



Historia Caribe

ISSN: 0122-8803

historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

Colombia

Pittelli, Cecilia; Somoza Rodríguez, Miguel  
CREENCIA RELIGIOSA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL  
PERONISMO Y DEL FRANQUISMO: UN ESTUDIO COMPARADO

Historia Caribe, vol. V, núm. 15, 2009, pp. 11-29

Universidad del Atlántico

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93717229002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **CREENCIA RELIGIOSA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL PERONISMO Y DEL FRANQUISMO: UN ESTUDIO COMPARADO\***

**CECILIA PITTELLI\***  
**MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ\*\***

## **RESUMEN**

---

Este trabajo se propone una indagación del tipo de tratamiento específico que los respectivos sistemas educativos dieron a los contenidos curriculares religiosos y nacionalistas a través de un análisis de los textos escolares, partiendo de la premisa inicial de que el nacionalismo y el catolicismo, como contenidos escolares, si bien presentes en ambos regímenes, jugaron un papel diferenciado como instrumentos de socialización política.

## **PALABRAS CLAVE**

---

Creencias religiosas, peronismo, franquismo, manuales escolares

## **RELIGIOUS BELIEFS AND POLITICAL SOCIALIZATION IN SCHOOL TEXTBOOKS OF PERONISM AND OF FRANCO. A COMPARATIVE STUDY**

## **ABSTRACT**

---

This work sets out a research about specific treatment that each one of respective educative systems gave to religious and nationalistic curricular contents through an analysis of schoolbooks, starting off with initial premise that nationalism and catholicism, like scholastic contents present in both regimes, had a differentiated roll as instruments of political socialization.

---

\* Artículo Recibido en Febrero de 2009; Aprobado en Marzo de 2009. Artículo de Investigación Científica.

♦ Universidad de Buenos Aires, Argentina, cpittelli@fibertel.com.ar

♦♦ Universidad Nacional de Educación a Distancia, España msomoza@edu.uned.es. Investigador del equipo Manes.

## KEYWORD

---

Religious beliefs, Peronismo, Franquismo, textbooks

### **Presentación.**

El franquismo y el peronismo han sido (y el peronismo continúa siendo) regímenes políticos de prolongada vigencia en España y en Argentina que provocaron un hondo impacto en sus respectivas sociedades, aunque por motivos distintos. Si bien comparten algunas características, también se encuentran en ambos diferencias significativas, lo que hace posible el trabajo de comparación. El franquismo, iniciado como una insurrección militar contra el gobierno civil republicano, llega al poder después de una cruenta guerra civil y continúa una política de represión directa y abierta hasta el fin de sus días. Se institucionaliza como una dictadura militar basada, precisamente, en las fuerzas y cuerpos militares en alianza con la Iglesia Católica, los grandes propietarios de tierras y del capital industrial y financiero, y una base de masas de clases medias urbanas y rurales. Cuenta en su seno con organizaciones de tipo fascista aunque, a medida que el régimen se asentaba e institucionalizaba fueron perdiendo influencia en la estructura de poder del mismo a favor de otros sectores, como la Iglesia Católica. Son también sectores católicos quienes encabezan un proceso tecnocrático de modernización económica a partir de los años '60.

El peronismo, por su parte, llega al poder por medio de elecciones represen-

tativas en 1946, proponiendo a la sociedad un programa relativamente democratizador de las relaciones económicas y sociales. Fue un nacionalismo populista dirigido por un líder carismático que instauró uno de los primeros Estados de Bienestar de América Latina. Sus opositores provenían predominantemente de las clases medias y de la burguesía terrateniente, financiera y exportadora de bienes primarios.

Se encuentra en este movimiento un líder carismático, un discurso que interpela a los actores en términos de pueblo-antipueblo, una redistribución del ingreso en favor de los asalariados y otros sectores subalternos, la ampliación de la sociedad política, una crítica tanto a los regímenes oligárquicos como a las democracias liberales, una retórica nacionalista y un lento corrimiento del régimen político pluripartidario hacia un modelo de partido hegemónico.

Además de las diferencias en las estructuras de clases que apoyaban a ambos regímenes y los diferentes fines sociales y políticos que éstas implicaban y demandaban, podemos advertir otras diferencias. Mientras el franquismo fue durante todo el periodo que gobernó España una dictadura militar personalista que arrasó las instituciones representativas, electivas y constitucionales, ejerciendo un poder coer-

citivo y represivo, el peronismo, en cambio -sin menospreciar sus rasgos autoritarios-, mantuvo durante todo el período aquí estudiado -1946-1955, que corresponde a la primera y segunda presidencia de Perón- la institucionalidad republicana y los procedimientos electivos y constitucionales. Una diferencia muy significativa para los objetivos de este trabajo que nos interesa destacar es que mientras el franquismo, en tanto dictadura militar, congeló, restringió e impidió la actividad política de la población, el peronismo, en tanto movimiento populista, hizo lo contrario: construyó su hegemonía fomentando e impulsando la participación y la movilización política de los sectores obreros y populares, aunque bajo cierta tutela de los aparatos del Estado y del Partido.

Aunque la Iglesia Católica desempeñó tanto en el franquismo como en el peronismo un papel de primera importancia, las diferentes trayectorias históricas de Argentina y España respecto a la cuestión religiosa, y las características específicas del peronismo y del franquismo, imprimieron rasgos propios a la relación de cada uno de los gobiernos aquí considerados respecto de ella. Mientras que el catolicismo fue religión oficial del Estado en España hasta 1931 (Constitución de la II República), en Argentina la constitución de 1853 estableció la libertad de cultos, aunque se comprometía al sostenimiento económico de la Iglesia Católica. Consecuentemente, en España la enseñanza religiosa fue obligatoria en el sistema escolar estatal y la Iglesia Católica tuvo

allí el poder legal de vigilar y censurar los contenidos curriculares en aquellos aspectos que se opusieran a la ortodoxia doctrinaria. El cambio constitucional de 1931 y la política educativa del gobierno de la II República (sobre todo la de los dos primeros años, conocidos como el “Bienio Progresista”) fue considerado por la iglesia española como un atentado a su derecho natural de controlar la educación de las jóvenes generaciones y como “casus belli” respecto de los gobiernos republicanos. El levantamiento militar franquista contó con la decidida colaboración de la iglesia: lo consideró una “cruzada nacional” en defensa de la fe. Una vez en el poder, el gobierno franquista restauró al catolicismo como religión de Estado y la enseñanza religiosa volvió a ser obligatoria en todos los niveles educativos, reafirmando y consolidando su alianza con el gobierno por medio del Concordato de 1953.

En Argentina, en cambio, el sistema escolar estatal excluyó (no sin fuertes debates) la enseñanza religiosa desde la sanción de la Ley de Educación Común de 1884. Fue el gobierno militar de Edelmiro Farrell -del que participaba y era funcionario Perón-, quien la restableció en 1943 por decreto-ley N° 18.411. El mismo fue ratificado posteriormente por Ley N° 12.987 del Congreso Nacional en 1947, ya con Perón como presidente constitucional.

El papel que la religión católica desempeñó en el franquismo y el peronismo estuvo, sin embargo, fuertemente diferenciado. El catolicismo fue un elemen-

to orgánico, constitutivo, del régimen franquista, de modo tal que existe amplio consenso entre los historiadores en definirlo como “nacional-católico”. En cambio, para el peronismo, fue la expresión de una alianza política de carácter más circunstancial, a la que el propio Perón pondría fin cuando percibió (o creyó percibir) que la Iglesia Católica desarrollaba un programa político propio que podría erosionar la primacía peronista. Un escenario de conflicto entre ambos actores fue, precisamente, la educación de la juventud, donde la disputa se hizo cada vez más evidente.

La enseñanza religiosa en estos gobiernos ha sido estudiada ya, de manera separada, en una extensa bibliografía, incluyendo algunos trabajos propios referidos al caso peronista (Pittelli y Somoza Rodríguez, 1993, 1995 y 1997). En este escrito nos planteamos, en particular, un análisis comparado de los manuales escolares publicados durante el período de vigencia de la dictadura franquista y el gobierno peronista, buscando en ellos similitudes y diferencias en el papel desempeñado por la transmisión escolar de la creencia religiosa (en sentido general) en relación a la socialización política de la infancia y juventud.

El análisis de los manuales escolares y de los contenidos curriculares ocupa ya un lugar destacado en la historiografía educativa. Creemos que no es necesario argumentar aquí extensamente la importancia que los libros escolares tienen en la transmisión y configuración

de mentalidades e imaginarios sociales, aunque advertimos expresamente contra una concepción excesivamente estrecha, una relación de “causa-efecto”, entre los contenidos transmitidos y la recepción y elaboración íntima de esos contenidos.

No es nuestro propósito, sin embargo, analizar los contenidos religiosos en sí mismos, en su manifestación expresa, sino buscar en los enunciados y afirmaciones de libros de texto de diversas disciplinas aquellos contenidos que podían tener un trasfondo religioso en sentido amplio, es decir, un tipo de proposiciones que pueden ser incluidas en una categoría que llamamos aquí, provisoriamente, “creencia religiosa”, identificable no tanto por su referencia explícita a un cierto canon establecido por cada confesión particular, sino a un cierto tipo de figura discursiva y de pensamiento que poseería rasgos comunes y que estaría presente en todas (o casi todas) las confesiones religiosas particulares. En este sentido, el catolicismo sólo nos interesa aquí como objeto de estudio en cuanto era la confesión dominante y más o menos oficial en los países y períodos señalados. Nuestro propósito principal es indagar en los libros de texto oficialmente reconocidos de diversas disciplinas en busca de “formas discursivas religiosas” que propician “estructuras de pensamiento” funcionales a tipos particulares de socialización política.

En este escrito utilizamos el concepto de “socialización política” en su significado más general, como los procesos

a través de los cuales los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios principios, normas, valores, modelos de comportamiento directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos.

En particular, y en relación con lo afirmado en el párrafo anterior, nos interesa la llamada “socialización política indirecta”, que se da cuando el contenido no está inmediatamente vinculado a fenómenos políticos, pero existen razones fundamentadas para considerar que tales contenidos indirectos constituyen una premisa o un componente para la posterior formación de orientaciones políticas, como por ejemplo, el aprendizaje de actitudes hacia la figura de autoridad en general –padres, maestros, personal religioso, etc.- que, como es probable, resulta transferido luego a la figura de la autoridad propiamente política (Bobbio y Matteucci, 1982: 1568).

En los límites de esta comunicación fijaremos la atención en las “figuras de autoridad” que aparecen en los manuales escolares utilizados bajo el

peronismo y el franquismo, en el tratamiento que reciben, las características y propiedades con que son investidas y el tipo de relación que prescriben o sugieren a niños y jóvenes, entendiendo que tales figuras de autoridad y el tipo de relaciones que se establecen con ellas prefiguran y definen un modelo deseable de sociedad política al que cada régimen de gobierno tiende, o efectivamente realiza, en la práctica y en el ejercicio de su poder.

A partir del siglo XIX el nacionalismo se convierte en el principio fundamental de legitimación del poder político, sustituyendo a la vieja legitimidad dinástica de origen divino propia de la sociedad del Antiguo Régimen<sup>1</sup>. Pero el nacionalismo doctrinario, aún en sus formas más secularizadas, es un discurso que, sin embargo, conserva mucho de la estructura de las creencias religiosas.<sup>2</sup>

Lo que llamamos aquí “estructura de la creencia”, sería una cierta configuración mental o conjunto de disposiciones psicológicas al modo del “habitus” de P. Bourdieu, concebido como “es-

<sup>1</sup> No desconocemos que frente a esta utilización del nacionalismo doctrinario como argumento legitimador del poder del Estado-Nación existen formulaciones nacionalistas de carácter democratizador en cuanto representan movimientos de resistencia frente al colonialismo o en defensa de nacionalidades oprimidas. El nacionalismo quizás sea el tema más tratado por las ciencias sociales (en la bibliografía al respecto se pueden encontrar varios miles de títulos) y uno de los de más difícil conceptualización y definición.

<sup>2</sup> Respecto de Francia, modelo de nación “secularizada”, por ejemplo: “La sustitución de la vieja imagen mítica del Rey por una nueva imagen no menos mítica cual es la nación resulta realmente una necesidad perentoria. Surge así el culto a la nación con fervores casi religiosos, y en torno al mismo se genera todo un nuevo sistema de valores que aparecen mitificados en torno a un conjunto de símbolos: una nueva bandera –la tricolor–, el himno nacional –la Marsellesa–, la celebración anual de la toma de la Bastilla, los emblemas patrios: gorros de independencia, gorros frigos, etc., la declaración de derechos como catecismo nacional obligatorio, los altares de la patria, el culto al Ser Supremo, los ‘muertos por la patria’, etc. (...)” (Jáuregui Bereciartu, 1988: 56). También a este mismo respecto ver: (Hayes, 1966).

estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1997), es decir, como mecanismos mentales de selección, interpretación, inclusión y exclusión, configurados para ser aplicados a ámbitos singulares de la realidad social, internalizados a través de la repetición y de la práctica, insertos en estructuras valorativas y sancionadoras más amplias –familiares y/o institucionales— que implican, por aceptación o por rechazo, a diversos escenarios sociales –no sólo políticos— en los que los individuos desenvuelven sus vidas.

Esta “estructura de la creencia” podría caracterizarse –de modo instrumental— como disposiciones mentales que favorecen la aceptación de afirmaciones no sujetas a verificaciones empíricas, renuentes al análisis y a la crítica o, directamente, incuestionables por definición. Suelen sostener proposiciones conceptuales “esencialistas”, es decir, a-sociales y a-históricas, frecuentemente se basan en promesas de felicidad futura, y exigen al individuo la lealtad sin fisuras, bajo la pena de castigos presentes o futuros. Este tipo de estructuras mentales son propias de las creencias religiosas que delimitan así

un ámbito “sagrado” excluido de la verificación y del cuestionamiento, diferenciado de otros ámbitos “profanos” en los que sí puede el creyente ejercer la experimentación, el cuestionamiento, la duda o el rechazo.

Las ventajas de asociar el dios de la ciudad al poder del rey o gobernante son evidentes desde los tiempos más antiguos, pero también el campo de la política en las sociedades modernas y contemporáneas –secularizadas, constituidas por ciudadanos titulares del poder político— mantiene este tipo de estructuras discursivas y de configuración mental<sup>3</sup>. Un ejemplo lo encontramos, como decíamos, en los discursos nacionalistas o patrióticos –resulta problemático establecer la diferencia conceptual entre ambos– que reclaman la lealtad absoluta del individuo a unos fines y propósitos anteriores a su propia existencia, supraesenciales respecto de su voluntad y conducta política y sustraídos al debate público. El objetivo fundamental de este tipo de discursividad es generar lealtad por medio de la construcción de una identidad individual y colectiva que constituya un “nosotros” diferenciado y enfrentado a un “ellos”, habitualmente amenazador.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> “A través de la historia (...) la religión generalmente sirvió como base de la identidad nacional y, por ende, a menudo fue subordinada al interés político del estado. En el curso de la mayor parte de la historia del cristianismo, al igual que en la historia de la religión en general, fue el estado, el imperio o la monarquía los que prevalecieron sobre la religión de la nación o del imperio. A lo largo de gran parte de esta historia, religión y estado han estado inextricablemente interrelacionados, pero de manera tal que permitió a la religión otorgar santidad al estado, personificado en la investidura de sus gobernantes” (Wood, 1998:13).

<sup>4</sup> Quizás la religión y la política sean los campos donde especialmente funcionan este tipo de estructuras mentales, pero en las sociedades contemporáneas otros ámbitos como el marketing y el deporte de masas presentan algunas de estas características.

## **La socialización política bajo la dictadura franquista.**

El apoyo de la Iglesia Católica al franquismo desde el momento mismo del alzamiento contra la República es cosa manifiesta. Fue la propia Iglesia Católica la que ofreció al alzamiento militar contra la República la cobertura de “cruzada de salvación” y la que activamente participó en la demonización del Frente Popular en el gobierno.

Desde el inicio de la guerra civil española hasta el fin de la segunda guerra mundial, la Iglesia española encontró cierta resistencia por parte de la Falange en que se entregara a ella la educación total de la juventud. La Falange reclamaba también para sí el rol de agente socializador y, hasta el año 1945, el franquismo le otorgó un papel importante en esta función en un grado de equilibrio (o competencia) con la Iglesia, tal como se manifestó en la ley universitaria de 1943. Pero, precisamente al finalizar la guerra mundial, la necesidad de distanciarse de la imagen de régimen fascista, otorgó a la Iglesia Católica el predominio indiscutido en el campo educativo relegando al Movimiento a un papel secundario. Los autores que se han ocupado del tema coinciden en la afirmación de que la ley de enseñanza primaria de 1945 consti-

tuye la manifestación visible de la firme alianza entre el régimen franquista y el catolicismo más integrista. A partir de aquí, y por muchos años, una retórica y una práctica nacional-católica, penetrada de chauvinismo y ultramontanismo, se adueñaría de todo el sistema educativo. El objetivo y el modelo ideal de sociedad para la ideología católica, asumida como propia por el franquismo, fue el retorno a la sociedad tradicional quebrada por el advenimiento de la República.

Hay que señalar dos elementos fundamentales en el tema que nos ocupa para comprender las características de la educación elemental en el régimen franquista: la encíclica papal *Divini Illius Magistri*, dictada por Pío XI en 1929, y la ley de educación primaria de 1945, que recoge rigurosamente los principios y concepciones contenidos en aquella. No es exagerado afirmar que a través de esa encíclica la Iglesia Católica ofrecía a las clases dirigentes de múltiples Estados la garantía de que la socialización desarrollada por ella constituía el mejor procedimiento disponible para la obtención de la conformidad política ciudadana<sup>5</sup>.

Por su parte, la ley de 1945 dice en sus consideraciones que “invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y el más fundamental, el religioso.

---

<sup>5</sup> “[...] los católicos de cualquier nación del mundo [...] no pretenden ya separar a sus hijos del cuerpo ni del espíritu nacional, sino antes bien educarlos en él del modo más perfecto y más conducente a la prosperidad de la nación, puesto que el buen católico, precisamente en virtud de la doctrina católica, es por lo mismo el mejor ciudadano, amante de su patria y lealmente sometido a la autoridad civil constituida [...]” Pío XI, Encíclica “*Divini Illius Magistri*”, en: *Dos Encíclicas de Pío XI*, Madrid, Tipografía Católica, 1930, pág. 55-56



La escuela española, [...] ha de ser ante todo católica.” Entre los objetivos de la educación “formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno” e “infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento”, se destacan como objetivos fundamentales.

La educación durante el período franquista ha sido objeto de numerosas investigaciones e, incluso, el estudio de los libros de texto y de la ideología que se transmitía a través de ellos cuenta también con una creciente cantidad de publicaciones. No pretendemos aquí la repetición ni la revisión de los sólidos análisis realizados al respecto sino centrar la atención más que en las características del discurso nacional-católico expreso y manifiesto, en el marco general de pensamiento en que tal discurso se inscribe, en los indicios y huellas que permitirían reconstruir un cierto estado de “mentalidad” o “imaginario social” que no es propio del franquismo sino que el franquismo lo toma del pensamiento tradicionalista y conservador decimonónico, exaltador de las formas del Antiguo Régimen, lo reproduce y lo amplifica con pocos elementos novedosos (López Marcos, 2001), como no sea la inclusión de la propia persona de Franco en el “panteón heroico” de la historia de España, como defensor del catolicismo en tanto era éste la más profunda esencia de la nación española, y como garantía de la “indisoluble” unidad cultural y te-

rritorial, continuando los tópicos que transmitía el sistema educativo español ya desde el siglo XIX y las primeras décadas del XX, con la excepción de los cambios introducidos en el período de la II República.

El ejemplar estudio sobre la socialización política en el franquismo a través de los libros de texto realizado por Gregorio Cámara Villar (1984), así como el análisis el contenido ideológico de los manuales escolares de Manuela López Marcos (2001), o el de Navarro Sandalinas (1990) sobre la enseñanza primaria, al igual que otros, concuerdan en que el objetivo ideológico fundamental de los libros escolares franquistas era el adoctrinamiento político y religioso. Cámara Villar identifica una serie de temas que aparecían sistemáticamente en los manuales y que venían a coincidir con las líneas de argumentación ideológica del franquismo, de los que aquí nos interesa destacar los siguientes: 1) nacionalismo exacerbado, en el que España es presentada como centro y modelo del mundo en razón de su esencialidad espiritual frente al materialismo de otras naciones; 2) identificación de lo nacional con lo católico en razón de consustancialidad: el catolicismo sirve como eje de todo lo valorado positivamente; 3) transmisión de una concepción jerárquica y autoritaria de la realidad social y política: legitimación del elitismo, aristocratismo, militarismo, primacía de los deberes sobre los derechos, y entre aquéllos, el de obediencia, jerarquía, disciplina y servicio; 4) imagen orgánica de la sociedad a partir del corporativismo católi-

co: legitimación de la desigualdad social presentándola como natural y sancionada por la religión. (Cámara Villar, 1984: 298-299).

Atendiendo a las limitaciones propias de un artículo de revista especializada presentaremos unas pocas lecturas de libros de texto del franquismo que ilustran estas posiciones ideológicas, aclarando que lecturas similares podrían citarse por centenares.

### “¡SOY ESPAÑOL!

Y los millones de hombres que murieron por España y por la fe de Jesucristo y los que hicieron las catedrales y los castillos, y los que descubrieron América son mis abuelos. Y las manos que hicieron la ‘dama de Elche’, y las que pintaron los cuadros más hermosos del mundo, y las escribieron los versos más lindos y los libros más sabios se han hecho en tierra de España.

España es la misma ahora que antes y será la misma siempre. ¡España es eterna! ¡Y yo soy una parte de España!

España necesita que yo sea buen cristiano, que yo trabaje, que yo estudie (...) Y si España necesita mi vida, mi vida tengo que darle”.<sup>6</sup>

“¿Qué es España? España es una entidad histórica con fines propios para cumplir en el mundo.

¿Qué quiere decir esto? Que todos los pueblos de España, por diversos que sean. Forman una irrevocable Unidad de Destino en la Universal (...)

¿Y cuál es ese destino? Incorporar a los hombres a una Empresa Universal de Salvación.

¿Qué quiere decir eso? Hacer que todos los hombres antepongan los valores espirituales a los materiales.

¿Qué son valores espirituales o del espíritu? Primeramente los de orden religioso derivados de nuestra Religión Católica”<sup>7</sup>

“La Religión Católica, apostólica y romana, es la única verdadera y la que profesamos los españoles (...) Por la religión católica luchó España contra los árabes, los turcos, los judíos, los protestantes, los enciclopedistas masónicos y los marxistas. (...) El alma española es naturalmente católica. Si arrancásemos de nuestra Historia todo cuanto a través de los siglos hemos luchado por la Religión, el resto no sería más que un cadáver, un cuerpo sin alma.”<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Serrano de Haro, Agustín, *Yo soy español*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1957, pág. 33.

<sup>7</sup> *Enciclopedia Universal*, Falange Española Tradicionalista y de las JONS. Sección Femenina, Madrid, 1946, pág. 125.

<sup>8</sup> *Así quiero ser. Lecturas cívicas*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1940, p. 7.

“Es necesario que en toda nación haya un orden, una disciplina, una ley; uno que mande y otros que obedezcan. Entonces la nación se convierte en Estado. Estado es la Nación jerarquizada para el cumplimiento del derecho (...) Mi Estado español es vertical, organizado por escalas de jerarquía, de arriba a abajo, es, pues, la forma de organización más perfecta que se conoce.”<sup>9</sup>

“Las especiales características del hombre español, con su individualismo y su orgullosa independencia, con su sentido de la dignidad humana y su desprecio por las cosas materiales ... El Mando español ha tenido que ser siempre el primero y el mejor entre sus hombre y el que ha poseído en más alto grado las virtudes de la raza: la fe, la abnegación, la austeridad, la ejemplaridad, el heroísmo, el espíritu de servicio y sacrificio, la decisión, la iniciativa, la ecuanimidad, la clarividencia, etc.”<sup>10</sup>

Queremos destacar a través de las lecturas escolares no sólo las concepciones que el currículum franquista trans-

mitía con el propósito de la socialización política sino la propia idea del sujeto que debía ser socializado. Los niños y las niñas eran interpelados fundamentalmente en términos de deberes y obligaciones, como portadores del “pecado original” y poseedores de una naturaleza débil y fácilmente corruptible.

“El niño Jesús es el modelo para todos los niños. Nació muy pobre una noche muy fría.

Obedecía a sus padres: siempre y de buena gana. Ayudaba a San José en el taller de carpintero.

Jesús rezaba: mucho y bien.

¡Imitaré al niño Jesús en cuanto pueda!

¡Quiero ser más obediente y trabajador!”<sup>11</sup>

Esta concepción de la niñez, que se ajustaba al modelo jerárquico y autoritario de organización social, se correspondía también con la tradición católica más ortodoxa, que derivaba de San Agustín. Agustín de Hipona no comprendía ni compartía la imagen de inocencia y bondad que, según los evangelios, Jesús tenía acerca de los niños, y transmitió a la doctrina católica posterior una imagen de la niñez imbuida de pesimismo antropológico.<sup>12</sup> Esta

<sup>9</sup> Ídem anterior, pág. 10.

<sup>10</sup> Sospedra, Aurelio, *Formación del Espíritu Nacional. Valores encarnados y defendidos por España a lo largo de su historia*, Madrid, Ediciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1954, pág. 27.

<sup>11</sup> Álvarez, A; Herrero, C., *Religión*. Primer curso, Valladolid, Miñón, 1966, pág. 29.

<sup>12</sup> “Así, pues, lo que hay de inocente en el niño es la debilidad de sus órganos, pero no su alma(...) Pero ‘si fui concebido en la iniquidad’, si ‘en el pecado me alimentó mi madre, dentro de su seno’, dónde pues, os lo ruego, Señor, dónde estuve, Dios mío, yo, vuestro servidor, dónde y cuándo fui inocente? (...)¿Es esta la inocencia del niño? No, Señor, no; ¡permitid que lo diga, Dios mío! Que uno tenga que entendsela con pedagogos y profesores a causa de nueces, pelotas, pájaros, o más tarde con prefectos y

imagen estaba también presente en la encíclica *Divini Illius Magistri* y en la ley de Educación primaria de 1945.

### **La socialización política en el gobierno peronista.**

La Organización Nacional implementada por la generación del '80, tenía que legitimar el poder ganado en el plano militar y, para ello, sabemos que es necesario apelar a la cultura y la educación.

El método para llenar el vacío “de civilización” reclamó una intensa tarea de elaboración intelectual y publicitaria y de la aplicación intensiva de la instrucción pública, como estrategias de expropiación simbólica complementarias de las prácticas políticas de sustitución material.

Expropiar contenidos es una operación semántica mediante la cual unos contenidos son sustituidos por otros que, a la par de tornar simbólicamente invisibles la tradición cultural de quienes son excluidos, introducen componentes cuya selección no obedece al azar sino a criterios políticamente operativos.

Resocializar a criollos e inmigrantes conforme a la matriz cultural de una patria mítica fue la misión asumida por la prensa, la literatura, las artes y la enseñanza formal, para la producción

de una nueva tradición cultural que fuera congruente con la imagen de futuro adoptada por el bloque de poder oligárquico dominante.

Después de construido el objeto simbólico “Nación Argentina” en el imaginario de una clase social, fue menester “producir” los significantes que lo representaran. Y en tanto los referentes socio-históricos no se adaptaban a él, se hizo preciso sustituirlos.

El error fue suponer que, al fundar un estado, se estaba construyendo una nación. El estado entonces debió darse la tarea urgente de “argentinar” discursivamente a los “otros” naturalizando las diferencias y las jerarquías resultantes de la realidad política constituida de facto.

El estado, nacido de esta construcción mítico-utópica, habría de permanecer escindido de la nación y en disponibilidad de ser apropiado por las sucesivas elites políticas asociadas a los grupos de poder económico. La unidad entre ambos términos es la tarea de la modernidad, que encara primero el yrigoyenismo, con la incorporación de las clases medias de origen inmigrante a la vida política, y más tarde el peronismo, al integrar a las masas de trabajadores pobres de la periferia de las ciudades y el Gran Buenos Aires, provenientes de las provincias.

---

reyes por el oro, los dominios, los esclavos, la diferencia no es muy grande. Una edad sucede a la otra, igual que a la férula suceden los castigos más graves, pero siempre viene a ser lo mismo. Por consiguiente, sólo es el símbolo de la humildad, representada por su estatura pequeña, lo que habéis alabado, oh Vos, nuestro Rey, cuando dijisteis de los niños: ‘El reino de los cielos pertenece a los que se le asemejan’”. San Agustín, *Las Confesiones*, Barcelona, Juventud, 1968, pág. 21 y 34.

El peronismo histórico intentó un proceso de cambio que quedó inacabado, conducido por un estado antioligárquico que asumió la construcción de un proyecto que se presentó como nacional y popular y no se encontraba inscripto en los cánones políticos consagrados.

El eje de la reestructuración de las relaciones de poder social fue, en este caso, tal como lo hemos planteado en páginas anteriores, la transformación de los excluidos en sujeto histórico. Ello implicó que quienes hasta entonces pertenecían al afuera y eran representantes del vacío de civilización, fueran incluidos en el espacio de producción de ciudadanía en sus tres dimensiones constitutivas, socioeconómica, política y cultural, antes privativo de un reducido sector social, y dignificados como representantes genuinos de los intereses de la nación y de la identidad cultural argentina, considerada a partir de ese momento como la verdadera civilización.

El peronismo revistió de una manera novedosa la búsqueda de inclusión de los sectores hasta entonces marginados y tratados muchas veces en forma peyorativa. Expresiones como “la chusma” para referirse al pueblo de condición humilde contrastan fuertemente con la forma de interpelación utilizada por Perón y por Eva Perón. Este proceso algunas veces asume algunos rasgos del discurso amoroso, con frecuencia pasional, que se prodiga al ser objeto de devoción. El amor, en tanto dispositivo político-semántico de inclusión simbólica y reconocimiento de los tra-

bajadores (denominados “cabecitas negra” y estigmatizados por “bárbaros” en el discurso oligárquico) instituye una nueva forma de socialización política que marcha de manera paralela a las reivindicaciones materiales.

El esfuerzo del primer peronismo por instaurar un proyecto de restitución de todo aquello que para el proyecto oligárquico debía ser objeto de sustitución, apela a dos instituciones fundamentales en ese presente histórico, el estado y los sindicatos.

El estado a partir del Segundo Plan Quinquenal se propone más profundamente reformular y redimensionar la educación (Somoza Rodríguez, 2006) y da instrucciones precisas para ello. Es a partir de esta situación que podemos visualizar elementos que rompen la continuidad en los contenidos hasta ese momento utilizados en los libros de texto y en los manuales escolares.

“Los libros escolares peronistas posteriores a 1952 introdujeron una representación del mundo social más próxima a las estructuras sociales existentes, incluyeron imágenes de pobreza, de injusticia, de desigualdad y de conflicto, pero las remitieron exclusivamente al pasado, a los años del orden republicano conservador que el peronismo había desalojado del poder, estrategia que le servía para reforzar su propia obra de gobierno contrastando un pasado de opresión con un presente idealizado de

justicia y bienestar, pero, a pesar de esto, introduciendo en la cultura escolar argentina (aunque fuera de manera muy sesgada y parcial) un conjunto de imágenes de la sociedad hasta entonces negadas. Los tipos sociales que con más frecuencia aparecieron en estas situaciones fueron los niños, los ancianos, las mujeres, los obreros urbanos y los trabajadores rurales.” (Somoza Rodríguez, 2007: 638)

Si tomamos libros de texto o manuales de la primera presidencia de Perón observamos muy pocas rupturas en relación con los de períodos anteriores, esta continuidad queda demostrada no sólo por el abanico de temas tratados, el estilo y la iconografía, sino también porque los autores en numerosos casos son los mismos y las reimpressiones se suceden a lo largo de los años. Nos resulta ilustrativo de esta situación lo planteado por la autora de “Panoramas de América”, un libro para quinto grado cuya primera impresión es de octubre de 1942 y escribe en su octava reimpression en abril de 1949 lo siguiente:

“El contenido del texto responde a la siguiente sistematización: Panorama de América, Nuestra Patria, Países de América, Sugestiones Morales, Calendario escolar y el Mensaje de América.

El espíritu pues, que ha guiado a su autora, no es solamente el de ofrecer una fuente auxiliar (...) sino orientar su educación moral y estética e imprimir a la escuela argentina su carácter nacionalista”<sup>13</sup>

Una recorrida por sus páginas no denota los temas que recurrentemente en la siguiente presidencia de Perón estarán presentes. Advertimos que ciertos valores como la bondad, la humildad, la modestia, la obediencia, el sacrificio están siempre tratados en sus páginas, como lo estaban en los libros de los períodos anteriores, siempre revestidos de una superficial neutralidad que igualmente nos permite visualizar cierta coincidencia con los temas religiosos más comúnmente inculcados a los niños y jóvenes en sus clases de catequesis y en los libros escolares convenientemente secularizados.

Observamos que en los textos impresos entre 1952 y 1955 los temas que históricamente venían planteados son reordenados en función de incorporar la nueva realidad social, económica y política. Se hacen presentes con mucha intensidad los derechos sociales y la justicia social. Los niños son colocados como una prioridad en el estado peronista, el lenguaje se simplifica y se dulcifica producto de la necesidad de instalar en el imaginario infantil temas ausentes en la escuela, más no en su

---

<sup>13</sup> Caso de Sedano Acosta, Juana, *Panoramas de América*, Quinto Grado, Buenos Aires, Kapeluz, 1949, pág. 5.

realidad cotidiana. Se realiza un proceso de socialización profundo, más directo y notorio en algunas cuestiones y de consecuencias duraderas en el tiempo, en otras. (Carli, 2002)<sup>14</sup>

Planteamos en páginas anteriores que durante el gobierno peronista fue reimplantada por ley la educación religiosa en las escuelas públicas, sin embargo, observamos que este hecho no alteró de manera significativa su tratamiento en los libros escolares, ni en la cantidad de las lecturas que hacen referencia explícita a temas religiosos.

Los valores secularizados presentes de manera continuada en la escuela siguen vigentes y refuerzan la visión armónica que se quiere brindar a los niños de la “Nueva Argentina”, así como en la etapa conservadora, fueron el soporte del statu quo impuesto por la oligarquía. Se hace evidente que los principios y valores secularizados resultaron funcionales a propuestas políticas disímiles y generaron en los niños y jóvenes actitudes y vivencias diferentes según la utilización que de ellos se hiciera.

La inculcación, que suele señalarse como uno de los rasgos más significativos de este período, ingresa en la escuela de manera más exacerbada en los dos últimos años del gobierno peronista, pero estaría presente aunque de manera menos explícita en todas las

etapas que constituyen la educación nacional a partir de manipular selectivamente principios acendrados en la cultura cristiana que sirvieron aunque no se expresaron de manera tan clara para los fines ideológicos que se pretendían naturalizar o justificar.

Ahora el lenguaje cambia, es más cercano y familiar, hay una mayor sencillez en los conceptos empleados, no es imperativo y autoritario, sino que se vale de algunos principios presentes también en la liturgia católica, reiterando a través de diversos temas los valores que se quieren destacar desde el gobierno y que forjarían la personalidad del “niño modelo” de esta etapa.

A modo de ejemplo hemos seleccionado algunos párrafos que ilustran lo planteado:

#### JESÚS NIÑO

“El salvador del mundo nació en un humilde establo y pasó su infancia en el taller del carpintero José. El hijo de Dios entendió y quiso ser humilde, aunque estaba por encima de todos los hombres. Jesús Niño nos dice que los niños buenos tendrán en el cielo su recompensa.”<sup>15</sup>

Cuando nos referimos al franquismo transcribimos una lectura con el mismo tema. “Jesús niño” funciona como

<sup>14</sup> También se puede consultar el artículo de la misma autora “Infancia, política y educación en el peronismo: de los derechos del niño a las vanguardias del futuro”(1998/99), *Anuario de Historia de la Educación*, N° 2, Buenos Aires.

<sup>15</sup> F. de García, Luisa, *Obreritos*, Segundo Grado, Buenos Aires, Kapeluz, 1954, pág. 13

figura paradigmática y ejemplo a alcanzar por los otros niños. Sin embargo, podemos notar diferencias muy significativas en el tratamiento dado al tema por la dictadura franquista o por el peronismo. En el franquismo se destaca la obediencia que el niño debe a sus padres y el sacrificio que se debe realizar para ser un buen niño y un buen cristiano; en el peronismo la humildad y la bondad son los atributos que abrirán como recompensa el cielo a los niños, y que no implican necesariamente sometimiento y sacrificio.

“PANADERITO.

“(…) Pero yo he de pedirles  
-háganse cargo-  
que sean obedientes  
buenos y honrados  
atentos y leales  
limpios y francos.”<sup>16</sup>

Sin embargo, la obediencia y la bondad están presentes en el peronismo y son condiciones necesarias para “naturalizar” un nuevo statu quo que pretende desterrar al imaginario anterior. Para ello emplea y profundiza los recursos de socialización con los que interpela al pueblo, ahora incluido en la comunidad política y devenido en protagonista principal de un escenario mediático sustancialmente diferente al de la república conservadora.

Es en parte por esta razón que la figura de Perón va asociada en las lecturas escolares a que sus afanes como

conductor o líder que trabaja sin descanso sean correspondidos con la lealtad y bondad de aquellos por los cuales él se sacrifica.

PERÓN EL CONDUCTOR

“(…) Desea que seamos leales  
y buenos.

Trabaja sin descanso por nosotros.

(…) La paz reinará en el mundo  
cuando a todos se les haya hecho justicia.”<sup>17</sup>

Aquí el vínculo entre el líder y los niños se vuelve muy directo. El uso de la primera persona del plural (un “nosotros” inclusivo), refuerza esta relación o vínculo estrecho. Los recursos textuales empleados tienen un parecido con los litúrgicos, pero el contenido, sin dudas, es diferente: la condición para que la paz “reine” es la justicia.

Sabemos que, en los distintos momentos de la historia política argentina, se apeló al recurso de incluir dentro de la currícula de estudio escolar para los jóvenes, la formación ciudadana. Este recurso nunca fue “neutral”. El poder siempre ha buscado legitimar ciertas cuestiones más o menos complejas del devenir político en formato serio y oficial que pudieran ser naturalizadas por los jóvenes y sedimentar, con el paso del tiempo, en un discurso que fuera a la vez personal y uniforme porque venía dado por la escuela.

<sup>16</sup> Idem anterior, pág. 10.

<sup>17</sup> Idem, pág. 24.



A ello no escapa la escuela secundaria peronista, en la que –seguramente- los textos de Cultura Ciudadana que se utilizaban en los diferentes años, debieron generar diversas reacciones tanto entre los profesores como entre los padres.

Al revisar los índices de algunos de esos libros que sirvieron para la formación ciudadana de la época, observamos que todo el peso informativo y formativo está puesto en el presente justicialista: el mismo ocupa la mayor parte del libro y también tiene todos los gráficos e ilustraciones de ese presente que se quería mostrar.

Así como los libros de lectura de los niños, no son neutrales, los textos de educación cívica, cultura cívica, formación ética y ciudadana, estudio de la realidad social argentina, introducción al conocimiento de la sociedad y el estado o por períodos la ausencia de ellos, tampoco lo son; por lo cual consideramos que será necesario profundizar en un futuro acerca de las causas por las que se generó con respecto al peronismo, en numerosos trabajos de investigación y análisis, una mayor preocupación por la presencia en los textos escolares de inculcación y propaganda política del gobierno. En esa línea de análisis a profundizar nos preguntamos: ¿fueron las imágenes y las reiteradas apariciones del nombre de Perón y Eva Perón las que propiciaron esa percepción? o ¿quizás fueron otras cuestiones, las cuales necesitan ser aún develadas?

### **Cierre Provisorio.**

El presente escrito no constituye el punto final de una investigación sino un avance de un estudio comparado que se encuentra aún en realización. Nos hemos propuesto seguir avanzando en el campo de la comparación pues consideramos que es una metodología que nos permite una más acabada perspectiva de los procesos educativos y de socialización política planteados durante el franquismo y el peronismo. No podemos, por lo tanto, ofrecer conclusiones bien perfiladas y sólidas, sino adelantar algunas ideas provisorias que han ido apareciendo en el curso mismo de la investigación y que serán objeto de una elaboración mayor en un futuro más o menos inmediato.

Para definir las características de la socialización política en los regímenes franquista y peronista, la imbricación de este proceso con las creencias religiosas y el tipo de estructuras mentales que generan, debemos destacar, nuevamente, dos premisas elementales que, creemos, constituyen la base de las principales diferencias en sus respectivos procesos de socialización política, tal como los hemos percibido a través de los manuales escolares, que son, a su vez, expresión oficial de sus respectivas cosmovisiones socio-políticas.

Mientras que el franquismo, sobre todo durante las primeras décadas, tenía como ideal la recuperación de un modelo social anterior al que pretendía restaurar, el peronismo rechazaba expre-

samente el modelo anterior de sociedad y se proponía crear una nueva sobre diferentes fundamentos. Para el franquismo el objetivo era recuperar los valores y principios de una sociedad tradicional: catolicismo, jerarquía social y política, familia patriarcal, “pureza” de costumbres, caballeridad cristiana, etc. a través de una dictadura militar que, congelando toda actividad política menos la propia, posibilitara la recuperación de un tipo de organización política que la Segunda República había subvertido.

Para el peronismo, por el contrario, el objetivo era crear e instaurar una organización política de nuevo cuño. El enemigo a combatir era, precisamente, la antigua sociedad oligárquica, los tipos políticos que la representaban y los valores morales y éticos que la encarnaban, a través de la movilización política de los sectores subalternos para crear una nueva clase dirigente. La crítica a la sociedad y a los valores del liberalismo que podemos encontrar en ambos regímenes surgía de cosmovisiones sociales diferentes y perseguía propósitos políticos también diferentes. El autoritarismo político de ambos regímenes presenta, por lo tanto, semejanzas, pero éstas no pueden constituir un motivo de asimilación de ambos regímenes, como aparece a veces en algunos análisis, sino que tal autoritarismo conlleva en sí mismo fuertes diferencias que se manifiestan en las estrategias de acumulación de poder, en la manera de ejercerlo, en el esquema institucional y en los diferentes objetivos políticos que cada uno de ellos pretendía obtener.

Estas diferencias se expresan y se encuentran también en los manuales escolares que hemos analizado. La similitud mayor entre ellos quizás se de en el culto a la personalidad del líder político respectivo. Tanto Franco como Perón son objeto de desmedidas alabanzas a su grandeza y capacidades personales; ambos son representados como figuras providenciales, salvadores de su patria e incorporados en vida al panteón nacional de héroes y próceres.

Pero, por otra parte, el conjunto de principios organizadores del orden social y político que estas figuras pretenden encarnar, y que como tales aparecen en los libros escolares, son pronunciadamente diferentes. Mientras que los manuales del franquismo presentan una notable continuidad con los libros escolares de todo el período de la Restauración borbónica, notoriamente a través de la reproducción de los mismos sujetos sociales como protagonistas principales de las lecturas escolares, los libros peronistas (sobre todo los posteriores al Segundo Plan Quinquenal de 1952) muestran como protagonistas a nuevos sujetos sociales (obreros industriales de la ciudad y trabajadores rurales; niños, ancianos, y mujeres de los sectores desfavorecidos; escenarios sociales y vida cotidiana de los sectores subalternos, etc.), y a nuevos actores políticos (los mismos obreros industriales y peones rurales como titulares del poder político; sindicalistas, dirigentes barriales; mujeres trabajadoras de la industria y del campo, etc.), lo que marca una diferencia fuerte

entre los contenidos de los libros peronistas y los franquistas.

Los libros escolares del franquismo, como decíamos, continúan presentando los mismos sujetos sociales desempeñando los mismos roles. Las figuras de autoridad que aparecen en ellos interpelan a los demás personajes en términos de deberes y obligaciones: para con Dios (y para con los sacerdotes y miembros de la Iglesia), para con la Patria, para con las autoridades, para con los padres. Lo que inmediatamente se traduce en que los niños, alumnos, escolares, que leen esos textos, son también interpelados en esos mismos términos, como destinatarios de un discurso fuertemente prescriptivo, que fija las posiciones de cada uno en la escala social y de autoridad, y establece lo que puede y lo que no puede hacer cada sujeto, advirtiéndole de los castigos y sanciones que recaerán sobre él en caso de desobediencia. Los libros escolares peronistas, por su parte, además de dar visibilidad a actores sociales antes inexistentes en la cultura escolar, interpelan a los lectores principalmente en términos de derechos: “los únicos privilegiados serán los niños”, “derechos de la ancianidad”, “derechos de los trabajadores”, “derechos políticos de las mujeres”. En lugar del estilo seco, amenazante, distante, disciplinador, de los libros franquistas, se utiliza en los libros peronistas predominantemente un estilo cercano, familiar, empático. Las figuras de autoridad se expresan mediante sentimientos de afecto positivo: amor, cuidado, protección. Mientras que las figuras de autoridad franquis-

tas exigen obediencia, las figuras de autoridad peronistas demandan lealtad y fidelidad. Si en los libros franquistas el principal instrumento disciplinador es el miedo, en los peronistas parece ser la (debida) gratitud.

El franquismo, en tanto movimiento “restaurador” de un orden social y moral perdido por haber sido subvertido, limita las fuentes de información y conocimiento por medio del uso abierto y ejemplificador de la censura a las fuentes tradicionales que considera las únicas legítimas; el peronismo, en tanto se presenta a sí mismo como un movimiento de justicia social frente a un orden social y moral anterior denunciado por injusto y opresor, tiene que crear nuevas fuentes de información y conocimiento y rechazar las “tradicionales”, no tanto por medio de la censura como por medio de la descalificación y el descrédito, excepto en el caso de la enseñanza de la religión en que, obviamente, tiene que utilizar la doctrina tradicional y ortodoxa (por lo menos hasta el momento de ruptura con la Iglesia), aunque también en este ámbito introduce sutiles variaciones.

Finalmente, y en los límites de este escrito, queremos destacar la llamativa diferencia en torno a la cuestión de la mujer. Los libros de texto franquistas la presentan exclusivamente en su rol más tradicional: inmersa en la vida privada y doméstica, dedicada al cuidado del hogar y de los hijos, centinela, en todo caso, de la moral y de las costumbres familiares. Su modelo es exclusivamente el de la virgen María: abne-

gación, renuncia, entrega. Los libros de texto peronistas, en cambio, parecen utilizar el modelo de la virgen María más en un sentido formal que real. Es sabido que el movimiento peronista tuvo una dirección casi bipersonal: Juan Perón y Eva Perón, y por influencia y convicciones de esta última, hubo en la sociedad argentina una promoción real de los derechos de la mujer que, precisamente, la apartaban del rol tradicional y hogareño. Los libros de texto peronistas difundieron, paralelamente al rol tradicional femenino, una imagen de la mujer como trabajadora asalariada,

sindicalista, dirigente política, entregada también a la vida y a las actividades públicas, que difería de la imagen convencional. En algún sentido se podría afirmar que, más que prescribir a las mujeres el modelo de la virgen María como hacían las lecturas escolares franquistas, las mujeres presentes en los libros peronistas poseían derechos sociales, políticos y educativos que les proporcionaron una cierta emancipación intelectual y moral de la cual eran portadoras, al igual que la Eva bíblica, a través del fruto prohibido del árbol del conocimiento 

