

La organización gremial docente contra la Reforma Educativa de Onganía: el Congreso Nacional de Educación (1970-1971).

Vuksinic, Natalia Anabel.

Cita:

Vuksinic, Natalia Anabel (2017). *La organización gremial docente contra la Reforma Educativa de Onganía: el Congreso Nacional de Educación (1970-1971)*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/354>

XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Departamento de Historia y Centros de Estudios Históricos de la Facultad de
Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata-Buenos Aires
9 al 11 de agosto de 2017

MESA N° 66 HISTORIA Y EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS FUNCIONARIOS, LOS DOCENTES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Laura Graciela Rodríguez (CONICET, IdIHCS, UNLP)
Lucía Lionetti (IEHS, UNICEN)
Mara Petitti (CONICET, CEHis, UNMdP)

*La organización gremial docente contra la Reforma Educativa de Onganía: el
Congreso Nacional de Educación (1970-1971)*

Autora: Lic. Vuksinic Natalia Anabel (CIC- NEES- UNCPBA) *

“PARA PUBLICAR EN ACTAS”

“(…) este Congreso Nacional de Educación es una demostración de lucha contra la instrumentación de una política educativa reaccionaria, que pretende llevar adelante el régimen como parte de su programa de opresión general” (A. Tosco, Congreso Nacional de Educación, Tucumán, 1970, p. 59).

Introducción:

El presente trabajo se inscribe en el campo de la Historia de la Educación con la intención de abordar la relación que se establece entre el sector docente y su organización -hacia fines de la década de 1960 y principios de 1970-, y aquella reforma educativa que el gobierno de facto del Gral. Onganía pone en marcha, fundamentalmente a partir de dos grandes aspectos: la terciarización de la formación docente y la escuela intermedia.

* Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. FCH-UNCPBA. Doctoranda en Ciencias de la Educación. FHyCE-UNLP. Becaria doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Docente interina del Departamento de Educación. FCH. Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), FCH, UNCPBA.

Ambas se constituyen como parte de una reforma integral del sistema educativo en un momento histórico particular.

Para dar cuenta de dicha relación analizaremos una fuente que consideramos de suma relevancia: el Congreso Nacional de Educación, llevado a cabo en dos etapas, la primera en Tucumán (1970) y la segunda en Mendoza (1971).

Abordar cómo se expresa la relación entre algunos grupos de docentes y los funcionarios de turno obliga a desentrañar los posicionamientos y el grado de organización gremial, a nivel nacional y en algunas provincias, para aproximarnos a los ejes de debate y acciones llevadas a cabo por la reforma educativa.

En primer lugar, describiremos el complejo clima sociopolítico de la época que contextualiza la política educativa nacional en el marco del contexto internacional, y el que explica de alguna manera las ideas que atraviesan los pronunciamientos gremiales. Dichos pronunciamientos permiten analizar tensiones en torno a tres cuestiones fundamentales: la oposición a la implementación de la escuela intermedia, las críticas frente a la “terciarización” y las consideraciones que algunos gremios señalan respecto de las pujas entre enseñanza pública y privada.

En segundo lugar, el desarrollo del trabajo consiste en el análisis discursivo de la fuente seleccionada. A partir de allí describiremos las asociaciones docentes más importantes que se manifiestan en el Congreso, con el fin de mostrar las tensiones mencionadas y que se expresan entre dos grandes modelos de organización. Los aspectos que se entrecruzan dan cuenta de cómo los gremios se desplazan de una mirada estrictamente gremial y avanzan en lo político, para desactivar una reforma, para tomar decisiones en materia de política educativa, o para no hacerlo.

Así, van forjando una identidad que se reconceptualiza en este período desde el campo teórico, los organismos internacionales y los colectivos docentes, y que está atravesada por diferentes concepciones en torno al “ser docente”, de las que los gremios se sustentan para propiciar el debate.

1-La reforma educativa de Onganía: texto y contexto

a-Un clima de época

Numerosas investigaciones dan cuenta del complejo clima de época que contextualiza a la reforma educativa de lo que se ha denominado el “Onganiato”, y cómo éste se va expresando desde diferentes aspectos: político, económico, socio-cultural y-el que privilegiamos en este trabajo- educativo. La década de los años ´60 en nuestro país se presenta como punto de inflexión que expresa, en sí misma, diversos contrasentidos del

que forman parte distintos actores, pertenecientes a diferentes sectores sociales- que a su vez no se presentan como homogéneos-. Dichos años estuvieron signados por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos debido, entre otras cuestiones, a la proscripción del peronismo y a las presiones que ejercían las Fuerzas Armadas.

Si bien el Congreso y los espacios de participación política y sindical estaban intervenidos, irrumpen grupos sociales identificados con el clima de movilización social latinoamericano de la época, a partir de dos acontecimientos de mucha relevancia que produjeron cambios en el orden mundial: la Revolución Cubana (1959) y el anti imperialismo desatado en el marco de la Guerra Fría. A pesar de que dichos grupos tienen raíces diferentes, llegan a la década del '60 en un clima de proscripciones y batallas perdidas. Este contexto tiene una fuerte incidencia sobre estos nuevos actores que emergen, en un proceso donde los trabajadores comienzan a alinearse a un movimiento más global y donde los sindicatos y las organizaciones gremiales empiezan a tener una fuerte injerencia en la política.

Los contrasentidos quedan expresados en lo que Bugnone (2010) denomina un doble proceso, donde en plena censura por parte de quienes conducen el Estado, la “política se colaba por los intersticios que dejaba el poder: la política aparecida” (p. 1). Es decir, al mismo tiempo que la presencia de un gobierno dictatorial restringe el espectro político reprimiendo, censurando y decretando reformas de diversa índole, que responden a demandas más externas que internas, emerge en el país uno de los mayores momentos de movilización política, social, cultural y gremial.

Al tiempo que los sectores de derecha se organizaron bajo el ala de los Estados Unidos, irrumpieron con fuerza sectores de izquierda, que reconfiguraron la idea de revolución luego de la experiencia cubana, en el marco de lo que Cavarozzi (1997) denomina el descrédito de la democracia y la vía del consenso entre intereses.

Sin embargo es preciso aclarar que ni unos ni otros resultaron campos homogéneos de pensamiento y acción sino que, por el contrario, en su interior se organizaban bajo visiones, estrategias y esquemas diferentes.

En este sentido, un actor de peso en dicho contexto de radicalización, fue la Iglesia Católica, dividida entre sectores que apoyaban el orden vigente y avanzaban en la idea de un Estado subsidiario, y aquellos promotores de la doctrina social de la Iglesia Católica, que se involucraron en el tercermundismo.

También es en estos procesos de movilización donde la sindicalización de la docencia asume una identidad, que si bien no es propia de este período, es aquí en donde

avanza en organización y disputa de poder en materia de políticas educativas, reconfigurando la noción del “ser docente” en torno a concepciones que se contraponen: la de profesional y la de trabajador.

Para la década del '70 gran parte de estos sectores se agrupan en una “nueva izquierda”¹ generando un clima de mayor politización que se traduce en acciones de protesta en el interior del país, protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes².

Por otra parte, el modelo económico se dirimía, según Míguez (2012), entre fomentar políticas de desarrollo industrial, sobre la base de capital extranjero, o llevar a cabo políticas liberales ortodoxas que promovían las estrategias del sector de exportaciones primarias. En este sentido la reorganización económica subordinó la apertura del mercado nacional a las inversiones del capital extranjero, desde los parámetros del desarrollismo³, que si bien regía la economía argentina desde la década de 1950, en este momento adquiere una dimensión más global.

Esta expansión del paradigma desarrollista no sólo incluyó aspectos económicos, sino que también implicó otras formas, como afirma Ferrer (2007), de organizar el Estado, la educación, lo público y lo privado, y la formación de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

En este contexto, autores como Puiggrós (1988; 2003), Southwell (2003) y Méndez (2014) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo educativo, ya que el mismo quedó expuesto a los requerimientos de este sistema económico, con el objetivo de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban. Esto marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte tecnocrático, donde la educación

¹ Se denomina así a una síntesis de ideas, prácticas y representaciones políticas que provenían de tradiciones diversas como el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda, que aglutinaron sus discursos para oponerse a la dictadura, a partir de la expansión del ideario antiimperialista.

² Primero en Corrientes, una protesta por el aumento de precios del comedor universitario terminó con un muerto, luego en Rosario murieron dos estudiantes. En Córdoba, se sumó a la situación de movilización estudiantil por los hechos en Corrientes y Rosario, una protesta de obreros que terminó con un llamado a huelga general por parte de las dos centrales obreras. Finalmente, el 29 de mayo de 1969, se produjo el Cordobazo: una confluencia de acciones estudiantiles y obreras, así como de otros ciudadanos disconformes, que tomaron parte de una de las ciudades más importantes e industrializadas del país durante dos días. Terminó con muertos, presos y heridos, pero demostró al gobierno el bajísimo grado de legitimidad que poseía y el nivel de descontento social que había provocado con sus represivas políticas en lo económico, social y cultural.

³ En Argentina el desarrollismo está fuertemente ligado a la presidencia de Arturo Frondizi y a los trabajos de Rogelio Frigerio. Su irrupción está unida a la necesidad de transformación económica que se generó luego de la caída del peronismo y a la definición de un nuevo rumbo para el desarrollo y el crecimiento. La principal puerta de acceso fue la incorporación de Raúl Prebisch (fundador de la CEPAL) como asesor en materia económica del nuevo gobierno que se inicia en 1955.

pasaba a justificar su función en el modelo social como herramienta para la preparación de recursos humanos. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de

modernización se articularon con una noción de “profesionalidad” entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica. La planificación entonces adquirió un lugar central como herramienta para transformar las estructuras educativas a las necesidades del desarrollo (Finkel, 1977) y dentro de este esquema se enfatizó en la formación de docentes capaces de programar y evaluar los aprendizajes en términos de conductas observables y mensurables (Davini, 1995), visualizándose la tarea del docente como una tarea políticamente “neutra”.

Es en este escenario que la dictadura del Gral. Onganía (como también la de Levingston y Lanusse) pone en marcha la reforma⁴ integral del sistema educativo, que iniciada a partir de 1968 por decreto, delineaba cambios en todos los niveles educativos del sistema, incluido el universitario. Estas normativas tenían como principal objetivo, tal como señalan Southwell y De Luca (2008) reestructurar el Sistema Educativo especialmente en lo que concierne a su gobierno y administración⁵.

Como consideran Cosse, Felitti y Manzano (2010), estudiar esta época supone comprender la envergadura no sólo de las transformaciones que implicó su llegada sino también las permanencias. Ello hace que en materia educativa, por ejemplo, podamos pensarla como una década “bisagra” que unió dos momentos diferentes, uno previo que refleja ciertos elementos de cambio en la década de los ´50, y las reformas noventistas posteriores, donde esas transformaciones terminan por consolidarse.

a-La reforma educativa: la escuela intermedia y la terciarización de la formación docente

⁴ Entendemos por reforma educativa una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al curriculum, al profesorado- formación, selección o evaluación- y a la evaluación del sistema educativo” (Viñao, 2002: 73).

⁵ Esta reforma educativa, como otras, llega de la mano de la política de una serie de organismos que se fueron configurando tanto a nivel internacional como nacional, y que pusieron en marcha en los diferentes países latinoamericanos algunas medidas significativas. Es así que a nivel internacional, tal como describe Méndez (2014), la Alianza para el Progreso (ALPRO) se constituyó en el ámbito donde estos países, bajo la tutela de los Estados Unidos, delinearon las metas educativas para la década, dándole un sustento a la implementación de las reformas educativas tanto en la Argentina como en otros países. Irrumpen así las recomendaciones y proyectos especiales que se promueven desde dichos organismos, como es el caso de la OEA o UNESCO, que realizaban informes para trabajar temas puntuales en materia educativa. Este movimiento se tradujo en nuestro país, como en otros, con la creación de organismos nacionales, encargados de la planificación y conducción de los procesos de desarrollo. En este sentido, en Argentina, el principal organismo fue el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), cuyos datos y recomendaciones fueron utilizados por las gestiones ministeriales del gobierno encabezado por Onganía para llevar a cabo la reforma integral mencionada.

Dentro de los aspectos del sistema que se pretendían reestructurar, dos de las reformas que se contemplaban fueron la implementación de la escuela intermedia y la “terciarización” del sistema de formación de docentes para la escuela primaria, que hasta dicho momento se mantenía en las escuelas normales nacionales de todo el país.

En el caso de la escuela primaria, además del proceso descentralizador, se implementó una reforma organizacional que creaba un nivel entre este y el secundario llamado “Escuela Intermedia”⁶. Esta reforma, al igual que la de la formación docente, encontró múltiples ecos de disconformidad en diversos sectores de la sociedad, especialmente dentro del colectivo docente. No obstante, la escuela intermedia fue desactivada en 1971 y el proceso descentralizador perdió fuerza luego del que gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares y fuera reemplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en 1970. Sin embargo la reforma que propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional “magisterio”, se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo.

Sin duda una de sus características es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática. No obstante, dicha reforma no se dio de una manera lineal ni homogénea, sino que transitó por diversos períodos que definimos como diferentes etapas de la misma, que van desde el cierre y la supresión en 1968 a la reimplantación en la gestión Malek en 1972 (Vuksinic, 2015).

Los principales argumentos que la sustentan, presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podían insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que ya no era acorde, argumentos que venían instalándose desde la década del ‘30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan con nuevos discursos, fundamentalmente el de la “profesionalización docente”, que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa iban delimitando una

⁶ La escuela intermedia es una propuesta cuyos antecedentes se remiten a 1916, cuando el Dr. Carlos Saavedra Lamas sometía a consideración del Congreso un proyecto de Ley sobre reforma a la Ley 1420 que abarcaba todo el sistema escolar y fundamentalmente la enseñanza secundaria. Dicha reforma tenía el propósito de desviar, como dice Tedesco (1986) a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, para que los estudios clásicos permanecieran en manos de una elite. Esta propuesta se reactualiza en la década del 60 como parte de la reforma integral del sistema educativo con la aparición de un nivel intermedio, que sucede al nivel elemental y precede al nivel medio asignándole una duración de tres o cuatro años. Para profundizar sobre esta temática consultar el libro “La escuela intermedia en debate” (Bravo, 1971).

idea del ser docente, que ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental- se ponían en juego nuevas concepciones y miradas que van a interpelar no sólo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

2- ¿Asociaciones o Sindicatos?: la organización gremial docente

Si bien las reivindicaciones docentes se remontan a 1881, cuando un grupo de maestras lleva a cabo la “primer huelga docente”⁷, la conformación de asociaciones representativas comienza con las demandas de la clase media⁸ y alcanza su mayor auge con el debate y posterior sanción del Estatuto del docente en 1958. En el marco de ese clima de reivindicaciones el peronismo crea la Unión de Docentes Argentinos (UDA, 1953), y desde una matriz liberal, el Movimiento Pro Dignificación Docente “Domingo Faustino Sarmiento” conforma la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB, 1959) en la Provincia de Buenos Aires.

No obstante, es entre las décadas del ´60 y ´70 que las formaciones gremiales docentes alcanzan no sólo mayor grado de organización, sino que aparecen realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a las políticas educativas del momento. En este sentido, los ejes de debate propios de la época reactualizan posicionamientos previos, desde los que se va afianzando la organización gremial.

Una tensión precedente es la definición que hasta ese momento tenía lo público y lo privado. En 1958, durante la presidencia de A. Frondizi, la batalla de educación “laica o libre” llevó a una polarización entre estos sectores. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP, 1947) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores de docentes católicos (FAGE), se diferencian de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), de extracción socialista y laica. Sin embargo, para la defensa del Estatuto Docente, reivindicaciones salariales, etc., estos sectores contrapuestos se aglutinan dentro del Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG).

La UDA, inscripta en el modelo del activismo sindical peronista, fue proscripta como el propio partido- con el golpe de 1955 y sus afiliados quedaron dispersos. Pero el modelo sindical que la amparaba reaparece en 1958 por un acuerdo entre el presidente A. Frondizi y el líder D. Perón exiliado. En ese año se sanciona la Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14.455/58) que reinstala este modelo con la Confederación General del

⁷ El Monitor de la Educación Común. Año 1, Número 2, Buenos Aires, 1881, pág. 53 y 54.

⁸ En ese sentido merecen destacarse: la Confederación Nacional de Maestros (1916), el Frente Único del Magisterio Argentino (1931) y La Unión Argentina de Maestros (1943).

Trabajo (CGT), el Estado como regulador de toda actividad sindical y la imposibilidad de la libre agremiación.

En este marco la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. Por un lado, la profesionalista, refractaria a la centralización, que impulsaba una Asociación profesional autónoma. Sus referentes, aglutinados en la CAMYP, no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar, que impone formar organizaciones profesionales”⁹. En el caso de la provincia de Buenos Aires, la FEB se suma a esta corriente.

Por otro lado, la corriente de sindicalización, que toma como referente a la proscripta UDA, se constituye en la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), que a su vez, aglutinaba a otros sindicatos provenientes de sectores comunistas y radicales¹⁰ que promovían asociarse a la CGT y planteaban un perfil docente ligado al "profesional-trabajador" (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Hacia fines de 1970 el panorama gremial ya no era el mismo, fue creciendo la movilización sindical docente en varias provincias, particularmente por las huelgas a las reformas del “Onganiato”. En este marco emergen importantes rupturas y reacomodamientos gremiales.

El CUDAG desaparece, al expulsar a FAGE católico que apoyaba al gobierno militar, y se transforma en el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND, 1970)¹¹. No obstante, este reagrupamiento también se desestabiliza cuando, dos años después, los gremios más combativos o de la “nueva izquierda” se reúnen en Córdoba, en el sindicato de Luz y Fuerza de Tosco, que estaba encarcelado, y forman la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972)¹². La participación de Tosco en este nuevo armado gremial expresaba la intencionalidad de la corriente de sindicalización: que la docencia formara parte del movimiento obrero como un sector de trabajadores: los trabajadores de la educación, en una lucha conjunta contra la reforma educativa. Su

⁹ Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMYP, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 4.

¹⁰ Hacia fines de los '60 confluían dirigentes peronistas, radicales, cercanos a la izquierda y comunistas. Capital Federal, con su Unión de Maestros Primarios (UMP) y la AMSAD (Asociación de Maestros Suplentes y Aspirantes a la docencia) se sumaron a esta corriente.

¹¹ Allí quedan varios gremios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires como CAMYP, CGERA, la Unión Nacional de Educadores (UNE) y la CCID (Comisión Coordinadora Intersindical Docente).

¹² En esta unificación se integran varios distritos de la Provincia de Buenos Aires (Matanza, Gral. Sarmiento, Almirante Brown y San Isidro), expulsados de la FEB. La CUTE constituye uno de los antecedentes más inmediatos de lo que en 1973 se conforma como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

intervención en el Congreso Nacional de Educación –que mencionaremos más adelante– da cuenta de ello.

a-Reformas, ejes de debate y accionar del gremialismo docente.

El entramado argumentativo de la reforma expresa que no hay un soporte lineal entre el proyecto, la implementación y la consolidación de la misma. Por el contrario, se manifiestan fisuras, avances y retrocesos, por donde se filtra la cuestión gremial, que tampoco es homogénea. Es así como los gremios se van posicionando tanto frente a la reforma de la escuela intermedia como a la de la formación docente; en un contexto de avance de la privatización y de los primeros intentos de descentralización.

Nos adentramos a la problemática de la reforma de la escuela intermedia con el objetivo de recuperar el microclima gremial, que no sólo fue crítica con ella por considerarla “impracticable”¹³, sino que en 1971 logró derogarla, generando un debate y su consecuente aglutinamiento gremial en su contra. Si bien inicialmente los gremios docentes no impugnaron la nueva estructura, que comienza con escuelas piloto, cuando esta se expande –para 1971 la Provincia de Buenos Aires ya contaba con más de 4000 escuelas intermedias (Rodríguez, 2008)– se genera un clima de confrontación, especialmente porque esta nueva organización entraba en contradicción con los logros del Estatuto docente (puntaje, nombramientos, jubilaciones, etc.), por lo que se promueven huelgas y manifestaciones a nivel nacional, que obligan no sólo a retrotraer el proyecto sino también a que renuncie el Ministro de Educación.

A ello se suma el tema de la descentralización, que derivó en una confrontación política que iba más allá de los aspectos financieros de las provincias para sostener estos cambios, al considerar a estas políticas educativas como “regresivas, complemento de una política económica antinacional (...)”¹⁴, que favorecía al sector privado¹⁵, y por lo que se reclamaba “su postergación”¹⁶.

Los posicionamientos y el accionar gremial en relación a la reforma de la formación docente tuvieron un carácter cualitativamente diferente. Si bien hubo críticas hacia ella, en parte quedó soslayada, no sólo por la polarización gremial respecto de la

¹³ Llamamiento Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación, Mendoza, abril de 1971. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 41.

¹⁴ Congreso Nacional de Educación, Primera Etapa. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 2.

¹⁵ Llamamiento Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación, Mendoza, abril de 1971. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 47.

¹⁶ Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 18.

escuela intermedia, sino también porque la lógica política generó variadas estrategias que favorecían su implementación.

Los debates gremiales que confrontaron con esta reforma es posible agruparlos alrededor de diversos ejes temáticos: lo público y/o lo privado, reforma y/o continuidad institucional y Modelo profesional y/o Modelo sindical.

-Lo público y/o lo privado

Para analizar esta cuestión es importante retrotraerse a algunos precedentes. En mayo de 1964, se reúne en Buenos Aires la Primera Convención de Enseñanza Privada¹⁷ y al calor del debate “laica o libre” se plantea en “favor del aporte cuantitativo y cualitativo de la escuela privada y su integración (...) en el planeamiento nacional” (Ramallo, 2009: 32).

Como contraargumento, en el mismo año, la CAMYP organiza dos encuentros¹⁸ donde pondera que “el planeamiento de la educación debía estar orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública” y que “el Estado debía recuperar el control respecto a la iniciativa privada, reducir los subsidios y la supresión de las escuelas e institutos privados de formación docente” (Op. Cit: 33).

Ya con la reforma puesta en marcha, y frente a la enorme cantidad de instituciones privadas al momento de su ejecución, los gremios asociados a la defensa de la educación pública sostienen que la implementación de la misma “implicaría la transferencia de la educación popular a manos privadas”¹⁹ y denuncian a los sectores católicos de ser quienes diseñaron la reforma, desconociendo la voz de los docentes y también de la opinión pública, a partir de la difusión absoluta a través del CONSUDEC.

Como síntesis de estas discusiones, profundizadas más adelante en diversos congresos, una de las organizaciones que más fuertemente se posicionó en torno a esta temática, pero ahora desde la corriente de sindicalización, fue ATEP, que en 1971 difunde un documento²⁰ entre sus asociados, que es elevado más tarde a la CGERA por el dirigente Atilio Torrasa.

De acuerdo a este documento se pone en tela de juicio la legitimidad del argumento de la superproducción de maestros, a partir de una detallada comparación

¹⁷ Participan de ella la Asociación por la libertad de enseñanza, la Asociación de Institutos adscriptos a la enseñanza oficial (laicos), el SADOP, con la adhesión del CONSUDEC, la Iglesia armenia y la Iglesia evangélica luterana (Ramallo, 2009: 32).

¹⁸ La 1ª Conferencia Técnica Nacional (julio, Tucumán) y el 1º Congreso Nacional de Enseñanza Pública (septiembre, Buenos Aires) de 1964.

¹⁹ Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 48.

²⁰ *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agreración Tucumana de Educadores Provinciales, 1971.

entre el ámbito de lo público y lo privado. Plantean que “como las instituciones privadas duplicaban a las oficiales, si se guarda la misma relación con la creación de los institutos, tendremos en el país más de 300 institutos para la formación docente y por ende se produciría una nueva superproducción más costosa que la precedente”²¹. Sostienen así que el argumento de “el exceso de normales proviene de una política de favoritismo a la actividad privada que se ha renegociado con esta modalidad y ha recibido suculentos subsidios del Estado”²².

-Reforma y/o continuidad institucional

Si bien estos gremios que venimos describiendo bajo la referencia de la CAMYP, se reposicionaron a favor de la continuidad de la Escuela Normal, no evitaron críticas a la formación que la misma propiciaba hacía cien años, asimilándose en este sentido al discurso desarrollista para transformarla, y considerando “una incongruencia (...) la multitud de escuelas normales oficiales que producen de forma desproporcionada y deficiente millares de maestros que nunca llegarán a ejercer la docencia”²³.

Es así que implementada la reforma, en el Segundo Congreso del Profesorado Secundario, organizado en Buenos Aires en 1970, se planteó la reapertura de las escuelas normales y el cese de cursos en institutos superiores²⁴. En el mismo sentido se argumenta en el Congreso Nacional de Educación, para posicionarse en contra de la “supresión, desaparición y destrucción de la centenaria escuela normal (...)”²⁵. No obstante, estos últimos, aglutinados en la corriente de sindicalización, no acuerdan en algunas de las críticas, fundamentalmente en el argumento de superproducción de maestros.

²¹ Op. Cit. pág. 1

²² De 1917 a 1967 las escuelas normales oficiales aumentaron de 84 a 248 o sea el 295%, las privadas de 13 a 565 o sea el 4346 %. La superproducción de maestros y el exceso de escuelas normales han sido fenómenos vinculados, según este documento, a la falta de horizontes educativos y ocupacionales para la mujer en un país subdesarrollado (por la falta de una estructura económica, industrial y agraria moderna) y a las especulaciones del sector privado que ha hecho un magnífico negocio. En Bases para la reforma del Magisterio, OSDE, 1969 y en publicaciones posteriores se elude a las verdaderas causas de ese fenómeno, único en el mundo. (La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales, Suplemento de ATEP en marcha, Agreración Tucumana de educadores provinciales, 1971, pág. 7).

²³ Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMYP, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 13 y 14.

²⁴ Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 48.

²⁵ Congreso Nacional de Educación, Primera Etapa. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 92 y 99. Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 18.

Pese a las diferencias, todos confluyen en repudiar la resolución -por la que se crean los ISFD- por considerar que son cambios apresurados e improvisados y “que no han sido consultadas las organizaciones estatales dedicadas a la formación docente, ni las entidades representativas de la docencia argentina”²⁶.

-Modelo profesional y/o Modelo sindical

Si bien en los congresos anteriormente mencionados aparecen posturas similares en torno al rechazo de la reforma educativa, en cuanto al modelo sindical comienzan a entreverse posicionamientos divergentes respecto de la organización: asociación profesional autónoma o sindicato, y el Congreso Nacional de Educación es una clara muestra de ello.

Estas diferencias, que también tienen un correlato ideológico y político, poseen algunos referentes claves como el CUDAG, donde el más representativo fue CAMYP, y por otro lado CGERA.

Mientras el Segundo Congreso del Profesorado Secundario (CAMYP) se centra en discutir sobre los “reparos institucionales”, las consecuencias que la reforma traería al sistema educativo y las críticas técnicas a la misma; el Congreso Nacional de Educación avanzó sobre el debate de la sindicalización docente, donde más allá de la proscripción, contó con la participación de otras organizaciones gremiales del movimiento obrero. El resultado fue la propuesta de la conformación de una central única: la CUDRA (Central Única de Docentes de la República Argentina).

No es menor, como señala Vázquez y Balduzzi (2000), que el encuentro se realizara en el interior del país, donde CGERA convocó a numerosas entidades provinciales que promovían el modelo de la sindicalización, entre ellas, ATEP, UEPC y SUTE²⁷.

En este sentido, estos sindicatos provinciales, propician un giro discursivo, desde la visión profesionalista y educacionista del liberalismo, que concibe a la educación como motor del cambio individual y social, a la inclusión de elementos de concepciones sociopolíticas críticas, que vinculan el cambio social con el cambio educativo.

Por ello, una declaración de CGERA, en octubre de 1970, expresaba:

“... Sin un cambio real de estructuras efectuado por un gobierno popular, no será posible un auténtico cambio educativo que permita a los sectores populares participar del avance tecnológico y ponerlo al servicio de

²⁶ Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 48.

²⁷ Agrerriación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba (UEPC), y Sindicato Unido de los Trabajadores de la Educación de Mendoza (SUTE).

transformaciones hacia una sociedad más humana...". (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Y van más allá al considerar vital que el docente, desde la agremiación, asuma un rol político, al proponer: “Concientizar a los docentes en la lucha contra la reforma (...) elaborar un plan de lucha en el marco de un plan de lucha nacional e intersectorial, una lucha de la educación enmarcada en el conjunto de luchas del pueblo (...)”²⁸.

Se puede visualizar en este nuevo discurso como por un lado decanta la tradición peronista al referirse a una “educación del pueblo, regida por el pueblo”²⁹. En este contexto de debates y redefiniciones quedan explícitos los dos modelos sindicales.

La CAMYP, como expresión de la corriente profesionalista, se ocupaba, tal como afirma Bravo en una entrevista, “de la educación en su aspecto formativo” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 38). Tanto es así que en sus congresos se debatía sobre el estudio de los problemas en materia educativa y sus correspondientes soluciones. En este sentido, y desde una postura antiperonista, consideraban que la “bandera de la CGERA de organizarse según la Ley de Asociaciones Profesionales era una postura fascistoide” (Op. Cit: 46).

En contraposición a esto, y retomando el ideario peronista, Ana Lorenzo, en una entrevista, expresa: “para la CGERA el CUDAG era el modelo organizativo a destruir, porque no era una organización gremial” (Ibídem).

Sin embargo, la CAMYP fue la organización que tuvo más resonancia, y la más controvertida, pues al mismo tiempo que aglutinó demandas y reivindicaciones llevando adelante luchas por el Estatuto y la defensa de la escuela pública, fue muy reacia a la unificación “orgánica” de la docencia.

3- El Congreso Nacional de Educación (1970-1971)

Como mencionamos antes, la intención de la realización del Congreso Nacional de Educación fue, a diferencia de otros, la de reunir a los trabajadores de la educación con el resto de los trabajadores como parte de un movimiento obrero que había que consolidar.

²⁸ Congreso Nacional de Educación, Primera Etapa. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, pág. 17 y 77. Al igual que en los documentos de la década del '60 los gremios acusan a la reforma de reforzar la enseñanza privada sobre la pública y del rol subsidiario que establece para el Estado en educación, sin embargo ahora lo hacen desde el discurso de la recuperación de soberanía, económica y cultural: “la reforma pretende destruir la escuela pública volcando grandes sectores de alumnos a la enseñanza privada, por eso pretendemos no dejar pasar una sola medida que no se denuncie y que no se resista, debemos recuperar soberanía” (Op. Cit: 8 y 9) (...) “la educación pública estatal, obligatoria y gratuita, corre hoy más que nunca, un peligro de muerte” (Op. Cit: 11).

²⁹Op. Cit: 2 y 4.

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, y buscar una estrategia que superara la fragmentación del gremialismo docente. Al tiempo que se fueron unificando los dos frentes de lucha (el rechazo a la reforma educativa y la defensa de los derechos laborales)-lo que Gudelevicius (2011) llama lógica política y lógica gremial-, se acentuaron las divergencias entre docentes del ámbito público y privado. Eso devino en la búsqueda de vínculos con otros sectores sociales, ya que por un lado, buscaron capitalizar el descontento social en torno a la reforma y por otro, desplegaron redes de solidaridad y apoyo con otros trabajadores. En relación a la formación de un frente amplio de oposición a la reforma, el AND generó, tal como afirma Gudelevicius (2011), dos medidas significativas: el impulso de un proyecto educativo alternativo al oficial y paros nacionales en repudio a la política educacional.

La prensa de época registra entre los meses de abril y mayo de 1971 el punto más álgido de estos debates y huelgas, con consignas críticas como:

“Ley 1420. Ley 1420” (...) “Maestros, obreros y estudiantes unidos adelante” (...) Reforma oficial la vergüenza nacional” (...) “suspender el ensayo generalizado y volver a las escuelas iniciales (...) que se releve el equipo educativo y se suspenda la reforma por incongruente y nefasta”³⁰.

El Congreso Nacional de Educación se convirtió así en un lugar de expresión popular y organización de resistencia de los diferentes sectores sociales que expresaban su oposición hacia el discurso y las acciones de los grupos dominantes.

La provincia de Tucumán, como sede en su primera etapa del congreso, se había convertido, como afirman Helguero, Mendoza y Liliana (2005: 6) en un “laboratorio de todas las medidas modernizantes provenientes del gobierno nacional”.

El principal objetivo del Congreso era discutir y elaborar las bases de una Ley Federal de Educación que sería sometida a la consideración del Poder Legislativo, una vez que se reestableciera el Estado de derecho.

Desde la mirada de los grupos contrahegemónicos estas medidas llevaron a que el Estado se configurara como el enemigo: un “gobierno antinacional” (p.11), que defiende los intereses de una minoría en el poder y representa “intereses antipopulares” (p. 14) y que encubre un claro objetivo: “destruir la escuela pública” (p. 8), “favoreciendo el desarrollo de la enseñanza privada”, además de encarnar a la “dictadura de los

³⁰ “Paro de maestros de la AND en Santa Fe y Chaco”, La Prensa, 23/4/71: 7; “Paro por protesta de la AND”, La Prensa, 17/3/1971: 11; “Paro promovido por diferentes gremios CAMYP y AND FAGE, ADYTED, AESBA”, La Prensa, 5/5/1971: 12; “Paros en las Provincias de Tucumán, Mendoza y Santa Fe, La Prensa 14/5/1971:12; 6/5/1971: 12 19/5/1971.

monopolios” (p. 18); al decir de uno de los assembleístas: “una dictadura que nos desgobierna” (Bulacio por Tucumán, p. 84).

Así los protagonistas del congreso van configurando la voz representativa de un pueblo en lucha, van estableciendo un espacio de poder y de reconocimiento de diferentes sectores sociales, desde los estudiantes, padres y obreros hasta docentes y no docentes, como organizadores de un plan de lucha en conjunto. Es por eso que se autodenominan como “magisterio progresista para toda la república”, “auténtica base popular” o “educadores argentinitas” (p.4).

Los actores perciben al congreso como una instancia que es y será histórica y de proyección para el futuro del país, como consecuencia del sentir general (p. 3) y no sólo como una lucha en el plano educativo, en palabras de uno de ellos: “la lucha del pueblo no puede ser específica del campo educacional, debe darse en el campo económico y político. Esta batalla no es de sectores” (Ivankow, Federación Universitaria del Norte, p. 9).

El descontento que se proclamó en este Congreso giraba en torno a que el Estado hacía uso de prácticas discursivas de legitimación para llevar adelante sus intentos de homogeneización, exclusión social y desaparición progresiva de la escuela laica, pública y gratuita. Por ello en este Congreso se ratificó el Manifiesto Programático que consideraba a la Ley 1420 como punto de partida para el proyecto de ley que se siguió elaborando y debatiendo en reuniones similares efectuadas en Mendoza (abril de 1971) y Rosario (agosto 1972). 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. A la vez, el discurso público 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). Se expresan aquí las dos corrientes gremiales que se ponen en tensión en el espacio del Congreso: la profesionalista, reticente a la unidad dentro del movimiento obrero, que defiende, con el soporte de la ley 1420, la educación pública y laica desde una matriz sarmientina, y la corriente de sindicalización, con los grupos más combativos que asocian la posición docente a la liberación del pueblo: “no hay maestro cierto y auténtico si no trabaja por la liberación de los pueblos” (Arancibia, p. 3).

Una presencia importante dentro de esta corriente, tal como mencionamos, fue la del líder sindical clasista Agustín Tosco, quien llamó a la unidad de todos los trabajadores contra la dictadura, a través de las siguientes palabras: “Compañeros maestros, maestras

y profesores. Los trabajadores que enfrentamos decididamente la política reaccionaria de los usurpadores del poder en Argentina venimos a traer un mensaje de solidaridad a este Congreso que es una demostración de lucha contra esta política educativa reaccionaria que está inspirada en el interés internacional de los monopolios” (Tosco, p. 59) (...) “traemos la voz de los trabajadores que aprecian esta actitud de los maestros decididos no sólo a reivindicar sus derechos económicos sino a fijar una política educativa para nuestro pueblo” (p. 60).

Lo interesante de este Congreso es que se desarrolla un espacio y apartado denominado “Presencia obrera en el Congreso”, como elemento fundamental de la discusión de fondo.

Ante la intervención de Tosco se pueden describir dos grandes posturas que representan dos corrientes diferentes: la voz de los gremialistas y la de un sector de la Iglesia Católica.

Por un lado, los gremios representantes de Córdoba sostienen: “hay una preocupación que como gremialista la quiero transmitir y es la preocupación de no ver todavía a las organizaciones gremiales de educadores incorporadas a los organismos sindicales de los trabajadores” (p. 60) (...) “la presencia de los sindicatos en este Congreso se debe a la invitación formulada por la UEPC. Lo hemos hecho porque queríamos que este Congreso fuese de puertas abiertas, de todo el pueblo, porque es el pueblo que va a dar el repudio a la política del gobierno” (p. 73).

Por el otro, María Irma Sabagh -en representación de la Universidad Católica de Córdoba- expresa: “que quede en actas sentado que nuestro voto ha sido en contra y quiero agregar que repudiamos la presencia del Señor Tosco y compañía en este congreso” (p. 70). Al mismo tiempo Bazan afirma: “nosotros no hemos venido aquí a hablar de unión sino de educación” (p. 71).

Queda expresado en estas manifestaciones las diferencias entre aquellos sectores que promulgaban la unificación hacia el interior del movimiento obrero y aquellos que repudiaban la participación de los trabajadores en un congreso de educación, que en este caso no eran voces del asociacionismo sino de las organizaciones católicas o el gremialismo participacionista, como lo llamaban sus oponentes. Esto es explícito en la segunda etapa del Congreso donde los gremios denuncian un plan tendiente a disolver el mismo, afirmando que “la única nota discordante estuvo a cargo de grupos minúsculos que formularon acusaciones pretendiendo con animosidad y beligerancia hacerlo fracasar, lo que comprueba que pertenecen al llamado sector participacionista y que al crear

dificultades al Congreso están apoyando la actual política educativa oficial, aunque digan lo contrario” (p. 9).

El plan del Congreso de elaborar una Ley Federal de Educación en contra de la política educativa del gobierno de facto enfatizó fundamentalmente en las críticas hacia la reforma educativa impulsada, y sobre todo en la figura del docente y la posición del mismo como actor principal en la oposición a la reforma, como “defensa de la antipatria” (p. 11), como actores “conscientes, alertas y dispuestos a derrotar a regímenes totalitarios y antidemocráticos” (p. 29), como “trabajadores de la cultura” (p. 45), en definitiva como trabajadores. Es en este sentido que uno de los assembleístas recuerda en su intervención el Congreso de la Unión General de Trabajadores de 1934, para aludir a las discusiones de larga data sobre si el maestro debía participar como asalariado y trabajador en las decisiones de todos los trabajadores, como hombres y mujeres “que tenían derecho a la agremiación” (p. 61). Ante esa discusión Tosco afirma: “aquí estamos los trabajadores, porque todos somos trabajadores, de distinta naturaleza, de distinta actividad, pero todos somos trabajadores que dependemos de un sueldo fijo” (p. 82).

Reconstruyen así una historia de prejuicios desde el magisterio respecto de la agremiación y los gremialistas, sin embargo, en el contexto de oposición a la reforma oficialista y el repudio al participacionismo, muchos participantes, al oír a Tosco afirman la idea de unión: “se está dando algo extraordinario: la unión del brazo con la inteligencia (...) poner el pensamiento en el músculo y cuando el brazo esté lleno de inteligencia, el brazo vencerá” (p. 86-87).

4- Algunas consideraciones finales: Una identidad abierta y en curso: la identidad docente

Los aspectos aquí trabajados se entrecruzan para dar cuenta de cómo los gremios se desplazan de una mirada estrictamente gremial y avanzan en lo político. Si analizamos la actuación de los gremios, el foco de atención estuvo puesto en la reforma de la escuela intermedia. Sin embargo este avance, en términos de injerencia en política, estuvo sustentando en una lógica de tinte más gremial, ya que dicha reforma afectaba directamente sus condiciones materiales de trabajo. En cambio, con respecto a la reforma de la “terciarización”, se manifestaron posicionamientos diversos, pero sobre todas las cosas se puede visualizar una crítica más diluida, menos consistente, pues los gremios reconocían la necesidad de un cambio en la formación docente, no obstante no pudieron presentar una alternativa, lo que concluyó soslayando esta reforma respecto de la otra.

Si bien los ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, las discusiones no terminaron en la década del '70 a favor de uno u otro modelo sindical, que implica un modelo también de identidad docente. Sin embargo, la actuación de los gremios fue de fundamental importancia porque introdujo aristas que resquebrajaban el discurso oficial, imprimiéndole a la reforma otras voces, pues tal vez sin su participación ésta hubiera sido mucho más conservadora.

En el contexto mencionado el Congreso Nacional de Educación marcó uno de los caminos de los diferentes sectores sociales participantes para la organización de un programa de lucha conjunto contra los grupos hegemónicos. Dicho Congreso es la expresión de las tensiones y la actuación de los diversos gremios docentes que se disputaban la identidad de los maestros y profesores argentinos entre dos corrientes bien distintas: la que quería profesionales independientes y aquella que bregaba por la consolidación del magisterio dentro de la clase trabajadora.

En esa tensión se elaboran los argumentos en contra de la reforma educativa, la cual se contrapone al ideal educativo de la Ley 1420. Esta última se convierte en fuente inspiradora de una nueva Ley de educación para pensar en el futuro del país desde una perspectiva emancipatoria. Esa construcción no es homogénea, sino que traduce un 'clima de época' que, como hemos caracterizado, reviste una complejidad que se evidencia en los discursos, argumentos y críticas que van esgrimiendo los actores, que confluyen en lo que podemos llamar una 'hibridez'. En primer lugar, esta hibridez se expresa en la construcción de un 'enemigo' que es caracterizado como antítesis de los principios que ellos defienden - y que se condensan en el imaginario que representa la Ley 1420- que son propios de la matriz de origen y creación del sistema educativo argentino, ligada a la tradición liberal y fundamentalmente sarmientina. No obstante la complementan y complejizan con un discurso que introduce elementos provenientes de sectores de izquierda, embanderados en la defensa por la educación pública, y de aquellos sectores del peronismo, que si bien estaba proscripto políticamente, su actividad se condensaba en los intersticios de la "política aparecida". En segundo lugar, queda en evidencia la compleja construcción política de los sectores de izquierda en la Argentina durante la década del '60, construcción que es aún más híbrida en relación a la educación. En este sentido y buscando defender una serie de principios que se contraponen al programa educativo de los sectores de derecha que primaron en este período, se explicita una defensa de la Ley 1420 que recae en una idealización de la misma.

De esta manera podemos concluir que el Congreso Nacional de Educación analizado es una muestra no sólo de la amalgama discursiva o hibridez que recupera

argumentaciones provenientes de diferentes corrientes de pensamiento, sino también de las estrategias que aglutina a diversos sectores en torno a un objetivo común: la oposición al gobierno dictatorial y a las reformas que desde allí emanan con el sostén de los organismos internacionales y de los sectores católicos. Frente a este enemigo común, estos sectores, como los que se expresan en este congreso, recurren a mecanismos distintos: aquellos que apelan, ante la ausencia de una nueva tradición con la cual defender los principios de la educación pública y popular, a la matriz previa del siglo XIX, a la que conocen y también idealizan; y aquellos otros que preparan el clima para 1973, recuperando elementos del peronismo proscrito y la nueva izquierda emergente.

Esta última corriente sostenía que la sindicalización era un medio para la tarea de conciencia nacional en los docentes, en que estos subjetivamente se consideraran “trabajadores de la educación”. En función de ello el objetivo no era esencialmente sindical sino absolutamente político e ideológico y concebía al docente desde un rol social. En la medida en que se organizaran en defensa de sus derechos podrían tomar conciencia de ese rol. Un rol que en este momento estaba reclamando cambios, que algunos entendían desde la jerarquización y cualificación de la tarea, y otros desde el compromiso con la sociedad para la que se formaba. Entre estas visiones buceaba el discurso de la profesionalización docente, entremezclado a su vez con un pasado normalista que no se deja atrás. De esta manera la irrupción de la reforma puso en evidencia la necesidad de interpelar la identidad docente. Así el docente “apóstol”, el “maestro normal”, y otras figuras que anidaban en ella, son cuestionadas desde el discurso político que posiciona en el centro de sus argumentos la necesidad de profesionalizar su tarea. Por otro lado los gremios, impulsados por el contexto internacional y las reformas introducidas por el gobierno, aprovecharon la oportunidad para organizarse e introducir la discusión sobre la identidad docente y la valoración social de su tarea. De una u otra forma desde la reforma, o a partir de ella, se generaron las condiciones de posibilidad para poner en tela de juicio un ideal docente cuestionado tanto por el gobierno como por los gremios, y desde allí abrir la puerta a una discusión aún no saldada sobre la identidad docente. Trabajadores, profesionales, técnicos, son adjetivos que sobrevuelan al docente y se alternan al momento de pensarlo y definirlo. Esta alternancia, al mismo tiempo, conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes en relación a una identidad que se presenta como estructura abierta -al decir de Laclau (1996)-, que sigue definiéndose continuamente conforme a los cambios e interpelaciones del contexto -lo que la hace también contingente- pero también a las transformaciones de su propia práctica.

Fuentes:

- El Monitor de la Educación Común. Año 1, Número 2, Buenos Aires, 1881.
- Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMYP, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.
- Congreso Nacional de Educación, Primera Etapa. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.
- Segundo Congreso del Profesorado Secundario. Organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final, octubre 1970, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.
- Llamamiento Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación, Mendoza, abril de 1971. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.
- Suplemento de ATEP en marcha. *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Agreración Tucumana de educadores provinciales, 1971. Tucumán, Argentina.
- La Prensa, 1971: 23/4/71: 7; 17/3/1971: 11; 5/5/1971: 12; 14/5/1971:12; 6/5/1971: 12; 19/5/1971.

Bibliografía

- BRAVO, A. (1971) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.
- BUGNONE A. L (2010) *La política aparecida: los sesenta*. Universidad Nacional de La Plata, CONICET, Question, Vol. 1, No 27, Buenos Aires.
- CAVAROZZI, M. (1997) Autoritarismo y democracia (1955 – 1996) La transición del estado al mercado en la Argentina. Buenos Aires. Ariel.
- COSSE, I; FELITTI, K. y MANZANO, V. (2010) Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina. Buenos Aires. Prometeo.
- DAVINI, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: pedagogía y política. Buenos Aires. Paidós
- FERRER, A. (2007) “Globalización, desarrollo y densidad nacional” en VIDAL, G; GUILLÉN R. (comp) (2007) *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4.
- FINKEL, S. y otros (1977) *La educación burguesa*. México. Nueva Imagen.

- GUDELEVICIUS, M. (2011a) “La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972, en *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Cuestiones del tiempo presente*, Buenos Aires.
- GUDELEVICIUS, M. (2011b) “La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la “Revolución Argentina”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ª época, Año 5, N° 5. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf. ISSN: 0518-3669
- HELGUERO, D., LILIANA V. Y MENDOZA, J. (2005) “Los discursos argumentativos como prácticas sociales de configuración de los diferentes sectores sociales en el Congreso Nacional de Educación. Tucumán, octubre de 1970”, en *Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA. Asociación de Historia Oral del Norte Argentino. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.*
- LACLAU, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- MÉNDEZ, J. (2014) *De intelectuales a expertos. Las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Argentina, décadas del ‘60 y ‘70. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes (Mimeo).*
- MÍGUEZ, M.C (2012) “Década del sesenta: Desarrollismo y golpes de Estado. Deuda Externa y FMI. Illia y Santo Domingo: de las columnas de Primera Plana al golpe de Estado” en *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*. Vol. 20, N°40. ISSN 1851-3735. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1988) *Imperialismo y educación en América Latina*, México: Nueva Imagen.
- PUIGGRÓS, A (2003) “Normalismo, Espiritualismo y Educación” en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Galerna.
- RAMALLO, J. M (2009) *Etapas históricas de la educación argentina. Octava etapa: hacia la democratización de la enseñanza (1943-1983)*. Disponible en: http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo
- RODRÍGUEZ L. (2008) *La escuela intermedia revisitada: Racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar.*

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia.

- SOUTHWELL, M. (2003) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo” En: PUIGGRÓS, A. (dir.) *Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Galerna.
- SOUTHWELL, M. Y DE LUCA R. (2008) “La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.
- TEDESCO, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Biblioteca Dimensión Argentina. Buenos Aires: Solar.
- VÁZQUEZ S. Y BALDUZZI, J (2000b) “*Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*” (Trabajo de ponencia). Buenos Aires.
- VÁZQUEZ S. Y BALDUZZI, J. (2000a) “*De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*”. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Confederación de Trabajadores.
- VÁZQUEZ GAMBOA, A. y otros (2007) *Uemepé.50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992*. Buenos Aires: UTE
- VIÑAO FRAGO A. (2002) “Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios”. España, Ed. Morata.
- VUKSINIC, N. (2015) *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As.