

## School, State, and Territory: Educational Architecture and State Planning during the First Peronism

---

**Isabel Durá Gúrpide**

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y  
Ambientales – Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y Técnicas Universidad  
Nacional de Cuyo, Argentina  
idurag@gmail.com

### 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.v16i44.2135>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/422/4225643010/>

**Resumen:** Durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, la infancia ocupó un lugar central en las políticas públicas, y se promovió el fortalecimiento del sistema educativo. En este contexto, la construcción de escuelas adquirió especial relevancia dentro del Primer Plan Quinquenal, destacándose frente a otros sectores de obra pública. Como resultado, se concretaron alrededor de mil establecimientos escolares en todo el país. Esta política representó un impulso sin precedentes en la edificación de escuelas nacionales por parte del Estado. El presente trabajo analiza dicha iniciativa como expresión material de las políticas educativas del periodo, sus mecanismos de implementación – que permitieron alcanzar un notable grado de eficacia– y las características de los edificios construidos. Asimismo, se examina la articulación entre actores nacionales, regionales y locales que hicieron posible la concreción de esta infraestructura.

**Palabras clave:** educación, arquitectura escolar, peronismo, políticas educativas, obra pública.

**Abstract:** During the first government of Juan Domingo Perón, childhood occupied a central place in public policy, and the strengthening of the educational system was actively promoted. In this context, school construction gained particular prominence within the First Five-Year Plan, standing out among other sectors of public works. As a result, around one thousand school buildings were constructed across the country. This policy marked an unprecedented effort by the State to build national schools. This article analyzes the initiative as a material expression of the educational policies of the period, its implementation mechanisms—which achieved a notable degree of effectiveness—and the architectural characteristics of the buildings constructed. It also examines the coordination among national, regional, and local actors that made this infrastructure possible.

**Keywords:** education, school architecture, Peronism, educational policies, public works.

## Introducción

La cultura material de la escuela ha adquirido en los últimos años una creciente centralidad en los estudios de historia de la educación (Dussel, 2019; Escolano, 2020; Viñao Frago, 2021; Cattaneo y Espinoza, 2018). A lo largo del siglo XX, los materiales didácticos, el mobiliario y los edificios escolares no solo acompañaron los cambios en los sistemas educativos, sino que también hicieron posible su consolidación. En este marco, la arquitectura escolar argentina constituye un observatorio privilegiado para indagar en procesos más amplios: la expansión de la alfabetización, la configuración territorial en relación con el desarrollo económico y social, y las transformaciones en los modelos pedagógicos. Asimismo, la ampliación de la infraestructura escolar impulsó innovaciones en el campo de la arquitectura, en diálogo con las demandas educativas, los avances tecnológicos y las particularidades locales (Cattaneo y Durá Gúrpide, 2024).

Las Escuelas Nacionales, creadas inicialmente en la Capital Federal y los Territorios Nacionales, se extendieron a las provincias tras la sanción de la Ley 4874 de Escuelas Elementales, Infantiles, Mixtas y Rurales –conocida como Ley Láinez– en 1905, y subsistieron hasta su transferencia a las jurisdicciones provinciales en 1978 mediante la Ley 21.809 y sus ratificaciones (Pineau, 2007). Estas instituciones tenían como propósito acompañar a los gobiernos provinciales en la expansión educativa, aunque su implementación fue heterogénea y atravesada por tensiones. A lo largo de su desarrollo pueden distinguirse etapas en las que la relación entre los distintos actores involucrados (Estado nacional, gobiernos provinciales y pobladores locales) osciló entre la cooperación y la disputa por el control de la educación en el territorio.

El Consejo Nacional de Educación diseñó para ello un procedimiento administrativo preciso, que se activaba a partir de la solicitud de vecinos, de una entidad gubernamental o de un inspector (Ceva, 2014). Un visitador de escuelas se desplazaba al lugar y relevaba datos poblacionales, realizaba un censo escolar, examinaba el inmueble ofrecido y evaluaba el personal docente disponible. Posteriormente, las comisiones del Consejo –Estadística, Didáctica, Arquitectura y Dirección Administrativa– analizaban la viabilidad de la apertura. La decisión final, a cargo de la Inspección General de Escuelas y refrendada por el presidente del Consejo, se materializaba en la asignación de un número, mobiliario y útiles escolares para la nueva institución.

En sus inicios, muchas escuelas nacionales funcionaron en inmuebles prestados o arrendados, e incluso como escuelas

ambulantes o al aire libre. En este contexto, la participación de actores locales fue decisiva para disponer de espacios que garantizaran su funcionamiento. A menudo se trataba de construcciones precarias, sometidas a un uso intensivo e inclemencias climáticas, lo que derivaba en deterioros frecuentes y traslados periódicos. La construcción de un edificio escolar específico se convirtió entonces en una aspiración prioritaria de las comunidades, cuya concreción –a menudo años después de la creación de la institución– era vivida como un acontecimiento de gran trascendencia. Estos edificios no solo materializaban la presencia del Estado en el territorio, sino que a menudo implicaban también el acceso a mejores servicios de agua, electricidad y caminos. La edificación movilizaba además a una amplia red de actores: vecinos, maestros, filántropos, municipios y los propios gobiernos nacional y provinciales.

Hasta el primer peronismo, la construcción de escuelas nacionales dependió del Consejo Nacional de Educación, que contaba con una Dirección General de Arquitectura. A partir de 1929, esta oficina sistematizó su labor mediante el uso de proyectos tipo diferenciados por zonas climáticas, que condensaban la experiencia acumulada.[1]

Estos diseños respondían tanto a exigencias higiénico-pedagógicas modernas como a las condiciones locales, con criterios de funcionalidad, economía y facilidad de traslado, alejándose del modelo de las Escuelas Palacio.[2] Eran edificios “despojados de lo superfluo para contar únicamente con lo necesario. Su bondad estriba en la distribución (aulas amplias, patios soleados) y en el empleo juicioso de los materiales que forman su estructura y les sirven a un tiempo de decoración”.[3] La optimización de procedimientos y recursos se expresó especialmente en la “casilla desmontable para escuela”, un prototipo industrializado de fácil transporte y montaje (Blanc, Cattaneo y Durá Gúrpide, 2025).

Durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, la infancia ocupó un lugar central en el discurso oficial bajo el lema “en la Argentina los únicos privilegiados son los niños”. Según Sandra Carli (2000), esta concepción de la niñez como depositaria de la acción estatal y como garante de la nueva cultura política dio lugar a un enfoque intervencionista en su atención. En este marco, se implementaron políticas orientadas a mejorar la educación primaria en tres aspectos: la construcción de edificios adecuados provistos de material didáctico, la mejora en la formación y remuneración docente, y la atención a las necesidades básicas del alumnado (alimentación y ropa).[4] En palabras de Perón: “lo primero que hay que hacer por la enseñanza es darle un lugar digno para que funcione”.[5]

Con base a este principio, el Estado nacional impulsó una política ambiciosa de edificación escolar, enmarcada en dos planes de gobierno consecutivos, conocidos como Planes Quinquenales. El

primero, correspondiente al período 1947–1951, vinculó la construcción de arquitectura a los objetivos económicos generales y abarcó cuatro áreas principales: construcciones educacionales, edificios públicos, elevadores de granos, y hoteles y colonias. Entre ellas, las construcciones educacionales ocuparon el lugar prioritario, con la mayor cantidad de edificios proyectados y presupuesto asignado: se planificó la construcción de cerca de mil escuelas primarias en todo el país.[6] El Segundo Plan, iniciado en 1953 e interrumpido en 1955, estuvo condicionado por la crisis económica, priorizó la finalización de las obras iniciadas y delegó la construcción de nuevos establecimientos a la Fundación Eva Perón, en el marco de su labor asistencial.[7]

La ejecución de estas obras estuvo a cargo del Ministerio de Obras Públicas, a través de la Dirección General de Arquitectura y, a partir de 1950, de la Dirección de Arquitectura Escolar, creada específicamente para responder a la magnitud del programa. Para su ejecución se definieron proyectos tipo, retomando una estrategia ya utilizada, aunque en este caso aplicaba a escuelas de gran escala, concebidas para fomentar el arraigo en zonas rurales y albergar el crecimiento poblacional futuro. Estas construcciones contrastaban con las tradicionales del ámbito rural, generalmente de pequeñas dimensiones y de escasas dependencias.

En los últimos años, diversos estudios regionales han abordado el análisis de estas construcciones escolares durante el primer peronismo en Santa Fe (Espinoza, 2011), Buenos Aires (Petitti, 2016), el Territorio Nacional del Chaco (Fossatti, 2016), Tucumán (Alba Huyema, 2017), Mendoza (Durá Gúrpide, 2018), San Juan (Ré y Michaux, 2023) y los alrededores de Rosario (Brarda, 2023). Aunque con diferentes enfoques, estas investigaciones coinciden en señalar un alto nivel de concreción de las obras planificadas en el marco del Primer Plan Quinquenal, e incluso –como en el caso de Mendoza– aportan evidencia cuantitativa que confirma el cumplimiento total de lo previsto. Este panorama abre interrogantes sobre las estrategias de planificación, la definición de los proyectos y la gestión de las obras que hicieron posible tal nivel de eficacia. En particular, plantea la necesidad de explicar cómo un programa de tal magnitud pudo concretarse en un período relativamente breve y en contextos territoriales heterogéneos.

Algunos trabajos han examinado la gestión administrativa del gobierno peronista a partir del análisis de organismos específicos (Cammarota, 2010; Pereyra y González Bollo, 2021), lo que permite dimensionar la importancia de este aspecto en el gobierno peronista y motiva a profundizar en la labor concreta relativa a la edificación escolar. Otros estudios señalan también una relevante acción provincial en materia de construcción escolar (Espinoza, 2011;

Petitti, 2016; Alba Huyema, 2017; Durá Gúrpide, 2018), lo que evidencia la existencia de dinámicas complementarias entre niveles estatales y sugiere ahondar en su articulación.

Los estudios provinciales sobre edificios escolares, junto con los centrados en aspectos educativos del período – como los de Jujuy (Jerez, 2018) y Salta (Jorge Navarro, 2015) – amplían las referencias geográficas y revelan particularidades locales que complejizan el panorama tanto en la gestión educativa como en la construcción de escuelas. Estos hallazgos cuestionan la idea de una política homogénea y exclusivamente centralizada desde la capital, subrayando la necesidad de indagar en el rol de los actores regionales y locales, su articulación con el Estado nacional y el impacto territorial de estas construcciones.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar el programa de construcción de escuelas impulsado durante el primer peronismo como un índice material de sus políticas educativas. La hipótesis que guía este estudio sostiene que la eficacia del programa de edificación escolar no se explica únicamente por la centralización de recursos y decisiones en el Estado nacional, sino por la convergencia de tres factores complementarios: la racionalización administrativa del aparato estatal, la utilización sistemática de proyectos tipo y la articulación entre distintos niveles de gobierno y actores locales en la ejecución de las obras. Desde esta perspectiva, la arquitectura escolar no solo expresa un proyecto educativo, sino también una forma específica de intervención estatal sobre el territorio y de materialización de políticas públicas de alcance nacional.

La investigación se apoya tanto en bibliografía especializada –con especial atención a los recientes estudios regionales– como en fuentes primarias, entre ellas publicaciones oficiales (planes de gobierno, censos, *Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación*) y el archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP), que conserva planos, fotografías y otra documentación técnica de los edificios escolares. El análisis de este conjunto documental permite reconstruir los mecanismos administrativos y proyectuales que sustentaron el programa de edificación, así como observar las adaptaciones introducidas en los distintos emplazamientos. De este modo, el trabajo busca aportar a los debates sobre historia de la educación, arquitectura y desarrollo territorial, mostrando cómo la infraestructura escolar funcionó simultáneamente como dispositivo pedagógico, instrumento de planificación estatal y soporte material de la expansión educativa en la Argentina de mediados del siglo XX.

## La educación primaria en el peronismo

En primer lugar, resulta necesario considerar los cambios en el sistema educativo ocurridos durante el primer peronismo, ya que estas transformaciones incidieron directamente en la arquitectura escolar del período. Dichos cambios se expresaron, por un lado, en las políticas vinculadas con la organización institucional y las competencias de los distintos organismos; y, por otro, en el lineamiento pedagógico dominante y en las modificaciones introducidas en el ciclo escolar.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, pueden distinguirse dos etapas dentro del primer peronismo, coincidentes con los planes quinquenales. El punto de inflexión estuvo dado por la crisis de 1952, cuando confluyeron el deterioro económico –reflejada en el Plan Económico de Austeridad– y la crisis política derivada de la muerte de Eva Duarte de Perón.[8] El primer período se caracterizó por la reforma de organismos y leyes educativas, así como por el impulso a la democratización de la enseñanza mediante el aumento del número de alumnos y de escuelas. El segundo, en cambio, estuvo signado por las restricciones presupuestarias y por la creciente politización del sistema educativo, expresada en los manuales de texto y en las directivas impartidas al personal docente (Plotkin, 2007; Cammarota, 2010; Fiorucci, 2012).

Entre las reformas administrativas más relevantes se encuentra la creación, en 1948, de la Secretaría de Educación –dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública–, elevada a Ministerio de Educación en 1949, con el objetivo de centralizar los distintos organismos del sistema de instrucción. La nueva estructura ministerial se organizó en Direcciones Generales, Departamentos y Secciones, y supuso la transformación del Consejo Nacional de Educación en la Dirección General de Enseñanza Primaria (Plotkin, 2007; Cammarota, 2010; Fiorucci, 2012). Paralelamente, se promovió la incorporación de especialistas y de delegados de cada provincia y territorio, y se encomendó a un equipo técnico relevar, analizar y procesar datos sobre la educación con el fin de elaborar un plan de acción.[9]

El lineamiento educativo del peronismo se estructuró en tres ejes principales: nacionalismo católico, higienismo y educación moral. Según Cammarota (2010), los pedagogos que mayor influencia ejercieron en esta orientación fueron Jorge Pedro Arizaga y Juan Cassani. Estas ideas se plasmaron en las reformas impulsadas por dos ministros consecutivos: Belisario Gache Pirán, ministro de Justicia e Instrucción entre junio de 1946 y marzo de 1949, acompañado por Arizaga –maestro nacional y profesor de educación física– como subsecretario de Instrucción Pública; y Oscar Ivanissevich, médico cirujano, quien se desempeñó primero como secretario de Educación y luego como ministro hasta mayo de 1950.

En 1947, el Decreto 26.941 estableció los lineamientos generales y objetivos principales para la educación en todos sus niveles. Dicho decreto dispuso que los planes y programas debían responder a dos finalidades complementarias: la instrucción (técnicas del saber y disciplinas instrumentales) y el desenvolvimiento integral (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Asimismo, planteó la reorganización de los ciclos escolares y la revitalización de la escuela como ámbito de participación en la vida social y el mundo del trabajo (Arizaga, 1947). Durante la primera presidencia de Perón, la escolaridad de las escuelas nacionales se amplió del ciclo básico de cuatro grados al completo de seis (Fiorucci, 2012).

En 1950, Ivanissevich promovió la primera reforma oficial de los programas de estudio del peronismo, incorporando muchas de las disposiciones del decreto de 1947. Los valores centrales definidos para la escuela primaria fueron disciplina, piedad y nacionalismo. Además, el ministro impulsó la vinculación de la escuela con la comunidad mediante recursos observados en el sistema educativo estadounidense durante su gestión como embajador: gabinetes de orientación vocacional, consejería académica, clubes escolares, “vacaciones útiles” y expansión de la educación preescolar (Plotkin, 2007). La educación física escolar también adquirió relevancia, vinculada a la higiene, la medicina escolar y la formación integral, configurándose como el período más prolífico en normativa específica (Almada, 2019).

En palabras del propio Perón:

La nueva escuela argentina es ahora escuela activa, de trabajo y acción que prepara para la vida y no para el examen. Es una escuela práctica donde el niño vive feliz su vida de niño y se capacita para su vida de hombre. El manualismo no ha substituido al intelectualismo. Se ha establecido un equilibrio entre esos dos extremos. Hay aquí también una tercera posición que es la que triunfa hoy en la escuela argentina. Los clubes escolares y las vacaciones útiles hacen de la escuela el centro cultural, social y deportivo, uniendo más a los padres con los hijos y con los maestros. La escuela se ha humanizado y la “rabona” ha desaparecido. Ahora todo el pueblo es dueño de las escuelas.[10]

Entre 1950 y 1955, el Ministerio de Educación estuvo dirigido por el médico Armando Méndez San Martín. Entre sus medidas iniciales, estableció en 1951 zonas de inspección con dos inspectores administrativos asignados para realizar visitas periódicas a las escuelas. [11] Sin embargo, a partir de 1952 se inició un período conflictivo: la crisis económica redujo los recursos disponibles y dio lugar a medidas de ahorro, como la supresión del sábado como día escolar hábil.[12] Además, Méndez anuló varias de las reformas de Ivanissevich orientadas a la vinculación de la escuela con la comunidad y las vacaciones útiles.[13] Esta etapa estuvo marcada también por la politización del sistema educativo –visible en manuales escolares y en

directivas al personal docente–, así como por el creciente enfrentamiento entre el Estado y la Iglesia Católica (Plotkin, 2007; Cammarota, 2010; Fiorucci, 2012).

Las dos etapas identificadas en el sistema educativo se reflejaron directamente en la política edilicia. En la primera, el objetivo de democratizar la enseñanza se tradujo en un ambicioso programa de construcción de escuelas, que materializó las nuevas políticas educativas. En la segunda, las medidas de austeridad desplazaron la construcción de escuelas desde el plan de gobierno a la acción asistencial de la Fundación Eva Perón, y los proyectos edilicios se redujeron en su programa y dimensiones. De este modo, fue la primera etapa la que dejó el aporte más significativo en infraestructura escolar.

Los estudios sobre la arquitectura escolar del peronismo han destacado su dimensión simbólica, expresada en un lenguaje “neocolonial” o “rústico” que evocaba la tradición y el nacionalismo (Grementieri y Shmidt, 2010). Si bien esta imagen predominó en las obras construidas –especialmente en los accesos–, la propaganda oficial mostró representaciones diversas que, como señaló Ballent (2005), evidencian la heterogeneidad arquitectónica del periodo. Así, cuando se buscaba enfatizar la cercanía y domesticidad de la escuela se recurría a la iconografía “rústica”; mientras que para subrayar su carácter modernizador se utilizaban representaciones “modernistas”. [14]

No obstante, el análisis que aquí se propone busca trascender una lectura exclusivamente estilística o lingüística. Por una parte, se examinan los aspectos de planificación de la infraestructura, que permiten comprender las políticas de extensión de la escolaridad y los mecanismos implementados para su concreción, en sintonía con el proceso de racionalización del aparato estatal. Por otra, se analizan los proyectos edilicios en sí mismos, que reflejan tanto la influencia de las políticas educativas peronistas como la consolidación disciplinar de la arquitectura escolar. Ambas escalas de análisis permitirán observar la articulación entre los distintos actores.



**Imagen 1**

Escuelas construidas en el marco del Primer Plan Quinquenal: n. 28 en La Paz (Mendoza), n. 13 en Villa Constitución (Santa Fe), en San Gerónimo (Córdoba), n. 116 en Médano de Oro (San Juan), n. 296 en Villa María (Córdoba) y n. 145 en La Escandinava (Mendoza).  
Ríos (2007, pp. 165 y 299); Brarda (2023, pp. 428, 433 y 434); Re y Michaux (2023, p. 119).

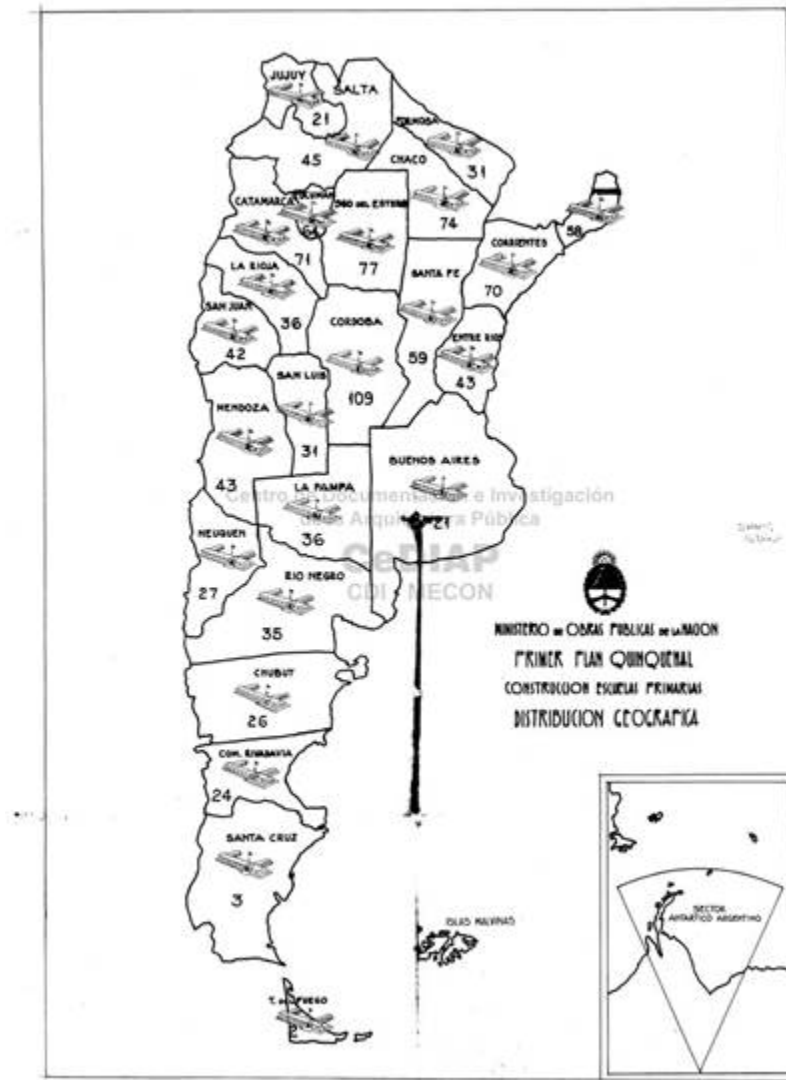
## **La planificación de la infraestructura escolar y la racionalización del aparato estatal**

Con la expansión de la escuela pública en el siglo XX, la planificación de la infraestructura educativa adquirió centralidad en los debates internacionales y se convirtió en un tema de controversia en torno a criterios de diseño, escalas de actuación y atribución de responsabilidades. En los años treinta, el planeamiento urbano ocupó un lugar destacado en los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna, donde se subrayó la necesidad de articular el edificio escolar con la planificación urbana y territorial (von Gonzenbach et al., 1933; Mumford, 2000).

Tras la Segunda Guerra Mundial, la discusión se profundizó y, en foros como la Comisión de Construcciones Escolares de la Unión Internacional de Arquitectos, se promovieron lineamientos que privilegiaban la distribución equitativa de instituciones de mediana escala frente a su concentración en grandes centros.[15] En Argentina, la cuestión cobró relevancia desde la década de 1930 – como lo reflejan revistas como *Arquitectura y Nuestra Arquitectura* –, y la gestión del equipamiento escolar comenzó a reconocerse como un factor estratégico de las políticas educativas (Durá Gúrpide, 2016).

Durante el peronismo, la meta de democratizar la enseñanza se tradujo en un programa sin precedentes de construcción escolar. El Primer Plan Quinquenal (1947–1951) anunciaba la edificación de 1.105 edificios con una capacidad de 7.900 aulas destinadas a más de

300.000 alumnos de distintos niveles.[16] En 1950, el gobierno difundió los avances en *La Nación Argentina. Justa, libre, soberana*, donde detalló las obras proyectadas y ejecutadas en cada provincia y territorio nacional.[17]



**Imagen 2**

Distribución geográfica de las escuelas primarias a construir en el marco del Primer Plan Quinquenal.

CeDIAP, 0827bis-sn001.

Del total previsto, 966 correspondían a escuelas primarias, distribuidas en todo el país.[18] Esta cobertura expresaba la voluntad de un alcance federal, aunque la proporción de edificios construidos en cada provincia no siempre reflejó su peso poblacional según los censos.[19] Como señalan Pereyra y González Bollo (2021), el gobierno buscó revertir la histórica centralidad del litoral e integrar

geográficamente regiones como la Patagonia, el Nordeste, el Noroeste, Cuyo y la periferia de la pampa húmeda.

Hasta entonces, la creación y construcción de escuelas nacionales había sido desigual, como evidencian tanto el relevamiento de escuelas nacionales de 1947[20] como el plan de construcción de escuelas de la década de 1930[21]. Esta desigualdad se explicaba por la heterogeneidad en la relación entre gobiernos nacionales y provinciales, así como por las diferentes características de las comunidades locales, cuya contribución resultaba indispensable para concretar los edificios. El parque escolar presentaba, por ello, notables contrastes en cantidad y calidad de los edificios. Además, si bien en ese momento las escuelas nacionales en provincias se localizaban en ámbitos urbanos, suburbanos y rurales debido a las transformaciones demográficas, su razón de ser era atender a poblaciones dispersas y existía una fuerte disparidad entre provincias según el peso relativo de su población rural.

En 1945, la Dirección del Censo Escolar advirtió la contradicción existente entre la realidad económica y la distribución demográfica del país, aludiendo a la expresión de Alejandro Bunge “la agrícola argentina, país de población urbana”. [22] En este marco, el gobierno peronista buscó fomentar el establecimiento de la población en el campo como medio para impulsar la producción agrícola[23] y, a este respecto, las escuelas rurales se entendieron como un instrumento de política territorial para contribuir al arraigo. Incluso, se proyectaron escuelas con capacidad superior a la matrícula existente, anticipando un crecimiento futuro (Fossatti, 2016; Brarda, 2023).

La articulación entre distintos niveles de gobierno resultó decisiva. Los estudios provinciales muestran que se desarrolló una acción complementaria entre Estado nacional y gobiernos provinciales, con especial énfasis en zonas rurales, lo que permitió ampliar de modo significativo la cobertura educativa (Espinoza, 2011; Petitti, 2016; Alba Huyema, 2017; Durá Gúrpide, 2018). Al inicio de su mandato, Perón estimó un déficit de 10.000 escuelas. Para enfrentarlo, se impulsó la participación de diversos actores: “A fines de 1951 el país tendrá construidas por nosotros 5000 escuelas... más de 2000 han construido las Provincias, más de 1000 ha levantado el Poder Ejecutivo Nacional y 1000 escuelas está construyendo la Fundación Eva Perón”. [24]

La localización de los nuevos edificios respondió, en gran medida, a la demanda de agentes locales cuyas instituciones, creadas con anterioridad, funcionaban en condiciones precarias. Las solicitudes de vecinos y municipios se canalizaron tanto a través de los gobiernos provinciales como de la prensa, personalidades influyentes y correspondencia directa con autoridades nacionales, en consonancia con la política de cercanía promovida por el peronismo (Ortega y

Hirschegger, 2016; Garzón Rogé, 2021). Incluso, el Boletín de Comunicaciones incluía instrucciones para la redacción de cartas dirigidas al Ministerio de Educación, para facilitar la gestión de pedidos. De este modo, la interacción directa entre comunidades y Estado nacional reconfiguró los mecanismos de gestión, debilitando en algunos casos la mediación provincial.

El proceso se veía favorecido cuando los pobladores donaban terrenos de al menos una hectárea, circunstancia que benefició especialmente a comunidades vinculadas con productores de mediana y gran escala. Algunas nuevas escuelas acompañaron otras intervenciones estratégicas del Estado, como la expansión ferroviaria, la construcción de diques o la ocupación de áreas fronterizas, aprovechando la disponibilidad de tierras fiscales. En Mendoza, por ejemplo, si bien se construyeron escuelas en todos los departamentos, el mayor número se concentró en el Oasis Sur, particularmente en San Rafael, zona clave para el desarrollo productivo donde también se realizaron otras obras de infraestructura.

La construcción de las escuelas del Primer Plan Quinquenal – estudio, proyección y concreción de obras – estuvo a cargo del Ministerio de Obras Públicas, dirigido por el general e ingeniero Juan Pistarini de 1943 a 1952. Inicialmente dependió de la Dirección General de Arquitectura y, desde 1950, de la Dirección de Arquitectura Escolar, creada ante la magnitud del programa. En 1951 se transfirió también a esta dependencia la Oficina Técnica de Planificación Escolar, antes ubicada en la Dirección General de Enseñanza Primaria, concentrando en un único organismo la planificación y elaboración de proyectos.[25]

Esta centralización permitió optimizar la gestión y coordinar la construcción de escuelas con otras obras de infraestructura, como caminos y obras hídricas. No obstante, el control de la obra pública recaía en el Ministerio de Asuntos Técnicos, creado en 1949, y en particular en el Consejo de Coordinación Interministerial, responsable de ordenar y verificar la ejecución del Plan de Gobierno (Pereyra y González Bollo, 2021). La existencia de un órgano de control independiente favoreció la concreción de los objetivos.

Para estas obras se definieron proyectos tipo de gran escala, con programas complementarios amplios y una alta calidad constructiva. A diferencia del plan de la década de 1930, los prototipos no se diferenciaron por zonas climáticas sino por capacidad. La oficina central articulaba su labor con delegaciones regionales encargadas de ajustar la implantación a las condiciones locales, mediante relevamientos exhaustivos del entorno.

La ejecución de las obras se adjudicó a empresas constructoras locales, bajo estricto control mediante tablas de seguimiento y

fotografías que se remitían desde las oficinas regionales a la central. Este sistema aseguraba un control detallado de cada obra.

En contraste, el Segundo Plan Quinquenal anunció en 1953 el estancamiento de la construcción escolar por parte del Estado nacional. El objetivo se limitó a concluir los edificios iniciados y habilitar nuevas escuelas sólo en casos de carácter técnico-profesional o universitario, argumentando restricciones derivadas de la crisis económica. Las escuelas primarias fueron relegadas, al ser consideradas “construcciones no directamente retributivas”.[26] En este contexto, se otorgó centralidad al Plan de Mil Escuelas de la Fundación Eva Perón, trasladando a la acción asistencial una responsabilidad que hasta entonces había correspondido a la política estatal.

Los proyectos del Plan de Mil Escuelas fueron elaborados por el Departamento de Construcciones de la Fundación, con inspección a cargo del Ministerio de Obras Públicas. Se elaboraron cuatro variantes de un proyecto tipo, con características constructivas similares a las escuelas del Primer Plan Quinquenal, pero con un programa mínimo y carácter austero, retomando el modelo tradicional de las escuelas nacionales. Sin embargo, la crisis económica, la muerte de Eva Perón en 1952 y las reestructuraciones internas de la Fundación dificultaron su ejecución (Stawski, 2009). La demora llevó a que las primeras inauguraciones recién se concretaran en 1954, y el golpe de Estado de 1955 interrumpió definitivamente el plan.

Los estudios provinciales, como se ha mencionado, confirman la eficacia del programa nacional y la importancia de la acción provincial. En Mendoza, por ejemplo, durante la década peronista se construyeron 43 escuelas por parte del Estado nacional, 60 por los gobiernos provinciales y 9 por la Fundación Eva Perón (de 45 previstas) (Durá Gúrpide, 2018, 2025). Estas cifras evidencian tanto el éxito del plan estatal como la relevancia de los gobiernos provinciales –que incluso superaron la construcción nacional–, frente a la escasa concreción del Plan de Mil Escuelas.

## **Los proyectos tipo: entre la uniformidad y las adaptaciones locales[27]**

Como se ha señalado, la construcción de escuelas durante el peronismo recurrió a proyectos tipo, una estrategia ya empleada en programas previos y respaldada por foros internacionales, que la promovían como un instrumento eficaz de expansión educativa (Blanc, Cattaneo y Durá Gúrpide, 2025). En este caso, sin embargo, la escala de los proyectos fue inusitadamente mayor y las escuelas construidas se alejaron de las edificaciones mínimas y austeras de

décadas anteriores, dando lugar a establecimientos de gran envergadura que reflejaban la centralidad que el Estado otorgó a la educación. En consecuencia, estas obras contrastaban de manera evidente con las construcciones rurales tradicionales –generalmente pequeñas y con pocos locales– y reforzaban la presencia estatal en el territorio.

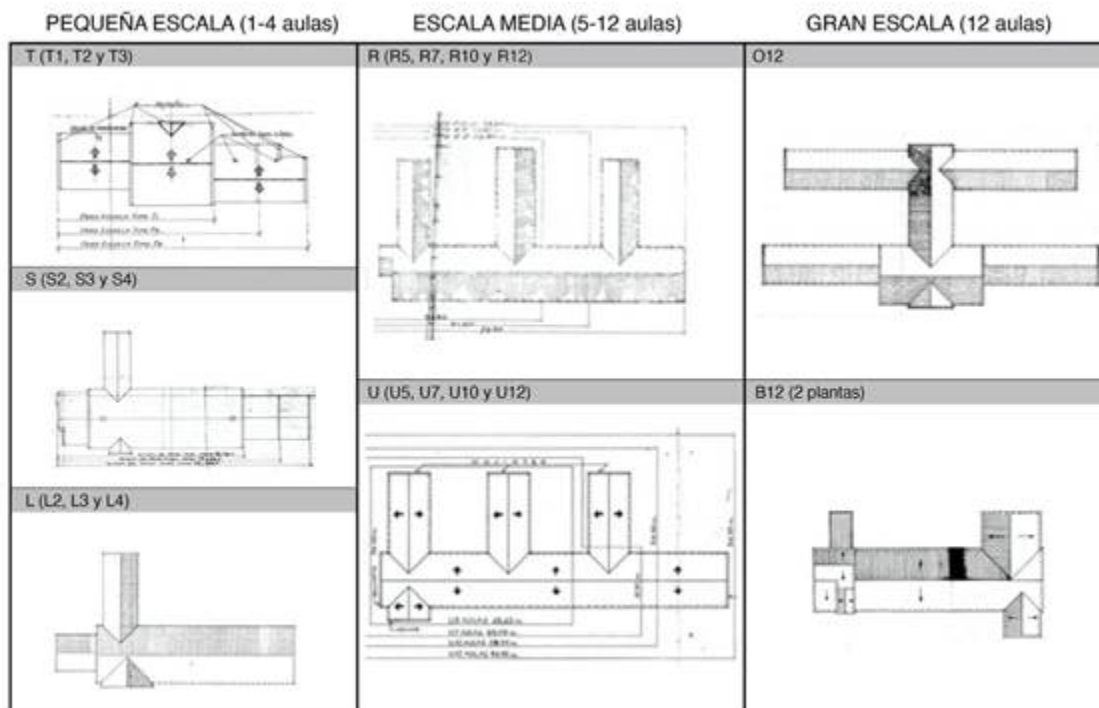
Los prototipos respondían simultáneamente a dos objetivos estratégicos: la ampliación del ciclo escolar de las escuelas nacionales –de cuatro a seis grados– y la política de promoción del asentamiento rural, lo que llevó a proyectar una capacidad edilicia superior a la matrícula existente, en previsión del crecimiento poblacional (Fossatti, 2016; Brarda, 2023).

La importancia asignada al higienismo y a la educación física se tradujo en edificios de una sola planta, organizados en torno a patios abiertos y con aulas espaciosas, ventiladas e iluminadas. Además, se incorporó un espacio central de usos múltiples destinado tanto a actividades escolares como a reuniones comunitarias, en consonancia con el objetivo de que la escuela funcionara como centro social. La inclusión de dependencias para la formación práctica, la biblioteca y la sala de material didáctico muestra que el programa edilicio no se reducía a lo mínimo indispensable, sino que se articulaba con la idea de una educación integral.

Los proyectos se alinearon con los lineamientos internacionales de la arquitectura escolar, que privilegiaban esquemas abiertos, en pabellones de una planta vinculados con áreas exteriores. Revistas como *Arquitectura* y *Nuestra Arquitectura* difundieron estas tendencias, destacando experiencias extranjeras –como las escuelas de Richard Neutra en Los Ángeles– y nacionales, como las de Eduardo Sacriste en Buenos Aires y Tucumán (Durá Gúrpide, 2016). Estas referencias evidencian que el programa no fue una mera reproducción burocrática, sino que dialogó activamente con los debates disciplinares.

A diferencia de los prototipos de la década de 1930, diferenciados por zonas climáticas, los del Primer Plan Quinquenal se definieron de acuerdo con la cantidad de aulas: de 2 a 4 (T, S, L), de 5 a 12 (R y U) y de 12 aulas (B y O). Esta clasificación facilitaba responder a demandas diversas y contemplaba futuras ampliaciones. En general, compartían una organización en pabellones comunicados por galerías cerradas que delimitaban patios abiertos, con aulas estandarizadas de  $6 \times 7,15$  m ( $42,9$  m<sup>2</sup>). El programa incluía, además de las aulas, espacios comunes, baños, dependencias complementarias (aula de manualidades, biblioteca, sala de material didáctico), áreas administrativas (dirección, sala de maestros, secretaría), vivienda para el director y un tanque de agua elevado. Constructivamente, se resolvían con volúmenes simples, cubiertas a dos aguas y muros

macizos con aberturas regulares, ejecutados con ladrillo macizo, estructura de hormigón armado, revoques, carpinterías de madera y techos de armadura de madera y tejas cerámicas.



### Imagen 3

Proyectos tipo de las escuelas del Primer Plan Quinquenal  
elaboración propia a partir de documentación del CeDIAP

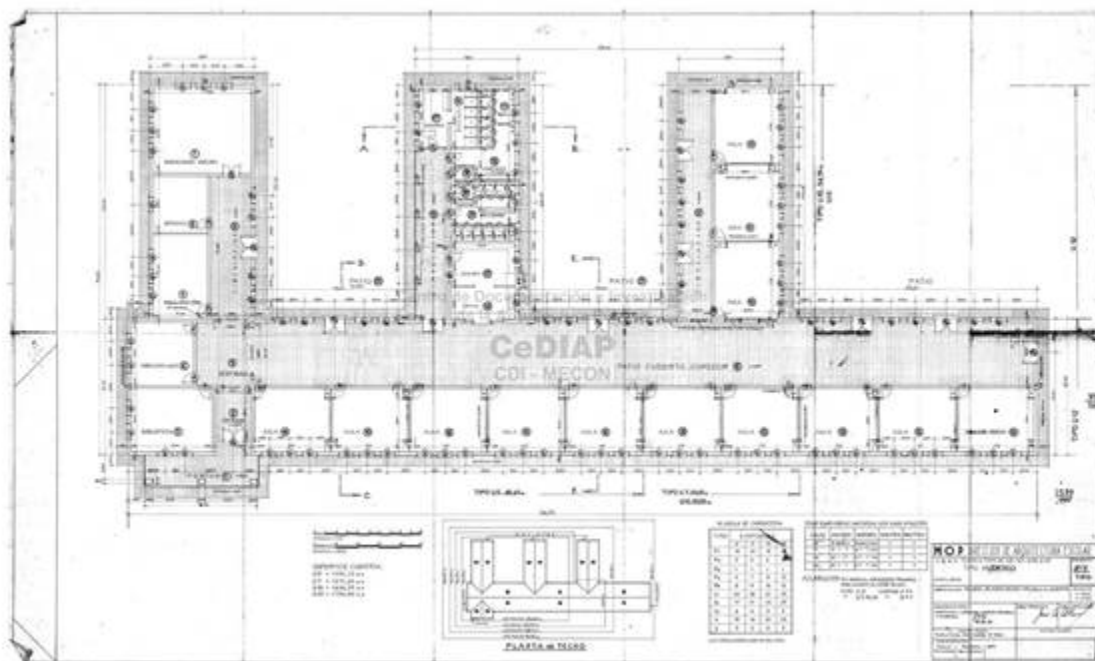
En los prototipos de menor escala, el tipo T (1 a 3 aulas) representaba la opción más elemental, con un esquema compacto: aulas básicas separadas por tabiques plegables que permitían uso flexible, sanitarios diferenciados, patio cubierto y vivienda para el director. Los tipos S y L (2 a 4 aulas) ofrecían programas semejantes, con un volumen principal que albergaba aulas comunes y de manualidades, dirección, sala de ilustraciones y patio cubierto o comedor. Un cuerpo perpendicular concentraba cocina, duchas y sanitarios, delimitando el patio exterior. El tipo L se distinguía por la mayor superficie destinada a áreas comunes y por la depuración de su esquema.

En los tipos R y U (5 a 12 aulas) el programa ampliaba la lógica del L. El pabellón principal incluía aulas y el patio cubierto o comedor, además del acceso. En el tipo U se sumaban biblioteca y dirección en este mismo volumen, mientras que en el tipo R la dirección se ubicaba en un pabellón secundario sin biblioteca. Perpendiculares al volumen principal se disponían otros pabellones que alojaban funciones complementarias y definían espacios exteriores: uno con salas de

manualidades (y la dirección en el tipo R) y otro central con cocina y servicios. Las variantes mayores sumaban un tercer pabellón para aulas comunes y podían incorporar viviendas independientes para personal directivo y docente. El tipo U se considera el más logrado, por la mejor resolución del acceso, la inclusión de biblioteca y la unificación dimensional de los pabellones secundarios.

Los tipos B y O, ambos de 12 aulas, respondían a una mayor complejidad programática que incorporaba biblioteca, sala de material didáctico, sala de maestros y secretaría. El tipo B se organizaba en dos plantas, mientras que el tipo O proponía un esquema en pabellones de una planta dispuestos en espina de pez. La elección entre ambas soluciones dependía de las características del terreno disponible. Estos proyectos fueron menos frecuentes: en Mendoza y San Juan no se concretaron, aunque se registran ejemplos urbanos del tipo B en San Miguel de Tucumán, Resistencia y Las Varillas, Córdoba (Murillo Dasso, 2017; Fossatti, 2016; Brarda, 2023).

En conjunto, estos proyectos evidencian un proceso de racionalización orientado a simplificar formas, espacios y soluciones constructivas para reducir costos y facilitar la ejecución sin sacrificar calidad. Los prototipos más difundidos fueron el L, para escuelas de 2 a 4 aulas, y el U, para las de 5 a 12 aulas, considerados los más depurados en términos programáticos y espaciales.

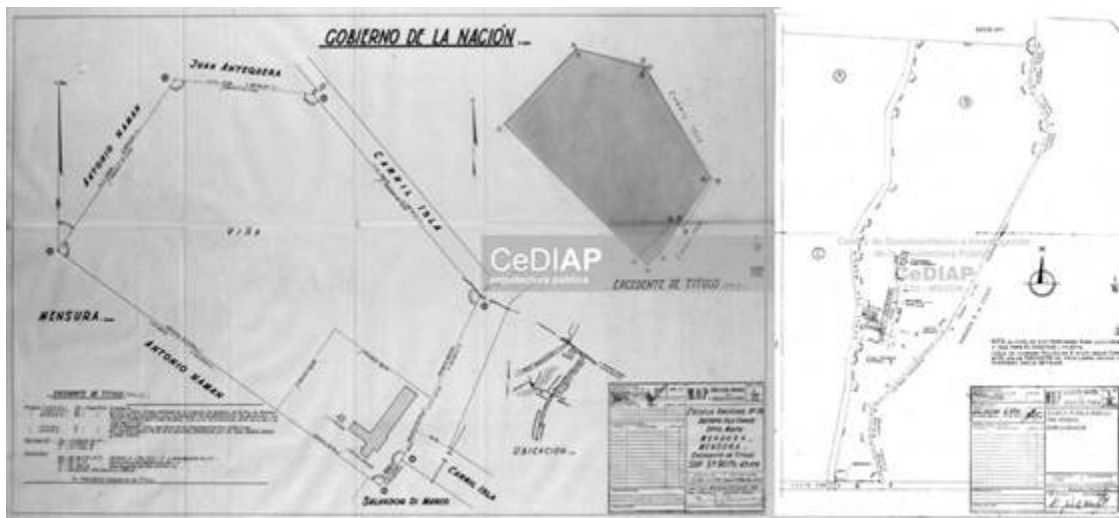


#### Imagen 4

Proyectos tipo L y U  
CeDIAP, 3140-00403 y 3140-00311

La racionalización también se expresó en ajustes constructivos para optimizar el proceso de ejecución y los recursos materiales. Durante la ejecución del programa, se sustituyeron las cubiertas de tejas por fibrocemento –material industrializado más liviano, resistente y fácil de montar–, se ajustó la disposición de las cabriadas y correas de la cubierta para optimizar el uso de la madera y, en algunos casos, se simplificó la cubierta prolongando la cubierta principal sobre el acceso.

Aunque estas escuelas comparten una imagen uniforme y fácilmente reconocible en todo el país, los proyectos se adaptaron a las particularidades locales. Los equipos técnicos regionales elaboraron documentación específica (planos de ubicación, estructura, obras sanitarias, pozos de agua, entre otros) y supervisaron la ejecución. La implantación de cada proyecto consideró distintos factores locales: recursos hídricos, características del terreno, cercanía de estaciones de ferrocarril o caminos, propiedades vecinas y edificaciones existentes. Incluso, se elaboraron distintas versiones hasta definir su posición definitiva, lo que da cuenta de un estudio minucioso. Su localización se vio condicionada también por la mediación con vecinos que intercedieron en la donación de terrenos, la definición de accesos y la provisión de servicios.



**Imagen 5**

Adaptaciones regionales: planos de ubicación de las escuelas de Mendoza n° 78 en Isla Grande, Maipú y n° 208 en El Martillo, Junín, elaborados por el equipo técnico regional. CeDIAP, 3269017-00001-37 y 3441017-00001-16.

En zonas sísmicas se incorporaron entramados estructurales de hormigón armado que contrastaban con las soluciones de muros portantes de ladrillo del litoral. Incluso dentro de una misma provincia se ensayaron variantes de fundación, identificándose hasta siete tipos diferentes. También se diseñaron soluciones específicas para climas cálidos y fríos, con distinto nivel de aislación en cubiertas y protecciones solares en ventanas mediante cortinas interiores tipo *Air Flow*.



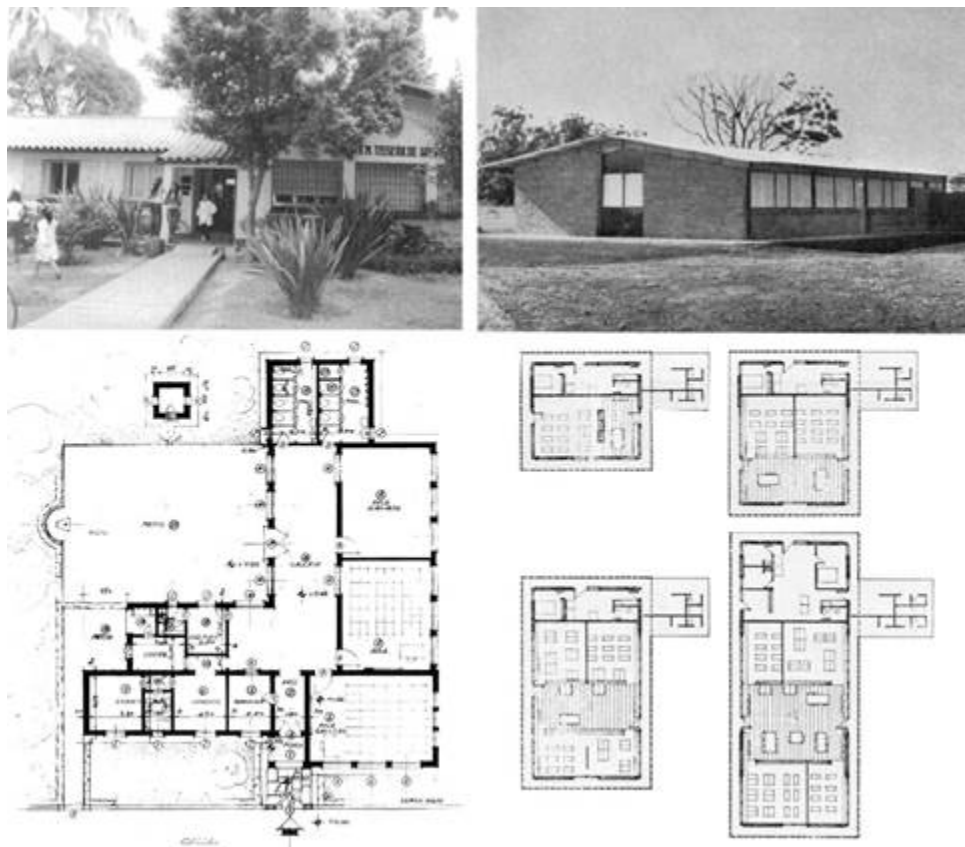
**Imagen 6**

Adaptaciones regionales: imágenes de control de avances de obra realizadas por técnicos regionales en las que se aprecian diferencias estructurales entre una escuela de Rosario, n° 225 en María Teresa y otra de Mendoza, n° 125 en Las Paredes. CeDIAP, 3218052-SN017 y 3441013-08279.

La ejecución se organizó mediante un estricto control de procesos. Se optimizó el acopio y distribución de materiales en depósitos regionales y se instalaron casillas en cada obra para inspección y guardado de aperos. Su ejecución estuvo a cargo de contratistas y mano de obra locales, lo que dinamizó las economías regionales. A pesar de la dispersión territorial, las obras fueron controladas por inspectores nacionales que documentaron el proceso mediante gráficos de planificación, certificaciones de obra y registros fotográficos, que fueron enviados desde las oficinas regionales a la sede central.

La comparación con planes posteriores subraya la especificidad de esta experiencia.[28] El Plan Mil Escuelas de la Fundación Eva Perón retomó la estrategia de proyectos tipo, pero bajo pautas de mayor austeridad y simplificación programática. Se definieron cuatro variantes (A, B, C y D), con dos o tres aulas, una galería abierta o cerrada, dirección, vivienda para maestro, baños y una habitación para el portero. Aunque las aulas mantuvieron dimensiones semejantes a las del plan anterior, la reducción del resto del programa implicó superficies significativamente menores: mientras el prototipo D alcanzaba 293 m<sup>2</sup>, sus equivalentes de tres aulas del Primer Plan superaban con creces esa cifra (350 m<sup>2</sup> en el tipo T3, 580 m<sup>2</sup> en el S3 y 635 m<sup>2</sup> en el L3). Su concreción, como se ha indicado previamente, fue limitada.

El Plan Nacional de Construcciones Escolares de 1965, elaborado por técnicos nacionales con asesoría de la UNESCO y el CONESCAL, profundizó esta racionalización. Los prototipos ER-65 y ER-66 partían de una unidad mínima de aula y vivienda para maestro, ampliable modularmente hasta cuatro aulas. Su sistema constructivo combinaba elementos estructurales industrializados disponibles en cada provincia con cerramientos de materiales locales, y se acompañaba de un manual de montaje que, en línea con una política descentralizadora, facilitaba la ejecución por municipios o comunidades escolares. Según sus propios autores, se construyeron unas 200 escuelas bajo este esquema (Blanc, Cattaneo y Durá, 2025).



**Imagen 7**

Prototipos de la Fundación Eva Perón y ER-66.

Fuente: Ríos (2007), p. 119; CeDIAP, 0827-02220; *Summa*, N°17, 1969, p. 65

Estas experiencias, aunque significativas en términos de continuidad de la política escolar, marcaron un cambio sustantivo respecto del impulso del primer peronismo. Mientras los planes de la Fundación Eva Perón y de 1965 respondieron a criterios de economía y descentralización, el Primer Plan Quinquenal se distinguió por su alcance territorial, la ambición de sus prototipos y el nivel de concreción alcanzado, lo que confirma su relevancia e impacto.

## Conclusiones

En síntesis, los cambios en el sistema educativo durante el primer peronismo –marcados por la reforma institucional, la expansión de la escolaridad y la implementación de lineamientos pedagógicos específicos– se desarrollaron en dos etapas claramente diferenciadas: una inicial, orientada a la democratización del acceso y al fortalecimiento de la infraestructura escolar, y otra posterior, condicionada por la austeridad económica y la creciente politización. Estas transformaciones no sólo incidieron en la gestión y organización

del sistema educativo, sino que también se reflejaron en los edificios escolares, convertidos en una expresión material de las políticas educativas y en instrumentos de intervención estatal sobre el territorio.

Durante el primer gobierno de Perón, la edificación escolar se concibió como una herramienta para ampliar la cobertura educativa, fomentar el arraigo rural y consolidar la presencia nacional en ámbitos tradicionalmente postergados. El Primer Plan Quinquenal impulsó un programa de construcción de escuelas de alcance inédito que involucró a todas las provincias y territorios nacionales, en sintonía con las políticas de descentralización territorial. Estas escuelas no solo ampliaron la matrícula, sino que también funcionaron como espacios comunitarios de reunión y sociabilidad rural, con impacto directo en la vida cotidiana de las localidades donde se emplazaron.

La eficacia del plan se vinculó al proceso de racionalización administrativa característico del periodo. El Ministerio de Educación concentró las reparticiones educativas, mientras que el Ministerio de Obras Públicas asumió la planificación y la elaboración de los proyectos, en conjunto con otras obras públicas. A ello se sumó el control de la ejecución del plan ejercido por el Ministerio de Asuntos Técnicos.

Lejos de constituir una acción centralizada desde las oficinas de la capital, el proceso de construcción de escuelas implicó la participación de múltiples actores de los distintos niveles (nacional, regional y local). Junto a las dependencias nacionales intervinieron oficinas regionales, gobiernos provinciales y pobladores locales, que impulsaron las solicitudes y donaron terrenos (municipios, productores, asociaciones vecinales) y participaron en la ejecución (constructoras y trabajadores de la zona). Además, se promovió una comunicación directa entre los pobladores locales y el gobierno nacional, lo que relativizó el papel tradicional de los gobiernos provinciales como mediadores.

La articulación de los distintos actores, tanto para la planificación como para la ejecución de los edificios escolares, contribuyó a la magnitud y eficacia del programa. En este sentido, la construcción escolar se convirtió en un ejemplo paradigmático de la capacidad del Estado para gestionar políticas públicas a través de la cooperación multinivel y la movilización de actores diversos.

El programa de edificación escolar del Primer Plan Quinquenal se alineó con los debates internacionales sobre arquitectura escolar, tanto en la planificación, al promover edificios de escala intermedia distribuidos en el territorio y cercanos a las comunidades, como en la definición de sus proyectos, concebidos como soluciones abiertas de pabellones de una planta articulados. El empleo de proyectos tipo constituyó una estrategia eficaz para expandir la infraestructura

escolar, con antecedentes tanto en experiencias internacionales como en iniciativas previas del Estado nacional y de gobiernos provinciales. Sin embargo, la inclusión de amplios espacios de usos múltiples y dependencias complementarias – biblioteca, aula de manualidades, sala de material didáctico – evidencia un estándar educativo superior al de las escuelas rurales tradicionales de superficie y programas mínimos.

Los edificios construidos reflejan asimismo la heterogeneidad del territorio nacional. Si bien los proyectos tipo aseguraron la uniformidad en las características programáticas y espaciales, y en la imagen institucional de las escuelas, se introdujeron variaciones para adecuarlos a cada emplazamiento, a partir de estudios minuciosos del contexto que determinaron su disposición, orientación y resolución estructural y constructiva. Estos proyectos también muestran un proceso continuo de depuración de las soluciones destinado a optimizar su ejecución y recursos materiales sin reducir su calidad.

Los estudios regionales confirman la eficacia del programa y su impacto, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Se levantaron cerca de mil escuelas que no sólo respondieron a la ampliación del ciclo escolar, sino que también anticiparon el crecimiento poblacional futuro, evidenciando una planificación estatal de largo alcance. Más allá de su función pedagógica, se constituyeron como espacios de encuentro de la población rural. Su escala, superior a las construcciones tradicionales del medio, las convirtió en marcas visibles de la presencia del Estado nacional en el territorio y en símbolos de modernización en áreas periféricas.

Comparado con otros programas nacionales –anteriores y posteriores–, este episodio se distingue por su alcance territorial, la ambición de sus prototipos y por el alto nivel de concreción alcanzado en pocos años, lo que refuerza su carácter excepcional. La arquitectura escolar del primer peronismo constituye, así, no solo un capítulo destacado en la historia de la educación argentina, sino también una de las manifestaciones más claras de la capacidad del Estado para planificar e intervenir sobre el territorio mediante políticas públicas de gran escala.

Finalmente, la permanencia de este patrimonio edilicio confirma su pertinencia y la relevancia de la política escolar del primer peronismo. Setenta y cinco años después, la mayoría de los edificios siguen albergando instituciones educativas. En su devenir, acompañaron el crecimiento demográfico y, en algunos casos, incorporaron escuelas secundarias junto a las primarias en sus instalaciones. Su durabilidad, adaptabilidad y presencia reconocible en el paisaje convierten a estas escuelas en huellas materiales de los procesos de modernización social y estatal. Constituyen, además, un capítulo fundamental en la cultura material de la educación argentina, pues permiten observar cómo las

políticas educativas se tradujeron en formas arquitectónicas, cómo estas configuraron nuevas territorialidades y cómo todavía hoy dialogan con debates más amplios sobre planificación estatal, democratización del acceso educativo y construcción de ciudadanía a través de la escuela.

En este sentido, la arquitectura escolar del primer peronismo debe entenderse no sólo como un producto de su coyuntura política, sino también como un legado perdurable que enlaza políticas públicas, disciplina arquitectónica e historia social de la educación. Su estudio contribuye a repensar las capacidades del Estado argentino en el siglo XX, al tiempo que abre interrogantes sobre el lugar de la infraestructura escolar en los actuales procesos de planificación territorial y en la memoria colectiva de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Alba Huyema, María Gloria (2017). “El lenguaje arquitectónico en escuelas rurales durante el primer peronismo en la provincia de Tucumán, Argentina, y su relación con la identidad cultural”. *XVI Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Almada, Cecilia (2019). *Infancias Peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948–1955)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arizaga, Jorge Pedro (1947). *Aplicación del Plan de Gobierno en la enseñanza Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública.
- Ballent, Anahí (2005). *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo. Buenos Aires, 1943–1955*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blanc, María Claudina, Cattaneo, Daniela y Durá Gúrpide, Isabel (2025). “La construcción de escuelas rurales nacionales en Argentina (1905–1978). Entre las técnicas locales y la sistematización”. En: Luis Müller y Cecilia Parera (Comps.). *Actas del Congreso Internacional Apuntes para una Historia de la Construcción*. Santa Fe: FADU-UNL, pp. 113-134.
- Brandáriz, Gustavo (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Brarda, Analía (2023). “La construcción de edificios escolares a mediados del siglo XX en localidades cercanas a Rosario”. En: Roberto Fernández (Comp.). *Proyecto, técnica, ciudad y cultura histórica. Avances de Investigación CAEAU 2022*. Buenos Aires: UAI Editorial – Teseco, pp. 413-439.
- Cammarota, Adrián (2010). “Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949–1955)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (15), pp.63-92.
- Cattaneo, Daniela y Durá Gúrpide, Isabel (2024). La escuela rural como campo de experimentación. Aportes desde Argentina. En: Pablo Arza y Juan Manuel Pozo (Coords.). *Actas del XIV Congreso Internacional de Historia de la Arquitectura Moderna: Arquitectura escolar (1919–1975)*. Navarra: T6 Ediciones, pp.163-170.
- Cattaneo, Daniela y Espinoza, Lucía (2018). “Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos”. *VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la*

*Ciudad*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Manuscrito no publicado.

Carli, Sandra (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ceva, Mariela Gisela (2014). “Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en la argentina, 1884–1938”. *Estudios migratorios latinoamericanos*, 77, pp.59-82.

Durá Gúrpide, Isabel (2016). “El papel de las revistas especializadas en la génesis de una nueva arquitectura escolar en Argentina, 1930–1943”. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 7, pp. 213-233.

Durá Gúrpide, Isabel (2018). “Escuelas para todos los niños, los únicos privilegiados”. En: Cecilia Raffa e Ivana Hirschegger (Coords.). *Proyectos y concreciones. Políticas de estado y obra pública en Mendoza durante el Primer Peronismo (1946–1955)*. Mendoza:FFyL-UNCUYO, pp.137-172.

Durá Gúrpide, Isabel (2025). “La construcción de Escuelas Nacionales en Mendoza, Argentina (1905–1978). Actores y etapas en su gestión”. *Tiempo de Gestión*, 21, pp. 132-150.

Dussel, Inés (2019). “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico”. *Educación en Revista*, 76, pp.13-29.

Escolano, Agustín (2020). “Cultura material de la escuela e historia intelectual”. *Educação Temática Digital*, 22(4), pp.793-811.

Espinoza, Lucía (2011). “Escuelas del cincuenta. Reflexiones sobre la relación Arquitectura y Estado en la Argentina peronista”. Actas del 9º Seminario DOCOMOMO Brasil *Interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente*. Brasília.

Fiorucci, Flavia (2012). “El campo escolar bajo el peronismo, 1946–1955”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), pp.139-154.

Fossatti, María Elena (2016). “El espacio escolar del plan quinquenal: demandas y concreciones”. *V Congreso de Estudios sobre el Peronismo*. Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Resistencia.

Garzón Rogé, Mariana (2021). “Caricatura de Evita o leyenda negra: Esmeralda Carabajal de Brisoli en Mendoza, 1949–1951”. En: Carolina Barri (Comp.). *Se hace la Evita. Las otras primeras damas peronistas*. Buenos Aires: Omnívora, pp. 147-179.

Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudia (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600–1975*. Buenos Aires:Pamplatina.

- Jerez, Marcelo Adrián (2018). “Reorganización y reforma educativa en Jujuy (Argentina) durante el primer peronismo: La Ley de Educación Común y Especial (1946–1952)”. *Apuntes*, 45(82), pp.121-144.
- Jorge Navarro, Marcelo Gastón (2015). “Peronismo y Educación Rural en la Provincia de Salta-Argentina (1946–1955)”. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3), pp. 64-76.
- Mumford, Eric (2000). *The CIAM Discourse on Urbanism, 1928-1960*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Murillo Dasso, María Florencia (2017). “Arquitectura y educación. Una lectura a través de ejemplos paradigmáticos en San Miguel de Tucumán”. *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Ortega, Laura y Hirschegger, Ivana (2016). “Estudio de la interrelación entre las demandas vecinales y su recepción durante el primer peronismo en departamentos de la provincia de Mendoza (1946–1951)”. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 51, pp. 20-40.
- Pereyra, Diego y González Bollo, Hernán (2021). *Estado y planificación en el lejano sur. Agencias y funcionarios de la Argentina peronista (1944–1955)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Petitti, Eva Mara (2016). “Educación y obra pública durante el primer peronismo. La construcción de escuelas en la provincia de Buenos Aires”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16 (1), pp.1-23.
- Pineau, Pablo (Ed.). (2007). *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires: SAHE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Caseros: UNTREF
- Ré, María Guillermina y Michaux, María Celina (2023). “Arquitectura escolar del Plan Quinquenal en la Provincia de San Juan”. *Revista Pensum*, 9 (11), pp.111-125.
- Ríos, Antonio Danilo (2007). *Las Escuelas Nacionales de Mendoza*. Mendoza: Ediciones Educativas.
- Roth, Alfred (1950). *The New School / La Nouvelle Ecole / Das Neue Schulhaus*. Zürich: Girsberger Zürich.
- Stawski, Martín Esteban (2009). *Asistencia social y buenos negocios. Política de la Fundación Eva Perón, 1948–1955*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Viñao Frago, Antonio (2021). “El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual”. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, pp. 21-48.

von Gonzenbach, Willy et al. (1933). *Das Kind und sein Schulhaus*. Zürich: Schweizer-spiegel-Verlag.

## Notas

- 1 Consejo Nacional de Educación, 1938 y 1942; Dirección General de Arquitectura, “Conceptos de Edificación Escolar en la República Argentina”, 1935, pp. 66-67.
- 2 Edificios monumentales y de impronta académica, principalmente ubicados en entornos urbanos, concebidos para representar la relevancia de estas instituciones, aunque con limitaciones para responder a las exigencias educativas (Brandáriz, 1998).
- 3 Dirección General de Arquitectura, “Conceptos de Edificación Escolar en la República Argentina”, 1935, pp. 66-67.
- 4 Presidencia de la Nación Argentina, 1950, p. 256.
- 5 Presidencia de la Nación Argentina, 1950, p. 243.
- 6 Presidencia de la Nación Argentina, 1946 y 1950.
- 7 Presidencia de la Nación Argentina, 1953.
- 8 Alrededor de 1950, se desencadenó una crisis económica motivada por la gran inversión en las nacionalizaciones, la exclusión del Plan Marshall y las sequías en distintas áreas cultivables del país (Alba Huyema, 2017).
- 9 Presidencia de la Nación Argentina, “Plan de Gobierno 1947–1951”, 1946.
- 10 Presidencia de la Nación Argentina, “La Nación Argentina. Justa, libre y Soberana”, 1950, p. 333.
- 11 *Boletín de Comunicaciones*, 18/05/1951, pp. 421-423.
- 12 *Boletín de Comunicaciones*, 11/04/1952.
- 13 *Boletín de Comunicaciones*, 1950, p. 1224.
- 14 Presidencia de la Nación Argentina, “La Nación Argentina. Justa, libre y Soberana”, 1950.
- 15 La Comisión de Construcciones Escolares de la UIA fue creada por solicitud de la UNESCO en 1951 y estaba integrada por especialistas de distintas nacionalidades. En su origen, estuvo dirigida por el arquitecto suizo Alfred Roth (1950), principal referente en la materia a partir de su publicación *The New School*.
- 16 Presidencia de la Nación Argentina, 1946, p. 352.
- 17 Presidencia de la Nación Argentina, “La Nación Argentina. Justa, libre y Soberana”, 1950.
- 18 Presidencia de la Nación Argentina, “Plan de Gobierno 1947–1951”, 1946; Presidencia de la Nación Argentina, “La Nación Argentina. Justa, libre y Soberana”, 1950.

- 19 Consejo Nacional de Educación, “Informe de la Dirección del Censo Escolar de la Nación: La distribución por zonas de la población argentina y su relación con los hechos culturales, económicos y sociales”, 1945; Presidencia de la Nación, “IV Censo General de la Nación”, 1947.
- 20 Consejo Nacional de Educación, “Escuelas Primarias”, 1947.
- 21 Consejo Nacional de Educación, T. 3, Parte II, “Cincuentenario de la ley 1420”, 1942.
- 22 Consejo Nacional de Educación, “Informe de la Dirección del Censo Escolar de la Nación: La distribución por zonas de la población argentina y su relación con los hechos culturales, económicos y sociales”, 1945, p. 1.
- 23 Presidencia de la Nación Argentina, 1946, p. 352.
- 24 *Boletín de Comunicaciones*, “Mensaje pronunciado el día 2 por el Presidente de la Nación inaugurando el año lectivo 1951”, 1951, pp. 349-352.
- 25 *Boletín de Comunicaciones*, “Pasa a la Dirección de Arquitectura la Oficina de Planificación Escolar”, 20/08/1951, p. 936.
- 26 Presidencia de la Nación Argentina, “Segundo Plan Quinquenal”, 1953, p. 93.
- 27 Para el estudio de los proyectos se ha consultado documentación y planos originales elaborados por la oficina central y las reparticiones regionales conservados en el Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP).
- 28 Las distintas iniciativas de construcción de escuelas llevadas a cabo por el gobierno nacional en el periodo 1905–1978, de vigencia de la Ley Láinez, han sido sintetizadas en Durá Gúrpide (2025).

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/422/4225643010/4225643010.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Isabel Durá Gúrpide

**Escuela, Estado y territorio: arquitectura educativa y  
planificación estatal en el primer peronismo**  
**School, State, and Territory: Educational Architecture  
and State Planning during the First Peronism**

*Estudios del ISHIR*

vol. 16, núm. 44, 2026

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

[revistaestudios@ishir-conicet.gov.ar](mailto:revistaestudios@ishir-conicet.gov.ar)

**ISSN-E:** 2250-4397

**DOI:** <https://doi.org/10.35305/e-ishir.v16i44.2135>