

**La construcción del sentido de la autoridad en el primer peronismo:
elementos para la comprensión de la crisis actual de la autoridad escolar**

***The construction of authority on the first peronism: understanding the
current crisis of authority at school***

Juan Martín Molinari

UNMdP – Centro de Investigaciones
Multidisciplinarias en Educación/ CONICET

Luis Gabriel Porta Vázquez

UNMdP – Centro de Investigaciones
Multidisciplinarias en Educación/ CONICET

RESUMEN

El propósito de este artículo es aportar a la comprensión de la crisis actual de la autoridad escolar a través del estudio de las representaciones de la autoridad durante el primer peronismo (1945 – 1955). La crisis de la autoridad es definida como una ruptura de los mecanismos, que aseguran la constitución de la subjetividad en el marco de los dispositivos institucionales. Se justifica la pertinencia de realizar un análisis histórico, y se plantea la posibilidad de explorar las apelaciones que, durante el período del primer peronismo, el Estado formuló a la escuela y a la familia. Se propone que la cultura política del peronismo es el contexto discursivo en el que surgió la metáfora de la nación – familia, que sustentará el par de identificaciones gobierno de la Nación – gobierno de la familia y educación familiar – educación escolar. A través del análisis de textos escolares del nivel primario, se estudiará la emergencia de un conjunto de representaciones de la autoridad, que conforman sentidos comunes a los dispositivos estatal, escolar, y familiar.

PALABRAS CLAVE: autoridad; metáforas; dispositivos; escuela; familia

ABSTRACT

The aim of this paper is to provide some suggestions about the current crisis of authority that takes place at school. This will be done through the analysis of the authority representations constructed during the stage of first peronism (1945 – 1955). The crisis of authority is defined as a breakdown of the mechanisms that allows subjectivity to be constituted within institutions. The adequacy of an historical analysis is stated, and the possibility of exploring the interpellations that the peronist State

addressed to school and family is suggested. It is proposed that the political culture of peronism configures a frame in which the nation – family metaphor arose. This metaphor gave birth to two identifications: the identification between govern of State and govern of family, and the identification between school education and family education. Through the analysis of school texts, the emergence of a set of authority representations that conforms a shared meaning will be discussed.

KEYWORDS: authority; metaphors; institutions; school; family

Introducción

La institución escolar es un plexo de relaciones. En la escuela se conjugan y entrecruzan tramas vinculares provenientes de diferentes niveles e inserciones: la subjetividad que se constituye en la escuela es expresión de la matriz relacional que surge de la intersección de distintos espacios. Lo familiar, lo institucional, lo social, lo histórico, lo político: son múltiples las determinaciones que juegan en un campo que es dinámico, y en el que la mirada de los otros contribuye a conformar la propia. Si interpelamos la visión simplificada (y algo tradicional), que entiende el fenómeno de la autoridad como una sustancia o atributo cuya posesión por parte de los actores institucionales tiene carácter diferencial, un interrogante apunta a considerar la cuestión acerca de la constitución de la autoridad, en un escenario en el que la autoridad real es función de aquellas determinaciones. Para un estudiante podría ser la resultante articulada de una forma singular de novela familiar, pero también del modo en que interioriza (o no) la dimensión normativo – estatutaria de la institución, así como la configuración vincular singularísima que establece con las llamadas “*figuras de autoridad*”, y -más allá- del modo particular en el que la cultura organizacional regula -en función de sus roles, valores y normas- la circulación del poder, incentivando, por ejemplo, formas “*suaves*” u horizontales de autoridad o, por el contrario, formas verticales y disciplinarias. No menos relevante es el proceso de constitución de las subjetividades en el campo escolar, que define los puntos de referencia a partir de los cuales los actores institucionales estructuran sus identidades en y por el “*juego de los vínculos*” (Najmanovich, 2015), en una dialéctica que revela la imposibilidad de plantear tipologías relacionales sustancialistas y estáticas.

Al parecer, no todo quedaría explicado con una visión “*bancaria*” y esquemática de la autoridad, en la que -de modo determinado, y sin matices- el rol es lo que define la posesión del atributo. Hay más: todos transitamos en las instituciones con nuestra historia -o, mejor dicho, con nuestras historias: la historia de nuestra familia, de nuestra escuela, de nuestra comunidad, de nuestro país. El habitar en las instituciones educativas no es una cuestión del *aquí y el ahora*. Nuestras actitudes y posicionamientos son fruto de la sedimentación de acontecimientos y vivencias, que

decantan en estructuras de valores. El modo en que nos representamos la autoridad en la escuela es, por ello, un producto de la historia. En esa representación perviven elementos del pasado, que no siempre encajan armónicamente con las nuevas ideas y concepciones. En síntesis: de lo micro a lo macro, el peso de las sucesiones y genealogías contribuye a cristalizar, en el abigarrado crisol de subjetividades de la escuela, diferentes representaciones de la autoridad.

Instituciones, escuela, y “crisis” de autoridad

Quizás en el intento de encontrar un sentido a esa diversidad es que se habla hoy de “crisis” de la autoridad. No se trata de un nuevo tópico. Uno de los modos de introducirse en la cuestión y captar sus presentes implicancias es remontarse a las primeras elaboraciones teóricas. Un abordaje ya clásico en la materia es el propuesto por Hannah Arendt, en su ensayo de 1954 “*¿Qué es la autoridad?*” (Arendt, 1961). Arendt sostiene que un aspecto de la crisis de autoridad se expresa en la dificultad que surge cuando se intenta definir, precisamente, el concepto. “*Tanto en la práctica*” - dice- “*como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad*” (Arendt, 1961). Sin embargo, la aceptación de esta duda no le impide afirmar que, si se pierde la autoridad, “*se pierde el fundamento del mundo*” (Arendt, 1961).

¿Cómo algo que es tan elusivo y difícil de definir puede, sin embargo, funcionar a la manera de cimiento para la vida humana en sociedad? La pérdida de la autoridad es, para Arendt, típica del mundo moderno. Por lo que se verifica en el mismo proceso histórico deletéreo que corroyó previamente la religión y la tradición. La crisis de la autoridad no es la de una autoridad entendida “*en general*”, sino de una forma específica de autoridad. Aquella -sostiene Arendt- que se ha validado en Occidente a partir de los fundamentos de la filosofía política de Platón y Aristóteles, del derecho romano, y de la doctrina de la Iglesia Católica. Esta forma específica ha entrado en corrupción (en el sentido maquiavelista de ruina o degradación de la forma natural original (García, 2010), a partir de procesos de secularización que han sido profundos y sostenidos en el tiempo (Fazio, 2014). Estos procesos han reducido todo componente trascendente de la idea de la autoridad, y han contribuido a un desdoblamiento que disloca lo “*tradicional*” del pasado y lo “*religioso*” de la fe: “*...la pérdida de autoridad es tan sólo la fase final, aunque decisiva, de un desarrollo que durante siglos socavó sobre todo la religión y la tradición*” (Arendt, 1961). Esta reducción de los fundamentos trascendentes religiosos y metafísicos es, también, un signo de lo que Max Weber (1919) denominó “*exclusión de lo mágico del mundo*”.

Hay, pues, una crisis que suspende el valor de las metáforas, apoyándose en las configuraciones familiares o estatales, pretendían legitimar la capilarización de la autoridad en diferentes facetas de la existencia social. Respecto de las primeras, ya no parece posible plantear la asimetría de la relación basándose en un supuesto “*imperativo natural*” (a la manera del “*poder pastoral*” foucaultiano -Foucault, 2004-). En cuanto a las segundas, Arendt señala la crisis de los partidos políticos devenida a

partir del ascenso de los totalitarismos (hay que recordar que Arendt escribe este texto en la década del '50), que soliviantó las expectativas respecto de la autoridad tradicional. Precisamente por su naturaleza política, este marasmo generalizado de la función de autoridad se expande "*hacia áreas previas a lo político, como la crianza y la educación de los niños*" (Arendt, 1961). La autoridad no equivale a poder o persuasión, pero el mismo hecho de que se suelen confundir los términos es, quizás, otra manifestación de la crisis. La coacción propia del poder pone en entredicho el tipo de legitimidad al que la autoridad podría aspirar; mientras que la persuasión -en tanto apela a la igualdad- desdibuja el plano jerárquico en el que la autoridad debiera funcionar. Desde el punto de vista de Arendt, la apelación al poder coactivo o a la argumentación no presuponen la autoridad, sino que hasta cierto punto la desestiman. Lo que -por un lado -suele denominarse "*mano dura*". Por el otro- el esfuerzo de articular razones o argumentos, podrían eventualmente transformarse en medios, pero éstos no reflejarán, en el límite, la jerarquía cuya pertinencia y legitimidad reconocen tanto el que manda como el que obedece (Arendt, 1961), y que otorga sentido a esas relaciones.

Podríamos, aquí, repetir la pregunta: ¿Cómo algo que es tan difícil de definir puede, a la vez, funcionar como columna de la vida colectiva? Al modo de un esquivo objeto del deseo, la autoridad reclama una figura que la metaforice y que la haga tangible, porque el imaginario social demanda emblemas que evoquen la estabilidad, el equilibrio y la previsibilidad. Se rechaza la autoridad, porque se proyecta sobre ella la frustración y el rechazo que producen las lesiones al sentimiento de libertad. Pero al mismo tiempo se la añora, porque se visualiza en ella un potencial de integración, constancia y solidez de la vida social. Numerosos anudamientos imaginarios se hallan comprometidos en esta visión ambivalente, y -como si fuese una lente de aumento- el plano de las instituciones muestra que estas percepciones se expresan en diferentes representaciones de la autoridad, de las relaciones que produce, y de su crisis actual.

Esa crisis puede ser interpretada, también, como el deterioro -o la franca desaparición- de los "*puntos de referencia*" (Duschatzky y Corea, 2002) que operaban como garantía y justificación de los vínculos de autoridad. Estos vínculos se disuelven, porque no hay modo de sostener la estructura simbólica que les confería significación. Lo dicho vale para las relaciones intrafamiliares, pero también para aquellas que, apoyándose de modo anaclítico en la metáfora familiar, se desplegaban a todo lo largo de las instituciones que conforman "*archipiélago de fábricas de subjetividad*" (Hardt y Negri, 2002: 177). El orden normativo es productor de subjetividad (Foucault, 1976), pero si el orden normativo se deslegitima por desintegración de sus fundamentos, con él parece caer el escenario vincular que, a través de la configuración de posicionamientos jerárquicos, era el rostro visible de la autoridad. En este contexto, la institución escolar se encontraría en situación de "*destitución simbólica*" (Duschatzky y Corea, 2002: 82), es decir, de impotencia para articular una subjetividad que se estructure en torno a un conjunto de normas y valores ampliamente consensuados. Por ende, las figuras que, en el interior de la escuela, representan o encarnan un orden normativo, han perdido legitimidad. Señala Kessler que "*todo es negociable, porque desde la autoridad misma es también negociable ese orden*" (Kessler, 2002). Sin embargo, la cuestión no podría "*individualizarse*" o "*psicologizarse*" por medio de la

culpabilización: *“El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos”* (Duschatzky y Corea, 2002). La crisis de la autoridad interpela tanto a las instituciones como a las personas: a las primeras, las conduce a revisar -entre otras cosas- sus propósitos o *“contratos”* fundacionales (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1992); a las segundas, las obliga a problematizar el modo en que constituyen su subjetividad en los escenarios institucionales.

Se trata de una crisis general, que ha transversalizado los diferentes dispositivos. La escuela, por supuesto, entre ellos. La afirmación de Arendt acerca de la naturaleza política de la crisis de la autoridad podría, quizás, aludir a este sentido: el hecho de que la crisis afecta, precisamente, el corazón de los mecanismos de subjetivación. Para Dubet y Martucelli, por ejemplo, la escuela, la familia y la religión han dejado de ser fábricas de subjetividad: *“Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser consideradas como instituciones en el sentido clásico del término”* (Dubet y Martucelli, 2000). El Estado, por su parte, tampoco podría ya operar como garante o metadiscurso de los discursos institucionales que, a través del significante de la autoridad, demarcan posicionamientos en el espacio social. Ya no es más el *“gran Otro”* legitimante de los dispositivos normalizadores (*“paninstitución donadora de sentido”* -Lewkowicz y Cantarelli, 2003-), porque él mismo se encuentra en crisis (Bauman y Bordoni, 2016). Avancemos en esta dirección, indagando qué es lo que ocurre entre estas instituciones.

Las apelaciones por el sentido

El desafío es, entonces, esbozar la comprensión de la crisis de la autoridad escolar en el contexto más amplio de la crisis de las instituciones dadoras de sentido -el Estado, la primera de ellas, pero también la familia y la escuela. Uno de los aspectos que interesa señalar es el carácter de relativa convergencia que adoptan las instituciones que forman parte del *“archipiélago de fábricas de subjetividad”* (Hardt y Negri, 2002) al momento de definir los parámetros de constitución de esos sujetos. En otras palabras, una cierta congruencia entre los dispositivos debe ser lograda, con el propósito de generar homogeneidad en los patrones de normalización. Lo que se entiende por *“autoridad”* en la familia no podría, desde este punto de vista, ser demasiado diferente de lo que se entiende por *“autoridad”* en la escuela. Se trata de lo que podría denominarse código o lógica común de la normalización, una idea próxima a la de la *“función psi”* de Foucault, que opera como organización de los sustitutos disciplinarios de la familia (Foucault, 2007). Pero para que este código o lógica opere resulta necesaria la constitución de mecanismos de reciprocidad que posibiliten articular, en el campo de los dispositivos, diferentes definiciones y perspectivas. Para seguir con el ejemplo anterior, familia y escuela precisan oponer sus pretensiones, y definir, en el juego dialéctico, un *“mínimo común múltiplo”* o núcleo compartido de significaciones que articularán las diferentes expresiones que la autoridad pudiera tener en el campo escolar y en el campo familiar. Un padre no es, naturalmente, lo mismo que un profesor, pero la obediencia que se rinde al primero puede funcionar como metáfora de la que se ofrece al segundo. Si el efecto de sentido es posible, es

porque existe un nudo de significación dentro del cual ambas figuras son, en algún punto, homólogas: es decir, “*valen*”, semánticamente hablando, casi lo mismo (por supuesto, respecto de la autoridad). Así se establece una relativa continuidad entre la familia y la escuela. Lo mismo podría decirse respecto de otros objetos de la normalización, como las actitudes frente al propio cuerpo o el cumplimiento de los horarios y ritmos que pautan el tiempo en un espacio institucional determinado. El Estado se erige en legitimador de esas convergencias (por ejemplo, sancionando el valor de la metáfora padre – profesor), y apela a la familia y la escuela en función de ellas, pero sólo hasta que deja de funcionar como “*metainstitución donadora de sentido*” (Lewkowicz y Cantarelli, 2003).

Uno de los modos en que puede pensarse, entonces, la cuestión de la crisis de la autoridad en la escuela, es a partir de la ruptura de estos mecanismos de convergencia. Dijimos que ellos aseguraban -por lo menos hasta cierto punto- una homogeneidad en los sistemas referenciales implicados en la construcción de la subjetividad. Si se admite este punto de partida, queda claro que los distintos significados de la autoridad a través de la historia fueron el resultado de escenarios en los que ese significado derivó de la conjunción de distintas interpretaciones. Se hace necesario, aquí, introducir la noción de “*dialogicidad*”, siendo la capacidad de generar sentidos y representaciones -y de comunicarlas- en términos de una otredad o “*Alter*”, y en un contexto definido por la presencia de múltiples voces (Markova, 2003). En otras palabras, los sentidos que a lo largo del tiempo adquirió la autoridad escolar fueron el resultado de un diálogo que, a través de un intercambio de apelaciones, implicó a las distintas instancias de subjetivación. En este caso, el Estado, la escuela y la familia se realizaron apelaciones, con el propósito de convalidar, compartir e implicar en las prácticas sociales un determinado sentido de la autoridad. Era necesario que Estado, escuela y familia se apelaran uno a otro, y se implicaran en la construcción (de naturaleza colectiva) de una determinada interpretación de la autoridad, que produjera un mínimo espacio común de monosemia, y que fuera capaz de sostener prácticas y discursos. Lo anterior no podría ser asumido como un planteo fijista, fruto de un consenso intencional, que finalmente derivara en un acuerdo definitivo acerca de lo que la autoridad debiera representar. No podemos presuponer una definición sustancial de la autoridad, sino una construcción dialógica; el logro transitorio -pero valioso- de un núcleo relativamente estable de significaciones, conformadas en el diálogo y enraizadas en la historia.

Ahora bien, cuando estos mecanismos de convergencia o reciprocidad fallan (o no existen) aparecen desacuerdos que se expresan, en el discurso, en una responsabilización mutua de los efectos de disrupción, conflicto y frustración de las expectativas proyectadas sobre la instancia que funge como “*Alter*”. Ante apelaciones fallidas, que no logran hacer blanco en un código de normalización común, Estado, familia y escuela se culpan uno a otro, y esa culpabilización es, quizás, una de las expresiones más vehementes de “*la incomunicación profunda entre la escuela y la familia en condiciones de disolución estatal*” (Duschatzky y Corea, 2002). Decíamos, al principio de este apartado, que el desafío consistía en comprender la crisis de la autoridad escolar en el contexto más amplio de la crisis de las instituciones constructoras de sentido. Con más propiedad, podríamos agregar que esta

comprensión también convoca a explorar la ruptura de los mecanismos de convergencia que posibilitan la construcción de sentidos comunes, y en este caso, acerca de la autoridad escolar. Siendo que cuando las instituciones entran en crisis también lo hacen sus mecanismos generadores de sentido. Desde este horizonte surgen las dudas y cuestionamientos acerca del sentido último de la escuela (¿es un “centro social”, una “institución – cascarón”, o un “lugar de aprendizaje”? -Dussel y Southwell, 2008-), de la familia (¿es la familia “tradicional”, la “moderna” o la “posmoderna”? -Roudinesco, 2003-) y, por supuesto, del mismo Estado (¿representa el Estado la “totalidad – Estado Nación” del ciudadano o la “totalidad – mercado” del consumidor? -Lewkowicz y Cantarelli, 2003-). Frente a la crisis, las apelaciones fracasan, y el resultado es una balcanización del sentido. Emerge la incertidumbre -compañero inseparable de las crisis-, y, con ella, la necesidad perentoria de construir sentidos que suturen la herida. Pero estos sentidos pueden no suscitar adhesión ni consenso, y menos para la perspectiva descontextualizada de quien realiza una aproximación voluntarista. Ya hemos visto cuáles son los reparos que Arendt realiza a la coacción y a la persuasión, que son como la ortesis del vacío de sentido actual de la autoridad.

Estos son algunos elementos que ayudan a pensar la crisis de la autoridad en la escuela en el momento presente. Pero se puede introducir la perspectiva histórica. Sostuvimos, antes, que el habitar las instituciones educativas no es una cuestión del mero presente, y que el modo en que nos representamos la autoridad en la escuela está tamizado por estructuras axiológicas que han decantado con el correr del tiempo. Nos preguntamos: ¿son los desgarros del hoy inteligibles a la luz de las continuidades del pasado? ¿Puede la historia ayudar a comprender la fragmentación actual del núcleo de significaciones acerca de la autoridad? ¿Guarda un pasado (supuestamente) apromblemático alguna clave de la crisis vigente, del mismo modo que el cristal sano esconde en su seno las líneas de clivaje que luego se manifestarán en la ruptura? ¿Perviven, en el presente, sentidos de la autoridad perimidos, que entran en conflicto con los inéditos?

Estado peronista, escuela peronista, familia peronista

Naturalmente, apelar a la historia como fuente de respuestas para preguntas como las que hemos formulado requiere abandonar la perspectiva panorámica, y mirar con detenimiento períodos históricos concretos. En ellos quizás pueda verse con un poco más de nitidez cómo ciertas representaciones organizan la praxis social en el contexto más acotado -y accesible a la observación- de las instituciones. En nuestro caso, nos interesa aproximarnos a la comprensión de un sentido de la autoridad gestado en el marco de las apelaciones que el Estado ha dirigido a la escuela y la familia en un momento histórico determinado. Creemos que uno de los períodos en los que se puede advertir con más provecho este juego dialógico es el primer peronismo, esa etapa que se extiende a lo largo de las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón (1946 – 1955). Aparece, con el peronismo, un nuevo sujeto de la historia. Las identidades políticas se reconfiguran, y nuevos ejes discursivos estructuran la acción

política. Los profundos cambios hacen visibles las líneas de clivaje del cuerpo social, que se expresan en las apelaciones que se dirigen a las instituciones. Por supuesto, queda por fuera de las pretensiones de este trabajo realizar una exégesis histórica profunda del complejo campo de representaciones sociales, políticas y culturales, que se consolidó en este lapso de la historia argentina. Menos todavía, encarar un estudio acerca de los fundamentos ideológicos del peronismo, y de las modificaciones que, estando en el gobierno, impulsó en el sistema educativo argentino. Queremos, sí, hacer foco en el modo en que, desde el Estado, se apeló a la familia y a la escuela, sancionando, así, una determinada concepción de autoridad. En efecto: en las apelaciones que el Estado -a través de sus políticas y organizaciones concretas, expresadas en un discurso más o menos homogéneo- dirige a la familia y la escuela, es posible desentrañar un conjunto de representaciones acerca del significado de la autoridad, que operan como sustrato ideacional de esas apelaciones. Es respecto de este punto que pensamos que el período del primer peronismo puede ser ilustrativo.

En principio, definiremos la materia que trataremos en este apartado. Entendemos que, en su período fundacional, el peronismo logró consolidar una cultura política de características singulares. La cosmovisión peronista -sus valores, prescripciones, ideas directrices, estrategias de acción- se materializó en una doctrina propia, con coherencia interna, y susceptible de ser articulada en un discurso, enseñada, y transmitida. La unidad de cultura y doctrina significó para el peronismo la capacidad de potenciar la cohesión del *Movimiento*, orientar su identificación con la nación, y generar una acción de gobierno efectiva y congruente con sus principios. En el campo educativo -familiar, esto se materializó en la promulgación de un conjunto de instrumentos legales, en la acción política encaminada a la promoción de estos ámbitos, y en el logro de diseños institucionales acordes con la cultura política y la doctrina. Sobre esta base, el Estado fue capaz de realizar apelaciones a la escuela y a la familia, asumiéndolos como sujetos con capacidad de responder (de manera positiva o negativa) a las expectativas y prescripciones de la doctrina peronista. El soporte simbólico de estas apelaciones fue una poderosa metáfora de la estructuración de la comunidad nacional como "*gran familia*". Así, el significante familiar vehiculizó significaciones ligadas al gobierno y la educación. De esta manera fue capaz de sostener dos identificaciones: la del gobierno del Estado con el gobierno de la familia, y la de la educación familiar con la educación escolar. Adquirió sustancia, así, una pregnante representación de la autoridad que -si bien no puede decirse que fuese totalmente nueva- el peronismo terminó de consolidar y legitimar. Avancemos en todo esto.

El peronismo logró dar forma a una cultura política de características novedosas. La cultura política es un campo conformado por las creencias, actitudes y valoraciones de las personas, en especial aquellas que desempeñan un rol importante en la configuración del orden político de una sociedad (Berger, 1989). Es decir, la cultura política supone la existencia de una estructura representacional y axiológica en condiciones de reclamar un posicionamiento hegemónico en la interpretación de la realidad política y en la configuración de sus acciones. El peronismo pudo, efectivamente, exteriorizar una cultura propia, cuyos rasgos fundacionales modificaron de modo definitivo el modo de entender la política, de apropiarse de sus significados, y

de estructurar su praxis. Garay Reyna, por ejemplo, ha propuesto una lectura de la cultura política que contempla la articulación de tres sentidos del “*fenómeno peronista*” (Garay Reyna, 2007). El primero de esos sentidos hace referencia a la constitución de un nuevo sujeto político, empoderado a partir de la acreencia de derechos sociales. El eje axiológico de estas reformulaciones que se expresan en el nuevo ordenamiento legal es la justicia social, ese “*significante vacío que articuló la formación discursiva peronista, es decir, encarnaba la carencia social fundamental*” (Groppo, 2009). El segundo sentido tiene que ver con la tipología de relaciones clientelares que se establece al amparo de ese discurso, relaciones cuyo organizador - podríamos decir, en el imaginario social- es “*restaurar el comportamiento original de Eva Perón*” (Garay Reyna, 2007: 356) a través de un sistema de reciprocidades (Auyero, 2002). El tercer sentido referencia la dimensión ideológica – política, en el entramado del discurso que históricamente el peronismo ha sido capaz de articular. Estos discursos tienen -según Garay Reyna (2007)- como eje al populismo, que se define por la interpelación no mediada al sujeto “*pueblo*”. En efecto, el pueblo es “*lo que define la función de la política*” (Etchegaray, 2008), cuando el juego político se concibe estructurado como conflicto y oposición. Así lo planteaba el mismo Perón en *La Hora de los Pueblos*, al afirmar que, en un futuro, “*... no habrá más que peronismo, porque unos seremos peronistas y otros antiperonistas*” (Perón, 1968). “*Pueblo*” es, entonces, una construcción identitaria que depende de la sanción de *otro*. La solidez ontológica del pueblo proviene de la vigencia del anti – pueblo -y eso, aun cuando la ideología peronista implicó una recuperación “*en positivo*” del primero (Ratier, 1975). Ernesto Laclau ha puntualizado que el populismo necesita de la división dicotómica y antagónica de la sociedad en dos campos: “*... el populismo [...] implica la división antagónica del campo social*” (Laclau, 2005). Una matriz dicotómica, entonces, polarizaba el campo de significaciones de lo político, oponiendo la patria a la anti – patria, el pueblo al anti – pueblo, los trabajadores a la oligarquía, los intereses extranjeros a los intereses nacionales, la justicia social a la explotación organizada, el dilema capitalismo/ comunismo a la tercera posición. Y el factor unificador -la síntesis final de esta vasta dialéctica de oposiciones- era la figura del líder, que establecía con las masas una relación directa, al margen de toda mediación institucional (“*con la secundarización de las mediaciones institucionales*”, según Terán -2008-, “*entrada extra-institucional de las masas*”, en palabras de Svampa -2010-).

Hay, sin embargo, otro elemento de la cultura política del peronismo que, aun derivando de los anteriores, posee un significado especial: se trata del concepto de la unidad espiritual. La noción peronista de unidad no remite sólo a una estructura de organizaciones o agencias del Estado que operan de acuerdo a una estrategia común, ni siquiera a una forma sociocultural que pudiera caracterizarse por un cierto grado de integración. Se trata, además, de un imaginario de características oceánicas, que alude a una gran comunidad nacional fusionada a su conductor: “*Perón es (el modelo de) la masa; Perón es (se prolonga en) la masa*” (Segovia, 2011). La aversión de Perón al conflicto social (el “*odium diversitas*” -Segovia, 2011-) se exterioriza, precisamente, en la idea de la unidad espiritual. Es decir, la unidad se postula no a pesar del anti – pueblo, sino en cierto modo gracias a él. La denominación “*espiritual*” alude al carácter casi místico de esta fusión. Perón, ciertamente, ha transformado la “*masa inorgánica*”

(objeto de la historia) en *“pueblo organizado”* (sujeto de la historia) (Bianchi, 1989). Se trata de un vínculo de características sincréticas, en que la persona del conductor configura la esencia del pueblo. Sin embargo, esta alquimia no podría deberse únicamente al aspecto carismático del liderazgo, sino también al factor organizativo aportado por la doctrina (Rein y Rein, 1996). La doctrina ha sido el cemento, y Perón ha sido el catalizador: el *“papel unitivo de los espíritus es cumplido por la doctrina justicialista”* (Segovia, 2011). En especial, porque el único creador de la doctrina ha sido Perón. El salto cualitativo de la cultura política peronista, en la que Perón opera como significante de unidad, ha sido producir esta identificación: la del conductor con el pueblo y de la doctrina peronista con la nación. Perón lo manifestó explícitamente a los filósofos del mundo, en el discurso de cierre del Primer Congreso Nacional de Filosofía: *“Nuestra acción de gobierno no representa un partido político, sino un gran movimiento nacional, con una doctrina propia”* (Perón 2016 -1949-). Perón crea, un espacio sagrado, en tanto exclusivo -o, mejor dicho, excluyente. En efecto, la esencia o carácter definitorio de lo sacro se relaciona con una operación de separación por mor de la cual las cosas se sustraen *“de la esfera del derecho humano”* (Agamben, 2011), e ingresan en otra lógica, menos determinada por la dimensión simbólico – normativa que por el imaginario – figurativa. Como dice Cassirer: los vínculos sociales anteriores al caudillo -la ley, las instituciones- *“carecen de todo valor (...). Lo único que queda es el poder místico y la autoridad del caudillo”* (Cassirer, 2004). En otras palabras, la relación de Perón con el pueblo es excluyente (*“sagrada”*), en la medida en que se despliega más allá de toda norma, estatuto simbólico o mediación institucional. Perón es el padre imposible, *“todopoderoso”* (Lacan, 2005), el sacerdote de una religión secular investido de poder místico. En esta religión secular, la doctrina es el canon de la liturgia.

Nos hemos detenido en estos aspectos porque creemos que el juego de encabalgamientos e identificaciones sustentados en la cultura política y la doctrina han contribuido a la perfusión del poder del Estado peronista en el entramado de las instituciones que son *“fábrica de subjetividad”*. En especial, la escuela y la familia. En otras palabras, gracias a la potencia del imaginario peronista (apuntalado en el propósito de la justicia social para ese nuevo sujeto de la historia, el pueblo organizado) el Estado pudo impulsar con relativo éxito un conjunto de acciones políticas, rediseños institucionales y marcos legales orientados a la familia y la escuela. Por lo menos parte del poder que el Estado peronista pudo proyectar sobre estas dos instituciones derivó, entendemos, de la capacidad de su cultura y doctrina de producir nuevos sentidos para la vida social. Se ha señalado, por ejemplo, (Bianchi, 1999; Gutiérrez, 2002) que a partir del Primer Plan Quinquenal la familia se consideró uno de los objetivos más importantes de las políticas de redistribución. También se la tuvo en cuenta para vehicular la racionalización del gasto luego de la crisis económica de 1949. Por otro lado, en el mismo año se promulgaba la nueva Constitución Nacional, que asumía una postura igualitaria y protectora respecto de la familia (Ramella, 2019), *“núcleo primario y fundamental de la sociedad”* (Constitución de la Nación Argentina, 1949, Capítulo III, apartado Segundo). Y se realizaron esfuerzos por abordar la cuestión de los hijos extramatrimoniales de un modo que no supusiera violencia simbólica o discriminación (Cosse, 2007). No es todo, la institución familiar también debía ser

“peronizada” (Bianchi, 1999), para poder funcionar como usina de doctrina. Los cambios en el sistema escolar no fueron menos significativos. Somoza Rodríguez (1997b) ha planteado que el peronismo se propuso un “*vasto plan de resocialización de los sujetos pedagógicos y políticos*”. Para ello, emprendió un ambicioso proyecto de infraestructura (sólo en la provincia de Buenos Aires fueron construidas más de mil escuelas en el período 1948 – 1952 -Petitti, 2016-), pero también desarrolló profundos cambios de rediseño institucional, tendientes a la centralización y la racionalidad administrativa, que desembocaron en la creación del Ministerio de Educación en 1949 (Cammarota, 2010; Ferreyra, 2015; Rein y Rein, 1996). Ello fue encuadrado en marcos normativos que reglamentaron el funcionamiento institucional y aseguraron su expansión, cobertura, y alineamiento doctrinal (Fiorucci, 2012). Todas estas acciones, que se llevaron a cabo respecto de la familia y la escuela, denotan la importancia que para Perón habían adquirido estas instituciones en relación con la edificación de la “*Nueva Argentina*”, e iluminan las razones por las cuales en el primer peronismo se convirtieron en sujetos de apelación por parte del Estado.

Es necesario tener en cuenta que el discurso peronista se posicionó en las antípodas del liberal. Tomando distancia de una visión en la que el individuo se recortaba nítidamente del contorno de las instituciones como la familia y el Estado; se desplegó, generando una cadena de efectos legales, institucionales y políticos. Las acciones y cambios institucionales y políticos en los ámbitos familiar y educativo que hemos mencionado se comprenden dentro del campo de referencias de esta formación discursiva. Resultaba necesario emprender esos cambios, si se quería contar con la familia y la escuela como interlocutores clave para la consolidación de la cosmovisión del Movimiento. El peronismo no apeló a los individuos *qua* individuos, sino en tanto partes integrantes de las instituciones que conformaban el todo orgánico y organizado de la Nación (Puiggros, 2006). Si se produjeron nuevos sentidos para la vida social, fue entre otras razones porque a partir del peronismo se fundó la posibilidad de apelar a la familia y la escuela como instituciones que podían aportar a la unidad espiritual en los términos en que ella se definía en la doctrina. Como quiera que sea, la generatividad del discurso peronista contribuyó al establecimiento de metáforas que reformularon el modo de establecer lazos sociales, y prepararon a la sociedad para un cambio que no tendría vuelta atrás. Y estas metáforas hicieron que fuera viable este espacio de intercambio y apelación del Estado a las instituciones. Ya hemos mencionado el concepto de metáfora, no sólo porque permite comprender en términos lingüísticos una cierta relación de semejanza entre dos conceptos. Una metáfora es un tropo que opera la producción de un sentido nuevo a partir de la yuxtaposición de dos objetos (el surgimiento de un significante “*que llega desde otra cadena*” -Ducrot y Todorov, 1975-). Nuestro pensamiento es, esencialmente, metafórico: el modo en que actuamos, pensamos y sentimos depende, en gran parte, de las metáforas que usamos (Lakoff y Johnson, 1980). En tanto campo conformado por las creencias, actitudes y valoraciones de las personas (Berger, 1989), las culturas políticas son, también, portadoras de metáforas (Lakoff y Johnson, 2003). Y toda cultura política posee, diríamos, metáforas “*nucleares*”. Siendo aquellas que, por su riqueza y complejidad semántica, son capaces de soportar articulaciones discursivas, imágenes, argumentos, tropos, apelaciones.

Propondremos que la metáfora nuclear del primer peronismo, su cultura y su doctrina, es la que yuxtapone la nación con la familia. En este sentido, Gutiérrez (2002) considera las relaciones que se establecen entre ambas ideas, pone de manifiesto sus articulaciones con el universo de significados nacionalista y católico, y afirma que “*el concepto de familia se presentaba identificado con la nación*”. Hay que señalar que quizá no se trate de una metáfora que se haya articulado de manera frecuente y explícita en el discurso peronista. Sin embargo, puede entrevérsela en los juegos de identificaciones que genera y en la serie de sentidos que produce. En efecto: la nación y la familia presuponen aspectos de contenido y estructura que son análogos. En ambas hay una jerarquía, de la que emana autoridad; hay una lengua común, y se comparte una cultura y unas costumbres; hay lazos societales de tipo contractual, pero también de sangre; hay una unidad que trasciende, integrando (o velando) las diferencias. La metáfora de la nación – familia no sólo se remonta al conjunto de significados políticos, culturales y teológicos movilizados por el nacionalismo y el catolicismo (de acuerdo al “*mito de la nación católica*” -Zanatta, 2013-). También se inscribe en la oposición *gemeinschaft – gesellschaft* (Schluchter, 2011), dentro de la que se rescatan, precisamente, los “*elementos naturales de la comunidad*” tenidos en cuenta por el mismo Perón (Perón, 2016 -1949-). Pero lo más importante es que la metáfora nación – familia es el sustrato sobre el que se generaron dos identificaciones que darían forma a una potente representación de la autoridad: la identificación del gobierno del Estado con el gobierno de la familia, y la identificación de la educación familiar con la educación escolar.

Paternalidad y autoridad en los textos del peronismo

A continuación, intentaremos seguir el despliegue de esta metáfora y sus dos identificaciones principales. Habrá que realizar dos aclaraciones. La primera, de índole metodológica, nos exige anunciar que el material empírico sobre el que haremos este análisis será un conjunto de textos escolares editados hacia el final de la primera etapa del peronismo. Casi todos ellos han sido publicados en los años 1953 y 1954. De esta serie forman parte, por ejemplo, *Privilegiados* (Gutiérrez Bueno, 1954a), *El hada buena* (Gómez Reynoso, 1953), *Patria justa* (García, 1953a) y muchos otros más. Se justificará dicha elección. Cuando nos referimos a las apelaciones que el Estado realiza a la familia y la escuela, mentamos una serie de mensajes que se estructuran en base a diferentes sistemas de codificación, circulan a través de distintos canales, y apuntan a una variedad de receptores, asumidos como tales en función de su pertenencia a un dispositivo institucional. Estos mensajes poseen un rasgo en común: están articulados por un emisor que puede reclamar legítimamente el monopolio de la representación del pensamiento político de quien en ese momento detenta el poder. Dentro de ese conjunto de mensajes se encuentran los textos escolares, en la medida en que expresan una visión que podría denominarse “*oficial*”, y que se dirige a los actores del dispositivo escolar. Naturalmente, fijarse sólo en ellos implica un recorte. El aparato documental a partir del cual sería posible estudiar las representaciones del peronismo sobre la autoridad es, por supuesto, mucho más vasto. Sin embargo, no se trata de un

recorte arbitrario, porque en los textos que se ofrecen a los docentes y a los alumnos se revela un sentido particular de la autoridad en el que se advierte con claridad las imbricaciones entre los espacios estadales, escolares y familiares. No se trata, aquí, de encarar un análisis histórico con una perspectiva metodológica documentalista. Ya se han formulado cuidadosos análisis de los materiales escolares peronistas en su faceta de herramientas de propaganda (Corbiere, 1997). Se trata, antes bien, de aproximarnos a una explicación de la crisis de la autoridad escolar actual a partir de la ruptura de lo que hemos denominado mecanismos de convergencia o reciprocidad. Para ello, ciertamente, hemos apelado a la historia, pero con el ánimo de explorar - dentro de una etapa definida- un aspecto específico de las relaciones que establecieron en su momento el Estado, la familia y la escuela. Entendemos, por eso, que los textos escolares pueden servir de buenos ejemplos de apelaciones del Estado, en los cuales puede apreciarse cómo la autoridad queda investida de un sentido particular.

La segunda aclaración, de índole fáctica, es que el hecho de que existan apelaciones no implica necesariamente asentimiento. Más bien al contrario. Parece adecuado, aquí, hacer un comentario: más allá de los dispares efectos de su recepción, los textos escolares expresan un cierto consenso en cuanto a una visión del mundo que se intenta legitimar y divulgar. Es razonable suponer que, si bien del lado del receptor existe una multivocidad (determinada por los distintos puntos de vista, opiniones, tendencias, y formas de vida), del lado del emisor el sentido es unívoco: no admite “versiones” (o, mejor dicho, “sub – versiones”). En otras palabras, el análisis de los textos escolares es válido en cuanto procura desbrozar los sentidos explícitos o implícitos de un mensaje que se estructura como texto, articulado por una o unas agencias, que de manera legítima pueden alegar la representación del pensamiento oficial. El emisor “*produce*” al receptor, en cuanto lo considera implicado en los efectos discursivos (y de poder) que quiere generar. Perón quiere que la escuela y la familia – “*peronizadas*” (Bianchi, 1999)- lo ayuden en su tarea de *peronizar* la sociedad (Gallo, 2011). El objetivo es lograr una sociedad ideológicamente homogénea: en un futuro (utópico) “... *no habrá más que peronistas*” (Perón, 1968). Ello no implica, naturalmente, que los sujetos apelados respondan de acuerdo a las expectativas. Las familias de entonces, lo sabemos, habitaban un espacio social polarizado, en el que la escisión entre “*ellos y nosotros*” era rampante (Aboy, 2008). El peronismo, el anti – peronismo y su “*estructura del desacuerdo*” -para emplear una expresión de Azzolini (2016)- también campaban al interior de los hogares. El magisterio, por su parte, no estaba alineado en su totalidad con Perón, ni con mucho. En un artículo que analiza los sumarios incoados a docentes a los que se acusa de contrarios al peronismo, Fiorucci plantea que era contradictorio que un gobierno interpelara, “*como una suerte de difusor, de intermediario político*”, a un sector que en realidad era opositor, el de los docentes (Fiorucci, 2012). Silvina Gvirtz también comenta la resistencia del cuerpo docente a la incorporación de contenidos de carácter partidario (Gvirtz, 1991), por lo cual la estrategia de Perón derivó finalmente en el enfrentamiento (Puiggrós y Bernetti, 1993). Dicho enfrentamiento se expresaba, por ejemplo, en las presiones ejercidas sobre los docentes para que éstos terminaran por afiliarse al Partido Justicialista (Escudé, 1990). Podríamos sumar elementos, pero hasta aquí parece claro

que la apelación del Estado a la escuela (y a la familia) no presupone la existencia de contrapartes homogéneas. Antes bien, es como si pretendiera constituir las en el registro de lo imaginario, velando la conflictividad y la oposición que de modo evidente irrumpían en lo real. A los efectos de lo que nos proponemos analizar, entonces, parece viable concentrar nuestro estudio en los mensajes tal como son articulados por el emisor, sin tener aquí en cuenta las “resistencias” o “insumisiones” que todo poder debe generar (Foucault, 2004).

Comencemos, pues, con el análisis de las metáforas e identificaciones. La metáfora nación – familia, verdaderamente pregnante, transversaliza textos de diferentes temáticas. Por tomar dos ejemplos, en las líneas: “*Amemos y respetemos esa semillita, la familia, en la que se origina la nación*” (extraída del libro de lectura para tercer grado *Mensaje de luz*, de Elsa Cozzani de Gillone -1954-), y “*La familia es una cadena donde cada miembro forma un eslabón [...] La patria es la reunión de todos los eslabones familiares*” (extraída del libro de lectura para tercer grado *Ronda del gran amor*, de Amalia Luisa Bruzzone) se refuerza esta metáfora nuclear, se acentúa la continuidad entre los planos de la nación y la familia, y se establece el sentido sobre el que se desarrollarán las identificaciones. Cita, por ejemplo, Somoza Rodríguez (1997a) un fragmento del texto para estudiantes de cuarto grado *La Argentina de Perón*, de Angela C. de Palacio:

- ¿Recuerdas lo que sucedió esta mañana? Tus hermanos se portaban mal, pero llegó tu madre... y cada cual hizo entonces lo que debía hacer.

-Si, papá.

-Pues bien, fue muy sencillo. Una mano fuerte se les impuso. Tu madre dictó leyes... No leyes escritas, sino leyes orales, leyes familiares. Tus hermanos las obedecieron, y el orden se restableció. Lo que pasa en pequeño en una familia, pasa en grande en un país [...]

-Papá, hay autoridades para que los hombres no hagan lo que quieren sino lo que deben, ¿verdad?

-Así es. Por eso debemos respetar a las autoridades. De lo contrario, reinaría la anarquía más completa. Una nación es una gran familia cuyas relaciones se basan en el respeto a la autoridad.

-La autoridad mayor de este país es nuestro Presidente, ¿no es cierto, papá?

-Si, hijo mío: nuestro Presidente, el *General Juan D. Perón* -itálicas en el texto original-. (Palacio, 1954)

La línea clave de este fragmento, sobre cuyo sentido pivota el resto, es: “*Una nación es una gran familia cuyas relaciones se basan en el respeto a la autoridad*”. Es el remate del paralelismo establecido en la línea anterior: “*Lo que pasa en pequeño en una familia, pasa en grande en un país*”. El fragmento está extraído de una lectura que, precisamente, lleva por título “*El respeto a la autoridad*”. Nótese que no se articula una comparación (la nación es *como* una familia) sino que se estatuye una identidad (la nación es una familia). En el texto, lo que refuerza y consolida la metáfora es la función legislativa y ejecutiva de -en este caso- la madre, que “*impuso una mano fuerte*” y “*dictó leyes*”. Hay un significante que “*llega desde otra cadena*”: el significante – nación se ve enriquecido por el significante – familia. El sentido de la autoridad es una función de la metáfora nación – familia; la autoridad política es, o

funciona, a la manera de la autoridad familiar. Algo del orden de lo paterno (en este caso, de lo materno) sobrevuela la función presidencial, y opera como un *Otro* que reasegura contra el desorden y la anarquía. En términos weberianos, trazas de liderazgo carismático se superponen (o, quizás, se imponen) a la lógica de la dominación racional (Weber -1922-, 2002). La imposición de la norma no se fundamenta en un cálculo racional o en una lógica jurisprudencial, sino que brota de la naturaleza de una relación que conjuga el afecto con la jerarquía "*natural*" (padre – hijo, madre – hijo), lo cual también define el tipo de vínculo Presidente – ciudadano. De hecho, estas ideas se presentan y desarrollan en el marco del diálogo entre un padre y un hijo, que se refieren a la escena de la indisciplina de los hermanos y la autoridad de la madre. Se observan dos cadenas simétricas: por un lado, *ley – mano fuerte – obediencia – orden – respeto a la autoridad*. Por el otro, *portarse mal – hacer lo que quieren – anarquía*. La nación es una familia en la que el Presidente opera como el padre. En esta familia, los ciudadanos son los hijos. El padre, o la madre en ausencia de él, imponen normas y dictan leyes con mano fuerte, para que el orden no derive en anarquía.

En el texto de lectura para primer grado superior *El alma tutelar*, de Blanca Alicia Casas (citado por Rein y Rein, 1996), la imagen es todavía más explícita en cuanto al rol de lo paterno y a la identificación del gobierno del Estado y el gobierno de la familia: "*Lo que papá es para nosotros, el presidente Juan Perón es para todos los hombres de este suelo. [...] a ellos dedica todas las horas de su vida de trabajador infatigable*" (Casas, 1953). El lugar de la enunciación de este paralelismo es el espacio fraterno: el "*nosotros*" designa aquí a la pluralidad de los hermanos, que identifican, en la misma fórmula, al padre (y su función) con la figura de Perón y a la fratría con el conjunto de ciudadanos.

La lectura "*La autoridad (diálogo)*", del libro para estudiantes de segundo grado *El Hada Buena* de Clelia Gómez Reynoso, reproduce un diálogo acerca de esa misma cuestión, y sustenta la identificación entre la educación familiar y la educación escolar. Aunque se trata de un intercambio verbal que se desarrolla, aparentemente, en un contexto familiar, la ilustración que acompaña la lectura es una viñeta escolar (una maestra en el pizarrón, alumnos sentados en sus pupitres). El relato muestra una escena de familia en la que se ejemplifica la autoridad a través de una situación propia de la escuela. Alguien dice, al comienzo, que *la vida no es posible sin el respeto a la autoridad*. El diálogo prosigue:

-En la familia, [la autoridad] la constituye el padre; en el grado, la maestra; en la escuela, el director; en la nación, el Presidente -dijo Silvia. [...]

-Si no hubiera autoridad, tampoco estaríamos contentos, porque mandaríamos todos, en un completo desorden. Dime, Agustín, ¿te agrada ir a clase cuando falta la maestra? Sólo traes, al regreso, el beneficio de algunas manchas de tinta en el guardapolvo. ¿Por qué? Porque tus compañeros estaban en desorden, perdiendo hasta los buenos modales...

Lo mismo ocurre en un país. No hay progreso, si no hay orden, y no hay orden sin autoridad. Por eso, el Presidente nos exige obediencia y lealtad -terminó don Lucas. (Gómez Reynoso, 1953)

En la primera línea de la cita la enumeración exhibe la cadena metonímica que referencia los emblemas de la autoridad: *padre – maestra – director – Presidente*. La explicitación de esta cadena facilita la identificación de los diferentes ámbitos: la autoridad es tan importante en la familia como lo es en la escuela, y como lo es también en el país. El tropo en el que se describe la ausencia de la autoridad y la emergencia del desorden se completa con la línea: “*Lo mismo ocurre en el país*”. A diferencia del fragmento anterior, ahora el significante – nación adquiere un nuevo significado a partir de la intrusión del significante – escuela. Del mismo modo que en ausencia de la maestra se ven las manchas de tinta en el guardapolvo y la pérdida de los modales, la falta de autoridad en un país produce el desorden. El *Presidente*, que exige obediencia y lealtad, aparece en el texto como un maestro que garantiza el orden necesario para aprender (sobre la “*gracia pedagógica*” de Perón, ver González - 2015.), mientras que en los fragmentos anteriores aparecía como un padre.

La lectura “*Plan quinquenal*”, del libro para estudiantes de cuarto grado *Justicialismo* de Graciela Albornoz de Videla, escenifica el diálogo entre un padre y su hijo:

-Mira, papá -dijo Enrique-, ante aquel hermoso edificio en construcción se lee “Perón cumple”.

-Eso se reproduce en miles y miles de construcciones en todo el país, hijo mío.

-Es natural, papá, porque nuestro presidente dice “Mejor que prometer es hacer”.

-Así es, y maravillosamente se va cumpliendo el Plan Quinquenal, gracias a la acción ciclópea de Perón y de nuestra inolvidable Eva Perón.

- [...] El General Perón siempre planifica, como tú, papá, cuando hiciste los cálculos y planos para construir nuestra casita.

Cuando llegamos a casa papá me entregó un libro en cuya tapa se leía “Habla Perón”, y me pidió que leyera en voz alta un trozo de un discurso del General. (Albornoz de Videla, 1953).

El “*como tú*” condensa la significación profunda del texto. La actividad incansable del conductor de la nación, que “*cumple*”, remeda el cuidado del padre, que planifica para construir la vivienda familiar. Se le ofrecen a Enrique dos modelos: el padre y Perón. El primero muestra su admiración y lealtad por el segundo. A escala, comparten la misma virtud: ellos piensan por otros (planifican); hacen grandes esfuerzos por aquellos frente a quienes sienten una grave responsabilidad (el hijo, en el caso del padre; el trabajador, en el caso de Perón); ambos dan algo mucho más importante, si cabe, que el mero bien de carácter tangible: la doctrina. La conversación entre padre e hijo termina en la casa, cuando el padre le da al niño un discurso para leer en alta voz. En el juego de reflejo de ambas figuras, la función de la autoridad queda reforzada en dos planos, que son distintos cualitativamente, pero entre los cuales se establece una continuidad por efecto de la identificación: la autoridad de Perón fortalece la del padre; la autoridad del padre fortalece la de Perón.

En el libro *Justicialismo* también puede leerse acerca del maestro. Más que una figura definida en función de un perfil técnico, orlada con destrezas pedagógicas, o munida de saber académico, aparece un paradigma de “*perfección moral*” y “*serenidad*”: “*Frente a tu ecuanimidad no hay quien se rebele [...] A todos enseñas con*

amor, individualmente". Pero estas virtudes humanas se manifiestan, en el texto, asociadas a virtudes políticas:

Maestro: en tus manos está el porvenir de la Patria. Tú, que eres justicialista por excelencia, porque tu enseñanza cristiana es justicia, paz, amor y felicidad, sabes que de tu misión de apóstol depende la grandeza de esta Nueva Argentina.
[...] Eva Perón dijo: "Son los maestros mezcla esforzada de misioneros y soldados, dispuestos en misión de avanzada y orden de combate". (Albornoz de Videla, 1953)

En este fragmento, en el que el componente religioso aparece fusionado al laico-secular. Un sujeto de la enunciación desconocido apela al maestro (en tanto justicialista) y le asigna una tarea: "*en tus manos está el porvenir de la Patria*". Este "... *en tus manos...*" presupone, claro está, un "yo", que surge en el plano locutorio para expresar la misión, el mandato, o la delegación que opera performativamente sobre el receptor: "*Ese tú eres esto, cuando lo recibo, me hace en la palabra otro que lo que soy*" (Lacan, 1991). En un fragmento anterior, el maestro aparecía como un garante de la ley. En el próximo, aparecerá como evangelizador. Pero en éste es apelado en referencia a una marca de identidad (el ser justicialista) que lo define en esencia y lo transforma en "*misionero*" y "*soldado*". Su autoridad es como la del padre o la madre, pero se le añade un carácter especial, entre sacro y marcial: es una autoridad de "*apóstol*".

Hay, por otro lado, una interesante deriva semántica que pareciera querer conducir el fundamento último de la función de autoridad al ámbito de lo que podría definirse como una suerte de teología secular. Desde este punto de vista, por lo menos algún aspecto de la representación de la autoridad que se construyó durante el primer peronismo es de carácter místico – religioso. El carácter de "*religión política*" (Ghio, 2007) que pretendió adquirir el peronismo en las postrimerías de su primera etapa, así como la emergencia de un "*crístianismo peronista*", son tópicos que han sido tratados por algunos autores (Bianchi, 1997; Caimari, 1994; Miranda, 2015; Zanatta, 2013). No es nuestro tema aquí emprender el estudio de los fundamentos teológicos de la autoridad en la doctrina peronista, pero sí destacar cómo, en el marco de las apelaciones a la institución escolar y familiar, se legitima un paradigma de autoridad con rasgos sobrenaturales. En el texto de lectura para segundo grado *Comienza el día*, de Ángela Gutiérrez Bueno (citado en Rein y Rein, 1996 y también consultado por nosotros) se lee, en la lectura que lleva por título "*El justicialismo*", la siguiente caracterización:

¿Veis cómo el sol brilla para todas las tierras y calienta por igual a todos los hombres? [...] ¿No ha dispuesto Dios el aire para que lo respiren chicos y grandes, ricos y pobres? Aplicad ese principio a la obra de los hombres y tendréis el justicialismo. (Gutiérrez Bueno, 1954b)

El fragmento tiene evidentes reminiscencias bíblicas. Es, de hecho, una lejana paráfrasis del Evangelio de Mateo, 5: 45 ("*...así serán hijos del Padre que está en el cielo, porque Él hace salir su sol sobre malos y buenos, y hace caer la lluvia sobre justos e injustos*"). La escena en que se realiza la proclama tiene lugar en el aula: es la

maestra la que, afirmándose en la Escritura, enseña a sus estudiantes “*algo muy sencillo de explicar y comprender*”. Se ha expresado que la doctrina justicialista pretendió, en su momento, ser una expresión política y económica de los principios teológicos postulados por la Doctrina Social de la Iglesia, algo que Perón incluso sostuvo de modo explícito (Bianchi, 1990; Zanatta, 2013). Y se esboza, en el fragmento de *Comienza el día*, una concepción de justicia en la línea de los postulados católicos. El garante último de esa forma de justicia es, evidentemente, Dios. Pero el texto sugiere, en el paralelismo, la gravitación de la figura misma de Perón. La cuestión es despejar el lugar de Perón respecto de la doctrina, teniendo en mente el lugar de Dios respecto del principio de justicia que rige la distribución de los bienes. Así como distribuye Dios, distribuye Perón. La paternidad de Perón adquiere, aquí, rasgos *diviniformes*, en la medida en que se presenta como el fundamento último de la justicia social. Resulta, también, interesante vincular este paralelismo con los elementos de fragmentos anteriores, y pensar en un encadenamiento metonímico de figuras paternas “*proveedoras*” o que personifican algún aspecto de la justicia: *Dios – Perón – maestro – padre*.

Conclusiones

La mentada crisis de la autoridad escolar motivó todas estas reflexiones. Nuestro intento ha sido reflexionar sobre la cuestión, tomando primeramente como punto de referencia una visión clásica sobre el tema. Hannah Arendt se aproxima con justeza, cuando atribuye un papel fundante a la autoridad al tiempo que manifiesta perplejidad acerca de sus componentes esenciales. Avanza vinculando esa crisis a un proceso “*...que durante siglos socavó sobre todo la religión y la tradición*” (Arendt, 1961). A partir de allí, nuestro abordaje fue gradual. Primeramente, consideramos la crisis de la autoridad como una crisis que suspende la vigencia de las metáforas que -apoyándose en diferentes configuraciones institucionales- procuraban perfundir una imagen de la autoridad en los diferentes planos de la existencia social. Más adelante reformulamos la crisis como el deterioro de las referencias simbólicas que operaban como garantía y justificación de los vínculos de autoridad. En este sentido, destacamos el debilitamiento de la función subjetivante de las instituciones como la familia y la escuela, y el ocaso del Estado en su rol de “*gran Otro*” legitimante de los dispositivos normalizadores. Por último, focalizamos en la ruptura de los mecanismos de convergencia o reciprocidad que permiten articular, en los terrenos de diferentes dispositivos, diferentes prácticas y representaciones implicadas en la producción de la subjetividad. No habría, desde estas perspectivas, una “*gubernamentalidad*” (Foucault, 2004) común o polivalente, de curso obligatorio para la familia, la escuela, el Estado, etcétera.

Nosotros hemos pensado que adoptar una perspectiva histórica facilitaría una aproximación integral al tema, porque permite poner en contexto algunos de sus aspectos esenciales. En el plano puramente conceptual, el camino para definir la lógica de un fenómeno social puede parecer expedito, pero la explicación histórica permite vincular con más provecho una situación definida *in abstracto* con un arreglo social

particular, y advertir cómo, en la trama de los dispositivos, las representaciones y discursos producen sus efectos de sentido. Como mencionamos, hemos interpretado la crisis de la autoridad escolar como ruptura de los mecanismos de convergencia. Decíamos que éstos aseguran una relativa coherencia de prácticas y representaciones en el proceso de normalización y constitución de las subjetividades. Lo anterior puede valer a guisa de *hipótesis*, pero un modo de tensionar esta conjetura es buscar, en la historia, un período de tiempo en el que estos mecanismos se hallasen operantes, y explorar las representaciones de la autoridad vigentes. Diversas preguntas pueden guiar la indagación. ¿Qué tipo de autoridad se pretende legitimar en ese momento y lugar? ¿Quiénes son los emblemas o figuras representativas de la autoridad? ¿Se verifica una congruencia de los sentidos de la autoridad a lo largo de diferentes dispositivos? ¿Cuáles son los discursos que componen una representación compartida de la autoridad? ¿Qué papel juega el Estado en la legitimación de un conjunto de representaciones de la autoridad cuyos sentidos puedan desplegarse en la escuela y la familia?

Hemos asumido que el estudio de los mecanismos de convergencia en un determinado momento histórico no puede realizarse sin apelar al análisis tanto de formas sociopolíticas concretas como de las representaciones que intervienen en el proceso de disciplinamiento. Creímos, por ello, pertinente considerar el período histórico del primer peronismo, porque en la constitución del Movimiento, el planteo de su doctrina y su proyecto, y la conformación de su cultura política, se generaron las bases de poder simbólico necesarias para proyectar influencia sobre la escuela y la familia, y para legitimar una representación de la autoridad con aspectos de significación comunes a los dispositivos estatal, escolar y familiar. El Estado peronista quiso desempeñar un papel relevante en tanto instancia formativa y disciplinar, y por ello apeló constantemente -de distintas maneras y con distintas intensidades- a la escuela y a la familia. Así, buscamos en la cultura política del primer peronismo el andamiaje de metáforas, figuras y tropos que, constituyéndose en el soporte de las apelaciones del Estado a la escuela y la familia, fueran, además, los elementos constitutivos de un modelo de autoridad transversal al tejido social. Concluimos, por otro lado, que esta transversalidad es un epifenómeno de la solidez de los mecanismos de reciprocidad, que aseguran la conformación de una subjetividad en el contexto de su existencia dentro de los dispositivos de poder. Perón, "*primer pedagogo*" (Somoza Rodríguez, 1997a), fue el artífice de un modelo de Estado que ejerce poder sobre los dispositivos formadores de subjetividad, y que -respecto de la autoridad- produce de modo dialógico y legitima un conjunto coherente de representaciones. Si se asume, con Weber, que un tipo ideal es una construcción que se obtiene a partir de la exageración de determinados elementos de la realidad (de Donato, 2007), podríamos decir que el primer peronismo (su sistema de poder, su estructura institucional y sociopolítica, sus rasgos de cultura y doctrina) es un tipo ideal de vigencia de los mecanismos de reciprocidad, un Estado doctrinario que procura alinear los diferentes dispositivos normalizadores para maximizar su congruencia en cuanto a las prácticas y conjuntos de representaciones. Uno de los planos en el que este fenómeno parecería haberse hecho manifiesto es en las apelaciones a la familia y a la escuela que se

pueden encontrar en los textos escolares de la época, y que se fundan en la metáfora nuclear que es producto de la cultura política peronista.

De este modo, Estado, escuela y familia quedan conectados por un sistema de sentidos comunes que permite establecer una serie de identificaciones. Uno de los rasgos de este sistema es la cualidad de la función de autoridad que avala y propone. Como la de un padre o una madre es (o debiera ser) la autoridad del maestro y el Presidente, de modo tal que la imagen de una opere la legitimación de la imagen de la otra. No es sólo una cuestión de extrapolar modelos de autoridad, sino también de definir una serie de relaciones en función de una supuesta naturaleza común. El sentido último de la autoridad pareciera, de este modo, fundarse en un vínculo cuyas características no se deben a lo contingente de unas voluntades que son llevadas a una unidad transitoria por la vía del debate y el consenso, sino en la asimetría indeleble de las relaciones naturales que se entablan en la familia. Aquí está la raíz de la metáfora nuclear nación – familia y de sus múltiples identificaciones y derivaciones, que se dan a conocer en el discurso a partir de tropos en los que se halla fuertemente imbricado el significativo del Padre (el líder potente y proveedor, el padre de la Nación, el semidiós, el consorte del hada, el juez ecuánime e imparcial, el grande hombre que crea la Nueva Argentina).

En medio de este campo de fuerzas, el sujeto sabe a qué atenerse, se espera de él *“obediencia y lealtad”*. No se trata de un resorte que esté ahí sólo para incrementar la funcionalidad del sistema, sino también como signo de la congruencia o continuidad entre ámbitos institucionales disímiles. Es una de entre otras claves que, al tiempo que solventa el proceso de constitución de la subjetividad, permite al sujeto moverse en esos diferentes escenarios (el de ciudadano, el de estudiante, el de obrero, el de hijo/padre). En otras palabras, la representación de la autoridad que se forja en el corazón de los mecanismos de reciprocidad que vinculan al Estado, la escuela y la familia, tiene dos funciones: una función informativa (que orienta al sujeto acerca de los comportamientos que debe manifestar, en términos de las expectativas sociales de rol) y una función performativa (que constituye la subjetividad en el contexto de relaciones normalizadas al interior de una serie de instituciones).

Hemos seleccionado, entonces, esos fragmentos de textos escolares para solventar nuestro punto: el Estado peronista apela a la familia y a la escuela para incorporarlas al proyecto de la Nueva Argentina, y en esa invocación deja traslucir qué paradigma de normalización invoca y qué representación de la autoridad legítima. El Estado convoca a la escuela y a la familia a *“peronizar”*, y procura generar una convergencia entre esos circuitos institucionales. Desde este punto de vista, parece deseable que familia y escuela se reflejen una a otra -y promuevan formas disciplinares congruentes- porque se trata de dos instituciones que intervienen en las primeras etapas de la socialización. Los argumentos, tramas, guiones y escenarios que han sido plasmados en los textos que hemos revisado expresan esta idea de implicación de los ámbitos familiar y escolar. Las acciones transcurren en la escuela, los diálogos se desarrollan en el seno de la familia. Se insiste en los paralelismos y quiasmos que relacionan a la figura de Perón con la del padre y la del maestro. Perón se propone adoctrinar, pero en el proceso se advierte cómo queda legitimada una determinada representación de la

autoridad. Un conjunto de dispositivos se vincula con un conjunto de representaciones, lo que exterioriza las relaciones que existen entre representaciones y poder. Padre, maestro y conductor de la nación están investidos de una autoridad cuyo origen es difícil de definir, pero cuya esencia es una particular amalgama de aspectos formal – racionales y carismático – espirituales. Esta mixtura de rasgos modernos y tradicionales es una característica del peronismo: “*Si, por un lado, los textos introducían elementos novedosos, como una visión de sociedad más realista que los precedentes, [...] por el otro también introducían -o reintroducían- elementos más tradicionales, como el principio de autoridad o la disciplina*” (Plotkin, 2003).

Las mutuas apoyaturas o legitimaciones “*cruzadas*” entre Estado, familia y escuela constituyen un rasero inobjetable -o que no podría ser objetado sin correr el riesgo de hacerse reo de desobediencia o deslealtad. En la cadena metonímica de emblemas de la autoridad, cada uno de ellos constituye el apoyo del otro: Perón participa de su autoridad al padre, pero el padre participa de su autoridad a Perón. El docente, “*soldado*” y “*misionero*”, continúa la autoridad del padre de familia y es también maestro de doctrina. El Estado articula estas apelaciones y consolida, así, los mecanismos de reciprocidad que aseguran la constitución de una subjetividad normalizada. También se encuentra implicada, podríamos decir, una “*ética del mando*”, que pretende, a través de este juego de encabalgamientos, fundamentar la bondad de una acción de gobierno en esta identificación de las figuras, y -últimamente- en la metáfora nación – familia. Porque ¿cómo podría un padre o un maestro mandar algo que no conviniera a sus hijos o alumnos?

Son, hoy, tiempos de crisis de autoridad; una crisis que “*es política en su origen y en su naturaleza*” (Arendt, 196). Vivimos en una época marcada por el “*malestar en la escuela*” (Sánchez, 2006), cuyos emblemas de autoridad se han devaluado. En este trabajo procuramos argumentar a favor de esta idea: una parte de la crisis contemporánea de la autoridad escolar podría reconducirse a la fragmentación de lo que aquí (adaptando la idea foucaultiana de “*función psi*” -Foucault, 2007-) llamamos mecanismos de reciprocidad. Y es que es, diríamos, necesario que las figuras de autoridad hayan experimentado un cierto descrédito, porque ninguna puede sostener pretensiones de legitimidad más allá de un territorio que, por fuerza, es exiguo. Quizás tampoco pudiera pensarse en lógicas exclusivamente “*regionales*” de la autoridad, porque es poco probable que las formas “*de cabotaje*” pudieran justificarse a sí mismas, independientemente de la necesidad de obtener una legitimación de largo alcance. Las instituciones se han extrañado, y en su alienación es difícil que se reconozcan unas a otras como eslabones de una cadena de sentidos comunes. Han perdido, diríamos, el aire de parentesco. Muy pocos o ninguno, probablemente, estarían de acuerdo hoy con aceptar una suerte de similitud o continuidad entre el gobierno del Estado y el gobierno de la familia, o entre la educación familiar y la educación escolar -esas identificaciones derivadas de la metáfora nuclear. Y no exclusivamente por el rechazo que puedan inspirar formas políticas corporativistas o colectivistas, sino, quizás, por el ascendiente que en la sociedad actual ha cobrado el individuo y su profusión de prerrogativas. Quizás por eso vemos que, a veces, se hace presente la ilusión de las alternativas: la autoridad debe reconstituirse por vía de la argumentación racional, o debe imponerse a través de formas (más) coercitivas. Pero

“...donde la fuerza es utilizada, la autoridad misma ha fallado [...] Por otro lado, la autoridad es incompatible con la persuasión, que presupone igualdad y funciona a través de un proceso de argumentación” (Arendt, 1961).

Concluamos, entonces, con tres breves comentarios, que vertimos aquí sólo a título de conjeturas que ameritan más investigación. Primero, que un enfoque histórico – genético de las formas de autoridad podría decir mucho acerca de su crisis actual. Las crisis, se sabe, conducen a la pregunta por los fundamentos, y la historia está en condiciones de hacer aportes para la comprensión de estos fundamentos. Quisimos mostrar que la construcción de un conjunto de representaciones acerca de la autoridad durante el primer peronismo permite vislumbrar, a través de lo continuo, las vicisitudes de la discontinuidad y la ruptura. Segundo: las representaciones -su contenido, el modo en que se construyen, se visibilizan, difunden y asimilan- guardarían una compleja relación con el poder. Procuramos analizar cómo las representaciones de la autoridad durante el primer peronismo responden a una dinámica y una mecánica del poder, que se expresa en la capacidad del Estado peronista para difundir su doctrina, apelar a los dispositivos normalizadores, y producir un tipo de subjetividad (“peronizar”) en el marco de unas relaciones de autoridad típicamente definidas. De acuerdo con ello, la crisis de la autoridad actual podría verse, también, como una crisis del poder -o del modo en que tradicionalmente pretendía ejercérselo. Tercero, la crisis actual de la autoridad escolar se extendería en un contexto de fragmentación social, en el que los dispositivos institucionales no operan de acuerdo a una lógica unitaria. Intentamos sostener que el peronismo constituye un tipo ideal de Estado en el que el poder se despliega sobre los dispositivos, produciendo sentidos comunes a ellos y consolidando un conjunto de representaciones sobre la autoridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboy, R. (2008) «“Ellos y nosotros”. Fronteras sociales en los años del primer peronismo», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Débats*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/25782>.
- Albornoz de Videla, G. (1953) *Justicialismo*. Buenos Aires: Estrada. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com/justicialismo/>
- Agamben, G. (2011) “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, 73, 249 – 264.
- Arendt, H. (1961) ¿What is authority? En H. Arendt, *Between past and future. Six exercises in political thought* (pp. 91 – 142). Nueva York: The Viking Press.
- Auyero, J. (2002) “Clientelismo político en Argentina: doble vida y negociación colectiva”. *Perfiles Latinoamericanos*, 20, 33 – 52.
- Azzolini, N. (2016) “Enemigos íntimos. Peronismo, antiperonismo y polarización política en Argentina (1945 – 1955)”. *Identidades*, 2 (6) 142 – 159.
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016) *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Berger, A. A. (1989) (Ed.) *Political culture and public opinion*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Bianchi, S. (1989) “*El Ejemplo Peronista*. Valores morales y proyecto social”. *Anuario del IEHS*, IV, 371 – 402.
- Bianchi, S. (1990) “La Iglesia Católica en los orígenes del peronismo”. *Anuario del IEHS*, V, 71 – 89.
- Bianchi, S. (1997) “Catolicismo y peronismo. Iglesia católica y Estado en Argentina, 1945 – 1955”. *Troadero*, 1 (8 – 9) 351 – 367.
- Bianchi, S. (1999) “Catolicismo y peronismo. La familia entre la religión y la política (1946 – 1955)”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, 19, 115 – 139.
- Caimari, L. (1994) *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943 – 1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Cammarota, A. (2010) “El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949 – 1955)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 63 – 92.
- Cassirer, E. (2004) *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cozzani de Gillone, E. (1954) *Mensaje de luz*. Buenos Aires: Estrada. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- Corbiere, E. (1997) *Mamá me mimó, Evita me amó: la educación Argentina en la encrucijada*. Barcelona: Sudamericana.
- Cosse, I. (2007) “Ilegitimidades de origen y vulnerabilidad en la Argentina de mediados del siglo XX”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Débats*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/12502>.

- de Donato, X. (2007) "El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales". *Diánoia*, 52 (59) 151 – 177.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1975) *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2008) "¿Qué es una buena escuela?". *Monitor*, 5. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier1.htm>.
- Escudé, C. (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis – Norma.
- Etchegaray, R. (2008) "El pueblo como sujeto de la política en *Peronismo y Revolución* de J. W. Cooke". *Miríada*, 11, 35 – 57.
- Fazio, M. (2014) *Secularización y cristianismo. Las corrientes culturales contemporáneas*. Buenos Aires: Logos.
- Ferreya, G. (2015) "La educación durante los años peronistas. El Consejo Nacional de Educación y las orientaciones pedagógico – didácticas destinadas a los maestros (1948 – 1949)". *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 9 (9) 10 – 30.
- Fiorucci, F. (2012) "El campo escolar bajo el peronismo 1946 – 1955". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18) 139 – 154.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2004) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007) *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Gallo, P. (2011) *Respeto y Autoridad en el Espacio Escolar. Mutaciones y Supervivencias de sus Valores Constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Garay Reyna, Z. (2007) "Interpretaciones sobre la cultura política del peronismo en la Argentina". *Papel Político*, 12 (2) 347 – 367.
- García, E. (2010) "Istorie Fiorentine de Maquiavelo: una primera definición moderna de corrupción". *Quaderns d'Italia*, 15, 117 – 126.
- García, L. (1953b) *Obreritos*. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- Ghio, J. M. (2007) *La Iglesia Católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gómez Reynoso, C. (1953) *El hada buena*. Buenos Aires: Lasserre. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- González, H. (2015) "Historicidad del folleto". En Biblioteca Nacional Mariano Moreno, *La incesante publicística. Folletos del primer peronismo (1945 – 1955)*. Recuperado de https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/e2d7e3c8bfa4fe31c5ced356cdbff8a6.pdf

- Grosso, A. (2009) "Incondicionalidad y Particularismo en las identidades políticas en Argentina durante el Primer Peronismo". En actas del *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, Coloquio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez Bueno, A. (1954a) *Privilegiados*. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- Gutiérrez Bueno, A. (1954b) *Comienza el día*. Buenos Aires: Estrada. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- Gutiérrez, T. (2002) "Familia y educación en la Argentina, 1946 – 1955. Instrumentos para la acción del Estado peronista". *Revista de Historia Americana y Argentina*, 39, 145 – 168.
- 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". en Rein, R. y Sitman, R. (Comp.) *El primer peronismo. De regreso a los comienzos* (pp. 37 – 51). Argentina: Lumiere.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002) *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2002) *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lacan, J. (1991) *Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2005) *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) "Conceptual metaphors in everyday language". *The Journal of Philosophy*, 77 (8) 453 – 486.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003) *Metaphors we live by*. Londres: The University of Chicago Press.
- Lewkowics, I. y Cantarelli, M. (2003) *Del Fragmento a la Situación*. Buenos Aires: Altamira.
- Markova, I. (2003) *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miranda, L. (2015) *Historia del catolicismo en la Argentina entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Najmanovich, D. (2015) *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Palacio, A. (1954) *La Argentina de Perón*. Buenos Aires: Lasserre. Recuperado de <https://www.librosperonistas.com>
- Perón, J. D. (1968). *La Hora de Los Pueblos*. Madrid: Norte.
- Perón, J. D. (2016 [1949]) *La comunidad organizada*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Petitti, E. (2016) "Educación y obra pública durante el primer peronismo. La construcción de escuelas en la provincia de Buenos Aires". *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16 (1), e010. Recuperado de <http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAV16n1a10>
- Plotkin, M. (2003) *Mañana es San Perón. Propaganda, Rituales Políticos y Educación en el Régimen Peronista*. Buenos Aires: Ariel.

- Puiggrós, A. (2006) *Historia de la educación argentina Tomo V: Peronismo, cultura, política y educación (1945 – 1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. (1993) *Peronismo, cultura política y educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramella, S. (2019) “La condición jurídica de la mujer y la familia en la Constitución de 1949”. En M. Benente (Comp.) *La constitución maldita: estudios sobre la reforma de 1949* (pp. 207 – 220). José C. Paz: Edunpaz.
- Ratier, H. (1975) *El Cabecita Negra*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Rein, M. y Rein, R. (1996) “Populismo y educación: el caso peronista (1946/ 1955)”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8, 50 – 57.
- Roudinesco, E. (2003) *La Familia en Desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M. (2006) “Disciplina, autoridad, y malestar en la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>.
- Schluchter, W. (2011) “Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad”. *Signos Filosóficos*, 13 (26) 43 – 62.
- Segovia, F. (2011) “Organizar las almas... Hasta que todos seamos peronistas”. *Anuario del CEH*, 1, 324 – 349.
- Somoza Rodríguez, M. (1997a) “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946 – 1955)”. En H. Cucuzza (Dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943 – 1955)* (pp. 115 – 130). Buenos Aires: Los Libros del Riel.
- Somoza Rodríguez, M. (1997b) “Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De agencia de ‘adoctrinamiento’ a ‘instancia procesadora de demandas’”. En E. Ossanna (Dir.) *Anuario de Historia de la Educación* (pp. 163 – 184). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Svampa, M. (2010) “Civilización o barbarie: de ‘dispositivo de legitimación’ a ‘gran relato’”. Presentación en el Centro Haroldo Conti *Seminario de Mayo 200 Años de Historia Argentina: El difícil proceso de construcción de una nación*. 12, 13 y 14 de mayo. Recuperado de <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo48.pdf>.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810 – 1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Weber, M. ([1919] 1979) *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. ([1922] 2002) *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zanatta, L. (2013) *Perón y el Mito de la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los Orígenes del Peronismo (1943 – 1946)*. Buenos Aires: Eduntref.