

# Nuevo Mundo Mundos Nuevos

Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds

Questions du temps présent

2011

---

## 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

MARIANA GUDELEVICIUS

<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.61103>

---

### *Résumés*

Español English

El artículo presenta avances de una investigación en curso sobre las particularidades de la protesta gremial docente de nivel primario en un proceso conflictivo como lo fue el de 1966-1973 en Argentina. A partir del análisis de la actuación política de los educadores en el contexto dictatorial de la "Revolución Argentina, el objetivo es, por un lado, indagar en aquello que puede decir sobre el magisterio, las características de sus prácticas concretas, peticiones formuladas, estrategias de lucha, posicionamientos. Por otro, los efectos que estas producen tanto en la arena política como en su propia configuración como sujeto histórico.

The article presents/displays advances of an investigation in course on the particularities of educational trade union protest of primary level in a conflicting process as he were it the one of 1966-1973 in Argentina. From the analysis of the political action of the educators 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 these produce so much in the political sand as in their own configuration like historical subject.



## Entrées d'index

**Keywords:** 20th century, Argentina, elementary school, political action, protests, teachers

**Palabras claves:** acción política, Argentina, docentes, nivel primario, protestas, siglo XX

## Texte intégral

# Introducción

1 El artículo presenta avances de una investigación en curso sobre las particularidades de la protesta gremial docente de nivel primario en un proceso conflictivo como lo fue el de 1966-1973 en Argentina. A partir del análisis de la actuación política de los educadores en el contexto dictatorial de la "Revolución Argentina"<sup>1</sup>, el objetivo es, por un lado, indagar en aquello que puede decir sobre el magisterio, las características de sus prácticas concretas, peticiones formuladas, estrategias de lucha, posicionamientos. Por otro, los efectos que estas producen tanto en la arena política como en su propia configuración como sujeto histórico.

2 Para llevar a cabo la investigación se utilizaron -junto al relevamiento de bibliografía sobre el tema- fuentes periodísticas<sup>2</sup>, testimonios docentes publicados en memorias sindicales<sup>3</sup> o en otras investigaciones<sup>4</sup> 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 fuentes orales<sup>5</sup>. El material testimonial permitió analizar una *subjetividad cualitativa*<sup>6</sup> que, si bien no puede ser generalizable hacia toda la docencia, brindó elementos para, en sus rasgos comunes, identificar aspectos generacionales<sup>7</sup>, obtener información para reconstruir algunos aspectos de la vida cotidiana del docente en ese período y ofrecer indicios para problematizar el análisis.

3 El artículo se estructura en tres apartados. En el primero se describe brevemente los rasgos más salientes de las acciones gremiales realizadas por maestras y maestros en relación a la política educativa implementada por el gobierno dictatorial y se analizan sus características y efectos. El segundo, se presenta un estudio similar al anterior pero en relación a las acciones desplegadas para satisfacer reivindicaciones sectoriales. Asimismo, se realiza una comparación entre los dos tipos de acciones políticas. En el último apartado se presentan algunas reflexiones a modo de conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones.

4 Sin embargo, el análisis separado de las acciones políticas en la esfera de las cuestiones educativas por un lado y de las gremiales por otro, se realiza para facilitar la lectura puesto que, en la práctica, ambas se dieron en simultaneidad e interrelación. A su vez, se privilegió el recorte temporal comprendido entre los años 1968 y 1972 por ser el período de mayor visibilidad de las protestas docentes.

## I

5 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). Todos ellos debieron enfrentar conflictos con la docencia en relación a dos situaciones: los intentos de implementar reformas al sistema educativo por un lado y, por otro, cuestiones de índole gremial.

6 Bajo la gestión José Mariano Astigueta tomo cuerpo un proyecto de Ley Orgánica de Educación que se hizo público en febrero de 1969<sup>8</sup>. Los principales pilares de este proyecto fueron la aplicación del principio de subsidiariedad del estado, la descentralización administrativa, la transferencia del servicio educativo nacional

primario a las provincias que voluntariamente aceptaran el acuerdo, 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. El 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<sup>9</sup>. Sin embargo, esta medida suponía la supresión de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por Institutos del Profesorado. 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, era necesario modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia.

7 El proyecto de Ley fue ampliamente cuestionado e incluso rechazado por distintos sectores sociales, particularmente la docencia<sup>10</sup>. Asimismo, recibió duras críticas en las propias filas del gobierno<sup>11</sup>. El resultado fue la renuncia de Astigueta junto a parte de su equipo pero no del proyecto que, su sucesor, Perez Guillhou, puso en marcha a nivel nacional bajo el título de "proyecto de Reforma Educativa" y adoptada por las provincias<sup>12</sup>. La reforma fue continuada por Cantini<sup>13</sup>. Bajo su gestión, la misma fue supeditada a los lineamientos del Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo<sup>14</sup>. Tras la renuncia de este ministro, en medio de una fuerte oposición docente, su sucesor, Gustavo Malek, anunció su suspensión a nivel nacional<sup>15</sup> y posterior anulación en todos sus aspectos siendo el único que se mantuvo el referido a la formación docente y aquellas transferencias efectivamente realizadas.

8 En ese proceso brevemente descrito, la docencia de nivel primario presentó posturas y acciones fragmentadas. Si bien el conjunto de las agremiaciones docentes coincidían en el carácter improvisado e inconsulto tanto del proyecto de ley como de las reformas puestas en marcha, muy pronto aparecieron 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 Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE). Entre los segundos, los nucleados en la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND)<sup>16</sup>.

9 FAGE tuvo una actitud conciliadora con el gobierno en todos los aspectos concernientes a la reforma. Por el contrario, CGERA y AND fueron recrudeciendo su oposición al gobierno. De una primera breve etapa en donde se ponía el acento en la falta de legitimidad de la reforma por no haberse consultado a los docentes ni a la opinión pública y se señalaba el carácter tecnicista de la misma que redundaba en una falta de resolución de problemas como la deserción escolar y el analfabetismo<sup>17</sup>, se pasó a otra más duradera donde se acusaba al gobierno de favorecer la privatización de la educación y de promover una legislación clasista<sup>18</sup>. En este aspecto, la defensa de la Ley de Educación Común N° 1420<sup>19</sup> se convirtió en el principal argumento de oposición de estos sectores docentes<sup>20</sup>. A los principios de estatalidad, gratuidad y laicidad contenidos en la letra de la ley le agregaron el de educación popular al tiempo que ensalzaban las figuras de Domingo Faustino Sarmiento, Manuel Belgrano y Mariano Moreno<sup>21</sup> como impulsores de la misma. En este sentido, si bien estos mismos sectores docentes reconocían que el sistema educativo necesitaba ajustes, ante la dificultad para imponer un proyecto alternativo<sup>22</sup>, privilegiaron la defensa del ya existente, seleccionando aquellos aspectos que entraban en contradicción directa con el proyecto oficial.

10 Puede suponerse que ello permitió, en parte, 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<sup>23</sup>. En el período se observaron manifestaciones de rechazo a la reforma encabezadas por intelectuales, asociaciones de padres y entidades gremiales y/o partidarias en defensa de la escuela pública<sup>24</sup>. Asimismo, como se verá más adelante, esta defensa fue asociada a la de las reivindicaciones gremiales. Sin embargo, este

último posicionamiento generó una divergencia entre los docentes que trabajaban en escuelas públicas con aquellos que lo hacían en establecimientos privados, especialmente católicos. Los segundos se manifestaron a favor del principio de libertad de enseñanza<sup>25</sup> cuestión que los primeros rechazaban. Esta divergencia, en realidad, se arrastraba desde fines de la década de 1950 cuando, durante el gobierno de Arturo Frondizi se produjo en enfrentamiento conocido como "Laica o Libre" generando dos grupos claramente opuestos dentro de la docencia. Sin embargo, en el contexto analizado en este artículo, la divergencia se vio matizada por otros factores que se produjeron en la lucha por reivindicaciones laborales donde se impuso, como se verá, la unidad del sector como estrategia.

11 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 al momento de anunciarse la misma en diciembre de 1968<sup>26</sup>, los gremios vinculados a CGERA Y CUDAG se manifestaron en contra de la supresión de la escuela normal, la cuestión desapareció prontamente de las declaraciones públicas de estas entidades y el acento fue puesto tanto en el modo improvisado y acelerado en que el sistema de formación terciaria fue puesto en marcha como en el impacto que generaba en los principios pautados por el Estatuto Docente en relación a ingresos, ascensos, jerarquía<sup>27</sup>.

12 En relación a lo anterior, varios autores señalaron cómo, para esta época, el Normalismo estaba en crisis<sup>28</sup>. Justamente, la reforma impulsada por el gobierno ponía el acento en falencias atribuidas a ese sistema: la falta de madurez de los graduados, formación deficiente, exceso de egresados en relación a la capacidad de absorción del mercado laboral<sup>29</sup>. Sin embargo, mientras desde el gobierno se ponía el énfasis del deterioro del sistema educativo en esas falencias de la formación docente, los educadores argumentaban que el deterioro se debía a la falta de inversión oficial en el área educativa, evidenciada en un escaso presupuesto, bajas remuneraciones hacia el sector y ausencia de un sistema de capacitación permanente y gratuita<sup>30</sup>. No obstante, es posible que también algunos sectores del magisterio compartieran esa crítica al normalismo 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 planteada anteriormente. Asimismo, el análisis de las fuentes testimoniales rescata una valoración positiva de esa entidad en los recuerdos de los protagonistas de la época<sup>31</sup>.

13 En relación al tema de la capacitación, desde el gobierno se impulsaron cursos de perfeccionamiento fundamentalmente referidos a cuestiones como el planeamiento educativo o el curriculum. También se ofrecieron cursos, especialmente para el personal de conducción y supervisión, sobre las características de la escuela intermedia o la reforma en general y Jornadas Educativas. Sin embargo, al observar las prácticas docentes de la época, se evidencia que la formación de los mismos abarcaba otros espacios más allá de los ofrecidos por el Estado<sup>32</sup>. Es posible plantear como hipótesis, a la luz de la información brindada por las fuentes orales analizadas, donde se observa la participación docente en partidos políticos y/o sindicatos, que éstos fueron espacios formadores para muchos docentes. Asimismo, la mención a participación en grupos de estudios sobre la obra de Jean Piaget, por ejemplo, o la formación autodidacta. Se podría pensar que lo que estaba siendo cuestionado, desde las prácticas, era la idea de la formación docente con anclaje exclusivo en la institucionalidad escolar.

14 Recapitulando, la política educativa oficial, sostenida a lo largo de las sucesivas gestiones ministeriales entre 1968 y 1972, implicó un posicionamiento del campo docente de nivel primario. Los gremios, como representantes del sector, plantearon dos posturas antagónicas al apoyar o rechazar el proyecto de Ley y las reformas ensayadas. Sin embargo, la adopción de la defensa de la educación pública como argumento principal de rechazo a la reforma, generó una nueva fractura entre los que inicialmente se opusieron a la misma, marcando un antagonismo entre docentes empleados por el Estado y aquellos de instituciones privadas. A su vez, los debates circularon, no solo a nivel gremial, sino en revistas dedicadas a los docentes, como por ejemplo *La obra*.

- 15 Por otra parte, si bien la reforma fue suspendida, la única medida que se mantuvo fue la concerniente a la modificación del sistema de formación docente. La misma implicaba una conceptualización del docente como profesional pero, a la vez, como ejecutor de técnicas diseñadas e impuestas por especialistas. Al respecto, se mencionó que posiblemente este conflicto fue absorbido por discusiones más amplias y por prácticas docentes que canalizaban aspectos formativos fuera del espacio institucional tradicional. No obstante, es posible pensar también que, si bien la discusión no fue presentada como tal en la esfera pública, si estuvo presente en los debates internos de cada gremio.
- 16 Finalmente, resulta necesario señalar que estos posicionamientos docentes se manifestaron en paralelo con otros de índole gremial -que se analizarán en el apartado siguiente-que generaron otro tipo de respuesta del magisterio.

## II

- 17 Como se mencionó al comienzo, el otro frente de conflictividad de los educadores fue el vinculado específicamente con aspectos gremiales. El gobierno había implementado progresivamente una serie de medidas que afectaban las condiciones laborales docentes tales como las reformas del sistema jubilatorio y del Estatuto<sup>33</sup> o la anulación de concursos. Además, se sumaba una política salarial desfavorable en relación a otros trabajadores, que incluía bajas remuneraciones, atrasos en los pagos, diferencias salariales importantes entre jurisdicciones y/o en el interior del escalafón y deudas de larga data.
- 18 Hasta mediados de 1968, las distintas entidades docentes mantuvieron una postura de diálogo y negociación con las autoridades<sup>34</sup>. La estrategia se reeditó ante cada cambio de ministro. 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<sup>35</sup>. Sin embargo, ante la falta de respuesta, el conjunto de la docencia fue paulatinamente adoptando modalidades más activas para vehicular sus reclamos.
- 19 Entre 1969 y 1972 se sucedieron infinidad de paros y movilizaciones docentes en todo el país, siendo el punto más alto entre noviembre de 1970 y durante todo 1971. Hubo paros de 24, 48 y 72 horas a nivel nacional con cese total de actividades. Uno significativo por sus resultados fue el paro nacional de 72 horas del 1 de junio de 1971. Al día siguiente, el ministro Malek anunciaba la suspensión de la reforma educativa a nivel nacional<sup>36</sup>. Asimismo, en las provincias se adoptaron diferentes estrategias como la de maestros mendocinos de realizar paros sucesivos ciertos días de la semana hasta lograr la satisfacción de las demandas<sup>37</sup> o el paro por tiempo indeterminado efectuado por la totalidad de la docencia santafecina<sup>38</sup> que se prolongó mes y medio. Otras modalidades registradas fue el quite de colaboración como el negarse a entregar informes y boletines impidiendo la finalización del ciclo lectivo implementada también por los docentes mendocinos o el abandono de recinto y bocinazos realizado por maestras bonaerenses en rechazo a la obligación de asistir a un curso de capacitación alejado de sus lugares de trabajo<sup>39</sup>. Palabras como "estado de alerta" y "plan de lucha" impregnaron el vocabulario de los comunicados que, frecuentemente, transmitían los educadores a la opinión pública. Estos fenómenos se dieron a nivel nacional aunque hubo diferencias regionales, jurisdiccionales y sectoriales que posibilitaron o limitaron las modalidades de acción y participación colectiva. En este sentido, un punto de unidad de toda la docencia fue el reclamo unánime de equiparación salarial entre las distintas jurisdicciones<sup>40</sup> o el reconocimiento de derechos iguales entre titulares, interinos y suplentes.
- 20 Además, la docencia, en conjunto, se mostró en estado asambleario permante, convocando a los padres, alumnos y otros sectores sociales a internalizarse con sus problemas y resoluciones. En este sentido, la asamblea fue el espacio de reunión privilegiado. 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. También se produjo una comunicación fluida entre representantes gremiales de distintas jurisdicciones, siendo los Congresos Educativos los lugares que permitieron canalizar las inquietudes del magisterio a nivel nacional, favoreciendo la circulación de ideas y la toma de decisiones en conjunto<sup>41</sup>.

21 Si se analizan los argumentos y estrategias desplegados por la docencia, es posible detectar algunas semejanzas y diferencias con las luchas referidas a la política educativa mencionadas en el apartado anterior. En primer lugar, primó la unidad del sector como estrategia para enfrentar al gobierno. En este sentido, docentes de nación y provincia así como del ámbito público como privado se mantuvieron unidos en el planteo de las demandas salariales y de las otras cuestiones que afectaban las condiciones laborales. Esto no debe entenderse como una superación de las discusiones que se daban en otros planos<sup>42</sup> sino, posiblemente, como una estrategia de lucha con la que la mayoría acordaba. Esta cuestión marca diferencias entre uno y otro frente de conflicto. Se puede suponer que, mientras el tema de la política educativa implicaba una discusión más amplia que involucraba al conjunto de la sociedad, el tema sectorial solo podría resolverse en la medida en que los docentes actuaran en bloque<sup>43</sup>. No obstante, los gremios vinculados a CGERA y el AND, unificaron ambos reclamos planteando una vinculación entre defensa de las condiciones laborales docentes como parte de una defensa más amplia de la escuela pública. Este posicionamiento permitió un amplio apoyo de sectores medios y bajos a los reclamos del magisterio. Puede pensarse, entonces, que la movilización docente formó parte de un movimiento social más amplio donde el hecho político importante fue, como plantea Liliana De Riz<sup>44</sup> la sociedad civil amenazando todo intento de estabilizar un esquema de poder.

22 En segundo lugar, las reivindicaciones sectoriales pusieron en marcha un repertorio de acciones diferente al que se estaba empleando en relación a la política educativa. Mientras en este último primaron los memoriales, los comunicados emitidos por los gremios o conferencias de prensa o asambleas para informar a la opinión pública, en el primero, se privilegiaron modalidades similares a las empleadas por el conjunto de los trabajadores. Sin embargo, el efecto generado por éstas, hizo que fueran adoptadas como modalidad en los dos tipos de conflicto. Es decir, hacia fines de 1970 se generaliza como modo de acción docente, la noción de "plan de lucha" que incluía paros, asambleas, envío de telegramas, solicitadas, entrevistas con las autoridades, movilizaciones, entre otras. Asimismo, se buscaba la unidad con el resto de los trabajadores como lo demostró el fuerte apoyo recibido por distintos sindicatos en los momentos de paro y movilización docente. Esta cuestión, resulta significativa en los términos del contexto en que ocurren pues es posible pensar que son producto de los efectos de la movilización social generalizada que emergió hacia 1969 siendo los más significativos los ocurridos en Córdoba, Rosario, Tucumán, Mendoza. Para Pablo Pozzi y Alejandro Schneider, la etapa abierta a partir de 1969 se caracterizó por ser un "momento histórico" en el sentido en que en ese período se condensaron y cristalizaron una serie de fenómenos sociales, económicos y políticos que se arrastraban desde la década de 1950<sup>45</sup> y que permitieron a los trabajadores intentar una salida superadora a los constantes avasallamientos de sus condiciones laborales y expresiones políticas. En ese sentido, la docencia experimentaba el mismo atropello. En los testimonios analizados para esta investigación<sup>46</sup>, surgió la mención de dificultades para acceder a un cargo para aquellos que se iniciaban en la docencia, la necesidad de acumular cargos para paliar las bajas remuneraciones, la precariedad laboral que implicaba la escasez de concursos de ascenso junto a las ya mencionadas medidas que se aplicaron desde el Estado. Además, el recrudecimiento de las protestas docentes implicaron la aplicación de medidas represivas hacia el sector (como por ejemplo el encarcelamiento de manifestantes, el uso de tanques hidrantes para disolver manifestaciones, cordones policiales, intervención de instituciones) y otros factores coercitivos como el descuento de los días de huelga o la intimación oficial con amenaza de dejar cesantes a los que no se presentaran a trabajar.

23 En tercer lugar, el desarrollo combinado de los dos frentes de conflictividad mostró una capacidad de acción gremial para sostener las protestas. La crónica periodística de la época mostraba la existencia de fondos de huelga, venta de bonos para recaudar fondos, movilización de vehículos para trasladar a los manifestantes, existencia de locales propios o prestados por otros gremios para la realización de asambleas, entre otros. Por otra parte, la presencia de mujeres en las conducciones gremiales.

24 La tradición sindical docente en Argentina se remontaba a las décadas de 1910 y 1920, donde se crearon las organizaciones más antiguas<sup>47</sup>. La misma había tenido avances y retrocesos en su capacidad de negociación política en función de las tendencias que, en diferentes períodos, hegemonizaron las conducciones así como una mayor vulnerabilidad ante la ausencia de normas que regularan y garantizaran la estabilidad docente. Las luchas por el estatuto en la década de 1950 impulsaron la creación de nuevas organizaciones, generando que para el período 1966-1973 existiera un número considerable de gremios docentes en todo el país, hecho que impulsó, como fue señalado, la necesidad de unidad<sup>48</sup>. Asimismo, el ciclo de movilización docente entre 1969 y 1971 produjo, a su vez, la emergencia de nuevas organizaciones gremiales, algunas de alcance nacional como el Comité Unificador de los Trabajadores de la Educación (CUTE) creado en 1972. Por otra parte, la tradición gremial docente tenía características propias que la diferenciaban del sindicalismo tradicional<sup>49</sup>. Por un lado, la diversidad de organismos existente, al tiempo que permitía la pluralidad de posicionamientos, también significaba cierta debilidad al momento de organizar actividades conjuntas. Sin embargo, el período estuvo marcado, como se mostró con el ejemplo de los Congresos Educativos y las movilizaciones, por un aumento de esas actividades. Además, las organizaciones estaban reguladas por la Ley de Asociaciones Profesionales y pocas tenían personería jurídica. Para el período analizado, predominaba un tipo de organización podría denominarse de horizontalidad en el sentido de un fuerte protagonismo de las bases en relación a la conducción. Esta cuestión fue tema de amplias discusiones entre docentes peronistas y docentes de izquierda<sup>50</sup> pero también de acercamiento de algunos sectores con otros gremios de características clasistas. Dentro de esta estructuración, los delegados en las escuelas fueron agentes importantes para la agremiación de los docentes que ingresaban al sistema.

25 Además, se podría afirmar que la particularidad del gremialismo docente de esta época fue que pudo articular las demandas laborales con la discusión política sobre la relación educación y sociedad. Esta amalgama permitió que los docentes fueran apoyados en sus reivindicaciones tanto por los padres de los alumnos como por otros trabajadores.

26 Por último, y vinculado a lo anterior, en la lucha por la mejora de las condiciones labores, algunos gremios y corrientes políticas dentro de los mismos comenzaron a impulsar la adopción del término *trabajadores de la educación* para definir su labor. Esta cuestión se manifestó en los discursos públicos especialmente hacia 1971. Varios autores analizaron esta temática, señalando que la adopción de esta identidad 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 harían sido los factores desencadenantes de la adopción de ese sentido de la docencia<sup>51</sup>. A estas cuestiones habría que añadir la tradición de izquierda de considerar al docente como un trabajador intelectual y el impulso dado por docentes vinculados a la denominada *nueva izquierda*. Escapa a las posibilidades de este artículo profundizar en esa cuestión, pues merecería una investigación aparte. Sin embargo, es posible señalar como hipótesis que, en efecto, esos factores contribuyeron para que, en este contexto particular, emergiera esa autopercepción de la docencia pero, no en un sentido acabado sino como *estructura de sentimiento*. Según Raymond Williams, la misma es sentimiento y pensamiento social y material en su fase embrionaria, en el momento en

que se está viviendo, que marca el sentido, en términos de conciencia práctica, de una generación o de un período. Estudiarla permite la posibilidad de detectar en ella relaciones internas específicas de un grupo o un período con lo que ya está articulado y definido pero que no están acabadas sino en proceso<sup>52</sup>. Es decir, además de estudiar las condiciones que hicieron posible su emergencia en este contexto histórico particular u observar el reacomodamiento que genera en relación a otros factores identitarios de la docencia- se puede pensar, por ejemplo, como se articula con la idea de vocación o de profesión- también es preciso plantear si fue producto solo de una época, si es un proceso que se mantiene en solución o si cristalizó de forma permanente.

## Reflexiones Finales

27 Los planteos presentados en este artículo forman parte de una investigación en curso, por tanto constituyen aproximaciones parciales que deberán ampliarse en futuras investigaciones.

28 Como síntesis de las reflexiones que fueron presentadas en los apartados anteriores, dos aspectos pueden señalarse en términos de conclusiones parciales y perspectivas.

29 En primer lugar, es posible afirmar que durante la "Revolución argentina" se produjeron significativas transformaciones en la docencia 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 1966-1973 implicó la emergencia en todo el país de la docencia como sujeto político capaz de enfrentar a la dictadura y aglutinar a otros sectores sociales en sus protestas. Esto, posiblemente, se logró por la capacidad de la docencia en general y de las organizaciones gremiales en particular, 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. Justamente, la reforma educativa de la "Revolución Argentina"-en parte continuada por el "Proceso de Reorganización Nacional"-, permitió que emergiera con fuerzas una tendencia en el campo educativo que consideraba la educación como un gasto y buscaba modernizarla mediante la instalación de un sistema excluyente, vulnerando los principios de la ley 1420 de educación universal, obligatoria, gratuita y laica al fomentar el rol subsidiario del Estado en materia educativa. En este sentido, aunque la cara visible del conflicto fueron los maestros, detrás de la movilización docente se hallaba gran parte de la población, especialmente los sectores medios y bajos. El factor aglutinante fue la defensa del derecho a la educación estatal.

30 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, realimentándose a su vez. También, la emergencia de nuevas percepciones como la de los docentes como trabajadores de la educación o la asociación de la defensa del magisterio con la de la escuela pública. Asimismo, un magisterio heterogéneo, con tensiones y conflictos internos. Sin embargo, lejos de ser un factor limitante, permite reconocer a los docentes como sujetos autónomos y activos, portadores/productores de múltiples identidades (clase, género, étnicas, religiosas, políticas) que influyen en sus prácticas y definen el tipo de organizaciones y redes en las que se insertan. Sus acciones deben verse en relación con las características de su actividad, en interacción con el estado (nacional, provincial y/o municipal); los otros miembros de la comunidad educativa; en el marco de las entidades gremiales que los nuclea; dentro de los partidos políticos; de otras agrupaciones y/o como agentes de uno o varios gobiernos<sup>53</sup>.

31 Para finalizar, la experiencia brevemente descrita en las páginas anteriores puede brindar herramientas para comparar, en términos de los efectos de poder producidos, la efectividad de las acciones políticas docentes en relación con la de otros sectores



trabajadores. Se puede plantear como hipótesis para una futura investigación, si, el éxito parcial logrado por los docentes primarios en este período<sup>54</sup>, estuvo ligado, mas que a la capacidad negociadora del magisterio, a la amenaza de una unidad de la clase trabajadora. Por otra parte, también pensar, en que medida, esta situación se vincula con la feroz represión que sufriría parte de la docencia unos años después, durante la dictadura de 1976-1983.

---

## Bibliographie

Alonso, Fabiana (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*, Santa Fe, UNL- FHUC, Año 4 N°7, pp.39-63.

DOI : 10.14409/ss.vii7.4034

Balduzzi, Juan y Silvia Vázquez (2000), *De Apóstoles a Trabajadores .Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPM.

Barela, Liliana, Miguez, Mercedes y García Conde, Luis (2009), *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.

De Riz, Liliana (1987), *Retorno y Derrumbe. El último gobierno peronista*, Bs.As, Hyspamérica

Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2000). *Los setentistas. Izquierda y clase obrera. 1969-1976*, Buenos Aires, EUDEBA.

Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2008), "Memoria y Socialismo" en Necochea, Gerardo y Pablo Pozzi (comp.) *Cuéntame como fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Puiggrós, Adriana (2003) "Normalismo, espiritualismo y Educación" en Adriana Puiggrós ( dir) *Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina ( 1955-1983)*, Bs. As, Galerna,

Rodriguez, Laura G. (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.

Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Vazquez Gamboa, Ana y otros (2007), *Uemepé.50 años.Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992*, Buenos Aires, UTE.

Villarreal, Juan (1985), "Los hilos sociales del poder" en Jozami, Eduardo, Pedro Paz y Williams, Raymond (1980), *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona.

## Fuentes

Entrevista a Laura, docente, 54 años, Buenos Aires, marzo de 2004. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Ricardo, docente jubilado, 63 años, Buenos Aires, abril de 2007. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Adelina, docente, 57 años, Buenos Aires, marzo de 2008. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Haydeé, docente, directora, 58 años, Buenos Aires, febrero de 2008. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Hugo, docente y activista, Buenos Aires, 2007. Entrevista realizada por Mariana Gudelevicius y María Belén Menéndez.

Diario *El Litoral*.

---

## Notes

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

2 Tomamos 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. Disponible en [www.hemerotecadigital.com.ar](http://www.hemerotecadigital.com.ar) (último acceso 21/3/2011).

3 Vazquez Gamboa, Ana y otros (2007), *Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992*, Buenos Aires, UTE y los testimonios publicados en el sitio de CTERA, disponibles en [www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar). Último acceso: 21/4/2010.

4 Utilizamos testimonios publicados en Balduzzi, Juan y Silvia Vázquez (2000), *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPM; Alonso, Fabiana (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*, Santa Fe, UNL- FHUC, Año 4 N°7, pp.39-63.;

5 La 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. En ese sentido, la selección total del material testimonial, no se basa en un criterio de saturación sino en la obtención de una mirada global para así mejor evaluar las respuestas sobre el período en discusión. Asimismo, consideramos factible obtener, de los relatos individuales, una narrativa cultural histórica y, de ese modo, articular lo individual y lo colectivo. Para más detalles sobre este aspecto ver Barela, Liliana, Miguez, Mercedes y García Conde, Luis (2009), *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico, pp12-14.

6 El concepto alude a que no se trata de lograr un criterio de saturación sino de obtener una mirada global de la época y de la subjetividad de quienes la vivenciaron. Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2008), "Memoria y Socialismo" en Necochea, Gerardo y Pablo Pozzi (comp.) *Cuéntame como fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires, Imago Mundi, pp.92 y 94.

7 En este sentido, las historias de vida y testimonios analizados pueden considerarse como representativas de un grupo, incluso una generación, de docentes

8 Al menos, aparece publicado en la prensa en esa fecha. Ver, por ejemplo El Litoral 9/2/69. Ya a comienzos del ciclo lectivo 1968, Astigueta anunció que se modificaría la ley de educación vigente en ese momento. Durante todo ese año se reunieron comisiones especiales y ministros de educación de las provincias para discutir el anteproyecto de ley.

9 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. Incluso 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, Laura G.(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.

10 Ver ejemplos de repudio manifestado por los docentes en El Litoral del 5/12/68; 9/1/69; Es necesario aclarar que, desde el anuncio del proyecto de ley orgánica de educación, a principios de 1968, varias entidades gremiales manifestaron, individualmente, su oposición y dudas. Entre ellas, se destaca la Confederación de Maestros y Profesores (CAMYP)

11 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.

12 Ver *El Litoral* 25/6/69; 12/9/69;

13 Luis Cantini formó parte de la comisión redactora del anteproyecto de ley.

14 Ver *El Litoral*, 12/5/71.

15 Excepto en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe donde se mantuvo. Por otra parte, un año antes de la suspensión a nivel nacional, en la provincia de Mendoza, la fuerte movilización docente había anulado la aplicación de la reforma.

16 Es necesario aclarar que AND se forma luego de la disolución del Comité Unificador de Acción Docente (CUDAG), en 1970, en un Congreso realizado en la provincia de Córdoba. La misma se produjo por la postura favorable al gobierno de FAGE, que formaba parte de esa entidad. Por tanto, FAGE queda por un lado mientras el resto de los integrantes de CUDAG (CAMYP, UNE, CCID) pasan a conformar el AND, junto a nuevas entidades que se agregan. Las entidades mencionadas tenían alcance nacional.

17 *El Litoral*, 5/12/68; 9/1/69;

18 *El Litoral* 21/4/69.

19 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.

20 Las primeras declaraciones con este argumento aparecieron en febrero de 1969 a través de Declaraciones de CUDAG y CGERA. Ver el Litoral, 27/2/69. El mismo argumento se mantiene en el tiempo, como se puede ver en El Litoral de 16/7/70.

21 En el período, la prensa muestra con cierta recurrencia la existencia de actos o conmemoraciones realizadas por estos sectores docentes donde se realizan procesiones y ofrendas florales a los bustos de estas figuras nacionales.

22 En este contexto, estos grupos impulsaron un proyecto propio de ley federal de educación y un Congreso Nacional de Educación en la provincia de Córdoba en 1970. El lema fue organizar un movimiento de defensa de la escuela pública. La iniciativa fue aceptada por 15 entidades gremiales. Ver El Litoral, 23/7/69.

23 Para mas detalles se recomienda la lectura de Puiggrós, Adriana ( 2003), "Normalismo, espiritualismo y educación" en Adriana Puiggrós ( dir) Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina ( 1955-1983), Bs. As, Galerna.

24 Ejemplos son las acciones realizadas por la Liga Argentina de Cultura Laica, La Comisión de Defensa de la Educación Pública y el Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación presidido por el Dr. Héctor Félix Bravo.

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

26 Ver *El Litoral*, 4/12/68. Nos referimos al anuncio oficial de la puesta en marcha de esta medida, pues la misma venía siendo anunciada como proyecto desde varios meses antes.

27 Ver *El Litoral* 24/2/69;

28 Ver, por ejemplo, Rodríguez, Laura G. (2010), "El nivel terciario...op.cit.; Puiggrós, Adriana ( 2003) " Normalismo, espiritualismo y Educación" en Adriana Puiggrós (dir) Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina ( 1955-1983), Bs. As, Galerna.

29 *El Litoral*, 4/12/68.

30 Ver un ejemplo en El litoral del 13/5/70.

31 Por razones de espacio, no es posible explayarse detalladamente sobre este aspecto. A modo ilustrativo, los testimonios, en su totalidad, arrojaron una asociación entre el normalismo y valores arraigados en el seno familiar representados por esta institución, vinculados mayoritariamente con la idea de educación como sinónimo de ascenso social y de la docencia como profesión decente y deseable, sobre todo, para las mujeres. Un análisis más exhaustivo de los testimonios en relación a este tema puede consultarse en Gudelevicius, Mariana (2010), "Participación y movilización docente durante la 'Revolución Argentina'" en *Actas de las Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA. "Memoria, Fuentes orales y ciencias sociales"*, San Miguel de Tucumán, UNT, 1y 2 de julio. Versión digital. ISBN 978-950-554-658-9. Por otra parte, es posible que esa valoración positiva también se encuentre vinculada con proceso mas recientes producto de la evaluación de los resultados de los Institutos de formación Docente.

32 Desde mediados de 1870, fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación -mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones- y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen- aún cuando la Iglesia Católica comenzó a disputar esa hegemonía al crear sus propias instituciones formadoras- le dio al magisterio una impronta particular. Ver Alliaud, Andrea (1995) Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Buenos Aires, Miño y Dávila, Año IV, N° 7, p 2-9.

33 *El Litoral* 12/3/70.

34 La modalidad era pedir audiencia tanto con el ministro de educación como con el presidente. Sin embargo, a principios de 1968, ante la demora de mas de 6 meses de ser recibidos por el presidente de facto Onganía, los representantes gremiales anunciaron que, de persistir la negativa tomarían otras acciones. Ver, por ejemplo, *El Litoral*, 29/3/68.

35 Ver, por ejemplo, *El Litoral* del 27/2/69.

36 Ver *El Litoral*, 1 y 2 de junio de 1971.

37 *El Litoral*, 10/5/71.

38 *El Litoral* 17/5/71.

39 *El Litoral*, 7/3/70.

40 En ese período, el sistema educativo estaba conformado por escuelas nacionales, provinciales, municipales y privadas. En las provincias, estas estructuras coexistían en paralelo, incluso en un

mismo barrio, generando diferencias entre docentes, especialmente a nivel salarial.

41 No se debe olvidar que era un contexto dictatorial, donde las reuniones públicas estaban limitadas.

42 Algunas fueron mencionadas en el apartado anterior. Para profundizar sobre el tema, ver; Balduzzi, Juan y Silvia Vázquez (2000), *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPM; Vázquez Gamboa, Ana y otros (2007), *Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992*, Buenos Aires, UTE Alonso, Fabiana (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*, Santa Fe, UNL- FHUC, Año 4 N°7, p. 39-63.

43 Asimismo, las agremiaciones docentes de la época estaban integradas por miembros de distintas adscripciones político partidarias.

44 De Riz, Liliana (1987), *Retorno y Derrumbe. El último gobierno peronista*, Buenos Aires, Hyspamérica, p. 29.

45 Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2000). *Los setentistas. Izquierda y clase obrera. 1969-1976*, Buenos Aires, EUDEBA, p. 17-48.

46 Para más detalles remitimos a Gudelevicius, Mariana (2010), "Participación....op.cit.

47 Anarquistas y socialistas lideraban las conducciones. En los reclamos de la época, era frecuente encontrar que algunos sectores docentes se autodenominaran "obreros".

48 La misma se concretó en septiembre de 1973 con la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

49 Para más detalles ver Vázquez Gamboa y otros (2007) y Balduzzi, Vázquez (2000) oportunamente citados.

50 Balduzzi, Vázquez (2000) op.cit; Alonso, Fabiana (2008) op.cit.

51 Ver Puiggrós, Adriana (2003), "Espiritualismo...op.cit; Balduzzi y Vázquez (2000), *De apóstoles a...* op.cit.

52 Williams, Raymond (1980), *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona, pp. 150-158.

53 Este presupuesto es trabajado por la autora de este artículo junto con Laura G. Rodríguez desde el año 2008 como parte de una línea de trabajo que estudia las relaciones entre los funcionarios, los docentes y las políticas educativas.

54 Parcial en el sentido de anulación de la reforma pero con éxito diverso en el plano de las reivindicaciones laborales.

## ***Pour citer cet article***

### *Référence électronique*

Mariana Gudelevicius, « 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 », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Questions du temps présent, mis en ligne le 31 mars 2011, consulté le 12 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/nuevomundo/61103> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.61103>

## ***Cet article est cité par***

- Mendonça, Mariana. (2021) Universities in Argentina between Lanusse and Peron (1971–1973): youth, repression and dialogue. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 27. DOI: 10.1080/14701847.2021.1946911
- Ramos Ramírez, Antonio. (2016) Le coup avant le Coup : les luttes des enseignants pendant l'Operativo Independencia à Tucumán, 1975-1976. *Amerika*. DOI: 10.4000/amerika.7759

## ***Auteur***

**Mariana Gudelevicius**

(UBA/CONICET)Mariana\_gudelevicius@yahoo.com.ar

## *Droits d'auteur*



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0  
International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>