

La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la “Revolución Argentina”

The educational trade union protest against the educative project of the “Revolución Argentina”

Mariana Gudelevicius

Universidad de Buenos Aires/CONICET

Resumen

El artículo analiza la protesta gremial docente de nivel primario contra el proyecto educativo oficial entre 1968 y 1972, en el contexto de la “Revolución Argentina”. El objetivo es, por un lado, indagar en aquello que puede decirse sobre el magisterio, las características de sus prácticas concretas, peticiones formuladas, estrategias de lucha, posicionamientos. Por otro, los efectos que las protestas gremiales producen tanto en la arena política como en su propia configuración como sujeto histórico.

Palabras clave: docentes- nivel primario- protestas- acción política

Abstract

The article analyzes the educational trade union protest of primary level between 1968 and 1972, in the dictatorial context of the “Argentina Revolution. The objective is, on the one hand, to investigate in what it can say on the teaching, the formulated characteristics of its concrete practices, requests, strategies of fight, positionings. On the other, the effects that protest union produce so much in the political sand as in their own configuration like historical subject.

Key words: teachers- elementary School- protests- political action

Introducción

El artículo presenta avances de una investigación en curso sobre las particularidades de la actuación política de los docentes de nivel primario en el contexto dictatorial de la “Revolución Argentina”. Específicamente, se analiza la protesta gremial de maestras y maestros entre 1968 y 1972, contra el proyecto educativo en general. Se privilegió ese recorte temporal por ser el período de mayor visibilidad y articulación de las protestas.

El objetivo es, por un lado, indagar en aquello que puede decirse sobre el magisterio, las características de sus prácticas concretas, peticiones formuladas, estrategias de lucha, posicionamientos. Por otro, los efectos que estas protestas gremiales producen

tanto en la arena política como en su propia configuración como sujeto histórico.¹

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron -junto al relevamiento de bibliografía sobre el tema- fuentes periodísticas², testimonios docentes publicados en memorias sindicales o en otras investigaciones³ y se realizaron entrevistas a docentes que se formaron e incorporaron al sistema educativo en distintos momentos de la dictadura, con el objeto de constituir las en fuentes orales.⁴ El material, si bien no puede ser generalizable hacia toda la docencia, brindó elementos para, en sus rasgos comunes, identificar aspectos generacionales, obtener información para reconstruir algunas características de la vida cotidiana del docente en ese período y ofrecer indicios para problematizar el análisis.

El artículo se estructura en cuatro apartados. Los tres primeros están organizados por temas para facilitar la lectura. En el último, se presentan algunas reflexiones a modo de conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones.

I

En el período seleccionado, 1968 -1972, ocuparon la cartera educativa sucesivamente José Mariano Astigueta (hasta junio 1969), Dardo Pérez Guilhou (junio 1969-junio de 1970), José Luis Cantini (julio de 1970-mayo 1971) y Gustavo Malek (desde mayo 1971). Las cuatro gestiones sostuvieron, con éxito diverso, la implementación de un proyecto educativo que socavaba tanto la continuidad del sistema de instrucción primaria vigente desde 1884 y sus principios, como los derechos laborales de la docencia de ese nivel adquiridos tras años de lucha. A su vez, contó con el aval de los ministros de educación provinciales manifestado en las sucesivas reuniones nacionales del área.⁵

Los argumentos utilizados por el Gobierno para avalar estos cambios, apuntaban a la falta de adecuación de la legislación educativa vigente en relación a los objetivos de la “Revolución”. Además, que las “fallas” del sistema de instrucción primaria se debían tanto a la falta de integración del sector público con el privado como a un magisterio excesivo en su número, con formación deficiente y con privilegios en relación a otros trabajadores.⁶

Así, bajo la gestión José Mariano Astigueta tomó cuerpo un proyecto de Ley Orgánica de Educación. Los principales pilares fueron la aplicación del principio de subsidiariedad del Estado, la transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias, la reestructuración del sistema educativo que, encubierto bajo la idea de alargamiento de la escolaridad obligatoria, en la práctica impulsaba un sistema fragmentado, donde la escuela primaria se acortaba a 5 años y se introducía un nivel intermedio orientativo de 4 o 5 años y un nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados. Otro punto del proyecto era la reforma del sistema de formación docente que consistía en su pasaje de formación media a superior en sintonía con tendencias internacionales en la materia.⁷ Sin embargo, esta medida suponía la supresión de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por Ins-

titutos del Profesorado Elemental. Asimismo, se crearía un Profesorado específico para el nivel intermedio y de este modo, se generaba una formación segmentada de la docencia con escalas salariales diferenciales. A su vez, fue necesario modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia. También se impulsó la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos, especialmente para directores y supervisores. Además, se anuló la representación docente en los consejos escolares y se suspendió por dos años la graduación de maestras y maestros para regular el “exceso” de egresados.

El proyecto de Ley fue ampliamente cuestionado e incluso rechazado por distintos sectores sociales, entre ellos, una parte significativa de la docencia como se verá en el apartado siguiente. Asimismo, recibió duras críticas en las propias filas del gobierno.⁸ El resultado fue la renuncia de Astigueta junto a parte de su equipo, pero no al proyecto. Sus sucesores lo pusieron en marcha a nivel nacional como “Proyecto de Reforma Educativa” supeditado a los lineamientos del Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo. Sin embargo, en junio de 1971, Gustavo Malek, anunció su suspensión a nivel nacional y posterior anulación en todos sus aspectos. El único que se mantuvo fue el referido a la formación del magisterio y aquellas transferencias efectivamente realizadas. Por otra parte, las provincias también fueron implementando la reforma cuyo éxito dependió, puede decirse, de la correlación de fuerzas en el interior de las mismas. Buenos Aires y Santa Fe fueron las primeras en reformar el sistema educativo bajo los nuevos lineamientos y mantuvieron el proyecto aún cuando a nivel nacional se había suspendido. En cambio, Mendoza, por ejemplo, anuló la reforma un año antes que Nación.⁹

El proceso brevemente descrito, fue acompañado de una serie de medidas que afectaron directamente el trabajo cotidiano docente, suscitando el rechazo en bloque del sector. Entre 1968 y 1972 el presupuesto educativo fue en descenso.¹⁰ Esto se tradujo en falta de inversión en material didáctico y mantenimiento de escuelas. A su vez, la ausencia de presupuesto junto a una política salarial “congelada”, repercutieron en magros salarios, deudas e irregularidades en el pago de haberes, diferencias salariales entre jurisdicciones y escalafón y una política de racionalización que generó, por ejemplo, la suspensión de concursos docentes. También se cerraron escuelas y cursos, especialmente en las provincias que aceptaron la transferencia o en aquellas regiones, como Capital Federal, donde se aumentó el número de instituciones de jornada completa. Por otra parte, el Gobierno modificó el sistema jubilatorio docente, alargando la edad para jubilarse y los años de servicio necesarios. También afectó el salario de los pasivos, que pasaron a cobrar de un 82% móvil a un 65%. Para ello, el gobierno anuló el artículo 52 del Estatuto del Docente. Por último, pero no menos importante, se aplicaron cesantías a docentes sospechados de “actividad comunista” y algunas instituciones educativas fueron intervenidas.¹¹

A continuación, se analizarán las acciones y posicionamientos de los gremios docentes de nivel primario vinculados al proyecto educativo en general.

II

Hacia el período analizado, existían en Argentina un número considerable de gremios docentes. Sus conducciones estaban conformadas tanto por hombres como mujeres al igual que las bases. En cada gremio coexistían activistas y afiliados de un variado arco político. Las organizaciones estaban reguladas por la Ley de Asociaciones Profesionales, pocas tenían personería jurídica y se solventaban por el aporte voluntario de los afiliados. Además, estaban organizadas por niveles o especializaciones de la enseñanza, por jurisdicciones, por escalafón, por titulación o por el tipo de escuela. Es decir, estas organizaciones reproducían la diversidad del sistema educativo de ese entonces. Este fenómeno era más notable en las provincias donde coexistían en el mismo territorio escuelas provinciales, nacionales y municipales junto a las privadas. No obstante, existían varias Federaciones que nucleaban gremios de docentes de escuelas provinciales como por ejemplo la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), la Federación del Magisterio de Santa Fe y la Federación del Magisterio de Entre Ríos. Por otro lado, no se había articulado aún una representación gremial total de la docencia a nivel nacional. En ese sentido, la diversidad de organismos existente, al tiempo que permitía la pluralidad de posicionamientos, también significaba cierta debilidad al momento de enfrentar al gobierno de turno. Sin embargo, para 1968 existían dos entidades con injerencia nacional. La más antigua era el Comité Unificador de Acción Docente (CUDAG) y la otra, formada en 1967, la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA). Ambas incluían maestros de escuelas públicas y privadas. En la primera, además, estaban representados docentes de escuelas nacionales y provinciales cuestión que en la segunda no ocurría pues su base estaba constituida por los gremios provinciales.

El CUDAG estaba compuesto por la Confederación de Maestros y Profesores (CAMYP), el Comité de Coordinación Intersindical Docente (CCID), la Unión Nacional de Educadores (UNE) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE) que nucleaba a docentes de escuelas privadas. Por su parte, la CGERA, vinculaba principalmente a agrupaciones provinciales de la región de Cuyo y del Noroeste del país teniendo poca representatividad en Capital Federal y Buenos Aires. Las principales entidades de CGERA eran el Movimiento Sindical Docente de Mendoza y la Asociación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP).

Cuando a lo largo de 1968 comenzaron a anunciarse las medidas, las organizaciones mencionadas fueron explicitando públicamente su posicionamiento. La reforma del Estatuto del Docente junto a las cuestiones salariales, presupuestarias y jubilatorias, generaron un rechazo generalizado de la docencia. Por el contrario, el proyecto de Ley Orgánica y de Reforma produjo dos posturas bien definidas: los que estaban a favor de la reforma y aquellos que la rechazaban. Entre los primeros, los gremios nucleados en la FAGE. Esto generó su separación del CUDAG. Entre los segundos, el resto de las entidades que conformaban el CUDAG y la CGERA. Las mismas cuestionaban el hecho de realizarse un cambio de ley en un contexto dictatorial y acusaban al Gobierno

de favorecer la privatización de la educación y de promover una legislación clasista.

La defensa de la Ley de Educación Común N° 1420¹² se convirtió en el principal argumento de oposición a la reforma de esos sectores docentes. Esto tuvo dos efectos inmediatos. Por un lado, se reeditó el debate de una década atrás en torno a la libertad de enseñanza. La mayoría de los gremios del sector privado defendieron el resguardo de la misma.¹³ Por otro lado, se convirtió en un factor de aglutinación de distintas fuerzas sociales que también se manifestaban en defensa de la escuela pública.¹⁴ Pero, habría que esperar hasta 1970 para que esta aglutinación fuera encauzada en un movimiento unificado.

Mientras tanto, en relación a las cuestiones vinculadas a conquistas laborales, hasta mediados de 1968, las distintas entidades docentes mantuvieron una postura de diálogo y negociación con las autoridades. La modalidad asumida era la de pautar audiencias, tanto con el ministro o con el presidente, donde se entregaban memoriales con las demandas y se trataba de pactar un acuerdo con las autoridades. Sin embargo, ante la reiterada falta de respuesta, el conjunto de la docencia fue adoptando paulatinamente modalidades más activas para vehicular sus reivindicaciones laborales.

Entre 1969 y 1972 se sucedieron infinidad de paros y movilizaciones docentes en todo el país por reclamos de mejoras en las condiciones de trabajo. Hasta fines de 1970, las acciones eran emprendidas a nivel regional. En esas protestas, participaban conjuntamente docentes de escuelas nacionales y provinciales, de escuelas públicas y privadas. El punto de unidad fue el reclamo de equiparación salarial entre las distintas jurisdicciones, el reconocimiento de derechos iguales entre titulares, interinos y suplentes, el respeto al Estatuto Docente, el tema de las jubilaciones y el pago de los días de huelga. A su vez, palabras como “estado de alerta”, “plan de lucha”, impregnaron el vocabulario de los comunicados que, frecuentemente, transmitían los educadores a la opinión pública. Las asambleas se consolidaron como espacios de reunión privilegiados. Las mismas se efectuaban en los locales sindicales de la docencia o, en el caso de no poseer la capacidad suficiente, en locales prestados por otros sindicatos. En ellas también se invitaba a los padres, alumnos y otros sectores sociales para internalizarlos en sus problemas y resoluciones. Para sostener las medidas de fuerza, fueron frecuentes la organización de “fondos de huelga” y la venta de bonos contribución para recaudar dinero. En términos generales, las respuestas de los gobiernos provinciales fueron la represión de la protesta, la aplicación de medidas coercitivas como la amenaza de cesantía para los huelguistas, el descuento de días de paro, la dilatación de respuestas y la derivación del conflicto a las autoridades nacionales.

Por otra parte, si bien en cada provincia los gremios docentes organizaban sus propios planes de lucha, la tendencia fue la de ir progresivamente articulando la protesta a nivel nacional. En octubre de 1970, CAMYP, UNE, CCID y CGERA firmaron un documento en Córdoba para la unidad del sector. De este modo, se creó el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) que se convirtió en la principal organización docente de alcance nacional.¹⁵ Por tanto, las entidades que conformaron el AND articularon

una estrategia que, puede suponerse, buscó superar la fragmentación del gremialismo docente. Sin embargo, al tiempo que unificaron los dos frentes de protesta (el rechazo a la reforma y la defensa laboral), acentuaron las divergencias con los docentes privados. Eso devino en la búsqueda de vínculos con otros sectores sociales. Por un lado, buscaron capitalizar el descontento social en torno a la reforma -puede suponerse que el objetivo era generar una estrategia de legitimación social al recuperar elementos con anclaje en el imaginario social, sobre todo de las clases medias y bajas, como la cuestión de la educación como posibilitadora del ascenso social- (Puiggrós, 2003). Por otro, desplegaron redes de solidaridad y apoyo con otros trabajadores aunque fueron reticentes a la unidad con ellos.

En relación a la formación de un frente amplio de oposición a la reforma, el AND generó dos medidas significativas: el impulso de un proyecto educativo alternativo al oficial y paros nacionales en repudio a la política educacional. En octubre de 1970 se realizó un Congreso Nacional de Educación en la provincia de Tucumán. El objetivo era discutir y elaborar las bases de una Ley Federal de Educación que serían sometidas a la consideración del Poder Legislativo, una vez se reestableciera el estado de derecho. En el mismo confluyeron docentes, estudiantes, padres, universitarios y otros trabajadores. Una presencia importante fue la del líder sindical clasista Agustín Tosco, quien llamó a la unidad de todos los trabajadores contra la dictadura (Vázquez Gamboa, A. y otros, 2007: 120).

En este Congreso se ratificó el *Manifiesto Programático* que consideraba a la Ley 1420 como punto de partida.¹⁶ El proyecto de ley se siguió elaborando y debatiendo en reuniones similares efectuadas en Mendoza (abril de 1971) y Rosario (agosto 1972).¹⁷

En este sentido, mientras se confeccionaba el proyecto educativo alternativo, el AND privilegió la defensa del ya existente, seleccionando aquellos aspectos que entraban en contradicción directa con el proyecto oficial, como el de la gratuidad y laicidad de la instrucción pública. A la vez, el discurso público de los integrantes del Acuerdo se impregnaba de nuevos elementos como la idea de la docencia y la educación al servicio de la liberación de los pueblos (Vázquez Gamboa, A. y otros (2007: 120). Según los testimonios analizados para la presente investigación, esta idea arraigó en muchos docentes que buscaron llevarla a la práctica tanto en las aulas como en experiencias de educación no formal.¹⁸

En relación a las manifestaciones en repudio a la reforma, las principales fueron los paros nacionales del 18 noviembre de 1970 y del 1 de junio de 1971. El primero incidió en la renuncia del ministro Cantini y el segundo, en la suspensión de la reforma educativa a nivel nacional por parte del ministro Malek (Balduzzi, J. y Vázquez, S., 2000; Vázquez Gamboa, A. y otros, 2007).

Una vez lograda la anulación de la Reforma, el AND siguió impulsando la acción para revertir el deterioro de las condiciones laborales y la pérdida de derechos estatutarios. Los logros en relación a las reivindicaciones laborales, fueron parciales y llevaron a un cuestionamiento, en el interior de los gremios, de los modos en que se

estaban encarando las acciones frente al Gobierno. Esto generó que hacia 1972, algunas organizaciones se separaran del AND y formaran la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE). A ésta se sumaron otras organizaciones fundadas entre 1971 y 1972 como AUDEC de Capital Federal ó gremios de docentes privados como el SEPPAC de Córdoba. Estos sectores proponían la realización de un frente de unidad con otros trabajadores, el ingreso a la CGT y la formación de sindicatos únicos por provincia (los dos últimos aspectos también los impulsaba CGERA). La propuesta fue rechazada por el resto de los gremios, generándose nuevas fragmentaciones -tema que será analizado en el apartado siguiente-. El ciclo de movilización docente también posibilitó la entrada de nuevos activistas y afiliados.

Para finalizar, una cuestión que merece mencionarse en relación al posicionamiento docente frente a la reforma, es el referido a las modificaciones en la formación que, como se mencionó al principio, fue el único aspecto que no se suspendió. Si bien algunos gremios se manifestaron en contra de la supresión de la escuela normal, la cuestión desapareció prontamente de sus declaraciones públicas. En relación a lo anterior, varios autores señalaron cómo, para esta época, el normalismo estaba en crisis. (Rodríguez, L., 2010; Puiggrós, A, 2003).

Es posible que algunos sectores del magisterio compartieran ese criterio aunque no fue posible encontrar registro de discusiones públicas sobre el tema en las crónicas periodísticas analizadas. Se podría pensar que, al menos en este contexto, las mismas fueron absorbidas en la discusión más amplia sobre la reforma o que no trascendieron a la esfera pública. Sin embargo, del análisis de las fuentes testimoniales se desprenden algunos indicios para profundizar en futuras investigaciones. Si bien en los testimonios aparece una valoración positiva de la escuela normal, también surge que para algunos docentes lo formativo abarcaba otros espacios más allá de los ofrecidos por el Estado, como los partidos políticos, sindicatos o grupos de estudio autodirigidos.

En el apartado siguiente, se abordarán los posibles efectos que estas protestas tuvieron en relación a la configuración gremial docente y a la identidad del magisterio pero también dentro del contexto de la época.

III

El ciclo de protestas docente analizado, permite señalar algunas cuestiones en relación al movimiento gremial del sector. En primer lugar, la existencia de una organización interna que permitió sostener en el tiempo las acciones realizadas. Además, una comunicación fluida entre representantes gremiales de distintas jurisdicciones, los gremios y la docencia en general, y entre gremios y la comunidad. Segundo, las protestas gremiales docentes estuvieron atravesadas por una tensión entre la unidad y la fragmentación. Pese a las experiencias que intentaron superar esa tensión, la misma se fue reeditando a lo largo del proceso de conflictividad docente. Posiblemente, como plantean algunos autores (Balduzzi, J. y Vázquez, S., 2000; Vázquez Gamboa y otros, 2007) fue un factor que redundó en el éxito relativo de las acciones del magisterio, en

el sentido que si bien se lograron muchas de las reivindicaciones, éstas no fueron totales, especialmente en lo propiamente laboral. Sin embargo, algunos gremios docentes fueron concientes de ello y, además de buscar la unidad interna, generaron lazos con otras fuerzas sociales. Por un lado, algunas entidades- las nucleadas en el AND, por ejemplo- lograron articular la protesta gremial con la protesta social y política de la época. Como fue mencionado, el tema de la política educativa generó un amplio apoyo de sectores medios y bajos. Experiencias como las de los Congresos Educativos o los paros nacionales en contra de la reforma, son ejemplos de ello. Luego, la discusión política sobre la relación educación y sociedad permitió formar un frente de impugnación al gobierno dictatorial. Puede pensarse que, en este sentido, la movilización docente formó parte de un movimiento social más amplio donde el hecho político importante fue, como planteara Liliana De Riz la sociedad civil amenazando todo intento de estabilizar un esquema de poder (De Riz, L., 1987: 29).

Por otra parte, el repertorio de acciones fue cambiando a lo largo del tiempo. En los primeros años prevalecieron los memoriales, los comunicados emitidos por los gremios ó las conferencias de prensa ó las asambleas para informar a la opinión pública, pero hacia 1970 se privilegiaron modalidades similares a las empleadas por el conjunto de los trabajadores. Es decir, se generaliza como modo de acción docente la noción de “plan de lucha” que incluía paros, asambleas, envío de telegramas, solicitadas, volanteadas, movilizaciones, entre otras. Asimismo, algunas organizaciones, especialmente las vinculadas a CUTE, buscaron la unidad con el resto de los trabajadores. Esta cuestión, resulta significativa en los términos del contexto en que ocurrieron, pues es posible pensar que fueron producto de los efectos de la movilización social generalizada que emergió hacia 1969 en Córdoba, Rosario, Tucumán, Mendoza.

Para Pablo Pozzi y Alejandro Schneider, la etapa abierta a partir de 1969 permitió a los trabajadores intentar una salida superadora a los constantes avasallamientos de sus condiciones laborales y expresiones políticas (Pozzi, P. y Schneider, A., 2000).

En ese sentido, la docencia experimentaba el mismo atropello. Por ese motivo, algunas agrupaciones y corrientes políticas dentro de las mismas comenzaron a impulsar la adopción de términos tales como “trabajadores de la educación”, “obreros del aula” u “obrero de la tiza” para definir su labor (El Litoral, 11/9/71). Incluso, nuevos gremios surgidos a partir de 1971 incorporaron la palabra “trabajadores” en su denominación como el caso del SUTE de Mendoza o la CUTE.

El uso de la palabra “obreros”, fue utilizado por docentes anarquistas y socialistas a principios del siglo XIX y posiblemente se conservó en algunos núcleos del magisterio vinculados a partidos de izquierda, reactivándose en este contexto. En cambio, el término *trabajadores de la educación*, fue una novedad del período analizado. Sin embargo, fue éste último el que se generalizó, especialmente a partir de la constitución de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) en septiembre de 1973.

Escapa a las posibilidades de este artículo profundizar en esa cuestión, pues merecería una investigación aparte. Pese a ello, es posible señalar como hipótesis que

la palabra “trabajadores” terminó siendo la impulsada por ser la más factible de ser aceptada por el resto de la docencia. Varios autores analizaron esta temática y problematizaron sobre ella. Predomina el consenso en considerar que la adopción de la identidad como trabajadores demandó un largo proceso-iniciado durante los primeros gobiernos peronistas- pues fue resistida por la docencia en tanto su identificación con las aspiraciones de la clase media y con el antiperonismo. En ese sentido, el deterioro de las condiciones de vida de las clases medias en general, el proceso de lucha realizado en el período tanto por los maestros como por los sectores populares, la presencia de docentes de extracción peronista, habrían sido los factores desencadenantes de la adopción de ese sentido de la docencia. A estas cuestiones habría que añadir la persistencia de ciertas concepciones sobre el magisterio que fueron moldeadas en contextos previos como la de *apóstol de la educación* o la de *profesional*, incluso la de *funcionario*. Estas imágenes-de profundo arraigo en la identidad docente-, habrían actuado como impedimentos para la autodefinición como trabajadores.¹⁹

En la línea argumental mencionada, la cuestión del peronismo/antiperonismo constituye un factor explicativo central. En estos análisis predomina una identificación entre trabajador y sindicalización. Se asume que es a través del desarrollo de esta última que se logra la identificación con los trabajadores. También se menciona la cuestión generacional, en el sentido que fueron las nuevas camadas de activistas las que mayoritariamente impulsaron la identificación de los docentes con los trabajadores en el marco de un proceso de impugnación a las viejas dirigencias del sector.

En todo caso, es posible que la combinación de los factores mencionados haya contribuido para que, en este contexto particular, emergiera esa autopercepción de la docencia no en un sentido acabado sino como *estructura de sentimiento* (Williams, R., 1980). Porque no fue sólo la cuestión de la identidad como trabajadores el elemento emergente, sino también la idea de la docencia y la educación al servicio de la liberación de los pueblos. Es decir, concepciones que fueron producto de la época y que estaban en su fase formativa, no cristalizada. En este sentido, resulta significativo que en los testimonios relevados, esas ideas aparecieron mencionadas justamente en los recuerdos de quienes se iniciaron en la docencia en el período abordado.²⁰

IV

Los planteos presentados en este artículo forman parte de una investigación en curso, por tanto constituyen aproximaciones parciales que deberán ampliarse en futuras investigaciones. Como síntesis de las reflexiones que fueron presentadas en los apartados anteriores, pueden señalarse tres aspectos en términos de conclusiones y perspectivas.

En primer lugar, es posible afirmar que durante la “Revolución argentina” se produjeron significativas transformaciones en el gremialismo docente de nivel primario, producto de una dinámica compleja entre medidas implementadas desde el gobierno, la agencia del magisterio y la situación coyuntural. Desde el punto de vista de la agencia docente, el período 1968-1972 mostró un magisterio capaz de enfrentar a la dictadura

y aglutinar a otros sectores sociales en sus protestas. Esto, posiblemente, se logró por la capacidad de algunas organizaciones gremiales de articular las demandas laborales con la discusión política sobre la relación educación y sociedad en un contexto donde la sociedad civil movilizaba buscaba frenar la ejecución del proyecto dictatorial. En segundo lugar, el contexto analizado muestra una docencia en movimiento, donde la praxis política facilita la consolidación de espacios de intercambio y circulación de ideas, la generación de nuevas prácticas y discursos o la ampliación y enriquecimiento del espacio gremial, a su vez realimentándose. También, la emergencia de nuevas percepciones sobre su identidad y función social. Asimismo, un magisterio heterogéneo, con tensiones y conflictos internos. Esto, puede ser entendido como un factor limitante para la praxis pero, también permite reconocer a los docentes como sujetos autónomos y activos, portadores/productores de múltiples identidades que influyen en sus prácticas y definen el tipo de organizaciones y redes en las que se insertan. Por último, el éxito logrado por los docentes primarios en este período, si bien significativo, fue parcial. Por ejemplo, las reformas al Estatuto y al sistema de formación no fueron anuladas y las que sí lo fueron, demandaron casi tres años de lucha. En este sentido, habría que seguir indagando en la capacidad de negociación y efectividad de las acciones políticas docentes en relación con la de otros sectores trabajadores y en las particularidades del trabajo estatal. También, analizar las reacciones a cada medida en particular y ahondar en estudios de caso regionales.

Notas

¹La autora agradece las sugerencias de los evaluadores que permitieron una mayor definición del objeto de estudio y los ejes de análisis.

²Se tomó como referencia para este artículo el periódico *El Litoral* de Santa Fe pues, además de poder consultarse en línea, para el período analizado presenta una cobertura muy amplia de las actividades docentes en todo el país. En primera instancia fue relevado de manera completa el período junio 1966 a marzo 1973. Luego, se estableció como recorte temporal el lapso entre febrero de 1968 hasta fines de 1972 para circunscribir el objeto de estudio. La reconstrucción histórica y la información general presentada en este artículo corresponden a las crónicas periodísticas publicadas en el período seleccionado. *El Litoral*. Disponible en www.hemerotecadigital.com.ar (último acceso 21/3/2011).

³Utilizamos testimonios publicados en Balduzzi, J. y Vázquez (2000); Vázquez Gamboa, A. y otros (2007); Alonso, F (2008); y los publicados en el sitio de CTERA, disponibles en www.ctera.org.ar. Último acceso: 21/4/2010.

⁴La técnica seleccionada fue la historia de vida. Se realizaron cinco entrevistas con el objetivo de completar y/o contrastar con el corpus de testimonios docentes publicados en otras investigaciones. Los entrevistados fueron: Laura, docente y activista, 54 años (Buenos Aires, 2004). Ricardo, docente jubilado y activista, 63 años (Buenos Aires, abril de 2007). Adelina, docente, 57 años, (Buenos Aires, 2008). Haydeé, docente, directora, 58 años (Buenos Aires, 2008). Hugo, docente y activista, (Buenos Aires, 2007). Las entrevistas fueron realizadas por la autora y pueden consultarse en el archivo del Programa de Historia Oral de la UBA.

⁵En la II Reunión Nacional de Ministros de Educación, realizada en Capital Federal entre el 3 y 7 de septiembre de 1968, la totalidad de funcionarios firmó la “Declaración de Buenos

Aires” por la cual acordaban impulsar una nueva ley de Educación. El Litoral, 7/9/68, p.3.

⁶ Estas cuestiones fueron mencionadas en distintas oportunidades por los funcionarios de gobierno. Ver por ejemplo, El Litoral 14/9/66, p. 1; 3/4/68, p. 1; 4/5/68, p. 1; 24/5/68, p. 1; 25/8/68, p. 1; 4/9/68, p. 1; 22/11/68, p. 1; 4/12/68, p. 1, 9/2/69, p. 1.

⁷ La terciarización de la formación docente, en esta época, se basó en recomendaciones internacionales (UNESCO/OIT, 1966, art. 14) que sugerían una formación de nivel secundario como requisito para acceder a los estudios de magisterio, con el objetivo de profesionalizar el desempeño docente: alargar la formación como base para el logro de la profesionalización. Inclusive se dio la discusión acerca de llevar la formación de docentes de nivel primario hasta 4 o 5 años, como cualquier otra carrera universitaria. En Argentina, este proceso reconoce diferencias de implementación a nivel de cada provincia, como demostró Laura Rodríguez para el caso de la provincia de Buenos Aires, aunque se puede establecer que hacia 1970 se produjo la generalización de esta reforma. Ver Rodríguez, L. (2010).

⁸ La polémica, que terminó con la renuncia de Astigueta, se generó con el Ministro del Interior, Dr. Borda. Se acusaba al Ministro de Educación de formular un proyecto que se apartaba de los lineamientos pautados por la Comisión Nacional de Desarrollo que, en ese momento, era el pilar de las decisiones de gobierno.

⁹ En el caso de Mendoza, la docencia jugó un rol clave en la anulación de la reforma. En Buenos Aires, la principal organización gremial, la Federación de Educadores Bonaerenses, prácticamente no realizó medidas de fuerza en el período analizado y aquellas entidades de base que adhieron a algún paro, fueron expulsadas de la Federación. En el caso de Santa Fe, los sindicatos docentes estaban divididos en relación al tema de la reforma. La misma recibió fuerte apoyo del Magisterio Católico, por ejemplo. Más detalles en Balduzzi, J. y Vázquez, S (2000, pp.74-76).

¹⁰ Según una nota periodística, en 1965 el presupuesto educativo representaba el 17,3 % del gasto público. El gobierno dictatorial lo redujo a un 15,3% en 1967 y a un 13,3 en 1972. Ver El Litoral, 13/3/73.

¹¹ Un caso que mereció el repudio de toda la comunidad educativa fue la intervención del Instituto Superior del Magisterio de Santa Fe, en marzo de 1968, con la consiguiente cesantía de su rector, el Dr. Ovide Menim. El Litoral, 1/4/68, p 4.

¹² La sanción en 1884 de la Ley de Educación Común N° 1420- que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para los menores de edad y buscó sentar las bases para la universalización de la educación pública y laica en todas las provincias y territorios nacionales- asignó a los maestros un rol central en la alfabetización inicial de las masas populares.

¹³ Por ejemplo, ver el posicionamiento del Magisterio católico de Santa Fe favorable a la reforma. El Litoral 7/8/70, p. 4, 4/5/71, p. 5, 16/6/ 71, p. 4.

¹⁴ Ejemplos son las acciones realizadas por la Liga Argentina de Cultura Laica (vinculada a grupos masones), la Comisión de Defensa de la Educación Pública (que agrupaba docentes y no docentes, y entre sus figuras destacadas estuvieron Luis Iglesias y Fanny Edelman) y el Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación presidido por el Dr. Héctor Félix Bravo.

¹⁵ Al año siguiente se integraron tres organizaciones de la provincia de Buenos Aires, siendo la principal la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB). La entrada de la FEB significaba el apoyo de los docentes de la provincia más grande del país. Sin embargo, esta entidad apoyaba el acuerdo pero no participaba de las medidas de fuerza. Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000, p. 66).

¹⁶ La Junta Organizadora del Congreso se había formado en 1969, previa a la conformación del AND aunque los representantes gremiales fueron los mismos. Esta Junta elaboró el *Manifiesto Programático* en agosto de 1970.

¹⁷Posteriormente, ya restablecida la democracia, los Congresos siguieron hasta que en abril de 1974 se concretaron las *Bases para una Ley General de Educación*. En ese año, el Congreso tomó estructura permanente. Durante la dictadura de 1976-1983 quedó suspendido y retomó actividades en 1984 con el Congreso Pedagógico. Más detalles, ver Del Col, J. (1989, p. 4).

¹⁸Las principales actividades fueron la alfabetización de adultos, la asistencia social y la recreación para niños y jóvenes en villas, barrios o bibliotecas populares. También se impulsaron experiencias cooperativas como la de la Biblioteca Popular Constancio Vigil en Santa Fe o la Escuela Federico García Lorca en la localidad de Ramos Mejía, Buenos Aires, que incluyeron prácticas pedagógicas innovadoras.

¹⁹La primera hipótesis es formulada por Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000); Puiggrós, A. (2003); Vázquez, S. (2005); Vázquez Gamboa, A. y otros (2007). Asimismo, adoptada oficialmente por la CTERA. Ver www.ctera.org.ar (último acceso: 21/3/2011). La concepción del docente como profesional o técnico es trabajado por Southwell, M (2003). Por su parte, otros autores plantean que el principal pasaje identitario se dio entre la concepción del docente como funcionario público y la de trabajador. Ver Tiramonti, G. (2001); Palamidessi, M. (2003) y Filmus, D. (1996).

²⁰Los testimonios tienen en común la formación en la escuela normal, en su mayoría por elección de sus padres. Afiliación inmediata en algún gremio docente tras la graduación. En algunos casos, activismo en ellos y militancia en alguna agrupación de la denominada *nueva izquierda*. Realización de tareas pedagógicas en villas, clubes barriales u organizaciones populares. También experiencia universitaria. Continuidad en la docencia hasta jubilarse. Y se evidencia una percepción de la vocación ligada a lo político, en el sentido que su permanencia en la docencia se debe a la posibilidad que encontraron en ella de contribuir al cambio social.

Bibliografía

- ALONSO, F. (2008). "Testimonios en conflicto....Disputas en el campo gremial de la docencia de la ciudad de Santa Fe entre fines de la década del 60 y comienzos de la última dictadura"; En *De signos y Sentidos. Entrevista y narrativa en investigación Social. Cuadernos del Proyecto*. (Año 4 N° 7) Santa Fe: UNL- FHUC .
- BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2002). *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*. Buenos Aires: CTERA-IIPM.
- DE RIZ, L. (1987). *Retorno y Derrumbe. El último gobierno peronista*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- DEL COL, J. J. SDB. (1989). *Educación pública: estatal y no estatal. Estudio Documental*. Bahía Blanca: publicado por el Instituto Superior Juan XXIII.
- FILMUS, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- PALAMIDESSI, M. (2003). "Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina". PREAL, N°28.
- POZZI, P. y SCHNEIDER, A. (2000). *Los setentistas. Izquierda y clase obrera. 1969-1976*. Buenos Aires: EUDEBA.
- PUIGGRÓS, A. (2003). "Normalismo, Espiritualismo y Educación"; En Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina (1955-*

- 1983, Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍQUEZ, L. (2010). “El nivel terciario y la formación docente en la provincia de Buenos Aires”, ponencia presentada en *XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 24, 25 y 26 de Noviembre, La Plata.
- SOUTHWELL, M. (2003). “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”; En Puiggrós, A. *Dictaduras y Utopías en la Historia reciente de la Educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- TIRAMONT, G. (2001). “Sindicalismo docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90”. PREAL, N°19.
- VÁZQUEZ, S. (2005). *Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes*. Cuadernos de formación sindical: IIMV, CTERA.
- VÁZQUEZ GAMBOA, A. y otros (2007). *Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992*. Buenos Aires: UTE.
- WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.