

Regulación epistémica y formatividad ideológica en los textos escolares de enseñanza primaria del *programa estético oficial* peronista (1952-1955)

Epistemic Regulation and Ideological Formatting in Elementary School Textbooks of the Official Peronist Aesthetic Program (1952-1955)

Diego Nicolás Massariol¹

Resumen

En el presente artículo se explora el impacto del programa estético oficial peronista en el campo educativo desde un corpus de textos escolares autorizados por el Ministerio de Educación de la Nación entre 1952 y 1955. Suscriptos a una semiótica general de la cultura, se analizan los modos de producción signíca y se discuten los topics de sus ilustraciones entendiéndolas como sistemas modelizantes secundarios y, en tanto tal, como elementos contribuyentes a la formatividad del consenso ideológico. A partir de allí se buscará sostener que, en el contexto de un sistema científico-educativo centralizado, contextualizado y heteronómico, estos textos escolares habrían participado de un programa

Summary

This article explores the impact of the official Peronist aesthetic program in the educational field from a corpus of school textbooks authorized by the National Ministry of Education between 1952 and 1955. Subscribed to a general semiotics of culture, the following paper will analyze the modes of sign production and will discuss the topics of their illustrations, understanding them as secondary modeling systems and as a contribution to the formativity of the ideological consensus. In the context of a centralized, contextualized and heteronomic educational system, it holds these school textbooks would have had participated in an official aesthetic program simultaneously interested in an epistemic

estético oficial interesado simultáneamente en regular el conocimiento y en formatear ideológicamente a la sociedad civil desde la infancia intermedia. Con esto se procura integrar los debates en materia científico-educativa durante el período para evidenciar las repeticiones del diálogo estética-epistemología-política.

Palabras Clave: Epistemología; educación; semiótica; peronismo; Propaganda política.

regulation and ideological formatting of civil society from middle childhood. With this, it seeks to participate in the scientific-educational debates during the period to demonstrate the reply of the aesthetic-epistemology-political dialogue.

Keywords: Epistemology; Education; Semiotics; Peronism; Political propaganda.

Fecha de Recepción: 31/07/2020
Primera Evaluación: 05/08/2020
Segunda Evaluación: 22/09/2020
Fecha de Aceptación: 30/10/2020

Introducción

En el presente artículo exploro el impacto del *programa estético* oficial peronista en el campo educativo a partir del análisis de un *corpus* de textos visuales escolares autorizados y distribuidos por el *Ministerio de Educación de la Nación* entre 1952 y 1955. Esta exploración se inscribe en el marco de un proyecto de doctorado(2) que partió de una inquietud compartida por gran parte de la historiografía nacional acerca del encolumnamiento político que se produjo en nuestro país a partir de 1946, por el cual un sector social hegemónico por corrientes ideológicas de distintas variantes de izquierda asumió positivamente la ejecución de un orden contrario a su ideología histórica y de una manera estable en el tiempo. En respuesta a esta anomalía, la primera literatura especializada ha indagado en la capacidad *integralista* de las propuestas económico-sociales del gobierno peronista(3) pero sin poder explicar con profundidad la amplia perduración de su influencia. Debido a eso, varias líneas de análisis multidisciplinares posteriores han debido actualizarlas, interesándose en los mecanismos culturales oficiales(4), la producción visual(5) y el discurso artístico circulante en publicaciones y revistas del período(6), con el fin de dar respuestas más firmes a esta problemática.

En analogía, la política educativa pública del *Primer peronismo* también se ha convertido en uno de los temas más discutidos de los últimos años (Pineau, 1998). Estos estudios han abordado sistemáticamente al conjunto de

lineamientos impulsados por el gobierno, bien desde el contenido curricular (Escudé, 1990; Gvirtz, 1991; Rein y Rein, 1993) o bien desde el diseño de las políticas educativas generales (Pettiti, 2006; Puiggros, 1995, 2003; Somoza Rodríguez, 1997a). Aunque estas medidas han operado en todos los niveles educativos, se ha advertido un mayor interés en el nivel superior (Buchbinder, 2005; Dércoli, 2014; Halperin Donghi, 1962; Mangone y Warley, 1984; Riccono, 2014; Riccono y Martínez del Sel, 2015), haciendo fuerte base en el estudio de la *Universidad Obrera Nacional* (Álvarez de Tomassone, 2000) como caso modélico de la enseñanza técnica impulsada oficialmente (Dussel y Pineau, 1995; Tedesco, 1977, 1980; Wiñar, 1970).

Aun con sus diferencias, todos ellos han acordado que durante el período de estudio se produjo una expansión en la matrícula, una segmentación positiva y una democratización del acceso al conocimiento (Somoza Rodríguez, 1997b) en el marco un modelo educativo comprometido con la transformación social de las relaciones capital-trabajo (Koc Muñoz, 2018). Estas ideas presentan una fuerte sintonía con líneas teóricas que se han interesado en fundamentar la dimensión política de la «educación» (Apple, 1987; Freire, 1997; entre otros) y la condición siempre histórico-cultural de la enseñanza (Cucuzza, 1996; Feldman, 2010; Gagliano y Cao, 1995; Pineau *et al*, 2010; Southwell, 2012; entre otros). Desde allí se ha defendido la existencia de una estrecha vinculación responsiva entre los procesos socio-político-económicos,

las diversas formas de materialización del Estado y los discursos pedagógicos-epistemológicos (Perrupato, 2013) que ha desembocado generalmente en definir a los programas científico-educativos como *proyectos políticos* y a lo cual suscribiré en lo siguiente.

En el marco de este estado general del tema, ingresaré a los estudios del campo educativo argentino analizando los mecanismos de *contextualización* del conocimiento propuestos por el Estado durante el *Primer peronismo* desde un *corpus* de textos escolares. Al respecto, existe una línea ampliamente concurrida por la literatura especializada contemporánea que ha tomado como fuente primaria a los soportes materiales de la enseñanza inicial y media en Argentina (Cucuzza y Pineau, 2002; Corbière, 1997; Ghio, 2016), especialmente de nuestro mismo marco cronológico (Artieda y Cañete, 2009; García, 2008; Plotkin, 1994; Ossembach y Somoza Rodríguez, 2001). En ellos comúnmente se ha privilegiado un abordaje lingüístico-discursivo del texto verbal y se ha desplazado al texto visual a un mero orden subsidiario en tanto *traducción extraverbal* de lo escrito. Por el contrario, inscripto en los lineamientos de una semiótica general de la cultura (Eco, 1975, 1979a, 1979b, 1984, 1997; Rossi-Landi, 1972) como teoría de lo social y *praxis* signica (Mancuso, 2005, 2010) y tomando como herramienta metodológica las categorías propuestas por la semiótica textual(7), en lo siguiente me concentraré en las ilustraciones, entendiéndolas como *sistemas modelizantes secundarios*

(Lotman y Uspensky, 1978) y, por ello, como elementos que contribuyen fuertemente a la *formatividad* del consenso ideológico (Pareyson 1966). Desde estas perspectivas, advertí la existencia de contenidos nucleares ampliamente convencionalizados de la enciclopedia visual de tradición católica y obrera pero que al estar implicados con signos de connotación nacionalista habilitan un común universo de *topics* vinculados a la sincronización semiótica de los términos clave «trabajador», «justicia social» y «nación» A partir de esta observación, buscaré sostener que, en el marco de un sistema científico-educativo centralizado y heteronómico, las ilustraciones de estos textos escolares habrían regulado el conocimiento para hacerlo funcional al desarrollo socio-económico industrial de la Nación y, con ello, habrían formateado a la sociedad civil desde la infancia intermedia en un nacionalismo social cristiano secularizado coincidente con el gobierno. Para ello, en un primer apartado revisaré la política científico-educativa del *Primer peronismo* y describiré su intención programática de *contextualizar* el conocimiento con el fin de discutir su doble sentido regulativo-formativo y su mediación en la problemática de la «autonomía». En una segunda instancia analizaré los modos de producción signica de los textos visuales que integran el *corpus* e indagaré en la orientación común de sus *topics* en pos de explicar la manipulación (modelización) operada sobre ellos. Finalmente, presentaré los hallazgos, articularé los resultados y ensayaré conclusiones provisionales

relacionadas con la continuidad del modelo *normalizador* del proyecto liberal sarmientino durante el *Primer peronismo*.

Contextualización y heteronomía en la política científico-educativa centralizada del primer peronismo

Desde 1946 se impuso en Argentina un progresivo «afán por centralizar el sistema de enseñanza» (Cammarota, 2010). Este proceso impulsado por el Justicialismo se inscribía al interior de un proyecto de ampliación, jerarquización y *modernización* burocrática (Berrotarán, 2003) vehiculizado por el *Primer Plan Quinquenal* (P.P.Q.), cuyo objetivo general era configurar un nuevo diálogo Estado-sociedad donde la intervención social y la planificación pública fueran tomando cada vez más protagonismo cuantitativo y cualitativo. Es decir, no sólo se buscaba ampliar las responsabilidades del Estado sino también extender sus competencias sobre actividades que para entonces registraban mínimos o nulos antecedentes en la esfera administrativa oficial. En efecto, durante el período 1946-1951 se sentaron las bases de un Estado fuertemente interviniente en materia social y económica que comenzará a acumular cada vez mayor centralidad.

En este proceso, el campo educativo argentino también comenzó a transitar un camino de reforma general. A la sanción del P.P.Q., el diagnóstico inicial evidenciaba un escenario de fuerte atomización en el que coexistían escuelas privadas, públicas, provinciales y nacionales, todas ellas con distinta planificación

institucional, organización curricular y recursos financieros. Esta condición fuertemente irregular del sistema de enseñanza-aprendizaje derivaba en un acceso diferencial a la educación que terminaba por profundizar los niveles de desarticulación y de aislamiento geográficos vigentes, al tiempo de ampliar la segmentación clasista en la sociedad civil. Por ello, una de las primeras propuestas del Justicialismo a nivel educativo durante los primeros años de su gobierno fue la ampliación y distribución más equilibrada de la oferta a lo largo del país, con el principal objetivo de expandir la matrícula, garantizar un mayor margen de permanencia y terminalidad e incluir en el sistema a los sectores más postergados. En lo concreto, esta *democratización educativa* (Puiggrós, 1995; Torre y Pastoriza, 2002; Panella, 2003) se objetivó en la multiplicación de nuevos establecimientos, en la disposición de nuevas divisiones escolares, en la disminución de aranceles y, sobre todo, en la configuración de planes de becas para jóvenes y adultos. Esto permitió expandir el sistema de enseñanza de una manera sin precedentes y habilitar su acceso a grupos sociales antes excluidos (hijos de analfabetos, mujeres, inmigrantes, campesinos), retomando el anhelo reformista de principios del siglo XX (Riccono, 2019).

Aún así, tal vez el cambio más radical de esta primera etapa al interior del campo educativo haya sido la creación de la *Secretaría de Educación* en 1948 y su transformación —tras la Reforma Constitucional— en el *Ministerio de*

Educación a partir de 1949. Para ello, se desdobló el antiguo *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* en dos jurisdicciones diferentes y se especificaron las atribuciones en materia educativa bajo una única órbita. Como consecuencia, se eliminó la *Dirección General de Escuelas y Cultura* y se reemplazó a los *Consejos Escolares* por Delegaciones Administrativas, las cuales, a partir del *Segundo Plan Quinquenal* (S.P.Q.), fueron nuevamente reemplazadas por un cuerpo de inspectores, so pretexto de mayor agilidad y eficacia. Asimismo, el *Consejo Nacional de Educación* fundado en 1881 se disolvió en la *Dirección General de Enseñanza Primaria* de acuerdo a una tendencia hacia la especialización y burocratización de todo el aparato educativo. Estos cambios significaban un fuerte impulso centralista mediante el cual, cada una de estas dependencias se sujetaban a la autoridad funcional y financiera unificada del nuevo Ministerio. A partir de entonces, las instituciones educativas comenzaron a recibir instrucciones precisas sobre la aplicación de los nuevos planes de estudio y el cuerpo docente comenzó a ser supervisado en pos de su *correcta* aplicación(8).

Sin embargo, la reforma más radical se produjo en los planes de estudio. Según lo advertido por el debate pedagógico de entonces, el *problema* del aprendizaje radicaba en la obsolescencia del modelo positivista y de los programas enciclopedistas liberales respecto a una marcada inaplicabilidad civil de los saberes adquiridos y, por

ende, a una profunda pérdida en la función socialmente transformadora de la educación. Por el contrario, se discutía la idea de que la Escuela deba ser un lugar en el cual se adquirieran conocimientos y saberes prácticos, no-enciclopédicos, para que el alumno pudiera utilizarlos y aprovecharlos en su *praxis* civil cotidiana. Es decir, se buscaba construir un sentido *integral* del conocimiento sobre la base de una «educación» entendida como un factor clave del desarrollo nacional (Riccono, 2019) que, por ello, debía erradicar su condición disciplinar e individual heredada del modelo anterior y comprometerse con el progreso nacional y colectivo; un saber *contextualizado* que perfore la frontera académica, se abra a los intereses *reales* de la sociedad civil e impulse la construcción de una cultura *nueva, moderna* y —en el contexto de una acelerada transnacionalización de la actividad científica e intelectual— también *soberana*.

Estos cambios se llevaron a cabo oficialmente desde 1948 con Oscar Ivanissevich a cargo de la *Secretaría de Educación* y se continuaron luego en 1949 desde el Ministerio con la conformación de una *Comisión Revisora de Programas*. Desde allí, uno de los espacios curriculares en el que operaron mayores transformaciones fue *Instrucción Cívica*, al cual se incorporaron referencias a la *urbanidad* (respeto, pulcritud, elegancia, conducta en la escuela, en el hogar y en los espacios públicos), a la moral cristiana y al sentimiento patriótico con un fuerte objetivo de formar «trabajadores» al servicio del

modelo económico industrialista, de Dios y de la Patria. En este sentido, la Escuela funcionaba como un engranaje más del «sistema de resocialización peronista» (Somoza Rodríguez, 1997b): un espacio de formación moral y cultural en el que se adquirían competencias prácticas, técnicas y profesionales para desenvolverse tanto en la producción como en la vida cotidiana.

Si bien la transformación curricular de esta primera etapa incluía una clara intención regulativa, aún no incluía mensajes netamente político-partidarios ni abonaba al culto a la personalidad. Será recién a partir de 1950 con la gestión del ministro Méndez de San Martín que se impulsaría una renovación general en la reglamentación vigente por la cual se instaba a orientar los contenidos escolares y a confeccionar nuevos planes de estudio nacionales conforme a los valores y propósitos de la «nueva Argentina» ideada por el gobierno(9). Es el momento en que se renueva completamente el material didáctico oficial(10) para ajustarlo al proyecto peronista y se define un *texto único* obligatorio que, además de continuar con la orientación ideológica configurada por Iwanisewich, también incluyera contenido abiertamente partidario, con imágenes de los líderes y con referencias directas al modelo económico-político-social oficial. Paralelamente, mediante la Ley 14.126/52 se ordenaba la utilización de la autobiografía de Eva Duarte y la biografía oficial del presidente Perón(11) como libros de texto obligatorios para todos los niveles educativos de enseñanza media y

técnica nacional. Así, la regulación llegaba a un grado máximo de *eficiencia* en tanto que con la producción y distribución de libros de textos únicos oficiales y obligatorios se eliminaba la posibilidad de que los docentes impongan criterios pedagógicos propios o tergiversen el sentido del contenido permitido por el Ministerio.

Aunque estas medidas han operado en todos los niveles educativos, se han advertido mayores contrastes en el nivel superior.(12) Tal vez por tratarse de los principales espacios de investigación y desarrollo científico-tecnológico de la época (Comastri, 2015) y donde sus miembros elaboran significaciones histórico-sociales, mitos colectivos e identidades político-ideológicas (Graciano, 2005) es que las universidades han sido un objetivo concreto de intervención estatal para garantizar la difusión de los bienes culturales de la sociedad en servicio del *bienestar del pueblo*. Por ello, contrariamente a los parámetros científico-educativos hegemónicos luego de la Reforma de 1918 de un modelo disciplinar de una ciencia *libre* sostenida en el principio de la independencia institucional y académica, el Justicialismo comprenderá a la producción y a la transferencia del conocimiento como prácticas profesionales ampliamente vinculadas con la *praxis* civil histórica concreta y, por ello, supeditadas a las necesidades de la sociedad en su conjunto. Con esto se buscaba vincular al conocimiento científico/ tecnológico/ académico con los objetivos de un modelo de desarrollo nacional integral y colectivo

e impugnar su carácter *elitista, oligárquico e individual*.

En este sentido, la *Universidad Obrera Nacional* creada por la Ley 13.229/48 como expresión del proceso de modernización industrial basado en la sustitución de importaciones (Álvarez de Tomassone, 2000), se proponía el objetivo general de formar «trabajadores» a nivel federal, capacitados integralmente (*i.e.*, no estrictamente de manera técnica). Esto era parte de una estrategia política más amplia orientada a intervenir en el diálogo capital-trabajo (Koc Muñoz, 2018) que se expandía también al nivel primario con la conformación de cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas y al nivel medio con las *escuelas-fábrica* y las escuelas industriales. De allí que este tipo de universidades *populares* (Dussel & Pineau, 1995) que construían conocimientos técnicos pero también saberes vinculados a lo laboral y a lo sindical, hayan sido la principal manifestación de un proyecto sobre el «conocimiento» que, a la vez que democrático, también debía estar orientado al desarrollo socio-político-económico-científico de la Nación.

Sin embargo, esta atención puesta en la educación superior también explica de algún modo la consecuente búsqueda de control político-ideológico de sus actores (Mangone y Warley, 1984). Ante ello, en 1947 se sanciona la nueva Ley universitaria 13.031/47 que establecía que los rectores universitarios serían designados directamente por el Poder Ejecutivo y los decanos, por el *Consejo Directivo* de cada facultad (aunque con

aprobación del rector). Por su parte, la representación estudiantil en el *Consejo* quedaba limitada a un solo miembro con voz pero sin voto, elegido por *sorteo* entre los diez alumnos del último año con mejores calificaciones. Asimismo, se disponía la creación del *Consejo Universitario Nacional* integrado por miembros del Ejecutivo y por los rectores con la función de regular la actividad universitaria, en lo referido a lo científico-educativo como también a lo político. (13)

De esta manera, este programa general de centralización y contextualización científico-educativo sostenido por un discurso antienciclopedista del conocimiento, no sólo condujo a la disminución de las fronteras institucionales (por cuanto se reafirmaba el sentido social del conocimiento), sino que también habilitó la desaparición del límite entre las actividades estrictamente epistemológicas. Esto explica en parte que para la visión dominante de la historiografía sobre el tema, la *contextualización* haya sólo significado una *negación* a la «autonomía» institucional, profesional y académica (Buchbinder, 2011; Halperin Donghi, 1962; Plotkin, 1996. (14)

Sin embargo, lo antes visto evidencia que, si bien el Estado ha incurrido en un progresiva y cada vez más estricto control político de los planes de estudio en todos los niveles del sistema científico-educativo, también su *contextualización* ha incidido en eliminar el enciclopedismo y en darle un sentido práctico al conocimiento. Esto advierte una doble orientación en el modelo científico-educativo propuesto por cuanto que, al

tiempo que impulsa una direccionalización del conocimiento para hacerlo funcional al progreso científico, moral y cultural de la Nación, también constituye y expande un formato ideológico cada vez más estricto sobre sus instituciones y sus actores. En otras palabras: el modelo científico-educativo justicialista parece definirse por una *contextualización* de carácter regulativo y formativo complementario-simultáneo.

Descripción del corpus y análisis teórico-metodológico

En lo siguiente reconstruyo un *corpus* de textos escolares autorizado por el *Ministerio de Educación Nacional* que circuló en las escuelas públicas argentinas entre 1952 y 1955. Por lo general, la bibliografía académica especializada se ha interesado en explicar el funcionamiento del texto verbal en la construcción política de las estrategias de lecto-aprendizaje. En este sentido se ha fundamentado la cooperación de este material didáctico con la asimilación del proyecto político peronista mediante su exclusiva referencia a obras de gobierno y su insistencia en un personalismo explícito (Plotkin, 1996). Sin embargo, el privilegio otorgado al texto verbal ha llevado a ignorar el potencial *formativo* de las expresiones visuales que también lo integran, desvalorizando no sólo su carácter pedagógico sino también, político-performativo. En efecto, si bien han sido analizadas aleatoria y circunstancialmente, no existen trabajos académicos que se hayan propuesto

una actualización interpretativa integral y específica de las configuraciones significantes visuales del material didáctico justicialista.

Una primera observación ha advertido la amplia gama de propuestas formales con la que fueron resueltas estas ilustraciones. Esta condición plásticamente heterogénea —debido a la ausencia de un único autor empírico responsable del diseño y, por ello, producto del trabajo colectivo en el taller gráfico de cada editorial⁽¹⁵⁾— ha dificultado su integración al interior de un estilo único. Sin embargo, como su contenido ideológico era regulado por la autorización del *Ministerio de Educación de la Nación*, las ilustraciones presentan una coherencia semiótica y una solidaridad temática entre ellas que permite unificarlas bajo un mismo objetivo. En base a ello, se ha procedido a seleccionar, entre todo el material recolectado aquellos textos que explicitan modos de producción signíca al interior de un diálogo con la tradición visual de la cultura argentina y que, por ello, presentan un común arco de *topics* vinculado a la sincronización semiótica de los términos clave «trabajador», «justicia social» y «nación». Desde allí, la definición final del conjunto abona a su capacidad para habilitar cualitativamente el análisis de la manipulación signíca operada para direccionalizar el conocimiento, redefinir los significados públicos y, por ello, de emprender una discusión en torno al modelo socio-cultural nacional oficial

La primera imagen expuesta aparece en el libro *Despertar* de 1953 (Figura 1). Allí

se reproduce la estilización de una figura femenina en posición frontal que extiende los brazos y abre sus manos con una actitud de *resguardar* a un grupo de figuras humanas de diversa segmentación social, género y edad, reproducido en menor tamaño. Este motivo central presenta una vestimenta similar a un *quitón* griego con gorro frigio: atributos que remiten por convención visual a la representación tradicional de la «república» clásica. Sin embargo, las unidades combinatorias que conforman los sintagmas «constitución» y «justicialista» amplían las competencias de lectura y fuerzan su identificación hacia interpretaciones más cercanas a una idea de «justicia». Esta manipulación semiótica, por la cual lo que debiera ser inferido como la «justicia» se presenta asociada a motivos visuales ampliamente legitimados de la iconografía republicana no es inocente en cuanto a que con ello, el texto visual busca asimilar contenidos nucleares a interpretantes plenamente civiles y desde ellos postular contenidos molares ampliados.

Ahora bien, un análisis más detallado de los modos de producción signíca permite abrir dos recorridos inferenciales complementarios. En principio, (1) la estilización hiperbólica de la figura capital (y la consecuente diferencia de tamaño entre las demás) produce perceptivamente una vectorialización que configura dos espacios textuales bien definidos (arriba/abajo) y que refuerza la posibilidad de leer una cierta oposición entre dos mundos semióticos dentro del mismo texto (humano-material/divino-espiritual). La ubicación de este motivo en

un espacio intratextual superior respecto al resto le connota un sentido *suprahumano* y, por ello, *celestial* que advierte la convocatoria de competencias de lectura religiosas. Esta idea es reforzada por el espectro de color azul bajo que la rodea y que se reconoce dentro de la tradición visual católica como una «mandorla», ampliamente legitimada para referirse a seres de naturaleza divina/divinizada. Pero también, (2) la disposición de las figuras en el texto producen una vectorialización de profundidad (adelante/atrás) que, combinada con la reproducción de sus brazos abiertos, pareciera haber sido producida en actitud de *escoltar* a las demás. Esta construcción signíca de *abrir el manto con las manos para contener y resguardar* parece estar receptando contenidos nucleares ampliamente convencionalizados de la tradición iconográfica mariana, en su advocación de la Virgen de la Misericordia. Por tanto, el texto está dando claros indicios [(1) y (2)] de que esta figura central pareciera estar connotada con una dimensión divina/divinizada de fuerte referencia católica.

Estos contenidos nucleares también están presentes en otro texto del mismo libro (Figura 2) en el cual se estilizan diversos estereotipos de figuras humanas. La disposición de estas figura produce una vectorialización direccional (izquierda/ derecha) asociada a la idea de un *avance en conjunto*. La estilización de las figuras maneja tipos cognitivos ampliamente convencionalizados por la cultura que permite reconocerlas por *ratio facilis* como «ancianos», «enfermos»,

«pobres» y «niños», en adición a las unidades combinatorias que forman el sintagma «olvidados» y que le orientan el sentido. Por su parte, la «mano» se encuentra en una relación tipo/espécimen más compleja. Aún así, al operar sobre ella los mismos modos de producción sígnica que antes habían sido dispuestos para la «justicia» (i.e. la hiperbolización, la vectorialización espacial), se provoca en ella nuevamente una idea supraterrrenal que ahora también es reforzada por su co-textualidad. De seguir con esta lectura, sería posible afirmar que la estilización de esa «mano» refiere también, aunque aquí por *ratio difficilis*, a la «justicia». Por ello, desde estos mismos modos de producción sígnica detectados, ambas figuras parecieran evocar campos tópicos asociados a una idea de sacralidad común. De esto se desprende que (en una primera aproximación) ambos textos estén postulando *campos tópicos* cercanos a una idea de «justicia» como protección/amparo divino.

En otra fuente visual detectada (Figura 3), las referencias católicas parecieran ser más literales. Allí se estiliza a un grupo de figuras humanas de género masculino. Estas figuras parecen dirigir su atención a la estilización de una estrella amarilla de cinco puntas que refiere fuertemente al motivo de la «estrella de Belén», ampliamente convencionalizado en la iconografía navideña para indicar la llegada del Mesías. Este recurso aparece más explícito en otra ilustración (Figura 4) en la cual, si bien no se presenta un motivo de explícita referencia bíblica, el procedimiento sígnico por el cual el

motivo de la «luz», estilizado a modo de *rompimiento de gloria* en conjunción con la estilización de la «paloma», parece estar receptando contenidos nucleares de una enciclopedia religiosa que sirven para inferir la idea de un *advenimiento sagrado* o (más específicamente, desde una lectura católica) de la *venida del Espíritu Santo*.

Ahora bien, siguiendo el orden lógico de la interpretación, se advierte que todas estas estilizaciones están implicadas con un conjunto de vectorializaciones que producen nuevas y precisas instrucciones de lectura. En la Figura 3, la reproducción vectorializada de la «estrella de Belén» produce a medio camino entre la *ratio facilis* y la *ratio difficilis* una idea de movimiento (izquierda/derecha) que es acompañada por la vectorialización producida (a) la disposición corporal de las figuras, (b) la dirección del brazo de la figura humana que sostiene el martillo y (c) la estilización del «camino». El mismo modo de producción sígnica aparece en las Figuras 3, 4 y 5 por la manera de posicionar las figuras humanas en el espacio textual, similar a lo dispuesto en (a). Este dinamismo reproducido en todos los casos es coherente con la enciclopedia religiosa que receptaba pero tiende a reforzar los *topics* y orientarlos a contenidos ahora asociados a una idea *divina* de una «justicia» que *guía* a la humanidad. Si esta idea general de *avance* fuera entendida como un estímulo programado, bien podría pensarse además la disposición política del texto a generar con estos procedimientos semióticos una respuesta comportamental

en su/s lector/es.

Sin embargo, la junción de estilizaciones de distinta naturaleza (divina/terrenal) que se da en los casos hasta aquí relevados, produce una dinámica intersignica que anima en todos ellos una actualización de la «justicia» no sólo como entidad sagrada sino también (en su vinculación signica con la «humanidad») como *proyecto social*. Esta disposición de la expresión permite inferir la intención textual de ampliar las aptitudes de lectura previstas hacia nuevas enciclopedias de tradición civil/secular. En este sentido, otro texto producido en el ya citado libro *Despertar* de 1953 (Figura 5) presenta nuevamente esta combinación productiva de enciclopedias. Allí se produce una vectorialización ascendente de estilizaciones de figuras humanas masculinas, cuyos atributos y vestimenta permite identificarlos como «trabajadores» según la convención iconográfica legitimada por la tradición visual del *Movimiento Obrero*. Por su parte, se estiliza también una figura femenina con atributos republicanos como los «laureles» que, tal lo analizado en sus co-textos, infiere nuevamente a la personificación de la «justicia».

Por lo visto hasta aquí, en todos los textos del *corpus* parecieran mantenerse los mismos modos de producción signica antes denunciados, conforme a la producción intencionada de las mismas inferencias en la lectura; incluso las vectorializaciones espaciales (arriba/ abajo) han sido replicadas en función de los mismos fines de connotar *sacralidad*. Sin embargo, la diferencia

de naturalezas (divina/terrenal) que producía la vectorialización espacial (arriba/abajo) en los anteriores casos, aquí es neutralizada por la estilización de la «escalera», en cuyo caso, lejos de terminar infiriendo una *distancia* entre los dos espacios textuales, termina por impulsar una idea literal de «ascenso social», *fisicamente* (humanamente) posible. Esto es, los mismos modos de producción que antes orientaban la lectura de la «justicia» hacia inferencias del tipo «guía divina de la humanidad», aquí producen interpretantes más cercanos a una idea laica de «movilidad social ascendente». De esto se desprende que los contenidos nucleares de tradición católica —si bien presentes— hayan sido *desplazados* hacia configuraciones signicas en las cuales se mantiene la misma orientación semiótica, pero secularizada.

En la Figura 6 se produce la misma doble producción de estilizaciones. Allí se detecta los mismos modos de producción signica nuevamente convocados para reproducir dos figuras humanas, cada cual connotada con sendos atributos que las definen como «justicia» y «trabajador». Sin embargo, aquí la disminución de la vectorialización espacial (arriba/abajo) y su reemplazo por una vectorialización de profundidad (adelante/atrás), provocan la supresión de cualquier posible diferencia de naturalezas entre ambos motivos para reforzar la idea de una relación más simétrica, temporal y *humana*. Es decir, la vinculación de ambos signos por contigüidad produce aquí otra vez una desviación en el proceso

inferencial, por medio del cual se deriva interpretativamente la lectura hacia una mutua implicación semiótica entre los signos que nuevamente termina secularizando la interpretación católica original. Si se piensa este mismo camino inferencial para la Figura 7 se advierte que el lugar *sagrado* que antes estaba reservado para la «justicia» (en la cima de la «escalera» y por ello, en un espacio textual *alto*), ahora es ocupado por la estilización de un «trabajador» que siempre se produjo sobrealorado moralmente y que progresivamente se explicita más (Cfr. Figura 8).

Una última instancia de lectura advierte en el *corpus* la recurrente producción de estilizaciones tales como la «bandera» (cfr. Figuras 5, 7, 10), el «escudo» (cfr. Figura 5), la «escarapela» (cfr. Figura 6) y un fuerte uso semiótico del color celeste y blanco (cfr. Figuras 1, 6). Estas incorporaciones sígnicas no son menores en tanto que terminan reorientando las instrucciones de lectura previstas por los textos para impulsar la inferencia hacia campos semióticos nacionalistas. Si a este recorrido inferencial se lo piensa además inscripto en el contexto de un modelo centralizado cada vez más imponente, podría además detectarse una intencionalidad partidaria

Desde lo expuesto anteriormente, el *corpus* aquí definido evidencia insistir en la postulación de contenidos nucleares ampliamente circulantes en la cultura argentina de las décadas de 1940 y 1950 arraigados en la tradición visual católica y obrera para postular en conjunto a un lector modelo *popular*, no-erudito en

materia doctrinal teologal. Esta condición parece ser coherente con el sector etario y el desarrollo cognitivo de la etapa escolar en la que circularon. Sin embargo, estos contenidos se presentan en todos los casos interceptados con campos semióticos de impronta nacionalista que terminan reorientando la lectura hacia interpretantes civiles y republicanos. Por todo ello, una actualización integral y co-textual del *corpus* habilita la detección de tres campos tópicos generales y complementarios: (a) «la *nación* Argentina moderna, industrial y tecnificada», (b) «la *justicia social* salvadora de la humanidad» y (c) «el *trabajador* actor socio-político privilegiado».

Reflexiones finales

La actualización de las fuentes visuales realizada en este estudio —si bien acotadas, significativas— explicita la tematización recurrente en los textos escolares de un arco de problemáticas convocado a postular, discutir y expandir una idea de «trabajador» socio-político-económicamente posicionado en el nuevo modelo oficial de una «nación» industrializada, sobre la base de un sentido específico de «justicia» configurado en dialogo con la tradición católica, social y obrera. Esta manipulación sígnica orientada a la creación y afirmación de una nueva fuerza social industrial habilita a fundamentar la intención de una regulación epistémica desde el *programa estético* oficial hacia el progreso económico, moral y cultural de la Nación que coincide con un simultáneo

direccionamiento político-ideológico hacia las bases de un nacionalismo social cristiano secularizado. De esta manera, la lectura integrada del *corpus* al interior de las discusiones abiertas por la bibliografía metatextual, me permite confirmar la doble orientación de la *contextualización* del conocimiento operada durante el *Primer peronismo*, por cuanto que al tiempo que se lo direccionaliza, también se lo controla ideológicamente. En otras palabras: la regulación que operó en todos los niveles científico-educativos implicaba «tanto el control político como también la reorganización civil sobre los fundamentos discursivos del nacionalismo popular» (Graciano, 2005:53); *i.e.*, implicaba la orientación del conocimiento para asistir al desarrollo científico-tecnológico-industrial del país y simultáneamente su regulación para formatear ideológicamente a la sociedad civil. De esto se desprende que el accionar del Justicialismo en materia científico-educativa no pueda resumirse a una simple *imposición* de principios doctrinarios y partidarios sino que deba incluirse en un *programa epistemológico-educativo* más complejo de estrategias múltiples y sincrónicas.

Considerando entonces que parte de este *programa* se ha definido desde fuentes estético-visuales en su carácter de *sistemas modelizantes secundarios* (Lotman y Uspensky, 1978), estos resultados explicitan también la existencia de un diálogo entre estética-conocimiento-política. En este sentido, la tradición del *Primer Programa Semiótico* (Mancuso, 1990, 1995, 2005, 2010) ya ha puesto en vínculo teórico tales

términos en una reflexión sobre la cultura que la entiende como *praxis signica* y, por ello, como espacio de despliegue de tramas simbólicas compartidas. Esta condición habilita a atender al «conocimiento» en su *semiotividad* y, en tanto que *interpretación* y *simbolización* del Mundo, en su *esteticidad*; desde allí, se definirá a la «cultura» como un campo donde se dirimen los significados y, por ello, como un espacio signico de permanente discusión. Así, una lectura de los resultados al interior de estos lineamientos teóricos, habilita inferir los alcances de una articulación interesada y operativa entre los *programas epistémico-educativo* y *estético* oficiales configurados por el *Primer peronismo*, en su mutua cooperación para redefinir los significados públicos y, por ello, para expandir su proyecto político.

Así planteados, estos hallazgos advierten una continuidad con la tradición del modelo sarmientino en base a una «educación popular» (Sarmiento, 1849) que, al tiempo que reconoce su función social en el desarrollo económico-cultural de la Nación, también explicita su carácter político como parte activa en la concreción de un proyecto de Nación. En este sentido, el «*Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal*» (Puiggros, 1990) mitrista-sarmientino se fundaba como una instancia de *formación* de *ciudadanos*, de *civilización* de la *barbarie* y también, por ello, como un factor necesario (aunque no suficiente) de *igualdad*. Esta importancia civil que detentaba la «educación» explica el interés de la *Generación del 80* en desplazarla del interior de la familia hacia

la esfera pública como un asunto de injerencia primordialmente estatal. Así, la *democratización* del sistema educativo implicaba para este modelo un fuerte carácter político por ser funcional a los objetivos del desarrollo y del progreso del país y, por ello, a los propósitos ideológicos del Estado-Nacional liberal. Es decir, la *dignidad* de la Nación podía ser elevada solo por una instrucción pública democráticamente accesible e igualitariamente recibida por toda la población. Por ello Sarmiento creía que la Escuela influiría de forma decisiva en la transformación de la Argentina, conformando una república de ciudadanos con habilidades técnicas y culturales que pudieran garantizar el progreso nacional y social al que aspiraban.

Tal vez el modelo epistemológico-educativo del Justicialismo y la pedagogía del proyecto liberal sarmientino difieran en la orientación de sus respectivas *normalizaciones (contextualizaciones)*; en el caso estudiado, ya no dentro del modelo liberal de la *Generación del 80*

sino al interior de un nacionalismo social católico progresivamente secularizado. Sin embargo, la vinculación entre ambos modelos desde parámetros regulativos puestos en acto desde el sistema de educación-aprendizaje, demuestra que cualquier tipo de direccionalización del conocimiento deriva necesariamente en una consecuente *homogeneización* social y, por ello, en una formatividad ideológica en la sociedad civil que siempre es funcional a la expansión de los proyectos políticos dominantes. Esto es así porque una «educación» tendiente a eliminar la anomalía conlleva a regular la indeterminación y, por lo tanto, a suspender la producción de cualquier conocimiento nuevo que presente la posibilidad de una fractura. De este modo, toda «educación» que proscriba la diferencia se torna una mera confirmación de lo ya sabido, una postulación de conocimientos subordinados y obedientes al sentido común y, por tanto, funcionales a la hegemonía.

Notas:

(1) Licenciado en Artes (orientación artes plásticas) (FFyL-UBA) y Profesor de escuela media y superior en Artes (orientación artes plásticas) (FFyL-UBA). dmassariol.uba@gmail.com
Pertenencia institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA)

Doctorando en *Historia y Teoría de las Artes* (ITHA-FFyL, UBA/CONICET). (Dir: Dr. Hugo R. Mancuso; Co-Dir: Dra Alejandra Niño Amieva). Licenciado en Artes con orientación en artes plásticas (FFyL-UBA). Profesor de escuela Media y superior en Artes (FFyL-UBA). Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor adjunto de *Metodología de la Investigación en Artes* y de *Metodología de la Investigación científica* (Cátedra Dra. Alejandra Niño Amieva., Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Profesor adjunto de *Historia del Arte V, siglos XVIII y XIX*, (Cátedra Lic. Marcelo Adrian Giménez Hermida., Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Profesor titular de *Teoría sociopolítica* y

Educación, Teorías del Arte I, Historia de las Artes visuales II (Latinoamericano), Historia del Arte contemporáneo (Escuela Superior de Bellas Artes “Regina Pacis”). Coordinador del Área de Investigación (Escuela Superior de Bellas Artes “Regina Pacis”).

(2) Proyecto para optar por el título de *Doctor en Historia y Teoría de las Artes*: «El programa estético oficial peronista y la construcción de su “hegemonía” (1946-1952)». Dir.: Dr. Hugo R. Mancuso; Co-Dir.: Dra. Alejandra Niño Amieva. Radicado en *Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio Payró”* (ITHA-FFyL); financiado por el *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET).

(3) *Vide vgr.* Doyon 1984; del Campo 1983; Gaudio & Pilone 1988; Germani 1971, 1973, 1978; Horowicz 1985; Murmis & Portantiero 1971; Rotondaro 1971; Torre 1990.

(4) *Vide vgr.* Ciria, 1980, 1983, 1985; De Ipola, 1982, 1989; Plotkin, 1993, 1994, 1995; Piñero Iñiguez, 2013; Sigal y Verón, 1982, 2003.

(5) *Vide vgr.* Aboy, 2005; Rolim Capelato, 1998 D’Arino Arignoli, 2006; Gené, 2008; Indij, 2012.

(6) *Vide vgr.* Artundo 2008; García, 2011; Giunta, 2001; Siracusano 1999; Weschler, 1998, 2012.

(7) *Cfr.* Eco 1975, 1979a, 1979b, 1984, 1997; Mancuso & Niño Amieva 2011, 2015, 2016; Massariol 2019.

(8) Ante esto último, se ha advertido un fuerte aumento de sumarios docentes durante este período como consecuencia del incumplimiento de las disposiciones ministeriales (Fiorruci, 2012). De igual manera, se ha sostenido que en el nivel superior se habrían multiplicado las renunciaciones, desvinculaciones, jubilaciones de oficio y exoneraciones a docentes y las suspensiones y expulsiones a estudiantes (Riccono y Martínez Del Sel, 2012). En este sentido, el sumario y la denuncia se habrían constituido como «dispositivos burocráticos regulativos» desde los cuales se instrumentaba la presencia del Estado, no tanto como ejercicio de castigo sino más bien como una instancia mediadora de resolución de conflictos (Fiorruci, 2013) aunque también han habilitado huelgas y enfrentamientos en los turnos de exámenes que demostraban la férrea oposición de los estudiantes (Riccono y Martínez Del Sel, 2012).

(9) El artículo 47° de la Resolución Ministerial de 1951, por la cual se reglamentaba la producción de textos de lectura para la enseñanza primaria, propone entre sus condiciones didácticas, técnicas y literarias: «a) que [los textos] respondan a las nuevas concepciones pedagógicas, de acuerdo con el plan didáctico que consulte la orientación de los programas en vigencia; b) que [los textos] se inspiren en la orientación espiritual, filosófica, política, social y económica de la nueva Argentina y en el sentido histórico de la nacionalidad, para fortalecer en el niño argentino la voluntad de servir a la patria, a la familia y a la humanidad» (*Cfr.* Plotkin 1994).

(10) Desde finales de siglo XIX hasta la mitad del siglo XX no hubo variaciones en las políticas educativas públicas referidas a los soportes materiales de la enseñanza. Textos escolares que habían sido diseñados, evaluados y autorizados entonces seguían estando en vigencia en el campo educativo de la década de 1940 sin ningún tipo de revisión, a pesar

de la normativa vigente que exigía controlarlos por el *Consejo Nacional de Educación* por plazos de a cinco años. En 1943 se produjo una primera instancia mínima de actualización de acuerdo con una reglamentación de 1941 que instruía incluir ilustraciones patrióticas. Este incipiente cambio derivó en que hacia 1946 se discutiera un proyecto de ley para reconfigurar fuertemente la currícula y producir un *texto escolar único* que estuviera regulado y editado por el Estado Nacional pero pensado y diagramado por concurso público. Aunque el proyecto no fue aprobado en aquella instancia, el plan del *texto único* sería establecido por resolución ministerial en 1949, pero sólo para primer grado. Recién en 1950 se impulsará una renovación profunda de los contenidos curriculares y de las estrategias educativas conforme a los valores de la «nueva Argentina» ideada por el gobierno; de allí que el material didáctico que circuló por las escuelas hasta entonces hayan sido —amén de sus mínimas modificaciones— el mismo de tradición liberal, planificado en el siglo XIX.

(11) Se trata de la autobiografía *La razón de mi vida* (1951) de Eva Duarte y la biografía *Perón 1895-1942: preparación de una vida para el mando* (1953) escrita por Enrique Pavón Pereyra,

(12) La relación entre las universidades nacionales y el gobierno peronista no debe circunscribirse a la *Universidad de Buenos Aires*. Coll Cárdenas, M. (2005) por ejemplo, ha demostrado que las dinámicas propias de la relación entre la UBA y el gobierno peronista, tal como fueron tradicionalmente presentadas, no se adecuan a la experiencia de la *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) en la cual la relación fue marcadamente distinta. Lo mismo plantean las investigaciones de Vanella L. y Tagashira R. (2009) para la *Universidad Nacional de Tucumán* (UNT).

(13) En este sentido, la actividad política quedaba incompatibilizada para cualquier miembro del claustro docente y estudiantil y sólo se podía discutir en sesión cuestiones referidas a los planes de estudio (Cfr. Pronko 2000).

(14) Al respecto, Hernán Comastri ha afirmado que «las imágenes y discursos a través de las cuales se constituyó y reprodujo la memoria nos hablan del proceso mediante el cual esta comunidad [la comunidad científica de la década de 1940] se dio a sí misma una identidad específica, un sentido común y una genealogía que legitimó socialmente su necesidad de autonomía respecto del poder político» (2015:54). Por su parte, Julián Dércoli ha sostenido que «[a partir de la Reforma de 1918] se construyó una definición de autonomía en la cual era central la independencia con respecto al gobierno y al Estado. De tal manera, que esa idea de autonomía (como no-injerencia del Estado) se convierte en el prerrequisito para definir si una universidad era democrática o no» (2018:67). En otras palabras, la «autonomía» que parece ser *negada* por el Estado durante este período es aquella que la generación de 1940-1950 inscribió en el humanismo y el reformismo universitario de principios de siglo XX, desde la cual se ha defendido la capacidad de sus actores para fijar sus metas de forma *libre*, sobre dogmáticas de originalidad e independencia histórico-social. Desde entonces, esta significación se ha erigido como la forma hegemónica de interpretar al «conocimiento» y, por ello, a las instituciones científico-educativas.

(15) La mayor cantidad de textos escolares fueron publicados por la Editorial Kapeluzs, aunque también se han registrado un número restringido de textos editados por Estrada, Fidelius y Lasserre. La merma en la cantidad de textos editados por otras firmas se debe, en particular,

a su rechazo a ajustarse a la normativa impuesta y, por ello, a la prohibición de sus textos para circular como material didáctico.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ DE TOMASSONE, D. (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional, la génesis de una universidad (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la UTN.

APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

ARTIEDA, T. y Cañete, H. (2009). «Escenas de lectura en los textos “peronistas” 1946-1955». En: Spregelburd y Linares (org.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

BERROTARÁN, P. (2003). *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista*, Buenos Aires: Imago Mundi.

BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana.

CAMMAROTA, A. (2010). «El ministerio de educación durante el peronismo: ideología centralización y racionalización administrativa». En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, XV, 63-92. [Citado: 06/10/19].

CIRIA, A. (1983). *Política y Cultura Popular: La Argentina peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

_____ (1985). *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*. Buenos Aires: Hyspamerica.

COMASTRI, H. (2015). *La política científica en el primer peronismo. Discursos e imaginarios sociales (1946-1955)*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.

CORBIERE, E. (1999). *Mama me mima, Evita me ama: la educación argentina en la encrucijada*. Barcelona: Sudamericana.

CUCUZZA, H. (1996). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Davila.

CUCUZZA, H. y Pineau, P. (2002). *Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DÉRCOLI, J. (2018). «La autonomía universitaria en debate: experiencia, relatos, tradiciones y su impacto en la historiografía». En: *ED Revista electrónica*; V, 1, Enero-Junio, 65-74. [Citado: 06/10/19].

DOYON, L. (2006). *Perón y los trabajadores. Los orígenes del sindicalismo peronista (1943-1955)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DUSSEL, I. y Pineau, P. (1995). «De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación

técnica estatal en el primer peronismo». En: Puiggros, A. (Dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

ECO, U. (1975). *Tratado de semiótica general*, Barcelona: Lumen, 2000.

_____ (1979b). «Perspectivas de una semiótica de las artes visuales». En: en *Criterios* [en línea], La Habana, 2007, 25-28:221-233.

_____ (1984). *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona: Lumen.

ESCODÉ, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Instituto Di Tella.

FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FINOCCHIO, S. (2009). *La escuela en la Historia Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

FIORRUCI, F. (2012). «El campo escolar bajo el peronismo». En: Revista Historia de la Educación latinoamericana. 14, 18, 139-154, enero – junio 2012.

_____ (2013). «La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar». En: *LatinAmerican Research Review*, 48, 1, 2-23.

FREIRE, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, A. (2008). «Textos escolares: Las Malvinas y la Antártida para la Nueva Argentina de Perón». En: *Anthitesis* [en línea], II, 4, 1033-1058. [Citado: 06/10/19].

GENÉ, M. (2008). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: FCE, 2008.

GERMANI, G. (1971). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Piados.

_____ (1978). *Autoritarismo, Fascismo y populismo*. Buenos Aires: Temas.

GHIO, A. (2016). *El peronismo en la escuela: un análisis lingüístico-discursivo de los manuales de historia argentina*. Buenos Aires: Biblos.

GIROUX, H. (1998). *Estudios culturales, pedagogía crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular.

GRACIANO, O. (2005). «La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955)». En: Girbal Blacha, N. et Al. *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso*. La Plata: Al margen.

GVIRTZ, S. (1991). *La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

HALPERÍN DONGHI, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Eudeba.

HOROWICZ, A. (1985). *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires: Hyspamérica.

JAMES, D. (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*.

Buenos Aires: Sudamericana.

KOC Muñoz, S. (2018). «Reforma, peronismo y universidad obrera: un análisis comparativo en torno a dos modelos universitarios». En: *Archivos de Ciencias de la Educación* [en línea], XII, 14. [Citado: 06/10/19].

LOTMAN, I. y USPENSKY, B. (1978). «Sobre el mecanismo semiótico de la cultura». En: *Semiosfera III*, Madrid:Cátedra, 2000. Pp.168-193.

MANCUSO, H. (2005). *La palabra viva. Teoría textual y discursiva de Michail M. Bachtin*, Buenos Aires: Paidós.

_____ (2010). *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Peirce, Gramsci, Wittgenstein*. Buenos Aires: SB.

MANGONE, C. y WARLEY, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: CEAL.

MURMIS, M. & PORTANTIERO, J. (1971). *Estudio sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

OSSENBACH, G. y Somoza Rodríguez, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

PANELLA, C. (2003). «Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)». En: *Anuario del instituto de Historia Argentina*, 3, 139-157.

PAREYSON, L. (1954). *Estética. Teoría de la formatividad*. Turin: Edizioni di filosofía.

_____ (1966). *Conversaciones de estética*, Madrid: Antonio Machado Ed., 1987.

PASTORIZA, E. y Torre, J. (2002). «La democratización del bienestar en los años peronistas». En: TORRE, J.C. (ed.). *Nueva historia argentina (VIII): Los años peronistas*. Buenos Aires: Sudamericana. Pp. 257-312.

PERRUPATO, S. (2013). «Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo». En: *Historia y Espacio* [en línea], 40, 149-165, febrero-junio. [Citado 06/10/19].

PETTITI, M. (2006). «Una aproximación al sistema educativo primario argentino durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires». En: *Vegueta* [en línea], 9, 63-76. [Citado: 06/10/19].

PLOTKIN, M. (1994). *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires: Ariel.

PINNEAU, P. (1997). «De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional». En: Cucuzza, H. (dir). *Estudios de Historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: UnLu

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós

- PIÑEIRO IÑIGUEZ, C. (2013). *Perón: la construcción de un ideario*. Buenos Aires: Ariel.
- PRONKO, M. (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*. Montevideo: Cinterfor.
- PUIGGRÓS, A. (1995). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- QUINTANA, R. y Manrupe, R. (2016). *Afiches del Peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- RICCONO, G. (2015). «La universidad argentina en la voz de Perón: sus discursos sobre educación superior». En: *Horizontes Sociológicos* [en línea]; III, 6, 9-27. [Citado: 06/10/19].
- RICCONO, G. y MARTÍNEZ Del SEL, V. (2012). «Universidad y Peronismo: *Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955*». En: Tercer congreso de estudios sobre el peronismo (1943-2012). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- ROMERO, L. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROSSI-LANDI, F. (1972). *Semiótica e ideología*, Milán: Bompiani.
- ROTONDARO, R. (1971). *Realidad y cambio en el sindicalismo*. Buenos Aires: Pleamar.
- SIGAL, S. y Verón, E. (1982). *Perón, discurso político e ideología*. México: Siglo XXI.
- SOMOZA RODRIGUEZ, M. (1997a). «Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y Hegemonía en Argentina». En: Cucuzza, H. *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1945*. Buenos Aires: Los libros del riel.
- SOUTHWELL, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Homo Sapiens Editorial
- STORTINI, J. (2004). «Historia y política. Producción y propaganda revisionista durante el primer peronismo». En: *Prehistoria* [en línea], VIII, 8, primavera 2004, 229-249. [Fecha de consulta: 06/10/19]
- TEDESCO, J. (1980). *La educación en Argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- TORRE, J. (1990). *La vieja guardia sindical. Sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- VOM HAU, M. 2010). «Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru». In: *Latin American Research Review*, 44,III,127-154, January 2010.
- WIÑAR, D. (1970). *Poder político y educación. El peronismo y la comisión nacional de aprendizaje Industrial*. Buenos Aires: Instituto Di Tella.

Fuentes visuales (corpus)

BRUNO, L. (1953). *Despertar. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

GARCÍA de, L. (1953b). *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

GUTIERREZ BUENO, A. (1954). *Comienza el día. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Estrada.

PICOLLO, N. (1954). *Cajita de música. Libro de lectura para primero superior*. Buenos Aires: Estrada.