

Posiciones y trabajo docente en la Argentina entre 1966 y 1974

María José Draghi

Introducción

El objeto de estudio de este capítulo surge de las indagaciones realizadas en el marco del proyecto de tesis de doctorado, cuyo tema tiene que ver con el lugar del trabajo docente en las políticas educativas producidas por los sucesivos gobiernos desde 1966 hasta 1974 y su articulación con las posiciones que adoptan las representaciones sindicales en el período, en una nueva articulación del discurso político con la docencia argentina.

El capítulo tiene como propósito reconstruir un estado del arte de los estudios que atendieron estas temáticas, así como presentar algunas decisiones acerca del recorrido metodológico propuesto.

La hipótesis sobre la que se trabaja en la tesis plantea que el período que va desde 1966 a 1974 en la Argentina estuvo caracterizado por un clima de tensión y antagonismos políticos entre sectores conservadores y sectores que integran la nueva izquierda. En ese marco de disputas, en el que se pone en cuestión el papel de los educadores en tanto profesionales autónomos, la prensa escrita (comercial y sindical) construye y pone en circulación discursos acerca del trabajo docente que tensionan el escenario gremial.

El recorte temático propuesto tiene como marco un momento político de la Argentina caracterizado por la crisis de los lugares de

autoridad instituidos, y por la tensión y antagonismos entre distintos sectores de la sociedad civil. En términos políticos, se trata del período que va desde el golpe de Estado de Onganía hasta el tercer gobierno peronista¹ en Argentina. Entre ambos extremos temporales se desarrollaron dos hitos de significativa relevancia para la historia de la educación argentina: la reforma educativa de 1968 y la consolidación del movimiento gremial docente producto de la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en septiembre de 1973.

En ese marco surge la pregunta por las posiciones que adoptan los docentes.

Esta categoría de *posición docente* se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4).

Southwell y Vassiliades afirman que estas configuraciones conducen a particulares interpretaciones tanto de los problemas como de sus respectivas estrategias de resolución, que se enmarcan en concepciones respecto del sentido de la enseñanza, la persistencia de rasgos históricos de la profesión docente, los enunciados de diversos agentes sobre su tarea, y “la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente

¹ Las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón tuvieron lugar en la Argentina en los períodos 1946-1951 y 1952-1955. Perón fue derrocado en septiembre de 1955 por un golpe de Estado y marchó al exilio hasta 1973. El peronismo –como fuerza política– fue proscripto por la dictadura militar autodenominada Revolución Libertadora. El tercer gobierno peronista se inició en 1973 (con Perón aún proscripto) y se extendió hasta el 24 de marzo de 1976. Durante el tercer peronismo se sucedieron las presidencias constitucionales de Héctor J. Cámpora, el interinato de Raúl Lastiri, Juan Domingo Perón y María Estela Martínez de Perón.

con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell y Vassiliades 2014, p. 4).

Si seguimos la línea planteada por Southwell (2007), la construcción de posiciones docentes se da en el marco de una lucha por fijar sentidos a través de operaciones enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas.

El discurso es entonces aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de ella. Se abre así la tarea de especificar cuáles son los elementos articulados en las disputas respecto del signifiante “trabajo docente” libradas por las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción por parte de los sujetos, constitutivas de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 13).

Los interrogantes que se plantean entonces tienen que ver con reconstruir parte de la compleja trama que se arma entre la escuela y la sociedad en un momento de alta conflictividad política y social, a partir de identificar qué discursos estuvieron en la escena pública y qué sentidos se anudaron en torno a la idea de ser docente en el período 1966-1974. En este marco, dos grandes campos de análisis se intersecan: las políticas educativas producidas por los sucesivos gobiernos desde 1966 hasta 1974, y las posiciones que adoptan las representaciones sindicales en el período en una nueva articulación del discurso político con la docencia argentina.

La tesis de doctorado de la que surge este trabajo se apoya metodológicamente en la recopilación y el análisis de enunciados sobre el trabajo docente en diarios de circulación masiva a escala nacional y provincial, también en revistas de organizaciones sindicales de distinto grado, y en revistas educativas, boletines y normativa de organismos educativos oficiales a nivel provincial. Si bien la definición del corpus se halla aún en una etapa exploratoria –y no se avanzó aún en

el análisis del material recopilado—, resulta importante explicitar que para la escala provincial (enfocada en la provincia de Buenos Aires) a la fecha se han consultado las fuentes documentales disponibles en el Centro de Documentación e Información Educativa –CENDIE– (archivos de la *Revista Anales de la Educación Común* del período 1966-1974), informes de inteligencia sobre organizaciones gremiales, recortes de noticias de la prensa nacional, provincial y municipal, producidos por la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) que se encuentran en el Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. También se consultó en el Archivo Histórico “Prof. Zulma E. Totis” del Liceo Víctor Mercante de Universidad Nacional de La Plata, que contiene documentación sobre la historia del colegio y material periodístico vinculado al campo educativo durante el siglo XX.

El contexto de emergencia de nuevos sentidos sobre el trabajo docente

El período que se extiende entre 1966 y 1974 en la Argentina se enmarca en un proceso de modernización social y cultural que se caracterizó por la expansión de los sectores medios, de la sociedad de consumo y de la difusión de las comunicaciones. En términos político-culturales, es posible identificar allí fuertes marcas de debate y puesta en crisis del discurso hegemónico: la impugnación al *statu quo*, la desnaturalización de los proyectos culturales colonialistas, la recuperación de tradiciones emancipatorias de la modernidad. Todas estas cuestiones, entre otras, fueron expresiones de ese tiempo social (Arata y Mariño, 2013). En nuestro país, la juventud y los obreros se fortalecieron como sujetos políticos claves en el cuestionamiento al sistema político, económico y cultural.²

² En la tesis de maestría de Lucía Abbatisa (2019), *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría. El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)*, hay una caracterización de la década de 1960 que

Entre los estudios clásicos que abordan la década de 1960,³ Terán (2013) en *Nuestros años sesentas* plantea una interpretación de ese clima de época, que expone que ya se palpa el descontento social a partir de 1955 y hasta 1966. Es un período que se inicia con el peronismo proscripto –con Perón en el exilio– y que está marcado por experiencias como la Revolución Cubana, a partir de la cual algunos sectores de la juventud argentina comienzan a buscar respuestas fuera de la órbita de los antiguos partidos comunistas y socialistas.

Trabajos más recientes, como los compilados por Isabella Cosse, Karina Felitti y Valeria Manzano (2010) se plantean pensar “los ‘60 de otra manera”.⁴ Para ello, reelaboran las nociones de modernización sociocultural y radicalización política. Con el propósito de “descentrar a las vanguardias intelectuales o artísticas como ejes organizadores de la narrativa de los sesenta” (Cosse, Felitti y Manzano, 2010, p. 11),

permite avanzar en esta línea: “Como un renacer de la apuesta transformadora tras la muerte del Che Guevara en Bolivia, entre algunos grupos se extendió la idea de que hacía falta constituir vanguardias político militares que crearan focos (rurales o urbanos fue otra discusión) que estimularan las energías transformadoras y pudieran conducirlas. Otros pensaban que el cambio sólo iba a ser posible si Perón regresaba para encabezarlo. Y, en términos generales, los peronistas revolucionarios creyeron en la necesidad de apostar por ambas cosas a la vez. En cualquier caso, aquellas ideas vanguardistas confluyeron con movimientos sociales más amplios y diversos de contestación. Gran parte de las medidas tomadas por el gobierno de facto de Onganía ofrecieron la oportunidad para el encuentro, en la oposición, de trabajadores industriales, estatales, estudiantes secundarios y universitarios, intelectuales, artistas y profesionales de diferentes ramas, dirigentes campesinos e incluso algunos sectores de la Iglesia católica” (Abbattista, 2019, pp. 60-61).

³ Sobre la década de 1960 véase, entre otros, Terán, O. (2013), *Nuestros años sesentas. La formación de una nueva izquierda intelectual en la Argentina*, Buenos Aires: Punto Sur; Sarlo, B. (2001), *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires: Ariel; Sigal, S. (1991), *Intelectuales y Poder en la década del sesenta*, Buenos Aires: Punto Sur.

⁴ Con esta expresión se alude al título de la obra de Cosse, I.; Felitti, K y Manzano, V. (Coords.) (2010) *Los ‘60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo

sus estudios abordan una multiplicidad de dimensiones y actores que hicieron posibles las transformaciones de la vida cotidiana en la década de 1960, indagando en la emergencia de discursos, experiencias y representaciones que tensionaron las miradas de los y las jóvenes, las familias y las mujeres.

En este escenario de políticas represivas de la participación política y de renacida esperanza revolucionaria se expresaron rupturas y posiciones que darían origen a los primeros núcleos de la “nueva izquierda” en la Argentina. Aparecieron así soluciones radicalizadas ante gobiernos militares y civiles que hacían retroceder en sus derechos civiles y políticos al conjunto de la sociedad argentina.

Esta coyuntura iba a desembocar en el golpe militar de 1966, que “puso fin a la segunda experiencia de gobierno civil emprendida desde el derrocamiento del peronismo, en 1955” (De Riz, 2000, p. 13). El descontento hacia la figura del presidente Illia se enmarcó en las tensiones que pervivían del período iniciado en 1955, y fue creciendo alimentado por los sectores de prensa⁵ –voceros de los poderes fácticos–, que manifestaban que la Argentina se “alejaba de la senda de la modernidad” (De Riz, 2000, p. 17), y por la movilización de los trabajadores –representados en la CGT–, que buscaban poner fin a la marginación del sindicalismo peronista.

los años ‘60 fueron tiempos de una conciencia generalizada del atraso económico como destino al que sólo podía oponérsele una “revolución”, entendida como ruptura con las formas tradicionales de gestión de la democracia política. Este diagnóstico, compartido por la derecha y por la izquierda del espectro político, tuvo un amplio eco en la sociedad que había visto frustrarse las expectativas de la nueva Argentina prometida por el doctor Frondizi a finales de los años ‘50 (De Riz, 2000, p. 22).

⁵ Como una muestra de las expresiones de la prensa monopólica de la época puede verse: Grondona, M. (1964) “Balance Institucional”, en *Primera Plana*, citado en De Riz, L. (2000), *La política en suspenso: 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.

Cavarozzi, en su análisis de la sociedad argentina y de las nuevas formas de hacer política a partir de 1955, plantea la exigencia de “reconocer la complejidad de un proceso que incluyó, pero que no se redujo a una serie de ciclos de desarticulación y recomposición de alianzas sociales que generaron una sucesión de equilibrios precarios alternativamente rotos y restablecidos” (Cavarozzi, 2009, p. 10). En esta situación de equilibrio dinámico es posible distinguir dos etapas: una primera que va de 1955 a 1966, identificada por la alternancia de gobiernos militares y civiles “débiles”, que el autor caracteriza como regímenes semidemocráticos, dado que la pervivencia de cada gobierno “estuvo en jaque desde el momento mismo de su inauguración” (Cavarozzi, 2009, p. 10). Desde entonces, la proscripción del peronismo marcó la escena política hasta la llegada del tercer gobierno peronista en 1973. Según el autor, esta configuración dio lugar a un sistema político dual, caracterizado por el parlamentarismo y por un sistema de partidos no peronistas, utilizados como “arma de chantaje”, o de “desestabilización o caída del gobierno, civil o militar, de turno” (Cavarozzi, 2009, p. 11).

Por su parte, la segunda etapa, que se inicia en 1966, está caracterizada por el predominio de “gobiernos fuertes (...)”, que se propusieron transformaciones radicales de la política e incluso de la sociedad argentina” (Cavarozzi, 2009, p. 11), y por sucesivos intentos de unificar el campo de la política, que partieron de una base de consenso social, aun en el caso de los gobiernos autoritarios y represivos.

Si bien –como en la etapa anterior– se mantuvo la alternancia entre gobiernos militares y civiles, es posible reconocer rupturas con respecto a las modalidades de hacer política en los proyectos de gobierno de 1966 y 1973. Las visiones y concepciones que subyacieron a estos proyectos estuvieron definidas por un carácter más totalizador que las del período 1955-1966.

En otras palabras, el retorno a una situación de equilibrio relativo no ocurrió sin que el despliegue y el agotamiento de las respectivas fórmulas políticas produjeran efectos deseados e impactos imprevistos y desataran procesos que, en cada caso, contribuyeron a redefiniciones sustantivas de la escena política y social; ejemplos de estos procesos fueron las movilizaciones sociales del período 1969-1973... (Cavarozzi, 2009, p. 37).

Así, a partir de 1969 la crisis del régimen militar autoritario dio lugar a una crisis de dominación social que se expresó en la caducidad de la legitimidad de ciertas formas de autoridad.

Cavarozzi afirma que

en 1969 se abrió un período inédito en la historia argentina, durante el cual resultó profundamente cuestionada y corroída la autoridad de muchos de aquellos “que dirigían” las organizaciones de la sociedad civil, sobre todo en los casos de quienes aparecían más directamente “garantizados” por el Estado (Cavarozzi, 2009, p. 43).

En el plano educativo, entre 1950 y 1970 se produjo una expansión cuantitativa del sistema educativo argentino,⁶ lo que implicó una significativa extensión de la cobertura en términos de educación básica para la población en edad escolar a lo largo del período, a la vez que la expansión del nivel medio y el crecimiento institucional y matricular del nivel superior hacia los años 60 y 70 (Suasnábar, 2004). Desde la década de 1960 se produjeron cambios relativos a la estructura de prestación de servicios educativos, producto de las políticas de descentralización y transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, y por una creciente participación de la gestión privada en la oferta escolar.

⁶ Entre 1955 y 1978, la matrícula de educación primaria creció un 47 % (de 2.600.000 a 3.900.000), la educación secundaria casi triplicó el número de alumnos (de 470.000 a 1.300.000), mientras que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000. (Braslavsky, 1981)

Entre 1958 y 1962 gobernó el país una fracción del radicalismo conducida por Arturo Frondizi. Su política económica se caracterizó por favorecer el ingreso de capitales extranjeros, y una política de mano dura con los sindicatos, para lo cual puso en marcha el Plan CONINTES.⁷

En este contexto, además, ingresaron a la región ideas y recomendaciones de política económica englobadas bajo la denominación de *desarrollismo* (Altamirano, 1998). El modelo desarrollista atribuía a la educación la capacidad de motorizar el desarrollo y el progreso, y destacaba el papel de esta en la formación de recursos humanos, sobre todo en la formación de técnicos para ese modelo. Se basaba en el presupuesto de que el desarrollo había producido desigualdades sociales y regionales, y que la función de la educación debía ser la de mantener el equilibrio.

Así, la expansión cuantitativa del sistema educativo, los diagnósticos regionales de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la inadecuación del mismo a los “problemas del desarrollo”⁸ y el impulso dado a las corrientes de pensamiento desarrollistas para mirar la educación fueron configurando el escenario para que se promovieran espacios de producción acerca de los problemas de la educación en los ámbitos gubernamentales de nuestro país y de gran parte de los países de la región.

⁷ El Plan de Conmoción Interna del Estado, más conocido como Plan CONINTES, permitió que las fuerzas armadas detuvieran arbitrariamente y condenaran en juicios ficticios a militantes obreros, estudiantes y políticos acusados de “terrorismo”.

⁸ Algunos estudios explican la necesidad de reformas estructurales, a pesar de la expansión cuantitativa de la educación en el período 1950-1970, partiendo del diagnóstico de la inadecuación de los sistemas educativos respecto de las necesidades de las masas de población: una mayoría que no logró completar el ciclo de educación elemental, y porcentajes muy importantes que permanecieron excluidos de una mínima participación en la cultura escolar (Parra et al., 1984).

Las ideas acerca del planeamiento educacional, las teorías del capital humano y la formación de recursos humanos promovidas desde organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la CEPAL, influyeron en el pensamiento de intelectuales de distinta extracción político-partidaria, marcaron la agenda pedagógica,⁹ y dieron lugar a políticas educativas en los países de la región. Dichos intelectuales

comenzaron a afianzarse en un rol de técnicos de la educación, poniendo como centro de todas sus propuestas la vinculación de la economía con la educación, la función del sistema escolar de atender a los requerimientos del desarrollo económico y suponiendo que la elevación de la población conllevaría aquel desarrollo; se apropiaron, así, de un nuevo discurso generador de nuevas relaciones, que cambiaría ciertas significaciones: aquello que se dio en llamar la *teoría del capital humano* (Southwell, 1997, p. 105).

El proceso de reforma en cuestión

En 1968 –en el marco de pautas producidas por el golpe de 1966– se propuso una reforma estructural del sistema educativo argentino y se definieron nuevos criterios curriculares. El proyecto de Ley Orgánica de Educación propuesto en la gestión de José Mariano Astigueta consistió en el intento de realizar una transformación estructural e innovaciones pedagógicas con carácter modernizador.

⁹ Argentina, a través de sus intelectuales orgánicos, intervino activamente en ese proceso con la presentación de diagnósticos acerca de los principales problemas de su sistema educativo y con propuestas de cambio para superar las dificultades. En 1961 se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), organismo destinado a centralizar estas tareas de planificación nacional en todos los ámbitos: trabajo, salud, previsión social, educación.

Los principales pilares fueron la aplicación del principio de subsidiariedad del Estado, la transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias y la reestructuración del sistema educativo. En relación con el último aspecto, se propuso el acortamiento de la educación primaria a 5 años, la introducción de un nivel intermedio orientativo de 4 o 5 años entre el secundario y el primario, denominado *escuela intermedia*, y un nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados.

La reforma impactó también sobre la formación docente con la extensión de los años de estudio y el traslado al nivel terciario. Esta decisión implicó la eliminación de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por institutos del Profesorado Elemental. También se propuso la creación de un profesorado específico para el nivel intermedio. Esta reestructuración del sistema formador generó

una formación segmentada de la docencia con escalas salariales diferenciales. A su vez, fue necesario modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia. También se impulsó la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos, especialmente para directores y supervisores. Además, se anuló la representación docente en los consejos escolares y se suspendió por dos años la graduación de maestras y maestros para regular el “exceso” de egresados (Gudelevicius, 2011b, p. 118).

Según Southwell (2003), “en el momento que se dan estos procesos (...) el normalismo persistía, aunque desgastado –denotando su quiebre– y, de hecho, sobre él se establecieron las modificaciones planteadas” (Southwell, 2003, p. 147).

En este contexto, los debates por la profesionalización se trasladaron a la idea de profesionalidad entendida como eficiencia y eficacia técnica (Southwell y Vassiliades, 2014), discurso que ligaba al trabajo docente con la neutralidad y la objetividad de su tarea.

Tal como plantean algunos autores (Southwell, 2003; Gudelevicius, 2011a), los puntos en los que se basaron las críticas de los sectores que se opusieron a la reforma fueron: su elaboración inconsulta –tanto a los diferentes sectores de la sociedad como a los docentes–, la modificación de la estructura del sistema –ciclo elemental de 5 años, intermedio de 4 años y medio de 3–, la escuela intermedia, que proponía una salida vocacional con la correspondiente certificación de la capacitación profesional. Por su parte, la propuesta recibió fuerte apoyo desde sectores ligados a la educación confesional. Para los críticos de la reforma, la modificación de la estructura del sistema –que implicaba el reemplazo del nivel primario de 7 años– generaba dudas sobre la continuidad de la obligatoriedad, a pesar de que la propuesta aclaraba que los ciclos elemental e intermedio serían gratuitos y obligatorios. Estos reparos fundamentales se resumieron bajo el argumento más general de que la reforma amenazaba con la destrucción de la escuela pública.¹⁰

Los cambios en materia educativa del período 1968-1972 enfrentaron la resistencia de distintos sectores sociales, en particular el de la docencia, que se manifestó a través de sus organizaciones gremiales.¹¹ La puesta en marcha de la reforma fue visualizada como un proyecto educativo que “socavaba tanto la continuidad del sistema de instruc-

¹⁰ Entre los sectores que se manifestaban en resguardo de la Ley de Educación Común N° 1420, Gudelevicius (2011a) recupera las acciones de la Liga Argentina de Cultura Laica (vinculada a grupos masones), la Comisión de Defensa de la Educación Pública (que agrupaba docentes y no docentes, y entre sus figuras destacadas estuvieron Luis Iglesias y Fanny Edelman) y el Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación presidido por el Dr. Héctor Félix Bravo.

¹¹ Laura Rodríguez (2017) analiza el papel de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) y la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL) en la defensa de la educación laica. Afirmo Rodríguez que la CAMYP y la LACL cumplieron un papel protagónico en esos años en los que denunciaron el avance de la Iglesia en la educación, aunque resultaron relativamente eficaces como grupo de presión al poder político.

ción primaria vigente desde 1884 y sus principios, como los derechos laborales de la docencia de ese nivel adquiridos tras años de lucha...” (Gudelevicius, 2011b, p. 118).

Por otra parte, la reforma fue apoyada por el sector privado, a través de la agrupación de orientación católica Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores (FAGE), la Asociación de Rectores de Enseñanza Privada (AREPRA) y por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

La reforma Astigueta atravesó por dos fases. La primera va de 1967 hasta 1971 y es una fase de planeamiento, difusión y puesta en práctica de experiencias piloto, entre las que se destaca la de la provincia de Buenos Aires. La segunda, que va de 1971 hasta su suspensión en 1972, estuvo marcada por los intentos del gobierno para hacerla perdurar en un contexto de mayor espacio relativo para la negociación política. La ruptura entre estas dos fases estuvo dada por la caída del gobierno de Levingston y la asunción de Lanusse, quien inició el período de preparación para las primeras elecciones nacionales sin proscripción del peronismo en casi dos décadas. A nivel nacional la reforma sería suspendida en casi todos sus aspectos, con excepción de la terciarización de la formación docente y las transferencias ya realizadas. Algunas provincias como Buenos Aires y Santa Fe sostuvieron el proyecto, aun cuando a nivel nacional se había suspendido.

En este marco, se manifestaron tensiones entre dos modelos de docente: el modelo profesionalista, que resaltaba los aspectos técnicos y la cualificación de la tarea docente, y que proponía la organización de asociaciones autónomas, y el modelo del maestro-trabajador sindicalizado, que consideraba al docente como profesional-trabajador y lo identificaba como parte de la clase trabajadora (Tenti y Tedesco, 2002).

La organización sindical del trabajo docente

Hacia la década de 1950, en el contexto de expansión del sistema educativo, el crecimiento de la matrícula implicó un importante creci-

miento en el número de docentes; esto supuso la necesidad de generar algún tipo de ordenamiento de ese campo técnico profesional, que ya era muy numeroso. Ese incremento del número de maestros en ejercicio tuvo como consecuencia ciertos fenómenos convergentes: aumentaron las demandas, se produjo crecimiento del poder de disputa de los sindicatos de trabajadores, en particular de las organizaciones de docentes, que en muchos casos no estaban aún sindicalizadas, porque los docentes no se reconocían como trabajadores asalariados. Había organizaciones que los nucleaban, pero desde la identidad de funcionarios expertos o profesionales.

Bajo el impulso de los primeros gobiernos peronistas hubo iniciativas de creación de sindicatos docentes nacionales promovidas por el propio gobierno, como forma de organizar a los colectivos docentes en una nueva fase de expansión del sistema educativo. Así, a inicios de la década de 1950 se creó la Asociación del Docente Argentino (ADA), que en 1954 pasó a denominarse con la sigla UDA (Unión de Docentes Argentinos)¹². Estos primeros sindicatos nacionales se desarrollaron en un marco de tensiones y conflictos entre el sector docente y el gobierno peronista, dado que fueron impulsados desde el mismo gobierno, y la docencia se mostraba mayoritariamente resistente y crítica a las políticas del primer peronismo (Balduzzi, 1987; Puiggrós y Bernetti, 1993; Somoza Rodríguez, 1997; Gvirtz, 1991).

Entre las décadas del 50 y 70 creció notablemente la actividad sindical docente.

El activismo sindical docente creció considerablemente desde fines de la década del '50 y para fines de la década siguiente ya eran cinco los sindicatos docentes que tenían personería gremial: la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), fundada el 4 de abril de 1959; la antecedía el llamado Movimiento Pro Dignifica-

¹² Tal como plantea Robles (en Man y Dávila, 2010): “La UDA no se afilió a la CGT, sino a la Confederación General de Profesionales, existente en aquel entonces”.

ción Docente, conformado por unos 20 distritos de la provincia de Buenos Aires que, a su vez, antecedieron a las 130 entidades de base que la conforman actualmente. (...) De la misma época data la creación de la Asociación Correntina de Docentes Provinciales (ACDP), también integrante de la CEA. El 2 de mayo de 1960, la Junta Docente de Acción Gremial declaró el primer paro nacional de educadores (Man y Dávila, 2010, pp. 32-33).

Hacia fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 se destacó la creación de dos organizaciones nacionales: la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE), que expresaba a los docentes del interior del país y que a comienzos de los 70 se vincularía con la Juventud Trabajadora Peronista y la izquierda combativa (Puiggrós, 2003), y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND), que reunía la representación de los educadores de la provincia de Buenos Aires a través de varias entidades docentes. Ambas organizaciones se unirán en 1973 para crear la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Es posible observar allí una serie de transformaciones en las definiciones político-gremiales de los principales sindicatos docentes del país, tendientes a concretar la unidad de las tendencias profesionalistas y gremialistas en un mismo movimiento sindical docente. Ambas se diferenciaban también con relación a su oposición al peronismo (Gudelevicius, 2011b)

Al respecto, De Luca (2008) establece una asociación directa entre el acercamiento de estos sectores, provenientes de diferentes corrientes sindicales docentes, y los efectos del paquete de reformas educativas del ongniato, debido al impacto que tendrán sobre la realidad laboral de los educadores.

Trabajo docente, sindicatos y prensa: un breve estado de la cuestión

En este apartado se desarrolla un primer avance sobre el estado de la cuestión acerca de uno de los conceptos centrales que atraviesan la

investigación: el trabajo docente. Algunas de las preguntas que orientaron esta búsqueda fueron: ¿qué antecedentes en términos de autores y aspectos relacionados con el trabajo docente en el período 1966-1974 se desarrollaron en el campo de la historia de la educación?, ¿qué enfoques marcan líneas de trabajo sobre el tema?, ¿qué discusiones aparecen en relación con la hipótesis planteada?

Un relevamiento de investigaciones y publicaciones realizadas sobre la temática permite advertir la existencia de numerosos estudios que focalizan la relación entre política educativa y sindicatos, y unos pocos que avanza sobre el impacto de las reformas en las posiciones de los trabajadores de la educación y su correlato en las transformaciones del espectro sindical docente.

Si bien no se han encontrado –para el período– estudios que analicen los sentidos atribuidos al trabajo docente desde la perspectiva de las posiciones docentes, es posible mencionar algunos trabajos que abordan el tratamiento del magisterio y la escuela por parte de la prensa, desde otros prismas conceptuales.

Silvia Finocchio (2009), en *La escuela en la Historia Argentina*, dedica un capítulo a la segunda mitad del siglo XX en el que analiza los cambios en la escuela asociados a “la crisis educativa”. A partir de las publicaciones de la “prensa educativa” –liderada por la prensa oficial, pero que también involucraba a la prensa periódica de las organizaciones sindicales y a las revistas de corte didáctico–, la autora afirma que se evidencian preocupaciones por promover transformaciones en la escuela, en ese clima de cambios. La autonomía y profesionalidad de los docentes son presentadas en la prensa educativa como la solución a los problemas provocados por la expansión cuantitativa y cualitativa del sistema educativo argentino.

También representa un antecedente en esta línea la tesis doctoral de Jorge Levoratti (2021), en la cual el autor analiza pormenorizadamente el accionar de un variado arco de actores e instancias que intervienen en el escenario educativo de la provincia de Buenos Aires durante

la gobernación de Domingo Mercante (1946-1952). En su estudio recoge las tensiones y confrontaciones propias de una gestión conformada por actores provenientes de distintas corrientes políticas e ideológicas, y se detiene a revisar el avance del catolicismo en la educación pública bonaerense a partir de las iniciativas legislativas de la política educativa del Estado bonaerense durante la gestión de Julio César Avanza. Es un trabajo que se apoya en numerosas fuentes documentales, entre las cuales se destacan revistas y diarios de la época, que le permiten reconstruir la situación del mercado de trabajo, las condiciones laborales docentes, la relación con los gremios, la profesionalización del magisterio, tanto en el período estudiado como en los años previos.

Entre los estudios que enfocan la dimensión político-educativa del gobierno de Onganía y su impacto en la lucha docente es posible señalar los trabajos de Romina De Luca (2005, 2008), quien reconstruye las reformas que se implementaron en el período 1966-1971. En sus trabajos, la autora analiza las transformaciones que van desde la reforma del nivel primario hasta los cambios en el ámbito de la formación docente. Para ello, se detiene en las particularidades de la protesta gremial docente de nivel primario en el contexto de la llamada “Revolución Argentina” e indaga sobre las prácticas concretas del magisterio en términos de peticiones, estrategias de lucha y posicionamientos.

En un estudio sobre las políticas llevadas a cabo en la última dictadura militar, Laura Rodríguez analiza las “políticas educativas de ‘racionalización’ y ‘revisión curricular’ que fueron diseñadas por los ministros de educación de la provincia de Buenos Aires” (Rodríguez, 2008, p. 35) y señala la necesidad de estudiar estos proyectos observando continuidades y rupturas con el período anterior, dada la vinculación de estas medidas con otros antecedentes. Con esa hipótesis, Rodríguez realiza una revisión de los antecedentes de propuestas de escuela intermedia; toma la reforma de Saavedra Lamas de 1916¹³

¹³ “La “escuela intermedia” había sido planteada por primera vez sin éxito en 1916 por el entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Dr. Carlos Saave-

como punto de inicio y luego continúa con la reforma educativa de Astigueta de 1968. Señala la autora que el proceso de aplicación de esta última reforma “sufrió avances y retrocesos, en ocasiones resultó incompleto y en otras fue públicamente criticado y resistido por diversos actores” (Rodríguez, 2008, p. 36).

A su vez, luego de considerar los proyectos de leyes de educación presentados por distintos gobiernos, Laura Rodríguez (2018) estudia las rupturas y continuidades en el área de educación nacional en el período que va de 1966 a 1983. En este estudio, la autora da cuenta de la continuidad en la impronta del catolicismo en los contenidos escolares, a partir de la continuidad del accionar de funcionarios entre gobiernos.

Por su parte, Mariana Gudelevicius (2011a) señala las críticas hacia el proyecto de reforma de Astigueta, provenientes de diversos sectores del sistema educativo, en tanto –como ya se dijo– esta reforma “socavaba tanto la continuidad del sistema de instrucción primaria vigente desde 1884 y sus principios, como los derechos laborales de la docencia de ese nivel adquiridos tras años de lucha” (Gudelevicius, 2011a, p. 118).

Gudelevicius (2011b) aborda los posibles efectos de las protestas gremiales docentes en los años 1968-1972 sobre la identidad del magisterio y dentro del contexto de la época. Plantea que:

El ciclo de protestas docentes analizado permite señalar algunas cuestiones en relación al movimiento gremial del sector. En primer lugar, la existencia de una organización interna que permitió sostener en el tiempo las acciones realizadas. Además, una comu-

dra Lamas, apoyado en trabajos realizados por el pedagogo Víctor Mercante. La idea original era reformar la Ley 1420 del año 1884 para acortar los años de obligatoriedad de la escuela primaria de siete a cinco y crear una “escuela intermedia” de cuatro años de carácter optativo. Saavedra Lamas buscaba proporcionar una “enseñanza técnica y especialmente práctica” a aquellos niños que se veían obligados a “buscarse la vida”, y, con ella, “podían obtener una ocupación fácil y de suficiente remuneración en la industria” (Rodríguez, 2008, p. 45)

nicación fluida entre representantes gremiales de distintas jurisdicciones, los gremios y la docencia en general, y entre gremios y la comunidad. Segundo, las protestas gremiales docentes estuvieron atravesadas por una tensión entre la unidad y la fragmentación. Pese a las experiencias que intentaron superar esa tensión, la misma se fue reeditando a lo largo del proceso de conflictividad docente (Gudelevicius, 2011b, p. 123).

En cuanto a las posiciones gremiales docentes en pugna, existen varios trabajos que son base para dar fundamento al análisis de la cuestión sindical en la Argentina y en América Latina.

Palamidessi y Legarralde (2006) presentan un panorama general de las características de las organizaciones sindicales docentes en América Latina y el Caribe. Allí identifican los principales núcleos de conflicto y analizan las relaciones de conflicto-cooperación de los sindicatos con los gobiernos en el marco de los procesos de reforma.

En otro trabajo, Perazza y Legarralde (2007) analizan “las tensiones estructurales que son fundamentales para comprender y categorizar la complejidad de la representación sindical docente en la Argentina y su relación con la gestión educativa” (Perazza y Legarralde, 2007, p. 3). Según los autores:

La primera tensión es entre el orden nacional y el orden provincial (...) tanto la distribución de atribuciones, responsabilidades y recursos entre los estados provinciales y el Estado nacional en materia educativa, como la conformación histórica de los sindicatos docentes, permiten observar diferentes lógicas en la relación entre sindicatos y gestiones educativas en el orden nacional y en el orden provincial. La segunda tensión es entre una lógica sindical y una lógica política. El sindicato que se analiza en este trabajo (CTERA) participa de ambas lógicas (...) Estas dos lógicas, a su vez, se han presentado como una tensión toda vez que, en varios momentos de la historia reciente, el interés sindical ha hecho aproximar las posiciones entre sindicato y gobierno, mientras el

primero sostenía un discurso público de oposición y, en otras ocasiones, conflictos de raíz sindical (por ejemplo, recortes salariales) han hecho fracturar acuerdos ideológico-políticos más generales con el gobierno. La tercera tensión que organiza este trabajo es entre prácticas de oposición y prácticas de cooperación (Perazza y Legarralde, 2007, p. 3).

Este trabajo presenta un detallado recorrido por la historia de las organizaciones sindicales docentes en la Argentina, que permite recuperar la posición de los actores en los procesos de negociación.

En cuanto a las transformaciones que se producen en el modelo sindical, Vázquez y Balduzzi (2000) realizan la primera y más exhaustiva sistematización sobre las distintas etapas que atravesó la historia sindical de los trabajadores de la educación, en un período que va de 1957 a 1973, y que culmina con la creación de la CTERA. Los autores coinciden en situar la etapa que va desde el gobierno de Onganía hasta la unificación sindical como un período clave en la consolidación de la conciencia de los docentes como trabajadores asalariados. El recorrido que realizan permite visualizar la configuración de las distintas organizaciones sindicales y establecer puentes con las posiciones adoptadas en tensión con las políticas vigentes, lo que da lugar al pasaje de una posición casi misional (de apóstoles) a la de trabajadores de la educación en lucha activa por la defensa de sus derechos.

En esta misma línea de reconstrucción histórica, Nardacchione (2014) examina la historia del sindicalismo docente en procura por desarrollar una sistematización sociohistórica estructurada en cinco dimensiones: a) su relación con el Estado y con el sistema político; b) sus reivindicaciones; c) su pertenencia jurisdiccional y su relación con el sistema educativo; d) sus formas de organización y de acción sindical, y e) sus tradiciones ideológicas y políticas. En esa línea, reconstruye por etapas las principales transformaciones del movimiento sindical docente:

a) el origen de las asociaciones (1880-1943); b) la influencia del peronismo (1943-1955); c) la reconstitución de las asociaciones y la sanción del estatuto docente (1955-1966); d) la radicalización sindical y su unificación nacional (1966-1983) y e) la reconstrucción del sindicalismo en democracia (1983-2001) (Nardacchione, 2014, p. 3).

Otros trabajos, como el de María Luz Lafiosca (2014), dan un marco para interpretar los modelos sindicales docentes en juego entre las décadas de 1950 y 1970 a partir de los siguientes supuestos jurídicos: la inscripción y la personería gremiales, y la facultad estatal de ejercer, a través del Ministerio de Trabajo (autoridad de aplicación de la ley), el control e intervención respecto del otorgamiento, la suspensión y el retiro de esa personería.

Según Lafiosca (2014):

este sistema tendió a privilegiar al sindicato de mayor representatividad –ya que la personería gremial es concedida a la asociación sindical con esas características en el mayor ámbito geográfico de actuación–, otorgándole el desempeño de las principales funciones sindicales y reduciendo por tanto de manera sustancial la creación de sindicatos paralelos (Lafiosca, 2014, p. 2).

Hacia una cartografía de un territorio en pugna

Los medios, junto a otros actores políticos, construyen imaginarios fijando marcos interpretativos para construir sentidos acerca de la realidad social y educativa.

En este sentido, Finocchio (2009) plantea que, como sostiene Roger Chartier (2002), “los textos apropiados por quienes los leen –o escuchados de boca de otros que los leyeron– son utilizados y manejados por los individuos de modo tal que les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo social” (Finocchio, 2009, pp. 27-28). En esta línea de análisis, Finocchio revisa el lugar de la prensa

educativa, y la ubica “en una frontera inestable entre lo público y lo privado”. Considera que su estudio

constituye una vía para conocer tanto los proyectos y principios educativos, así como los más minúsculos detalles de la cultura que reina en el día a día de la escuela. (...) Su potencialidad en tanto género se desprende justamente del hecho de permitir observar no sólo la responsabilidad de diversos actores, que en algunas ocasiones aparecen nítidamente recortados –como en el caso de las publicaciones de las instituciones académicas o del Estado nacional o provincial–, sino que también posibilita captar cómo los actores se entremezclan: publicaciones con fines comerciales impulsadas por el Estado o que cuentan con su auspicio, revistas de asociaciones civiles sin fines de lucro que devienen en empresas, publicaciones asociadas a empresas comerciales y de actuación en el mercado editorial que se presentan como “órganos oficiales de mutuales”; esta dinámica se hace reconocible a lo largo de toda la historia de la prensa educativa (Finocchio, 2009, pp. 23-24).

La autora toma de Lahire (1999) la idea de que la afinidad observable entre el discurso que clasifica y el discurso clasificado se explica por la imposición de coacciones retóricas, prácticamente, o por transmisión explícita por parte de los productores y reproductores de discursos públicos.

Los estudios en torno a la prensa y su relación con la política educativa son un campo en creciente desarrollo en las investigaciones históricas en nuestro país, y han permitido formular nuevos interrogantes y líneas interpretativas.

Tal como ha señalado Paula Alonso (2015), algunas de las investigaciones tradicionales que toman como objeto de estudio publicaciones periódicas del siglo XIX utilizan a la prensa como insumo de la historia política, mientras que la política se reducía, generalmente, al contexto referencial de una historia de la prensa focalizada en temas de tirada de diarios, circulación, autoría, entre otros.

En contraste con esta mirada, los análisis recientes hacen hincapié en la simbiosis entre política y prensa, y señalan la forma en que la política produce prensa y la prensa hace política (Alonso, 2015). Dentro de esa línea, interesa profundizar en el análisis del tratamiento de la prensa como una práctica productora de sentido y/o como un actor político y social clave de los procesos de politización del siglo XX, a partir del diálogo entre disciplinas como la historia política, la historia cultural y la historia intelectual. De este modo, los estudios en torno a la prensa –entendida de forma amplia: diarios, revistas, panfletos, etc.– han hecho hincapié en el doble rol que esta jugó. Por un lado, desempeñó una función pedagógica clave en la reproducción y divulgación de los proyectos de modernización política y social desde el siglo XIX impulsados por los sectores dirigentes, y, por otro, se ocupó de formar una ciudadanía activa y de constituir un foro en el cual la opinión pública encontrase su genuino representante.

Uno de los posibles abordajes que se presentan para analizar los fenómenos educativos y culturales tiene que ver con el enfoque etnográfico en la vertiente desarrollada por Rockwell (2009). La autora, luego de analizar la integración de la dimensión temporal a la práctica de análisis de documentos de archivo, plantea la necesidad de un diálogo superador de la intersección entre la historia y la antropología, en un trabajo articulado entre ambas disciplinas. Según la autora, esta interrelación supone superar los sesgos que las delimitan, para poder captar la “sutileza del cotidiano” en épocas pasadas y entender las prácticas de apropiación y producción en los contextos locales.

De este modo, las publicaciones dejan de ser entendidas como meros soportes de ideas, para ser vistas como vehículos destinados a la conformación activa de espacios sociales, agentes en la construcción de públicos, actores políticos (Borrat, 1989) de significativa influencia en la realidad nacional, y parte importante del conjunto de iniciativas culturales que llevan adelante grupos intelectuales y políticos.

Tal como lo expresa Marina Franco (2012): “Plantearse la cuestión en términos discursivos supone dar a esa dimensión de la vida social, y a la construcción periodística en particular; una existencia real con autonomía de la realidad factual a la que hace referencia” (p. 187). Esto es, dimensionar el impacto de los medios escritos sobre el público y poner esto en relación con lo que ese mismo interlocutor sabe de los hechos en su realidad fáctica, lo cual implica reconstruir el universo de sentido producido por los discursos periodísticos de circulación masiva para recomponer algunos elementos que constituyeron la percepción cotidiana de la vida política en esos años.

En este sentido, a partir de la caracterización del período presentada en los apartados anteriores, queda avanzar en la tarea de analizar los enunciados recopilados en publicaciones periódicas emitidas por el gobierno (normativas, boletines, etc.), en la prensa comercial (diarios de gran tirada y locales) y en las revistas pedagógicas y sindicales consultadas.

El análisis de los medios de prensa adquiere centralidad tanto para dar cuenta de la legitimación o deslegitimación que ejercieron sobre las principales corrientes de pensamiento sindical docente, como también para explicar la cultura pedagógica y político-educativa de la época.

Las interpelaciones sobre el colectivo docente y sobre la opinión pública vertidas por las líneas editoriales de los medios de circulación masiva y de las organizaciones sindicales de distinto grado son el objeto sobre el cual avanza la tesis para enfocar la escena político-educativa y gremial de la época.

Referencias bibliográficas y fuentes

Abbattista, L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)* (Tesis de maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional

- de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87582>
- Alonso, P. (2015). La historia de la política y la historia de la prensa: Los desafíos de un enlace. En A. Pineda Soto (coord.), *Recorridos de la prensa moderna a la prensa actual* (pp. 11-21). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arata, N., y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Altamirano, C. (1998). Desarrollo y desarrollistas. *Prismas - Revista De Historia Intelectual*, 2(1), 75-94. Recuperado de https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Altamirano_prismas2
- Balduzzi, J. (1987). Peronismo, Saber y poder. En A. Puiggrós (dir.), *Hacia una pedagogía de la Imaginación para América Latina* (pp. 169-201). Buenos Aires: Contrapunto.
- Borrat, H. (1989). El Periódico, actor del sistema político. *Análisi*, 12, 67-80.
- Cavarozzi, M. (2009). *Autoritarismo y Democracia (1955-2006)* (3ª ed). Buenos Aires: Ariel.
- CTERA (1983). *Breve reseña histórica del proceso de la unidad Gremial Docente 1892-1983*.
- Cosse, I., Felitti, K., y Manzano, V. (coords.) (2010). *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Luca, R. (2006). La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia. *Razón y Revolución*, 15, 165-182.
- De Luca, R. (2008). *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: Razón y Revolución.
- De Riz, L. (2000). *La Política en suspenso 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gvirtz, S. (1991). *La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- 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. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Questions du temps présent*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/61103>
- Gudelevicius, M. (2011b). La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la “Revolución Argentina”. *Archivos de Ciencias de la Educación- 4a. época*. 5(5), 117-129.
- Lafiosca, M. L. (2014). Notas para el estudio de la conformación del gremialismo docente en la provincia de Buenos Aires: el caso de la Federación de Educadores Bonaerenses (1959). *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*, Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina.
- Levoratti, J. (2021). *La educación en el gobierno peronista de Domingo Mercante, 1946- 1952: forjistas, peronistas y católicos*. Buenos Aires: Biblos.
- Man, L., y Dávila P. (coords.), Felman, F. (dir.) (2010). *Hacia un nuevo sindicalismo docente. Formación, participación y prácticas sindicales. Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente: las organizaciones sindicales docentes* (1^{ra} ed.). Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Nardacchione, G. (2014). Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001). *I Encuentro Internacional de*

- Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina.
- Palamidessi, M., y Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Buenos Aires: Inter-American Development Bank.
- Parra, R., Rama, G., Rivero Herrera, J., y Tedesco, J. C. (1984). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD / Kapelusz
- Perazza, R., y Legarralde, M. (2007). *El sindicalismo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer.
- Puiggrós, A. (2003). Normalismo, espiritualismo y educación. En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo, cultura, política y educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2008). La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. *Trabajos y Comunicaciones*, 34, 35-61.
- Rodríguez, L. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 179-210.
- Rodríguez, L. G. (2018). Continuidades y rupturas en el área educativa nacional entre 1966 y 1983. En F. Levín (comp.), *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión* (pp. 185-202). Gral. Sarmiento: Ediciones UNGS.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Punto Sur.
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y Hegemonía en Argentina. En H. R. Cucuzza

- (dir.), *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1945* (pp. 115-148). Buenos Aires: Editorial los libros del riel.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1995-1976). En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (comp.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En E. Da Porta y D. Saur (comps.), *Giros Teóricos de las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 211-219). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 163-187.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO – Manantial.
- Tenti, E., y Tedesco, J. C. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional “O desempheno dos professores na América Latina y el Caribe: Novas prioridades”*. Brasilia: BID/UNESCO/Ministerio da Educação.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Torre, J. C. (1983). *Los sindicatos en el gobierno, 1973-1976*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vázquez, S., y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA.