

Representaciones sobre la docencia y los docentes en la revista *La Obra* (1970-1980)

Daniel Revah

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, se originaron en la Argentina transformaciones significativas en la cultura docente en las cuales la prensa educativa tuvo un papel importante, como sucedió también en otros países. Varios autores destacan en las últimas décadas el valor de la prensa educativa para la historia de la educación y la comprensión de las transformaciones de la cultura escolar (Catani y Bastos, 1997; Nóvoa, 1997; Carvalho, 2006; Finocchio, 2009). Esos estudios no solo la toman como fuente, sino también como un actor importante en la conformación de las representaciones y prácticas escolares, además de considerarla como un objeto cultural que debe ser investigado en su materialidad. Este trabajo resalta algunas dimensiones de dichos cambios a partir de lo que se observa al estudiar las ediciones de la revista *La Obra* en las décadas de 1970 y 1980.¹ Se destacan y analizan artículos y editoriales que señalan el sentido de las transformaciones que la revista registra y que también incentiva, sugiere o propone al

¹ Este trabajo es uno de los resultados de la investigación posdoctoral realizada en 2015 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso/Argentina), con beca otorgada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

poner en circulación determinadas representaciones sobre los docentes y la docencia. Estas últimas difieren de las que aún se mantenían en vigencia en ese período entre los maestros —en realidad, mayoritariamente maestras— quienes continuaban en general con el mantenimiento de valores del normalismo ya desgastados (Southwell, 2003) y cuya corrosión continuaría en las décadas siguientes.

Destinada a los docentes de los niveles iniciales, la revista *La Obra* surgió en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros partidarios del escolanovismo y luego se convirtió en una publicación de una empresa editorial. Su edición continuó hasta el final del siglo XX e incluso posteriormente, con una única interrupción en 1977. Durante gran parte de su existencia tuvo una buena acogida entre los maestros, con propuestas concretas de trabajo y materiales didácticos que formaban parte de la propia revista o que la editorial enviaba a los docentes. Empeñada en incentivar la renovación de sus prácticas escolares, la revista se presenta ante los lectores con una perspectiva opuesta a la de la revista oficial *El Monitor de la Educación Común*, con lineamientos que se distanciaban de la cultura del normalismo y que incorporaban valores y cuestiones asociados a la escuela nueva o activa. Tal como plantea Silvia Finocchio (2009), el paidocentrismo, la atención a la dimensión afectiva en los vínculos escolares, cierto rechazo a las propuestas y regulaciones oficiales, la identificación con un público lector femenino y la asunción del papel de vocera de los docentes en sus demandas y cuestiones constituyeron algunos de los rasgos característicos de la revista *La Obra* en la primera mitad del siglo XX.

En los años sesenta, manteniendo aún los principales rasgos de su línea editorial, los editores de la revista *La Obra* consideran que la escuela argentina “no había dado pasos significativos en términos de renovación y por eso sostenían la necesidad de cambiar”, en un contexto donde “los hilos del cambio se entretejieron con los de ‘la crisis educativa’” (Finocchio, 2009, pp. 133 y 153). En ese contexto,

durante el gobierno de facto del general Onganía, se plantea desde la prensa educativa oficial la modernización de la escuela y del sistema educativo. Y como observaremos a continuación, *La Obra* no deja de asumir una posición respecto al cambio educativo que la dictadura pretende realizar.

Fantasías trasnochadas, desvalorización de la docencia y lucha gremial

Hacia fines de los años sesenta, la prensa oficial lidera el discurso del cambio educativo (Finocchio, 2009), y sobresale particularmente la revista educativa que el Consejo Nacional de Educación edita en 1970. Esa nueva publicación, llamada *Educación y Cambio*, se dedica integralmente al tema de la reforma educativa que, en ese entonces, —hacia el final del gobierno de Onganía— aún se buscaba implementar con la intención de promover modificaciones curriculares y transformar la estructura del sistema educativo. Esa transformación involucraba la introducción de un nivel intermedio entre la escuela primaria y la escuela media, la descentralización del sistema con la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias, y el pasaje de la formación docente del nivel secundario al superior (Southwell, 2003). La creación de la escuela intermedia y la descentralización no prosperaron, a no ser posteriormente; solo un poco la descentralización, que había sido iniciada bajo la presidencia de Frondizi en el comienzo de los años sesenta y finalmente implementada por la última dictadura en 1978 (Garaban, 2009; Puiggrós, 2017; Pineau, 2006).

Con los docentes en el rol de principales responsables por el éxito de la reforma, los discursos oficiales incentivaban su participación y destacaban la importancia de su papel para modernizar la escuela, los métodos y las prácticas pedagógicas. La escuela estaba en crisis y la única salida planteada en los discursos oficiales era la “modernización”, como afirmaba Alfredo van Gelderen (1970a) en la revis-

ta *Educación y Cambio*: “La modernización es exigencia, no opción” (p.11). Según Southwell “modernización” fue “un significante central para la época (...) constituyó el lugar de llegada de una multiplicidad de enunciados pedagógicos y a esto no estuvo ajena la formación docente” (2003, p. 107).

Para implementar la reforma y así modernizar el sistema educativo, la escuela y los docentes, el gobierno promueve varias iniciativas que la revista oficial divulga, involucrando a especialistas con un discurso tecnocrático que encuentra fuerte resistencia entre los docentes, alentados a participar, pero también limitados en sus derechos políticos. En la revista oficial, el gobierno presenta los lineamientos de la reforma, informa sobre los llamados cursos de “adiestramiento” —un significante que denota el sesgo conductista del discurso y de las proposiciones reformistas— y divulga la parafernalia técnica en boga en ese momento, como la instrucción programada y la educación personalizada. En artículos y editoriales los docentes son elogiados, pero también criticados por su complicidad con “tabúes escolares”, en un sistema educativo donde predomina “el envejecimiento y la desactualización de objetivos, contenidos e instrumentos escolares”, excesivamente centralizado y burocratizado y “que por su estatismo y obsolencia [*sic*] parece querer frenar más que impulsar la acelerada transformación que se da en todo el mundo”². También se alude a la resistencia docente, como se ve en los artículos de Gelderen, que atribuye esa resistencia a reacciones que proceden de “planteos afectivos” y de posiciones político-escolares que “no se fundan en filosofía alguna” ni tienen “fundamento técnico-científico” (Gelderen, 1970^a, pp. 11-12)³. Se refiere además a las “ideologías” que pueden provocar “deserciones

² Ver el editorial titulado “Los maestros ante el cambio”, en el segundo número de la revista *Educación y Cambio*, de la cual fueron publicados solamente cinco números, todos en 1970.

³ Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*.

tempranas” cuando la reforma “debe ser de todos”, en un período en el que las cuestiones ideológicas comienzan a aflorar a la par del surgimiento de nuevos sindicatos docentes (Geleren, 1970b, p. 6).⁴

Los “modernos” enfoques que las autoridades educativas incitaban a adoptar eran divulgados en los años sesenta en diferentes ámbitos. En la revista *La Obra*, los nuevos enfoques o tecnologías educativas también aparecen, como en la edición de septiembre de 1967, donde se habla de la instrucción programada y las máquinas de enseñar.⁵ En relación con la reforma educativa, a pesar de valorar ciertos aspectos, la revista toma distancia y expone críticas, a veces de manera ácida e irónica, como en los editoriales de septiembre, octubre y noviembre de 1971. En estos se atribuye la reforma a “lucubraciones” de especialistas que en su mayor parte “no son otra cosa que fantasías trasnochadas”, “reformas de laboratorio” hechas en un tiempo donde muchos sufren de “objetivitis” – “la manía de los objetivos” – y utilizan “un lenguaje retorcido o pomposamente técnico”.⁶

En ocasiones, los editores de *La Obra* se dirigen a sus lectores llamándolos *colegas* y de esa manera se identifican con ellos, además de construir una representación de los docentes que se confunde con sus propios posicionamientos. En el caso de la reforma educativa y del discurso y prácticas tecnicistas, sobresale su posicionamiento crítico, que también aparece en relación con otras políticas gubernamentales. En los editoriales, por ejemplo, se alude a los bajos salarios, al fracaso de las reformas, a la extinción de las escuelas normales y a la no aplicación del Estatuto del Docente. Muchos de los cuestionamientos de

⁴ Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*.

⁵ La instrucción programada. Las máquinas de enseñar. (1967). *La Obra*, 638, pp. 395-397.

⁶ Trasnochadas fantasías. (septiembre de 1971). *La Obra*, 673, p. 425; La objetivitis. (octubre de 1971). *La Obra*, 674, p. 489; Los tristes números. (noviembre de 1971). *La Obra*, 675, p. 553.

la revista se refieren a las condiciones de trabajo de los docentes, pero también están los temas propiamente pedagógicos, como los cambios curriculares, y asuntos como la deserción escolar, la repitencia, la precariedad material de las escuelas y la desigualdad. Esta última cuestión aparece con fuerza bajo la idea de que existen *dos Argentinas*: una que vive o quiere vivir en el siglo XX, mientras que la otra, “la cenicienta de la vida nacional”, continúa sepultada, vegetando, “porque arrastra una condena sin remedio, una Argentina cuyos “desgarrados gritos (...) piden participación, vida propia, integración niveladora”.⁷

En la revista, la representación de los docentes como críticos de las políticas gubernamentales, que quieren el retorno del orden constitucional, confluye y se funde con la del docente que defiende sus derechos y participa en las luchas del gremio docente —un tema que ya estaba presente en los años sesenta y que se intensifica en la década siguiente—. Conforme entramos en dicha década, al menos en los primeros años, el posicionamiento crítico de la revista se acentúa y de esa manera se mantiene en sintonía con las movilizaciones sociales del período, cuya expresión más significativa fue el Cordobazo, en 1969. Las movilizaciones desestabilizaron el gobierno de Onganía y este fue obligado a dejar el poder. Fue reemplazado por el general Levingston en 1970, pero apenas por un breve período, hasta 1971, cuando el general Lanusse —presidente de facto hasta la vuelta de la democracia en 1973—, ocupó su lugar.

Durante los últimos años de la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), *La Obra* constata en varios editoriales la pérdida de prestigio del magisterio, la desvalorización de la docencia como actividad profesional y recuerda que hubo “una época feliz, hace ya muchos años, en la cual el maestro argentino tenía en la sociedad una posición —un status, diríamos hoy— francamente privilegiada” (*La*

⁷ Las dos Argentinas. (septiembre de 1970). *La Obra*, 664, p. 449; La avenida General Paz. (junio de 1971). *La Obra*, 670, p. 233.

Obra, 1971, p. 81)⁸. Los editoriales asumen una posición de defensa del “sufrido gremio” docente y critican su desvalorización, posicionamiento común en los discursos que cuestionaban la preparación de los maestros formados en la cultura del normalismo. Sobre la escuela normal, la revista reconoce que “no era una institución exenta de críticas” y no pretende decir “que preparaba los mejores maestros posibles. Sería francamente exagerado” (*La Obra*, 1971, pp. 361-362).⁹ Pero rechaza cierta valoración del normalismo, que “muchos intentan identificar con la pobreza cultural e intelectual”. Al mismo tiempo, critica los “pomposamente llamados Profesorados de Nivel Elemental” creados en ese período y que según la revista “no son nada más que una serie de improvisaciones sin coherencia ni sentido”, “esque-léticas creaciones que no parecen, por lo menos hasta el momento, ser capaces de brindarnos ni siquiera migajas de lo mucho que estamos deseando” (*La Obra*, 1971, p. 361).¹⁰ Asimismo, frente a la desvalorización de los docentes, los editores responden a veces con cierta exaltación, como se ve en este editorial de 1973: “el magisterio argentino tiene, en su conjunto, una calidad profesional que lo pone a la altura de los mejores del mundo” (*La Obra*, 1973, p. 218)¹¹.

Con el retorno del orden constitucional —aunque por un breve período, hasta marzo de 1976—, la revista *La Obra* luego constata, en ese mismo editorial de 1973, la esperanza que el nuevo gobierno ha despertado en un país donde “nadie duda de que la escuela argentina ha sufrido mucho, y que también los docentes han penado largamente” (*La Obra*, 1973, p. 218).¹² Recuerda también que “los establecimientos

⁸ Las peras del olmo. (abril de 1971), N° 668.

⁹ Los nuevos profesorados. (agosto de 1971). N° 672.

¹⁰ Los nuevos profesorados. (agosto de 1971). N° 672.

¹¹ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹² Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

que atienden a los sectores más castigados de la población” son justamente “los que más esfuerzos deben hacer para seguir existiendo” y advierte que “la educación no debe ser un privilegio” (*La Obra*, 1973, p. 217).¹³ De igual modo, asumiendo la posición de vocera de los docentes, dirige al nuevo gobierno varias demandas, manteniéndose expectante. Sin embargo, cifra sus esperanzas de cambio principalmente en los docentes, sobre todo en la figura del docente que se moviliza y se hace escuchar:

Los docentes, que ahora no se limitan a esperar, sino que elevan una voz cada vez [*sic*] unánime, y por ello más clara y firme, rubricada con una creciente consecuencia en decisiones y actos, reclaman y están dispuestos a trabajar por lo suyo (*La Obra*, 1973, p. 218).¹⁴

“Los tiempos están cambiando”, corrobora ese editorial cuyo sugestivo título es “Tiempo de hacer”, que es precisamente lo que la revista atribuye a los “maestros que han debido salir muchas veces a las calles para defender no solamente sus derechos sino también los de la escuela argentina en general” (*La Obra*, 1973, p. 218).¹⁵ Maestros que se muestran “expectantes y dispuestos a que este proceso se revierta; que las cosas cambien de verdad con el nuevo gobierno” (*La Obra*, 1973, p. 218)¹⁶. Entre los cambios que la revista espera que el gobierno recién electo realice está la puesta en práctica de “el tan mentado principio de la igualdad de las oportunidades”, teniendo en cuenta que es el Estado “el que debe proveer los medios (...) que conviertan a la educación en un hecho social igualitario y no en una fuente de privilegios” (*La Obra*, 1973, p. 217).¹⁷ En ese editorial y a semejanza de

¹³ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁴ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁵ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁶ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

¹⁷ Tiempo de hacer. (junio de 1973). N° 688.

lo que ocurre en el país en ese momento, la bandera de la democracia asume un particular sentido social.

En la primera mitad de los años setenta, en los editoriales de *La Obra* también se habla de los paros docentes, que fueron intensos en 1969 y 1970, y se alude igualmente a la represión policial. Otro tema importante es la tan esperada “unidad docente”, que la revista comenta por lo menos desde 1966, cuando publicó un editorial titulado precisamente “La unidad gremial” (*La Obra*, 1966, p. 88)¹⁸. Ese también es el título del editorial en el cual la revista celebra la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera), con estas palabras: “saludamos con verdadera satisfacción la aparición de este organismo único”, la unificación de los distintos gremios docentes “demuestra cuál es el grado de madurez que hemos alcanzado en materia gremial” (*La Obra*, 1973, pp. 553-554).¹⁹

La unidad del gremio docente se alcanzó tras una trayectoria de luchas por mejoras salariales y por la aprobación del Estatuto del Docente desde el final de los años cincuenta. Un acuerdo inicial entre distintas organizaciones docentes se logró en 1970 y solo algunos años más tarde, en 1973, finalmente se consigue concretar la tan mentada unidad (Balduzzi y Vázquez, 2000).

Hacia principios de los años setenta, una de las discusiones centrales en el movimiento sindical docente es el debate acerca de “las diferentes conceptualizaciones sobre el perfil socio laboral de los docentes que se traducen en la pregunta ¿trabajadores o profesionales?” (Balduzzi y Vázquez, 2000, p. 53). En los editoriales de la revista *La Obra* no se utiliza el significante trabajador y se defiende al docente como profesional, rechazándose la idea de apostolado, a semejanza de lo que se observa en el movimiento sindical docente. Véase, por ejem-

¹⁸ La unidad gremial. (abril de 1966). N° 624.

¹⁹ La unidad gremial. (noviembre de 1973). N° 693.

plo, lo que se dice en este: “las apelaciones al apostolado o a la maternidad suenan cada más huecas, más carentes de sentido, mientras que hace algunos años nos llenaban de sincera emoción” (*La Obra*, 1975, p. 322).²⁰

Aun después del golpe de Estado de 1976, la revista mantiene ciertos cuestionamientos, pero atenuados, y siempre parece medir las palabras. Asimismo, sus editores alegan que no perdieron la fe y se expresan poniendo en evidencia que ellos mismos son maestros, como se observa en el siguiente editorial:

Somos maestros y solemos hablar elogiosamente de nosotros mismos (...) ;Han ocurrido tantas cosas en esta Argentina nuestra en tan pocos años! ;Son tantos los que han perdido la fe en forma total y completa! No podemos decir nosotros, porque equivaldría a suponer que vivimos de espaldas a la realidad (...) la fe que nos anima es bastante más fuerte que los cambios y los cimbronazos que nos agitan (*La Obra*, 1976, p. 209).²¹

Más adelante, en ese mismo año, los editores también se manifiestan por la manera como los docentes son vistos y tratados:

nosotros, los docentes, somos llevados a la estratósfera o arrojados al lodo, como responsables de todos los males presentes (...) Los docentes argentinos hemos cumplido siempre en una proporción abundantísima con nuestras obligaciones. No es muy justo echarnos culpas que no merecemos ni nos corresponden (*La Obra*, 1976, p. 306).²²

La revista *La Obra* deja de circular en 1977, pues sus dueños venden el fondo de comercio a la familia Salas, que retoma su publicación en 1978 (Andrade, 2016). Antes de finalizar, en la última edición de

²⁰ Problemas gremiales. (agosto de 1975). N° 707.

²¹ Dar el ejemplo. (julio de 1976). N° 715.

²² La acción de la escuela. (septiembre de 1976). N° 717.

1976, los editores todavía exponen ciertos cuestionamientos en un editorial cuyo título ya deja claro cuál es su sentido: “Otra vez los sueldos docentes” (*La Obra*, 1976, p. 353).²³

El maestro en el aula

Cuando *La Obra* vuelve a ser publicada, ya no se encuentran cuestionamientos a las políticas educativas del gobierno ni referencias al gremio docente y sus luchas. Sin embargo, todavía hay muestras de insatisfacción por la dicotomía existente en la valoración del maestro, como señala el jefe de redacción Jorge Fasce en 1981:

Profesión de educadores... muchas veces pensada como furgón de cola de nuestra sociedad y otras muchas idealizada como fuente de todas las esperanzas, de todos los futuros venturosos, de todos los progresos apetecibles. ***Empecemos por afirmar que no es ni lo uno ni lo otro.*** Desvalorizada y ensalsada. Subestimada y sobre-valorada. Despreciada y envidiada. Nuestra profesión ... dicotomizada, partida, escindida. Ni héroes ni oscuros transmisores de hábitos, costumbres y rutinas (p. 4).²⁴

Entre las imágenes que afloran de la dicotomía —a la cual todavía se alude años más tarde y tienden a consolidarse cada vez más— aquellas que ponen en cuestión al docente, en discursos que desde el final de la primera mitad de los años ochenta, destacan como problema urgente repensar su formación. Y la revista *La Obra*, al contrario de lo que ocurría antes de esta nueva etapa, se inclina por no asumir más la defensa de los docentes, por lo menos no con el énfasis y la frecuencia anterior. Sin embargo, la imagen positiva del docente continúa presente y revigorada en artículos que presentan experiencias narradas por educadores que provienen, principalmente, del universo de es-

²³ Otra vez los sueldos docentes. (octubre de 1976). N° 718.

²⁴ El uso de negrita e itálica es de la revista.

cuelas privadas de la ciudad de Buenos Aires consideradas renovadas o progresistas, como señalan Finocchio (2009) y Andrade (2016). Son experiencias en las cuales sobresale el carácter singular de las situaciones surgidas en el aula, con intensa participación de los alumnos y conducidas por docentes cuya forma de actuar evidencia cualidades que hacía tiempo la revista valorizaba. Por ejemplo, cierta apertura y flexibilidad para relacionarse con los alumnos, la consideración de sus intereses e inquietudes al proponer actividades y otros aspectos que más allá del vínculo que pudieran tener con el escolanovismo, tienen su fuente en la renovación cultural que se procesaba de manera intensa desde los años sesenta, tanto en Argentina como en otros países.²⁵

Esos artículos se distinguen nítidamente de los que predominaban en la década del setenta, antes de 1978. En ese período, en la sección “La escuela en acción”, la revista ofrecía a los maestros básicamente prescripciones sobre cómo debían proceder, presentando también los contenidos de la enseñanza y, en algunos números, cuadros relativos a las llamadas planificaciones, divididas para los diferentes niveles, con la discriminación de los meses, áreas, objetivos, evaluación y otros elementos que variaban en las diferentes ediciones.

Además del relato de experiencias y actividades realizadas con los alumnos, una dimensión que distingue esta nueva etapa y que constituye una característica fundamental de los maestros es el dominio teórico que deben evidenciar en sus artículos sobre el trabajo que desarrollan en el aula, de una manera que también muestre cómo teoría y práctica están vinculadas. Esa nueva orientación de la línea editorial

²⁵ Como destaca Andrade (2016) en su estudio sobre la revista *La Obra* de ese período, esas escuelas privadas eran frecuentadas por un sector de la clase media porteña con un poder adquisitivo relativamente alto y gozaban de cierto grado de libertad inexistente en las instituciones educativas públicas. Eran espacios cuidados y preservados, una especie de refugio donde familias y educadores pudieron de cierto modo dar continuidad al proceso de renovación cultural. Sobre esas escuelas y la renovación cultural, véase también Siede (1995) y Weinstein (2007).

aparece luego en el número inaugural, en 1978, en los primeros artículos de una edición dedicada a tratar sobre las operaciones aritméticas. El artículo que abre la edición, con un trabajo teórico sobre la enseñanza del cálculo cuyo autor es Rolando Martiña, lo que presenta como esencial para la pedagogía en términos teóricos es la psicología genética, con énfasis en las conceptualizaciones piagetianas (adaptación, acomodación, asimilación, etc.). Ya en el segundo artículo, lo que sobresale es el vínculo entre la teoría y la práctica, como anticipa la revista en la presentación de los temas de ese número:

El segundo artículo, CÓMO SE ENSEÑAN LAS OPERACIONES, puede considerarse un apropiado enlace entre el planteo teórico y las notas estrictamente prácticas y didácticas que comienzan con el tercer trabajo: EL APRESTAMIENTO PARA EL CÁLCULO, de utilidad para las maestras jardineras y de primer grado (*La Obra*, 1978, p. 2).²⁶

Como se ve, el número inicial destaca determinada jerarquía: la teoría precede a la práctica, pues el conocimiento de las teorías que respaldan o están por detrás de la práctica pedagógica es primordial para el ejercicio del magisterio. El imperativo del momento es que las prácticas pedagógicas sean fundamentadas teóricamente y que también salgan a luz sus bases teóricas. Por ello, argumenta Martiña en su artículo,

es hora de plantear los problemas en términos de fundamentaciones y no de recetarios o “simples sugerencias de actividades”, las cuales (...) no promueven la reflexión y tienden a convertirse en pasos de una rutina análoga a la que pretenden combatir (1978, p. 3).

Se rechaza entonces el uso de recetas didácticas a la vez que se exige el establecimiento de una sólida y estrecha conexión entre teoría y práctica. En los años que precedieron a la nueva línea editorial,

²⁶ Este número. (mayo de 1978). N° 719.

cuando el director era Germán Gómez, entre 1969 y 1976, la dimensión teórica también estaba presente, pero con un lenguaje menos académico, y no tenía la relevancia que adquiere en ese momento, principalmente la teoría psicogenética piagetiana. La importancia de Piaget en ese período se relaciona con el creciente desarrollo de reflexiones en el ámbito de la didáctica, las cuales buscan emplear sus concepciones en diferentes áreas de la enseñanza, en un período en que se configura precisamente el campo de las didácticas especiales.

Es lo que puede observarse en *La Obra*, sobre todo en 1982, cuando la propia revista contribuye a esa emergencia al destacar en las tapas de diferentes números estos temas: “Didáctica de la Historia” (N° 752), “Didáctica de las Ciencias Naturales” (N°. 753), “Didáctica de las Ciencias Sociales” (N° 754) y “Didáctica de la Matemática” (nro. 755).²⁷ En esa etapa, cada edición era organizada alrededor de un eje temático y, además, aparecían “temas clásicos y tradicionales junto con otras propuestas poco frecuentes en las escuelas: el juego como estrategia de aprendizaje, el trabajo corporal y la educación sexual”, como ya constató Andrade (2016, p. 30). Esa forma de organización en parte responde a la división por áreas de la enseñanza o por temas sobre determinada área o disciplina, y configura así una vía que acoge y promueve aquella emergencia.

En la revista, Piaget y sus concepciones no representaban una novedad, pues ya eran relevantes en la primera mitad de los años setenta. En ese período, la referencia al psicólogo suizo surge en artículos sobre temas como matemática, lectoescritura o que involucran el trabajo en el jardín de infantes. Los editoriales también tratan sobre Piaget y uno de ellos tiene como título su nombre.²⁸ Además, los pri-

²⁷ Eso también corresponde a la manera de concebir la revista en esa época, como asegura Jorge Fasce en entrevista dada a Andrade en 2010, “era una revista didáctica (...) para el aula” (2016, p. 31).

²⁸ Jean Piaget. (julio de 1973). *La Obra*, 689, p. 289.

meros tres números de 1974 (694 a 696) presentan una nueva sección: “Piaget para maestros”, a cargo del director Germán Gómez, el cual, como señala Andrade (2016), fue el único autor que permaneció en la revista cuando fue reiniciada en 1978. Con varios textos publicados, en los cuales prevalecían las concepciones piagetianas y con un papel particularmente importante, Gómez establece una especie de puente entre una etapa y otra de la revista, como si ese enlace fuese igualmente producido por las ideas piagetianas.

A pesar de la particular presencia de Piaget en ambas etapas, desde 1978 es posible notar que el campo de la psicología también se propaga en otras direcciones, como la psicología social, la psicología de las instituciones y el psicoanálisis, involucrando aun el campo de la psicopedagogía, que igualmente se expande. Además, la psicología en general amplía su incidencia en las tramas discursivas de la década de 1980.²⁹ En relación con las concepciones piagetianas, hay que tener en cuenta que la revista opera con ellas en coyunturas políticas bastante diferentes, las cuales inciden con fuerza en su línea editorial y en las formas de apropiación de esas nociones en discursos pedagógicos cuya configuración igualmente se modifica. Esos discursos producen y hacen circular representaciones que casi nada conservan, entre 1978 y 1983 y aún en el año siguiente, de la lucha de los docentes por sus derechos, como era posible ver en la misma revista antes de 1976. En la etapa que empieza en 1978, lo que sobresale es un docente cuyo valor surge vinculado al dominio de ciertas concepciones teóricas, sobre todo piagetianas, asociado también a las experiencias didácticas que realiza con sus alumnos, relacionadas con esas concepciones y con un perfil docente indisociable de rasgos oriundos de la renovación cultural que se procesaba en esas décadas.

²⁹ Sobre la psicologización del discurso pedagógico en la Argentina en esas décadas y la presencia de Piaget, ver Caruso y Fairstein (2003). En cuanto a la presencia de diferentes vertientes de la psicología en la revista *La Obra*, véase también Andrade (2016).

El docente militante de una nueva forma de vida

En 1982, una mixtura de malestar e inquietud comienza a aparecer en las páginas de la revista y uno de los primeros indicios en ese sentido, que proviene de una realidad externa que se impone por sí misma, se observa en un editorial donde se hace referencia a la guerra de las Malvinas:

Mientras escribimos vivimos acontecimientos que nos conmueven profundamente y nos someten a fuertes sentimientos encontrados: la satisfacción por la recuperación de las Malvinas, el horror de una guerra despiadada, la emoción de la visita de Juan Pablo II que nos deja su mensaje de paz (*La Obra*, 1982, p. 194).³⁰

La guerra de las Malvinas irrumpe no solo en la revista sino también en la escuela, en el aula y en el día a día de todos los argentinos —y más adelante, sellará el futuro de la dictadura—. La inquietud que en ese momento comienza a atravesar a la revista *La Obra* crece con cuestionamientos antes inexistentes, o por lo menos imperceptibles. Son expresiones de insatisfacción que en 1982 no permiten identificar de manera clara a quiénes son dirigidas determinadas críticas, aunque sí es posible percibir que implican a las autoridades del sistema educativo, además de a las “maestras”, como se ve en un artículo de Cristina Bensusán de Deniés en noviembre de 1982 (*La Obra*, 1982, p. 622-630).³¹

En dicho artículo, presente en la última edición de ese año, la autora explica cómo planificar y realizar una reunión de padres. Relata además tres reuniones efectuadas en dos instituciones diferentes. En una de ellas, las madres aluden al nuevo currículum de las escuelas públicas, seguramente de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Esos comentarios de las madres corresponden a críticas que

³⁰ Este número. (mayo de 1982). N° 751.

³¹ Reunión de padres en jardín de infantes. N° 755.

umentan en esos años y que ponen en tela de juicio la lentitud impuesta a los niños en su proceso de alfabetización, pues las maestras eran obligadas a limitar el número de letras que debían enseñar en el primer grado, de acuerdo con el documento conocido como currículum de las “13 letras” (Caruso y Fairstein, 2003, p. 202). El artículo reproduce quejas como estas:

- Formados como soldados, con el cabello engominado, duros, los he visto yo.
- Se desvaloriza al niño, lo retan constantemente y por último no reacciona ante nada.
- En los colegios Municipales sacaron muchas horas especiales y los chicos “hacen tiempo”, no se los estimula (...)
- Si han sacado profesores especiales por problemas económicos, mucho menos van a poner profesores para talleres y los maestros están agotados (*La Obra*, 1982, p. 627).

El año 1983 comienza prometedor, la vuelta de la democracia nutre a la revista de renovadas esperanzas. El primer editorial se refiere a la “Argentina de 1983, después de tantas frustraciones, de tantos dolores, de tantos desalientos”, y agrega que ese “**número de *La Obra*** pretende ser una humildísima contribución a esas esperanzas que deben serlo de mejores conocimientos, de sentimientos más intensos, de ilusiones más fecundas, de instituciones más creativas, de **buena educación para todos**” (*La Obra*, 1983, p. 2).³² En ese mismo editorial, con el impulso dado por las esperanzas que el retorno del orden constitucional fomenta, la revista moviliza el significante “utopías”:

Pensamos que para progresar es necesario mirar un poquito más allá del horizonte sin dejar de pisar el terreno inmediato: las utopías tienen la función de inquietar, de conmover, de sacudirnos la rutina (...).

³² Este número. (marzo de 1983). N° 756, p. 2. El uso de negrita es de la publicación.

En este número, se presentan varias experiencias que pueden parecer *utopías*, que seguramente son *innovaciones*, realizables hoy en algunos ambientes, quizás impracticables en otros pero siempre nos sugerirán nuevos rumbos (*La Obra*, 1983, p. 2).

Una de las experiencias allí mencionadas, que es precisamente la del artículo que abre ese número, corresponde a la historia de una escuela cooperativa que pertenece al universo de escuelas privadas progresistas o renovadas: la escuela Mundo Nuevo. Ese relato constituye el puntapié inicial de un tema que tendrá cierta importancia hasta 1986, en artículos que se refieren al cooperativismo, y que en años anteriores fueron precedidos por otros que venían valorizando la mirada sobre el grupo y las relaciones interpersonales en el aula y la escuela, involucrando a docentes, alumnos, directivos y padres. Conciernen también a una dimensión de la educación escolar que gana terreno en esa década: la escuela en cuanto institución. En esta, y al igual que en el docente, en esa época y en los discursos pedagógicos que entonces circulaban en la Argentina comienzan a recaer las responsabilidades y valoraciones despreciativas asociadas a los problemas de la educación escolar. A su vez, la evaluación que se hace del Estado consiste en entenderlo como una instancia burocratizada y autoritaria vinculada a la dictadura, de acuerdo con una deriva discursiva que nutre la desvalorización de la escuela pública y fortalece el prestigio de los establecimientos de enseñanza privados, como observa Garaban (2009).

El período que comienza con la vuelta de la democracia abre en *La Obra* un conjunto de temas que giran en torno a la articulación entre educación y democracia. A los docentes, principalmente, se les atribuye la responsabilidad de forjar los cimientos de la vida democrática, sea en el aula, la escuela o fuera de ella. La figura emergente del docente democrático en realidad no constituía una novedad en la revista, pues se hablaba en esos términos durante la dictadura, pero en artículos que tendían a circunscribir sus reflexiones a lo que ocurría

en el aula. A partir de 1983 el ámbito de esas reflexiones se amplía y entonces se habla de la sociedad democrática, la comunidad democrática, la escuela democrática, la paz democrática, la forma de vida democrática. Una profusión de términos que expanden la discusión y el alcance del significante democracia en varias direcciones, con tensiones y conflictos que en sí mismos, retienen los dilemas de la retomada —e incipiente— democracia. Al respecto, Southwell (2002) constata esta cuestión en los siguientes términos: “El alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia. *Democracia* ocupó el lugar central de todos los discursos de la época” (p. 40).

Con el retorno del orden constitucional, la pretensión de vivir en una sociedad democrática tiene “una nueva oportunidad”, de acuerdo con lo que destaca el breve texto de septiembre de 1983 que antecede al título del artículo “Problemas para maestros”, cuyo autor es Néstor Abramovich (1983). En ese texto, el autor también propone estas preguntas: “¿En qué medida podemos empezar a construir, en las escuelas argentinas los cimientos de ese nuevo edificio nacional? ¿Cómo hacerlo?” (p. 58)³³. La respuesta a esas preguntas dirigidas a los maestros está presente en este y en otros artículos, en varios de los cuales se señala que la democracia es debate y conflicto, de forma semejante a lo que plantea Abramovich: “la paz democrática es ruidos, porque vive (...) es la antítesis del silencio sepulcral de las tiranías” (Abramovich, 1983, p. 60). Esta perspectiva contrasta con otras existentes en la misma revista, pero en artículos en los cuales casi no se hacen notar conflictos o tensiones entre ellas.

Una visión diferente a la de Abramovich se encuentra, por ejemplo, en un artículo publicado en 1985, el año en el cual *La Obra* emplea el significante *comunidad* para definir el tema que sobresale en la tapa de siete de sus nueve números: “El niño y su comunidad”. El artículo fue escrito por Francisco Cabrera y tiene por título “La escuela

³³ Problemas para maestros. N° 761.

y la comunidad”. El autor luego destaca que “la frase del título ha invadido nuestras escuelas” y que “en los últimos tiempos presenta un aditamento: **La escuela en la comunidad democrática; La escuela democrática y la comunidad; Democracia en la escuela y en la comunidad**” (Cabrera, 1985, p. 123).³⁴ Para señalar la extensión de tal aditamento, donde lo que está en juego es el significante democracia, Cabrera continúa: “Como buena costumbre nuestra, se nos ha pegado en los labios, y sin reflexionar demasiado”. Señala también que “Hace mucho tiempo que se habla de comunidad, y de comunidad escolar. Pero el alcance que se le otorgó a esa frase es totalmente diferente del que puede y debe tener”. Para el autor, el “concepto Comunidad-Escuela implica la necesidad de comprender que ambas instituciones tienen intereses y tareas comunes, que son las que las relacionan” y esas instituciones tienen “que clarificarse cuanto tienen de común en relación con la Educación, en qué medida ambas tienen que contribuir para que la sociedad funcione como un todo coherente. La coherencia es indispensable en un sistema para que éste funcione bien” (Cabrera, 1985, p. 127). Como se ve, en este artículo también se plantea el tema de la democracia, pero en ese caso sobre ella incide la manera como conceptualiza la comunidad. Y en ese registro, al contrario de lo que enfatizaba Abramovich, lo que el autor destaca es la búsqueda de coherencia, de armonía, de unidad sistémica.

La serie de significantes y temas que emergen o retornan junto con la cuestión de la democracia es diversa; se enfatiza la libertad, la lucha contra el autoritarismo, la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad. La dimensión política de la educación se convierte en ese entonces en un tema importante y surge vinculada a la memoria en construcción del pasado reciente, como se observa en los artículos de Guillermo García, especialmente en 1985, cuando se realizó el juicio a las juntas militares de

³⁴ La escuela y la comunidad. La Obra, N° 772. El uso de negrita es de la revista.

la última dictadura y cuando ya había sido producido y divulgado el informe *Nunca Más*. En uno de esos artículos, en la sección “Escuela y Comunidad”, titulado “La escuela democrática”, García (1985) así escribe refiriéndose al pasado reciente:

En la Argentina hemos llegado a pensar, o al menos así han intentado hacernos creer en algún momento, que podíamos renunciar a la democracia y a las libertades. El precio ha sido muy alto: en su lugar hemos visto que la violencia y la muerte se abatían sobre nosotros. De las grandes tragedias históricas los pueblos recogen las grandes lecciones y la nuestra ha sido que debemos forjar una nueva forma de vida, donde las instituciones democráticas en funcionamiento son un presupuesto necesario pero no suficiente. Nos falta aún el duro aprendizaje de la libertad y del amor, para que **nunca más** vivamos la opresión y el miedo (p. 136).³⁵

Usar la expresión “nunca más” en ese momento tenía sus particulares resonancias y García la utiliza en un texto en el cual plantea que se debe dar prioridad a la creación de una nueva forma de vida, la democrática. Ese es el registro en el cual se tiende a pensar la democracia en ese entonces en la revista *La Obra*, como forma o estilo de vida. En los textos de García (1985) surge también con fuerza la figura del militante, cuando defiende que “la forma de vida democrática supone la **militancia política** de todos los ciudadanos” (p. 134) ³⁶, lo cual no necesariamente significa que se deba actuar en un partido político, pues el autor entiende esa militancia en términos amplios, como una responsabilidad que se asume como ciudadano en cualquier campo de la vida social.

La militancia política vuelve a ser destacada por García en mayo de ese mismo año, en un artículo cuyo título es “Docencia y militan-

³⁵ El uso de negrita es de la revista.

³⁶ El uso de negrita es de la revista.

cia”. En el texto explica lo que entiende por militante y militancia y destaca la dimensión política junto con el riesgo de ignorarla o subestimarla en la tarea docente, pues podemos convertirnos en “meros técnicos de la instrucción” (García, 1985, p. 120).³⁷ En el caso de los docentes, militar “equivale a asumir la tarea de mejorar y transformar nuestra escuela para que (...) sea una escuela democrática y para la democracia”, “los docentes somos militantes de la libertad y la democracia” (García, 1985, pp. 120-121).

De acuerdo con el autor, el militante es un luchador en un campo de lucha pacífico, y entre sus cualidades considera esencial la solidaridad, a la cual suma otras que presenta y explica atribuyéndolas al docente en cuanto militante: un docente cooperativo, participante, creativo y crítico. Son cualidades que vincula a diferentes ámbitos de actuación: el pedagógico, el institucional y el gremial. Y aquí vemos aparecer nuevamente la referencia al gremio como una organización importante, como era frecuente antes de la última dictadura, tanto entre los docentes como en la misma revista. Para renovar la escuela, García también señala que es necesario un cuerpo docente que actúe con “pasión militante” en “todas las áreas y niveles” y que además tenga como horizonte lo que en ese momento es prioritario: la creación de una nueva forma de vida, un “estilo de vida basado en la libertad y en la convivencia” (García, 1985, p. 122).

Este parece ser el principal registro de la incipiente democracia de los años ochenta que la revista asume y que difiere de lo que era predominante en los setenta, antes del golpe de Estado de 1976. Este registro, que también surge en otras publicaciones, en buena parte parece implicar las transformaciones culturales que en un inicio involucraran al sector de la clase media que definía el campo de las escuelas privadas renovadas o progresistas, cuya presencia en *La Obra* era particularmente expresiva cuando el jefe de redacción era Jorge Fas-

³⁷ Docencia y militancia. *La Obra*, N° 773.

ce.³⁸ De manera que todo indica que la intención de crear una nueva forma de vida como horizonte de la escuela prolonga ciertas cuestiones y aspectos que estaban presentes en ese universo escolar, donde la renovación cultural se entrelazaba con cuestiones de orden político e ideológico propias de ese sector social.

En ese período, *La Obra* continúa refiriéndose al docente como profesional. No obstante, lo que su actividad como tal tiende a abarcar se amplió significativamente. Ahora, la realidad que el docente precisa considerar, a la cual se lo incita a dirigir su mirada, sus expectativas, sus luchas y en relación con la que se demanda que asuma mayores responsabilidades, extrapola el aula, la escuela y las familias. En 1985, lo que la revista coloca en un primer plano concierne a la comunidad, lo cual supone una relación estrecha con la comunidad más amplia del lugar donde está la escuela y cierta valorización de la diversidad local y regional, en un momento en el que se defiende la regionalización del currículo escolar y una mayor autonomía de la escuela.

Junto con esos temas y en estrecho vínculo con el rumbo que el significativo comunidad establece articulado con el de la democracia, emerge en la última edición de ese año la figura de Paulo Freire, en un editorial cuyo título es “Educación para la libertad” (*La Obra*, 1985, N° 779, p. 2). El editorial asegura que la “tradicional estructura vertical del sistema escolar, cargada de autoridad e imposición, cede el paso a una visión horizontal, amistosa y orgánica, de relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa” (*La Obra*, 1985, p. 4)³⁹. Y cri-

³⁸ Fasce fue el jefe de redacción hasta junio de 1983, cuando fue sustituido por Jorge Propato, que permaneció en esa función hasta la última edición de 1985. En 1986 no consta el nombre de ningún jefe de redacción, pero existe el rol de secretario de redacción, ejercido por Rodolfo Saldaño, que tenía la misma función desde 1985. Al comenzar 1987 retorna Jorge Propato como jefe de redacción y permanece hasta septiembre de 1988.

³⁹ Una educación para la libertad. N° 779.

tica los “métodos didácticos” porque “están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación (...) de un espíritu crítico”. Son mencionados algunos “eminentes pedagogos”, como Piaget, Hans Aebli y Luis Jorge Zanotti, pero el destacado es Paulo Freire y algunas de sus ideas, sumariamente expuestas o a las cuales solo se alude usando determinados términos, como “educación liberadora”, “educación concientizadora”, “educación problematizadora”, la dialéctica “reflexión-acción-reflexión”.

Indicios de un nuevo rumbo

En 1986, en los temas centrales de las ediciones de ese año, la revista sigue dirigiéndose al docente para que en su actuación considere la “realidad”, pero ahora principalmente “su” realidad, la cual todavía incluye dimensiones que ya se destacaban antes, como la comunidad. En siete de los nueve números publicados en ese año, en la parte superior de las tapas, destaca este tema: “El maestro y su realidad”. Asimismo, en cada una de esas ediciones, la revista trata sobre un tema específico que también resalta en las tapas, como “La organización de la tarea docente” (Nº. 780), “El binomio educativo niño maestro” (Nº. 781), “La comunidad escolar democrática” (Nº 783) y “La acción sociocultural del docente (Nº 784).

Al observar los temas centrales de esas ediciones, luego notamos que la “realidad” —entendida en un sentido amplio— continúa presente, y la democracia permanece como problemática. Pero lo que ante todo sobresale es el docente: él se convierte en el principal protagonista, en conformidad con una trayectoria que corresponde a la de un creciente cuestionamiento de su desempeño y también de su formación, involucrando la llamada capacitación, perfeccionamiento, o actualización.

Entre los cuestionamientos hechos al docente, los que más se destacan ponen en cuestión su “rol”, su “función” y, aún más, su “personalidad”, el docente como “persona”. En la década del ochenta, esos

son los significantes que mayor eco parecen encontrar en *La Obra* para señalar lo que el maestro precisa cambiar de sí mismo. Son significantes que remiten a sus actitudes y comportamientos, a la manera como se posiciona y se relaciona con sus alumnos, a las características de su personalidad. Son dimensiones que trascienden las cuestiones estrictamente didácticas o pedagógicas y una mirada histórica permite situar lo que se le demanda al docente en el curso de las transformaciones culturales que se desarrollaban con intensidad desde los años sesenta, las cuales se entrelazaban con los discursos “psi”, hasta ser finalmente sobrepasadas y tomadas en ese registro, quedando así bajo sus parámetros.

En la segunda mitad de los años ochenta, el cambio que se pretendía provocar en el docente como persona estuvo signado por una impronta que procedía del discurso pedagógico emergente en ese período: el constructivismo. Eso puede ser constatado, por ejemplo, en una declaración hecha en 1987 por Guillermo García, el conocido articulista de la revista. En ella menciona el cambio que observó en las “maestras” cuando asumen la nueva perspectiva que él mismo busca delinear, en varios artículos, llamándola modelo didáctico constructivista o pedagogía constructivista. García asegura que las maestras “que cambiaron, no sólo cambiaron los métodos, sino que cambiaron ellas como personas” (*La Obra*, 1988. p. 43).⁴⁰

La comprensión del cambio observado en los docentes tanto por García como también por otros profesionales de la educación, conlleva cierta inversión, pues suponen que a partir de la difusión de la obra piagetiana y de la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis del sistema de escritura, con la consecuente asunción de sus corolarios, los docentes empezaron a cambiar como personas.

⁴⁰ Lecto escritura: un nuevo enfoque. N° 803. Esa declaración fue reproducida por la revista *La Obra* junto con otros fragmentos de una entrevista a Guillermo García publicada inicialmente en la revista *Palabra abierta* (1987, año 1, n.º 1).

No obstante, ese cambio ya estaba en curso, vinculado a la renovación cultural que se procesaba en esas décadas. Dicha renovación fue lo que en realidad posibilitó y sustentó el surgimiento de ese nuevo discurso pedagógico, como sucedió también en Brasil (Revah, 2004). Esa emergencia, con lo que en ella se incorpora de los discursos que la preceden, creó la base necesaria para cierto consenso pedagógico que surgió en los años noventa. Y parte de ese consenso corresponde a representaciones sobre la docencia y los docentes que nada o casi nada conservaron de la cultura del normalismo, fuertemente corroída en las décadas aquí destacadas.

Fuentes consultadas

La Obra: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Revista *El Monitor de la Educación Común*. Ministerio de Educación de la Nación.

Revista *Educación y Cambio*, 1970. Consejo Nacional de Educación.

Referencias bibliográficas

Abramovich, N. (1983). Problemas para maestros. *La Obra*, (761), 58.

Andrade, G. B. (2016). *Innovación pedagógica en tiempos de dictadura. Alcances, posibilidades y limitaciones* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.

Balduzzi, J. y Vázquez, S. A. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957 - 1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Cabrera, F. J. (1985). La escuela y la comunidad. *La Obra*, (772), 123.

Caruso, M. y Fairstein, G. (2003). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico (1950-1981). En A. Puiggrós (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina VIII: dictaduras y*

- utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 157-220). Buenos Aires: Galerna, 2003.
- Carvalho, M. M. C. (2006). Livros e revistas para professores. Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. En J. Pintassilgo, M. C. Freitas, M. J. Mogarro, y M. M. C. Carvalho (org.). *História da Escola em Portugal e no Brasil*. Circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 141-173). Lisboa: Colibri.
- Catani, D. B. y Bastos, M. H. C. (org.) (1997). *Educação em Revista – A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- Denies, C. B. (1982). Reunión de padres en jardín de infantes. *La Obra*, (755), 622-630.
- Fasce, J. (1981). Empecemos reflexionando. *La Obra*, (742), 4.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Garaban, A. M. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México: Flacso-México.
- García, G. (1985). La escuela democrática. *La Obra*, (771), 136.
- García, G. (1985). Docencia y militancia. *La Obra*, (773), 120.
- Gelderen, A. M. (1970a). Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*, 1.
- Gelderen, A. M. (1970b). Análisis del Programa Educativo. *Educación y Cambio*, 2.
- Martiña, R. (1978). Problemas lógicos y metodológicos en la enseñanza del cálculo. *La Obra*, (719), 3.
- Nóvoa, A. (1997). A imprensa de Educação e Ensino. En D. B. Catani, y M. H. C. Bastos (org.). En *Educação em Revista – A imprensa periódica e a história da educação* (pp. 11-31). São Paulo: Escrituras.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño,

- N. Arata, y B. Mercado. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 13-110). Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Estado*. Buenos Aires: Colihue.
- Revah, D. (2004). *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo* (Tesis de Doctorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Siede, I. (1995). *Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983*. (Trabajo de Seminario de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía, V* (10). Rosario: Laborde.
- 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 (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105 – 155). Buenos Aires: Galerna.
- Weinstein, I. (2007). *La demanda de educación progresista. Evolución del discurso en las escuelas privadas progresistas. (Buenos Aires, 1970 - 2000)* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.