según la revista oficial *Guión, ductor itineri*

La asociación de padres, la asociación de madres, la asociación de vecinos, la asociación de jóvenes, la asociación de niños escolares, la asociación de los pequeñitos que aún no van a la escuela... es la escuela abierta para que los vecinos, fuera de las horas de clase, se reúnan o leer, a charlar, a jugar... hoy ya no se piensa en sólo la escuela alfabetizadora para niños y para adultos; hoy se piensa en la escuela para todo el pueblo, también para el que ya sabe leer, también para el que ya sabe pensar, porque se quiere la escuela que sea la vida misma de la zona donde está enclavada... todos concurrirán a ella, no preguntaremos a los que vengan, ni su edad, ni su sexo, ni su raza, ni su credo, ni su idioma, para que todos pueden venir; a los que no vengan, los iremos a buscar.[30]

La iniciativa destacaba el rol social de los establecimientos, “no solo en la democratización del futuro ciudadano o en los alcances alfabetizadores sino... como mediadores entre los derechos del niño y los deberes de la familia”. [31]

Desde sus páginas, la revista *La Obra* promovió ideas para la realización de representaciones, fiestas y deportes en la plaza, excursiones a chacras y ríos, lecturas en las bibliotecas municipales, trabajo manual en las huertas o acciones solidarias para que “participen, al lado de los niños y entremezclados en la obra, sus hermanos mayores, sus padres y demás parientes”. [32]

Sin embargo, la valoración positiva de estas medidas fue dispar y dependió de las carencias edilicias, los materiales insuficientes y la falta de personal capacitado para tareas que excedían la formación profesional. Como señala Celeste De Marco (2015), se hallaban escuelas rurales sin huertas o sin actividades orientadas a la vida rural, niños cansados por las horas de trabajo familiar, maestras de la ciudad con poca experiencia en las tareas que sus alumnos manejaban (69). A nivel nacional, los comentarios de la revista *La Obra* replican la situación mencionada, “la renovación didáctica... no pasará de la intención o del consejo teórico” por la orfandad de recursos. [33]

2.2. Ideas y prácticas pedagógicas: la centralidad del niño-alumno

Durante la primera parte del siglo XX, el CNE posibilitó el diálogo, la actualización y la incorporación de los avances pedagógicos que estaban experimentando los centros de estudios internacionales de Europa y Estados Unidos. La circulación de ideas se amplió a través de la correspondencia epistolar, la traducción de libros, los viajes, la participación en revistas pedagógicas y congresos, y la puesta en práctica de experiencias institucionales locales. De este modo, la tradición normalista argentina se articuló con un conjunto de ideas innovadoras que habían sido apropiadas por un sector del magisterio. [34] Estas experiencias formaron parte de la Escuela Nueva, en términos generales,

una propuesta pedagógica que ponía en el centro a las niñas y niños, atendiendo a sus intereses y necesidades. Frente a un modelo de enseñanza caracterizado por la abstracción y el verbalismo, estas ideas renovadoras propusieron la actividad, el trabajo y la experimentación como formas predilectas para la construcción del conocimiento, lo que involucraba no solo a la mente, sino también al cuerpo y a las emociones (Frechtel, 2024: 150).

Luego de la crisis de 1930, en las escuelas urbanas y las rurales, la misión social, el anti-intelectualismo y la aplicación de metodologías renovadoras convivieron con la función alfabetizadora, el desarrollo cultural del alumnado y el contacto con la comunidad (Ascolani, 2017: 64).[35] Para 1945, los principios escolanovistas integraban, con diferente intensidad, los enunciados de las normativas, sugerencias e indicaciones registradas en los informes de gestión

[La escuela había] ampliado el horizonte de sus realizaciones hacia una educación de tipo social cuyos elementos básicos lo son el trabajo, la cooperación y la solidaridad, que tiene como expresiones más salientes las nuevas formas de organización escolar, los programas innovadores de la técnica docente, el distinto concepto de disciplina y la compenetración de la comunidad escolar con el medio social circundante.[36]

Sin embargo, en las comunicaciones, expresaron que “las viejas ideas... siguen siendo novedad pedagógica en la mayoría de las escuelas del país”. [37] Las críticas a la formación pedagógica en las provincias se hallan detalladas en las memorias de 1947. Allí sintetizan que ese ciclo no había sido satisfactorio para el trabajo escolar porque se mantenía vigente la “escuela clásica”, sus normas y métodos uniformes y homogéneos. Desde la vigencia de los programas de 1936, reformados en 1939,

se ha venido insistiendo en la necesidad de hacer actuar al niño en forma tal que se produzca el tan alardeado desenvolvimiento moral, físico intelectual y social que preconiza la ley. Nuestro maestro, pese a sus buenas disposiciones y espíritu de labor, tiene una formación pedagógica que no le permite despojarse de los prejuicios sobre la capacidad del niño y el valor de los instrumentos del trabajo escolar.[38]

Las notas de los inspectores visitantes respaldan las afirmaciones. En la escuela fiscal N° 104 de Clemente Onelli, Río Negro, indicaron a los docentes que

se debe adaptar y globalizar integralmente la enseñanza...suprimir las copias y los dictados. Ejercitar la redacción espontánea y fresca del niño, eligiendo para ello temas de su interés y apetencia. Deben suprimirse las cuentas. No hay cuentas hay problemas [para el primer grado] renovar los métodos de enseñanza, abandonar el silabeo, el deletreo y la enseñanza por vocales. Debía usarse el de generadoras que indica el programa, yendo inmediatamente a la

frase, usando términos habituales del niño...recomiendo el libro del profesor Forgione y el de la doctora Dezeo.[39]

La enseñanza del lenguaje gráfico había sido escrito por Emilia Dezeo y Juan Muñoz en 1936, y el libro de José Forgione, *La lectura y la escritura por el método global*, en 1945. Ambos sugieren eliminar la lectura mecánica, suprimir los palotes como ejercicio preparatorio y respetar los tiempos personales de cada niño. Ahora bien, más allá de lo señalado, es necesario prestar atención a las formas metodológicas que la comunidad había legitimado y las resistencias a los nuevos métodos pedagógicos.

En la escuela fiscal N° 298 de Posadas, Misiones, un vecino elevó una nota al Secretario de Educación denunciando a una de las maestras por aplicar un procedimiento que contrariaba “las más elementales reglas pedagógicas”. El hombre relataba el asombro de su esposa cuando revisó el cuaderno de clases de la hija de ocho años de su empleada doméstica. Según relató el esposo, la mujer había considerado que las tareas no eran apropiadas, habló con la empleada y resolvió enseñarle a escribir a la niña. Como primera medida cortó las diez hojas desprolijas y con dibujos del cuaderno. Tildada en la nota acusatoria de indolente, carente de vocación y soberbia, la docente, con título habilitante de Maestra Normal Nacional y Profesora Nacional en Ciencias y Letras, debió realizar una misiva de descargo donde explicó que esas formas no mecánicas de escritura respondían al programa, que cada niño tenía sus tiempos y que el “anacrónico sistema de palotes” que reclamaba el denunciante había sido dejado de lado. El director acompañó sus declaraciones con una explicación técnica, “la uniformidad, es ya cosa muy pasada de moda en cuestiones educacionales. Al niño se lo orienta, pero no se lo lleva de la mano”.[40] Este singular acontecimiento da cuenta de la participación del entorno en los elementos propios de la cultura escolar.

Para 1948, en uno de los cuadernillos destinados al personal, el CNE afirmó que la enseñanza adecuada perfectamente al estado del niño era “de sentido ya generalizado”.[41] Sin embargo, la “transformación profunda” en el hacer pedagógico, compartida en las notas publicadas en *El Monitor de la Educación Común* en 1948,[42] aún estaba en proceso. Según el informe anual,

si bien es verdad que la escuela clásica con sus normas y sus métodos no ha podido ser abandonada por la mayoría de los docentes y aún de los inspectores, puede asegurarse que ya hay conciencia formada para el cambio y que pronto los maestros sabrán adaptarse...abandonando su preocupación por hacer adquirir conocimientos a sus alumnos, en lugar de enseñarles a aprender.[43]

Adaptar la escuela al niño significó la revisión de dos de las problemáticas vinculadas con la deserción, por un lado, la figura del “repetidor” y por otro, el ejercicio de la disciplina dentro del aula. Con respecto a la primera, en 1945 los inspectores habían expresado que las escuelas no estaban haciendo nada para atender las necesidades pedagógicas de los alumnos que no alcanzan los saberes necesarios para acreditar el año de cursada, con la excepción de la buena voluntad de algunos maestros que utilizaban las horas libres para atender a los rezagados. Según explicaron, los cambios se lograrían

solo con la reforma del procedimiento práctico de hacer efectiva la obligatoriedad de la ley, con la adaptación de la escuela a la característica del medio físico y social circundante y con la incorporación de las conquistas de la Ciencia de la Educación.[44]

En los registros de 1946 dieron un paso más. Los inspectores consideraron que el sistema vigente no era el más lógico y propusieron pasar a la promoción por capacitación según las aptitudes y conocimientos y no por un límite marcado de tiempo.[45] En el informe de 1948 reiteraron algunas ideas y sumaron otras. Aceptaban que el sistema educativo sujeto a un período fijo homogéneo y preestablecido era cómodo y práctico, pero no lo consideraban justo ni natural. Si el desenvolvimiento de cada niño variaba de uno a otro, no tenía sentido uniformarlo. Se manifestaron a favor de la creación de grados diferenciales en los que se reunirían grupos que necesitaban adquirir la capacitación necesaria para cursar el grado inmediato superior, pero sin repetir de grado.[46] Para los ingresantes, consideraron crear cursos especiales, entre ellos, la apertura de un año previo a primer grado inferior. El dato estadístico era por demás preocupante, en algunas provincias el número de promovidos en primer grado era menor al cincuenta por ciento. En ese sentido, el Primer Plan de gobierno proyectaba la implantación de una primera sección preparatoria para que los niños de las escuelas rurales transiten con éxito el primer grado inferior.[47]

La descripción que realiza una maestra de la escuela fiscal N° 298 de Posadas, Misiones, ilustra las dificultades que intervenían en el seguimiento personal de cada alumno

El Maestro no solo debe dividir la jornada de trabajo en horas dedicadas a distintas materias, sino que cada una de estas horas (que ni siquiera son de sesenta minutos) debe subdividirlas [para atender a cada niño] En Primer Grado Inferior figuran inscriptos cuarenta y dos (42) alumnos...Por otra parte, las condiciones naturales no son equivalentes en todos los seres y si bien es lógico que el docente dedique una preferente atención a los menos favorecidos, solo lo es hasta cierto punto y en cuanto ello no obstaculice la buena marcha del grado. [48]

El segundo aspecto se vinculó con el ejercicio de la disciplina. Las actas escolares reflejan las prácticas rutinarias. Aparecen registros donde evaluaban la “mala costumbre” de las maestras cuyos alumnos fueron enviados a la dirección o puestos de plantón en la galería. Los inspectores reiteraban la prohibición de aplicar castigos físicos, penitencias, quedarse sin recreo o dejarlos fuera del salón durante la hora de clase. La solución que ofrecían consistía en corregir las conductas inculcando el amor y el respeto a través de consejos y explicaciones persuasivas, con actividades que estimulen la libertad y el autocontrol.[49]

La centralidad de los niños y niñas en el discurso pedagógico se articuló con el discurso médico que insistió en el cuidado de la salud y de la alimentación. Desde los últimos años del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las elites estatales habían organizado con diferente éxito una red asistencialista que enlazaba el circuito sanitario con el de las escuelas públicas. Difundieron saberes higienistas, establecieron la inspección higiénica y médica, crearon el Cuerpo Médico Escolar, impulsaron campañas de vacunación y promovieron colonias de vacaciones para niños débiles.[50] En la década del treinta crearon la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. Además de establecer la atención médico escolar a domicilio y en consultorios, difundir instrucciones sobre enfermedades regionales y distribuir medicamentos, este organismo se encargó de proveer alimentos para los comedores escolares y enviar subsidios para las cooperadoras, principalmente en las escuelas rurales de las provincias y Territorios.

En octubre de 1946, en la Capital Federal, se reorganizaron los servicios médicos y odontológicos, se instalaron dos consultorios por distrito, una Casa Central que funcionaba como guardia, se difundieron disertaciones para informar a los docentes acerca de la nueva concepción de la educación sanitaria, conferencias destinadas al cuerpo de visitadoras de la Inspección Médica y campañas de difusión para el público general. Ese año, en la Capital Federal, la Oficina de Obligación Escolar y Censo del CNE continuó realizando visitas domiciliarias a cargo de los maestros, inspectores o visitantes para controlar las causas de las inasistencias. La Oficina se ocupaba de los niños y niñas en situación de abandono, malos tratos, riesgo moral o físico y presentaba los informes a la dirección de la escuela, al Cuerpo Médico Escolar y a la Dirección de Menores y de Asistencia Social. [51] Es interesante observar la coordinación que se establecía con la Secretaría de Trabajo y Previsión, organismo con participación directa en la asistencia y ayuda escolar.

Durante el primer gobierno peronista el rol de las cooperadoras en la ayuda escolar se mantuvo y adquirió nuevos controles con la creación de la Dirección de Cooperación Escolar dependiente del

CNE y de la Dirección de Ayuda Escolar, administrada por la Secretaría de Trabajo y Previsión. De este modo, se consolidó la intervención del Estado nacional en las tareas asistenciales y de protección social, principalmente en los espacios rurales o alejados de los centros urbanos con dificultad para sostener la alimentación de los sectores vulnerables. En 1946, los inspectores continuaron resaltando la centralidad de las asociaciones cooperadoras y solicitaron al CNE la presencia de técnicos especializados para la fijación de los menús convenientes para cada zona del país.[52]

La función de la escuela como proveedora de alimentos, vestimenta, juguetes y herramienta para el cuidado de la salud tuvo repercusiones entre los y las docentes. Los editores de la revista *La Obra* expresaron el malestar por la “organización inadecuada” de las tareas, “pues es evidente que el mayor lote de las actividades que nos ocupan incumbe a organismos y entidades ajenos”. Por otro lado, señalaban, los comedores escolares, los dispensarios, la calefacción de las aulas, los patios o las plazas de juego, la provisión de ropa y calzado y las demás manifestaciones fragmentarias de la acción en favor de los niños no bastaba, porque quedaban sin ser atendidos todavía diversos aspectos, por ejemplo, “las pésimas condiciones higiénicas en medio de las cuales nacen, viven y crecen decenas de miles de niños argentinos; la deficiente alimentación corriente en infinidad de lugares de nuestro suelo, las enfermedades comunes y crónica”.[53] Las críticas manifestaban la precariedad de las condiciones en las que aún se desarrollaba la escolarización.

2. 3. Edificios, muebles y material escolar

En 1946, la inspección señaló los problemas urgentes que debían atender en las escuelas de los Territorios. Entre ellos, las condiciones materiales y la ausencia de espacios adecuados. La continuidad con la situación que había descripto Ramón Cárcano en 1933 es abrumadora. Por esos años, este político denunciaba la insuficiencia y mala ubicación de los edificios escolares, la descripción es clara

Se fundaron escuelas en las ciudades donde no eran necesarias, y se olvidaron los campos de poblaciones dispersas y necesitadas. No se consultó la situación particular de los escolares, ni tampoco las condiciones de la región elegida, y en todas partes en el poblado como en el desierto, se crearon escuelas del mismo tipo, como si las circunstancias fueran idénticas.[54]

El informe de 1946 registra el mal estado de conservación de los locales, la insuficiencia de la capacidad y la falta de condiciones higiénicas. La regionalización de la enseñanza y la implementación de los nuevos métodos activos requería de la existencia de comodidades mínimas. Además de los programas adaptados al medio y a las

necesidades de la zona, los edificios adecuados y el material didáctico constituían “la piedra angular para el éxito de la escuela campesina”. [55]

En las provincias, la aplicación de la partida especial para la fundación de escuelas había dado un resultado positivo. Se habían construido edificios, sin embargo, no funcionaban por falta de elementos y designación de personal. Según la Inspección General, la instrucción hasta cuarto grado resultaba insuficiente y no satisfacía las aspiraciones de los vecinos que reclamaban el ciclo completo.[56] Como menciona Ivana Hirschegger (2011) para el caso de uno de los municipios de Mendoza, los alumnos que egresaban de las escuelas Láinez lo hacían en cuarto grado con conocimientos básicos o continuaban en las pocas escuelas primarias provinciales que dictaban el ciclo completo hasta sexto grado. Si bien una de las alternativas para terminar los estudios era el traslado hacia escuelas de otros distritos, la falta de recursos, los problemas en los medios de transporte y el mal estado de los caminos constituían un serio obstáculo para concretarlo (219). Las obras presupuestadas eran costosas y requerían de una inversión que dificultaba la concreción de mejoras. De esa forma justificaban por qué “una escuela chica no puede cumplir un programa de educación completo”. [57]

Como puede observarse en el cuadro, al terminar el ciclo de 1948, el número de escuelas aumentó, sin embargo, una gran parte de las fundadas no funcionó por carecer de mobiliario y personal. La respuesta que debía dar el CNE, señaló la inspección de las provincias, no estaba en aumentar la edificación sino en proveer todos los componentes, entre ellos, la creación de puestos, las comodidades del local y el transporte.[58]

Cuadro 1

Escuelas primarias comunes del CNE	Existentes al 30 de noviembre de 1945	Creadas en 1946	Existentes al 30 de noviembre de 1947	Creadas en 1948
Buenos Aires	211	-	209	-
Catamarca	274	-	276	2 en funcionamiento 1 sin funcionar
Córdoba	450	1 en funcionamiento	465	1 en funcionamiento 2 sin funcionar
Corrientes	473	-	496	3 en funcionamiento 22 no funcionan
Entre Ríos	184	-	189	2 no funcionan
Jujuy	151	-	156	3 en funcionamiento
La Rioja	218	-	218	3 no funcionan
Mendoza	209	-	209	3 no funcionan
Salta	296	-	331	12 no funcionan
San Juan	165	-	169	-
San Luis	298	-	298	-
Santa Fe	340	-	357	8 en funcionamiento 2 no funcionan
Santiago del Estero	560	-	597	7 en funcionamiento 8 no funcionan
Tucumán	353	1 en funcionamiento 2 sin funcionar	358	1 no funciona
Totales	4182	2 en funcionamiento 2 sin funcionar	4328	24 en funcionamiento 56 sin funcionar

Elaboración propia en base a los datos de los informes del Consejo Nacional de Educación en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, 1946 y 1948.[59]

Por su parte, los inspectores de los Territorios expresaron que la obligatoriedad de la enseñanza que establecía la ley no era efectiva sin establecimientos y sin personal designado. En el informe anual solicitaron la aceleración de las construcciones y reclamaron por las dificultades administrativas que debían enfrentar las habilitaciones de

los edificios y la designación de nuevos docentes. Consideraban que, para aminorar la deserción, el CNE debía facilitar el acceso al cargo y al transporte escolar, construir hogares escuelas o internados anexos. Debían actuar con urgencia, en La Pampa, por ejemplo, sobre 3.665 niños que habían ingresado a primero inferior en 1942, 717 habían aprobado sexto grado, es decir, la deserción llegaba al 80,43 por ciento.[60]

Con respecto a los muebles y material didáctico, los inspectores de las provincias expresaban su preocupación por la escasez y pobreza de los locales, la “carencia de elementos, la vejez y mala conservación del existente, todo pone una nota de abandono que difícilmente disimula el esfuerzo que pone el personal”. Demandaban bancos, armarios, pizarrones y escritorios, imprescindibles para las clases diarias tradicionales. Sin duda, pasaba a segundo plano la dotación de mobiliario especial para cumplir con las actividades prácticas y manuales que demandaba el programa. Denunciaban el “centralismo que caracteriza a nuestro organismo escolar” y reclamaban al CNE por el cumplimiento de una disposición que había sido ignorada, la creación de depósitos regionales de material escolar y la anexión en cada seccional de un depósito y un taller de reparaciones de muebles. [61]

En síntesis, la información relevada por los inspectores ofrece una ventana para observar las dificultades del Estado nacional en la aplicación lineal de las medidas reformistas. Las respuestas que ofreció el CNE para reducir los números porcentuales de deserción y ausentismo escolar, estuvieron atravesadas por la intermediación de funcionarios que, con conocimiento del terreno, las adecuaron a las diferentes realidades escolares, las condiciones locales y las formas institucionales construidas desde los inicios del sistema.

A modo de cierre

La primera reforma educativa peronista para las escuelas primarias nacionales fue decretada en 1947 por el poder ejecutivo en el marco del Primer Plan Quinquenal. En ese contexto, el CNE promovió un conjunto de acciones que, articuladas con las políticas sociales destinadas al bienestar de la niñez, debían funcionar como posibles soluciones a un problema de vieja data, el ausentismo y la deserción escolar.

Las fuentes revisadas nos permitieron reconstruir, desde las voces institucionales, un panorama general del estado y funcionamiento de la enseñanza primaria en las ciudades y en los espacios rurales. En los registros realizados por los inspectores, principales intermediarios entre las directivas del poder central y las escuelas, se observa la continuidad de problemáticas pedagógicas relacionadas directamente

con la escasez de materiales y recursos económicos. Desde esas perspectivas, el éxito de la reforma estuvo limitado por los ajustes y adaptaciones de ciertos aspectos de la cultura escolar normalista al discurso democratizador del peronismo. Por lo tanto, la implementación de las medidas del CNE vinculadas con los contenidos, la incorporación de actividades manuales, el respeto por los tiempos personales de aprendizaje y la utilización del espacio escolar para el cuidado de los niños y niñas, no fue lineal ni homogénea, por el contrario, continuó dependiendo de las posibilidades, prácticas y discursos construidos por cada territorio o institución.

Referencias bibliográficas

- Ascolani, Adrián (2017). “Conceptos reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural en Argentina (1930–1960)”. *Dialogia*, N° 25, pp. 43-68. [Recuperado 20/07/25: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N25.6997>].
- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros: Buenos Aires.
- Cammarota, Adrián (2020). “Nacionalizar y educar: algunos problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890–1940)”. *Avances del Cesor*; Vol. 17, N° 22, pp. 23-50. [Recuperado 10/07/25: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-65802020000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es].
- Cammarota, Adrián (2023). *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884–1945)*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Carli, Sandra (2002). *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.
- De Marco, Celeste (2015). “Relatos de niñez rural. Memorias y usos metafóricos (Florencio Varela, 1952–1960)”. *Pilquen*, Vol. 18, N° 2, pp. 62-75. [Recuperado 10/07/25: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232015000200006].
- De Marco, Celeste (2021). “La niñez norpatagónica en la prensa local durante el peronismo (Viedma-Patagones, 1946–1955)”. *Avances Del Cesor*, Vol. 18, N° 24, pp. 1-30. [Recuperado 10/07/25: <https://doi.org/10.35305/ac.v18i24.1385>].
- Ferreira, Gabriela (2019). “Educación primaria y peronismo: trayectoria de los agentes estatales que intervinieron en la primera reforma educativa (1948–1949)”. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 20, N° 1, pp. 162-179. [Recuperado 10/07/25: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/87/92>].
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Frechtel, Ignacio (2024). “La Escuela Nueva en la Argentina: Una cartografía posible”. En: Adriana Puiggrós y Darío Pulfer. *De los orígenes a la*

organización y despliegue del sistema de educación formal. UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 149-179.

- Hirschegger, Ivana (2011). “Estado y políticas públicas. Un análisis de la educación primaria en ámbitos municipales. Mendoza, 1946–1955”. *Revista de Historia Americana y Argentina*, Vol. 46, N° 1, pp. 207-240. [Recuperado 10/07/25: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2314-15492011000100004&lng=es&nrn=iso].
- Petitti, Eva Mara (2016). “La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943–1955)”. *Mundo Agrario*, Vol. 17, N° 34, pp. 1-23. [Recuperado 10/07/25: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr7240>].
- Petitti, Eva Mara (2021). “La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905–1978)”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 32, N° 63, pp. 1-35. [Recuperado 20/07/25: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/998>].
- Pierini, María de los Milagros (2018). “La escuela primaria en el territorio nacional de Santa Cruz: una herramienta para nacionalizar a las poblaciones de una región periférica (1884–1957)”. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), pp. 311-329. [Recuperado 20/07/25: <https://rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/rse/article/view/8060/7638>].
- Pineau, Pablo (1999). “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del '30)”. En: Adrián Ascolani. *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Pinkasz, Daniel y Pitelli, Cecilia (1993). “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934–1972): ¿cambiar o conservar?”. En: Adriana Puiggrós. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945–1985)*. Buenos Aires: Galerna.
- Plotkin, Mariano (2007). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946–1955)*. Caseros: Eduntref.
- Rodríguez, Laura y Petitti, Eva Mara (2022). “Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en espacios heterogéneos (Argentina, 1948)”. *Trabajo y sociedad*, Vol. 23, N° 38, pp. 625-642. [Recuperado 10/09/25 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17472/pr.17472.pdf].
- Somoza Rodríguez, Miguel (2006). *Educación y política en Argentina (1946–1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Teobaldo, Mirta (2008). “Las luces de la civilización enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia norte. Neuquén y Río Negro (1884–1957)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Vol. 18, pp. 167-186. [Recuperado 10/07/25: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800008>].
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Zaidenwerg, Cielo (2013). “‘Amar, honrar y servir a la patria’. Las escuelas del Territorio Rionegrino y su aporte a la obra argentinizadora en el Sur (1908–1930)”. *Páginas, Revista digital de la Escuela de Historia*, año 5, N° 9, pp. 61-89. [Recuperado 10/07/25: <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/54/54>].

Notas

- 1 La Ley N° 4878, o Ley Láinez, fue sancionada en 1905 por el Congreso Nacional. Según esta normativa, el CNE estaba facultado para establecer directamente en las provincias que lo solicitaran, escuelas mixtas, rurales, elementales e infantiles. En ellas, se cumpliría con el mínimo de saberes que establecía la Ley 1420 de 1884. Estas escuelas podían tener hasta segundo, tercero o cuarto grado según la categoría.
- 2 Con el propósito de no recargar la escritura, se utiliza el género masculino para referirnos a mujeres y hombres.
- 3 El CNE tenía a su cargo la educación primaria en la Capital Federal, los Territorios y las escuelas Láinez de las provincias. Estuvo intervenido desde 1943 hasta 1956. En 1947 pasó a depender de la Subsecretaría de Instrucción Pública del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, dependencia que en 1948 fue denominada Subsecretaría de Educación. En 1949, con la creación del Ministerio de Educación el CNE, se transformó en Dirección General de Enseñanza Primaria.
- 4 Teniendo en cuenta la ausencia de una definición unívoca sobre el concepto cultura escolar, utilizamos la síntesis expresada por Antonio Viñao Frago, para quien, la cultura escolar está constituida por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas...que se transmiten de generación en generación y

que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades” (Viñao Frago, 2002: 73).

- 5 La primera reforma fue elaborada por la nueva burocracia técnica que asumió entre 1948–1949 en la Secretaría de Educación y en el CNE, en el marco del decreto de reforma educativa de 1947 del Primer Plan Quinquenal. Los responsables contaban con una trayectoria profesional previa desarrollada en las diferentes instancias del sistema educativo. Para el contenido completo de la reforma, el diagnóstico y las propuestas, véase Arizaga, Jorge (1947). *Aplicación del Plan de Gobierno en la enseñanza primaria*. Conferencia pronunciada en el teatro nacional Cervantes el 17 de diciembre de 1947. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública. Para las trayectorias véase Ferreyra (2019).
- 6 Ministerio de Educación, Decreto 26.944, 1947.
- 7 Ministerio de Educación, Decreto 28.718, 1947.
- 8 Consejo Nacional de Educación (1946). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945*. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 85.
- 9 Consejo Nacional de Educación (1946). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945*. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, pp. 85 y 86.
- 10 Consejo Nacional de Educación (1946). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945*. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, pp. 88 y 89.
- 11 Consejo Nacional de Educación (1946). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945*. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 90.

- 12 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 110.
- 13 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 67.
- 14 Arizaga, Jorge (1947). *Aplicación del Plan de Gobierno en la enseñanza primaria*. Conferencia pronunciada en el teatro nacional Cervantes el 17 de diciembre de 1947. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, p. 8.
- 15 Si bien las autoridades oficiales insistían en la necesidad de adecuar los saberes del programa para la educación primaria a las características de cada región, los docentes e inspectores comunicaban al CNE las dificultades para lograrlo. Las condiciones materiales y económicas de las comunidades educativas demostraban la heterogeneidad entre las escuelas urbanas y las rurales. Sobre el tema véase Ascolani (2017).
- 16 Consejo Nacional de Educación (1948). Programas de Educación Primaria 1946. Buenos Aires: Caja Nacional de Ahorro Postal, p. 21.
- 17 Tolosa, Prudencio Oscar (1949). Nuevos programas de enseñanza primaria. Instrucciones impartidas a los señores Inspectores, por el señor Secretario de Didáctica, Prof. P. Oscar Tolosa, el 8 de marzo ppdo. con motivo de la aplicación de los nuevos programas. *El Monitor de la Educación Común*, 915, p. 26.
- 18 Archivo Intermedio de la Nación. Consejo Nacional de Educación, expediente N° 22293-C-1948.
- 19 Archivo Intermedio de la Nación. Consejo Nacional de Educación, expediente N° 1083-R-948.
- 20 Las autoras analizan un conjunto de artículos compilados por Olga Cossettini para la revista *Cursos y Conferencias*, en 1948. Escritos por cinco maestros y una maestra, estos textos describen la situación de la educación rural en cinco provincias y un Territorio Nacional (Rodríguez y Petitti, 2022).
- 21 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 118.
- 22 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos

- Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 96 y 129.
- 23 Emilia Dezeo de Muñoz en Ministerio de Educación (1949), Sociedad Pedagógica Argentina, p. 13.
 - 24 *El Monitor de la Educación Común*, diciembre de 1948, p. 4.
 - 25 *La Obra, revista de educación*, 15/03/1950, p. 17.
 - 26 *Guión, ductor itineris*, mayo de 1948, p. 32.
 - 27 Ministerio de Educación (1949), Sociedad Pedagógica Argentina, pp. 12 y 13.
 - 28 Tolosa, Prudencio Oscar (1949). “Nuevos programas de enseñanza primaria. Instrucciones impartidas a los señores Inspectores, por el señor Secretario de Didáctica, Prof. P. Oscar Tolosa, el 8 de marzo ppdo. con motivo de la aplicación de los nuevos programas”. *El Monitor de la Educación Común*, N° 915, p. 31.
 - 29 Consejo Nacional de Educación (1949). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1947. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 62.
 - 30 *Guión, ductor itineris*, mayo de 1948, p. 40.
 - 31 Discurso pronunciado por el señor Sub-secretario de Educación al poner en posesión de sus funciones al Delegado Interventor del Consejo Nacional de Educación, *Guión, ductor itineris*, mayo de 1948, p. 21.
 - 32 *La Obra, revista de educación*, 15/04/1950, p. 115.
 - 33 *La Obra, revista de educación*, 15/03/1950, p. 2.
 - 34 Para un análisis sobre las características de las experiencias escolanovistas argentinas, las conexiones con las redes internacionales y la articulación con las políticas educativas nacionales durante la primera parte del siglo XX véase Frechtel (2024).
 - 35 En la provincia de Buenos Aires, la reforma educativa fue impulsada durante la gobernación de Manuel Fresco (1936–1940), a través de su ministro de gobierno Roberto J. Noble. El texto tomaba las ideas de pedagogos y pedagogas referentes de la Escuela Nueva, como Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, entre otros, y articulaba el antiintelectualismo, la centralidad del niño en el proceso pedagógico, la educación artística, el espiritualismo y la educación del cuerpo y el alma, con las prácticas autoritarias, asistencialistas, la religión, las tradiciones regionales, además del higienismo, el nacionalismo y los rituales patrióticos que ya estaban instalados en las escuelas. Sobre el tema véase Pinkasz y Pitelli (1993) y Pineau (1999).

- 36 Consejo Nacional de Educación (1946). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 92.
- 37 Consejo Nacional de Educación (1949). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1947. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 135.
- 38 Consejo Nacional de Educación (1949). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1947. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 135.
- 39 Archivo Intermedio de la Nación, Consejo Nacional de Educación, expediente N° 1083-R-948.
- 40 Archivo Intermedio de la Nación, Consejo Nacional de Educación, expediente N° 12909-M-48.
- 41 Consejo Nacional de Educación (1948). Centros de Reeducción Vocal. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 5.
- 42 *El Monitor de la Educación Común*, diciembre de 1948, p 3.
- 43 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 128.
- 44 Consejo Nacional de Educación (1946). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1945. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 88.
- 45 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 85.
- 46 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 129.
- 47 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 118-119.
- 48 Archivo Intermedio de la Nación, Consejo Nacional de Educación, expediente N° 12909-M-48.

- 49 Archivo Intermedio de la Nación. Consejo Nacional de Educación, expedientes N° 1083-R-1948, N° 10705-Río Negro-1948 y N° 6181-F-1948.
- 50 Para un análisis del funcionamiento, organización, recursos económicos y profesionales, y vínculos con las instituciones escolares y médicas véase Cammarota (2023).
- 51 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, pp. 34, 35 y 152.
- 52 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 93.
- 53 *La Obra, revista de educación*, 15/05/1950, p. 134.
- 54 Cárcano, 1933, p. 13.
- 55 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 120.
- 56 Consejo Nacional de Educación (1948). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, pp. 103 y 120.
- 57 Consejo Nacional de Educación (1949). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1947. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 103 y 147.
- 58 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 96.
- 59 Consejo Nacional de Educación (1947). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1946. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 63 y Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 99.
- 60 Consejo Nacional de Educación (1950). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1948. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, p. 176.
- 61 Consejo Nacional de Educación (1949). Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales 1947. Buenos

Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación,
p. 152.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/422/4225643008/4225643008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Gabriela Verónica Ferreyra

Las escuelas primarias del Consejo Nacional de Educación: dispositivos pedagógicos de intervención estatal durante los años peronistas (1946–1950)

Primary Schools of the National Education Council: Pedagogical Devices of State Intervention during the Peronist Years (1946–1950)

Estudios del ISHIR

vol. 16, núm. 44, 2026

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

revistaestudios@ishir-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2250-4397

DOI: <https://doi.org/10.35305/e-ishir.v16i44.2126>