

# La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)

*Natalia Vuksinic<sup>1</sup>*

## Introducción

Entre los años 1966 y 1970 se llevaron adelante en la Argentina una serie de reformas dirigidas a transformar integralmente el sistema educativo. Dos de las políticas más importantes en este momento lo constituyen la “terciarización” de la formación docente y la reforma de la escuela intermedia. La primera ha sido entendida como el pasaje o la elevación de dicha formación del nivel medio al nivel superior o terciario, y la segunda, a partir de los antecedentes desde 1916, se proponía cambiar la estructura de la escuela primaria y secundaria al crear un nivel intermedio. Ambas reformas se constituyen como parte de una reforma general del sistema educativo en un momento histórico particular durante las gestiones ministeriales del gobierno de facto del Gral. Onganía.

Mientras algunas iniciativas fueron descartadas o se implementaron por un período corto de tiempo, a causa de las presiones de ciertos sectores como agrupaciones docentes, grupos intelectuales, entre otros, la de la formación docente se implementó y permaneció a lo largo del tiempo. Si bien no fue fuertemente resistida, como si lo fueran otras en este período, como la de la escuela intermedia, sí generó una serie de debates y tensiones en los colectivos, asociaciones o gremios, ya que estaba en juego una cuestión central: la identidad docente.

Dicha reforma supuso el cierre y transformación de una institución centenaria, la Escuela Normal Nacional, fuertemente ligada a la historia de la

---

<sup>1</sup> CIC - NEES - UNCPBA, Argentina. nati.vuksinic@gmail.com

educación argentina, y su remplazo por una nueva: los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta transformación conllevaba la redefinición de la identidad del docente y su práctica, pensadas ahora desde nuevos marcos teóricos.

Frente a ello las asociaciones docentes expresaron diferentes posiciones lo cual implicó una discusión, en su interior y entre ellas, respecto de cuestiones que atañen a lo gremial propiamente dicho –salariales, estatutarias, de condiciones laborales–, a lo político, en términos de los discursos públicos de crítica, oposición o acercamiento a las gestiones educativas o los gobiernos y, fundamentalmente, a la identidad del maestro, identidad que estaba re-conceptualizándose desde el campo teórico, los organismos internacionales y los propios colectivos docentes.

Desentrañar la lógica política que contextúa y da sustento a estos proyectos de reforma supone discernir en la política educativa gubernamental, no sólo los presupuestos y/o argumentos que la validan, los antecedentes y/o los modelos que le dan sustento, sino también las estrategias frente a la toma de decisiones a medida que esta se va consensuando. En este marco y a tono con estas dinámicas, la reforma no es estática, sino que entre 1968 y 1972 si bien hay un eje común, que es concretarse al amparo de gobiernos de facto (Onganía, Levingston y Lanusse), al interior de las políticas educativas se visualizan tensiones en función de los grupos que las gestionan y de los factores socio-políticos internos y externos que presionan sobre ellos.

## El contexto de reforma: la escuela intermedia y la terciarización del magisterio

Numerosas investigaciones dan cuenta del complejo clima de época que pone en contexto a la reforma educativa en este período. En 1966 un cuarto golpe militar destituye al presidente en ejercicio. Sin embargo, como bien señala Portantiero (2003) este es mucho más que un mero relevo de gobierno por vía de la “típica insurrección cuartelera latinoamericana”, pues una fracción dominante de la sociedad lo acompaña vía la modernización económica y social. Algunos economistas (Diamand, 1972; Katz, 1992; Ferrer, 2007; Rapoport, 2012) señalan que para ello la burguesía agraria es desplazada por una burguesía industrial, financiera y comercial asociada al capital extranjero que impacta sobre diversos sectores sociales, reaggiornando al Estado social por el “Estado burocrático-autoritario” (O'Donnell, 1975).

Si bien el Congreso y los espacios de participación política y sindical estaban intervenidos, irrumpen grupos sociales identificados con el clima de movilización social latinoamericano (Revolución cubana y anti imperialismo post guerra fría), que no obstante tienen raíces diferentes, llegan a la década de los sesenta en un clima de proscripciones y batallas perdidas. El partido peronista estaba proscripto desde la dictadura de 1955 pero mantenía los espacios ganados en lo sindical; los estudiantes universitarios, que no pudieron evitar en 1958 el avance de la educación privada, también se movilizaban; y, mientras un sector de la Iglesia Católica avanzaba en la privatización, otro se involucraba desde la doctrina social en el “tercermundismo”.

Para la década del 70 gran parte de estos sectores se agrupan en lo que se ha denominado una “nueva izquierda”<sup>2</sup> que genera un clima de mayor politización y acciones de protesta en el interior del país (Corrientes, Rosario, Córdoba, Mendoza) protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes, que promovían cambios frente al descrédito de la idea de democracia y la vía del consenso.

En este contexto se enmarcan las reformas a las que hacemos referencia en este trabajo, que responden a un proyecto de reforma educativa más amplio que compete a todos los niveles del sistema y para los cuales se sancionan una serie de decretos, fundamentalmente el de nuestro interés: la “supresión” del ciclo normal de magisterio (N° 8.051/68).

Por reforma entendemos con Viñao (2002): “una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado— formación, selección o evaluación— y a la evaluación del sistema educativo.” (p. 26)

La reforma de la formación docente en particular se impulsó desde los organismos de planificación nacional que pusieron su foco en la elaboración

---

<sup>2</sup> Se denomina así a una síntesis de ideas, prácticas y representaciones políticas que provenían de tradiciones diversas como el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda que aglutinaron sus discursos para oponerse a la dictadura, la expansión del ideario antiimperialismo ( Guerra de Vietnam) y promover una lucha política diferente. A los grupos tradicionales se sumaron sectores de la Iglesia católica generaron movimientos contestatarios como la Teología de la Liberación, y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) que surgen, bajo la visión social del Concilio Vaticano II (1962 - 1965), la encíclica “PopulorumProgressio” (Pablo VI, 1967), el “Mensaje de los 18 Obispos del Tercer Mundo” (1967) y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM, Medellín, 1968).

de un diagnóstico y líneas de acción para la educación argentina de la década del '70. Para comprender esta cuestión partimos de algunas especificaciones sobre este momento histórico en relación a los procesos educativos.

Puiggrós (1988; 2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. La influencia de los postulados desarrollistas y tecnocráticos ponen a la educación como principal protagonista de los procesos de desarrollo entendiéndola como formadora de recursos humanos.

A nivel internacional la Alianza para el Progreso (ALPRO) se constituía en el ámbito donde los países latinoamericanos, bajo la tutela de los Estados Unidos, delineaban las metas educativas para la década y ello dará sustento a las reformas educativas en nuestro país. Asimismo irrumpen las recomendaciones o proyectos especiales que se promueven desde organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA) o las de UNESCO, que resultan sustanciales para la toma de decisiones políticas tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos.

A nivel nacional se impulsó la creación de organismos nacionales encargados de planificar y conducir los procesos de desarrollo, cuya principal acción la constituyó la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)<sup>3</sup>

Como señalan Southwell y Deluca (2008), un punto fundamental en materia educativa fue la implementación de una política de descentralización que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Así se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos la política de facto: la racionalización y reestructuración del Sistema educativo.

---

<sup>3</sup> El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos y, fundamentalmente, desde la planificación económica como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales (Fernández Lamarra, 1990). Durante el gobierno del Dr. Arturo Illia, se organizó el "Sector Educación" que quedó a cargo de uno de los primeros egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, el Lic. Norberto Fernández Lamarra. El principal estudio de este sector se denomina "Educación, recursos humanos y desarrollo" que fue presentado en el año 1968 durante el gobierno de facto del Gral. Onganía. Se trata de un extenso trabajo de recopilación de datos cuantitativos sobre los niveles y modalidades del sistema educativo argentino que presenta prospectivas de matrícula, crecimiento y entrecruzamiento de datos con análisis de la demanda de egresados a partir del cual se elaboran conclusiones para reformar la educación argentina.

En el caso de la escuela primaria además del proceso descentralizador se implementó una reforma organizacional que, como dijimos, creaba un nivel entre este y el secundario llamado “Escuela Intermedia” que comprendía los dos últimos del primero y los dos primeros del segundo. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada “Ley orgánica de Educación” que expresan una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado (Bravslavsky, 1980).

Esta reforma, al igual que la de la formación docente, encontró múltiples ecos de disconformidad en diversos sectores de la sociedad, especialmente dentro del colectivo docente. No obstante, la escuela intermedia fue desactivada en el año 1971 y el proceso descentralizador perdió fuerza luego del que gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares como el movimiento de trabajadores y estudiantes conocido como “Cordobazo” y fuera remplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en el año 1970. Sin embargo la reforma que plantea desarticular las escuelas normales y propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional “magisterio”, se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo ¿Por qué?

Sin duda una de las respuestas es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática de la educación.

Los principales argumentos que le dan sustento a esta reforma presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podía insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que no era acorde, al decir de los funcionarios, “a los tiempos de la Argentina de la década del ‘70”, argumentos que venían instalándose desde la década del ‘30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan con nuevos discursos, fundamentalmente el de la “profesionalización docente”, que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa en torno al ser docente iban delimitando un sistema de formación docente. Este ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental– pone en juego nuevas concepciones y miradas

que van a interpelar no sólo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

## Los gremios docentes: debates y posicionamientos

Abordar la cuestión gremial, o como aquí la llamamos: “lógica gremial”, obliga a desentrañar el grado de organización y los posicionamientos gremiales tanto a nivel nacional como provincial. Su reconocimiento permitirá aproximarnos tanto a los ejes de debate como a las acciones respecto de las principales reformas: la escuela intermedia y la de la formación docente.

Cuando remitimos a la noción de lógica gremial, tal como señalamos en el resumen, consideramos apropiada la demarcación de Gudelevicius (2011) y Legarralde (2007), que diferencian entre un perfil “gremial” ligado a los debates y acciones en defensa de los intereses estatutarios (puntajes, salario, jubilación, condiciones de trabajo) y uno estrictamente “político”, cuando estos interactúan con las gestiones de la política educativa ya sea para apoyar, criticar o desactivar sus propuestas. En la práctica ambas lógicas se entrecruzan, pero hay momentos de mayor visibilidad de uno u otro perfil que es importante contextualizar.

Para introducirnos en el rol de los gremios docentes respecto de la reforma de la formación docente, en primer lugar, exploramos el grado de organización gremial y sus discusiones respecto de ella en un clima social complejo.

Y en segundo lugar, analizamos desde el discurso gremial los ejes que atraviesan entre décadas sus debates, los canales de acción y el perfil que asumen, que lleva a desactivar la reforma de la escuela intermedia y los avances respecto de la descentralización, y no la “terciarización”, aunque se posicionen críticamente frente a ella.

## Los gremios docentes entre las décadas del 60 y 70

Abordar la cuestión gremial lleva implícito reconstruir un proceso a medida que el sujeto docente se identifica con su labor, demanda por sus condiciones de trabajo, se organiza gremialmente y/o asume puntos de vista frente a reformas educativas que lo afectan.

Si bien podemos retrotraernos a las primeras reivindicaciones, que se inician en 1881, cuando un grupo de maestras lleva a cabo la “primer huelga docente” (El Monitor de la Educación Común, 1881: 53 y 54), la conformación

de asociaciones representativas comienza con las demandas de la clase media<sup>4</sup> y alcanza su mayor auge con el debate y posterior sanción del Estatuto del docente en 1958. En el marco de ese clima de reivindicaciones, el peronismo crea la Unión de Docentes Argentinos (UDA, 1953), y desde un posicionamiento político diferente, el Movimiento Pro Dignificación Docente “Domingo Faustino Sarmiento” conforma en la Provincia de Buenos Aires la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB, 1959).

No obstante, es entre las décadas del 60 y 70 que las formaciones gremiales docentes alcanzan no sólo mayor grado de organización, sino que aparecen realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a procesos de reforma. Estos ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, no obstante a principios de la década del 60 estos quedan inscriptos en asuntos de la década previa.

En 1958, durante la presidencia de A. Frondizi (1958-1962), la batalla de educación “laica o libre”, fue perdida por los primeros, lo que llevó a una polarización entre estos sectores. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores de docentes católicos (FAGE), se diferencian claramente de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), de extracción socialista y laica. Sin embargo cuando prima el perfil gremial y reivindicativo estos últimos se unifican a su vez con otros sectores como el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) integrado por peronistas, radicales y comunistas.

La UDA fue proscripta con el golpe de 1955 y sus afiliados quedaron dispersos. Pero el modelo sindical que representaba reaparece en 1958 por un acuerdo entre el presidente A. Frondizi y Perón, que se encontraba exiliado. En ese año se sanciona la Ley de Asociaciones Profesionales (Nº 14455/58) que instala nuevamente a la Confederación General del Trabajo (CGT) y al Estado como regulador de toda actividad sindical, encargados de reglamentar las huelgas, imponer la conciliación obligatoria y otorgar personería gremial por rama, impidiendo así el modelo previo de la libre agremiación.

En este marco la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. La profesionalista, refractaria a la centralización y que impulsaba una Asociación profesional autónoma, cuyo referente era la

---

<sup>4</sup> En ese sentido merecen destacarse: la Confederación Nacional de Maestros (1916), el Frente Único del Magisterio Argentino (1931) y La Unión Argentina de Maestros (1943)

CAMYP. Estos no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar que impone formar organizaciones profesionales” (Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP, Tucumán, 1964).

Por el contrario, la otra era la corriente de sindicalización, que tomaba como referente a la proscripta UDA y planteaba para el docente el perfil de un "profesional-trabajador" (Vázquez y Balduzzi, 2000a). La Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) que aglutinaba a sectores peronistas, comunistas y radicales promovía asociarse a la CGT<sup>5</sup>.

Hacia fines de 1970 el panorama gremial ya no era el mismo, fue creciendo la movilización sindical docente en varias provincias, particularmente por las movilizaciones y huelgas a las reformas de la gestión ministerial del Onganiato. Además porque estos gremios también participaron de las protestas generales de trabajadores, estudiantes y del resto de la población contra el régimen militar. En este marco aparecen importantes rupturas y reacomodamientos gremiales: CUDAG desaparece, al expulsar a FAGE católico que apoyaba al gobierno militar, y se transforma en el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND, 1970)<sup>6</sup>. Sin embargo este reagrupamiento se desestabiliza dos años después cuando los gremios más combativos o de la llamada “nueva izquierda” se reúnen en Córdoba, en el sindicato de Luz y Fuerza que dirigía Tosco, y forman la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972)<sup>7</sup>.

## Reformas, ejes de discusión y acciones del gremialismo docente

En el análisis del entramado argumentativo de una de las reformas como lo es la de la formación docente pudimos corroborar que no hay un soporte lineal entre el proyecto, la implementación y la consolidación. Por el contrario, se

---

<sup>5</sup> Hacia fines de los '60 confluían dirigentes peronistas, radicales cercanos a la izquierda y comunistas. Capital Federal, con su Unión de Maestros Primarios (UMP) y la AMSAD se sumaron a esta corriente.

<sup>6</sup> Allí quedan varios gremios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires como CAMYP, CGERA, UNE y la CCID.

<sup>7</sup> Allí se integran varios distritos de la Provincia de Buenos Aires (Matanza, Gral. Sarmiento, Almirante Brown y San Isidro), expulsados de la FEB. Finalmente, en 1973 conforman la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y entran a la CGT.

verifican permanentes modificaciones en el discurso de las gestiones ministeriales respecto de lo que cambia y lo que permanece.

En torno a la cuestión gremial, como señalamos en el punto anterior, se anticipa un clima de debates, confrontaciones por reivindicaciones sectoriales y el modelo de sindicalización, reagrupamientos permanentes que exceden el clima de la dictadura y que avanzan en quiebres políticos importantes de cara a la vuelta a la democracia. En este sentido, y en el marco de estos procesos políticos, ubicaremos los ejes de debate y las acciones que proponen los gremios frente a las reformas que impone la política ministerial de turno, pues considerar comparativamente su accionar es lo que permite analizar posiciones disímiles.

La *reforma de la escuela intermedia* se pone en marcha en 1968 (Anteproyecto de Reforma educativa del SEA, Resolución Ministerial N° 944) con el objetivo, como afirmamos antes, de modificar la estructura del nivel primario y secundario, generando entre ambos un nivel intermedio de dos años (octavo y noveno grado). Si bien en un comienzo los gremios confrontados como CUDAG y FAGE no impugnaron la nueva estructura, los avances del proyecto, especialmente en la provincia de Buenos Aires que ya contaba en 1971 con 4184 escuelas intermedias (Rodríguez, 2008) genera un clima de confrontación especialmente porque afectaba el Estatuto docente en lo que se refiere a puntaje, nombramientos, jubilaciones, etc.; en otras palabras, afectaba en términos de condiciones laborales a los docentes primarios que ejercían en las escuelas primarias provinciales.

A ello se suma el tema de la descentralización, que influía directamente sobre los aspectos financieros de las provincias, lo que lleva a aglutinar el accionar de los gremios con huelgas consensuadas en congresos “para operar de freno a la escuela intermedia (...) a la transferencia de escuelas, colegios e Institutos de nivel secundario” y “pedir su postergación”<sup>8</sup>. Estos reclamos ponen en jaque al gobierno al considerar a esta reformas como “regresivas, complemento de una política económica antinacional (...)”, por “estimular el trabajo prematuro”, “institucionalizar la deserción” (Congreso Nacional de Educación- Tucumán- 1970, pp. 21) y favorecer con ello al sector privado (Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza, pp. 12, 1971).

La prensa de época registra en este sentido, entre los meses de abril y

---

<sup>8</sup> Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, 1970 (p. 15-18).

mayo de 1971, el punto más álgido de debates, huelgas y consignas críticas:

“Ley 1420. Ley 1420” (...) “Maestros, obreros y estudiantes unidos adelante” (...) Reforma oficial la vergüenza nacional” (...) “suspender el ensayo generalizado y volver a las escuelas iniciales(...) que se releve el equipo educativo, se suspenda la reforma por incongruente y nefasta”<sup>9</sup>

Este escenario, que lleva a un cambio de ministro y a la desactivación de la reforma de la escuela intermedia y de la política de descentralización, paradójicamente no encuentra a la FEB oponiéndose, cuando es la primera provincia en que se la comienza a desactivar. Es importante señalar que más allá de la oposición de los privados, AND y CAMYP son las confederaciones que nuclean a la mayoría de los docentes que se posicionaban como defensores de la tradición de la escuela pública.

El grado de movilización y la desactivación de las propuestas analizadas son importantes de precisar porque en relación a *la reforma de la formación docente* los posicionamientos y el accionar gremial fueron diferentes. Por un lado, si bien hubo críticas hacia ella, no se logró la polarización que mencionamos antes; por otro lado, los cambios en la política educativa, fundamentalmente el Plan Malek en 1972, impermeabilizaron la implementación, en un momento de pujas entre la tendencias por la profesionalización vs la sindicalización, que dividen lo que antes estaba aglutinado.

Para abordar la reforma de la formación docente desde una mirada gremial demarcamos algunos momentos claves. La fuerza de las críticas de 1970 es soslayada en 1971 por la virulencia de la oposición de la escuela intermedia y por los reagrupamientos políticos que están detrás de los debates de la profesionalización vs la sindicalización.

### • La defensa de la escuela normal vs el avance de los sectores privados

En mayo de 1964, se reúne en Buenos Aires la Primera Convención de Enseñanza Privada<sup>10</sup>, y al calor del debate laica o libre, se plantea en “favor

---

<sup>9</sup> “Paro de maestros de la AND en Santa Fe y Chaco”; La Prensa, 23/4/71: 7; Paro por protesta de la AND, La Prensa, 17/3/1971; Paro promovido por diferentes gremios CAMYP y AND FAGE, ADYTED, AESBA, La Prensa, 5/5/1971 : 12; Paros en la Provincias de Tucumán, Mendoza y Santa Fe, La Prensa 14/ 5/1971 :12; 6/5/1971: 1219/5/1971.

<sup>10</sup> Asociación por la libertad de enseñanza, la Asociación de Institutos adscriptos a la enseñanza oficial (laicos), el SADOP, con adhesión del CONSUDEC, la Iglesia armenia y la Iglesia evangélica luterana.

del aporte cuantitativo y cualitativo de la escuela privada y su integración (...) en el planeamiento nacional”(p. 11).

Como contraargumento, en el mismo año, la CAMYP organiza dos encuentros<sup>11</sup> donde pondera que:

el planeamiento de la educación debía estar orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública” y que “el Estado debía recuperar el control respecto a la iniciativa privada, reducir paulatinamente los subsidios y la supresión de las escuelas e institutos privados de formación docente (Ramallo, 2008).

Esta aseveración si bien reposiciona a la Escuela normal nacional pública frente a las instituciones privadas, no evita críticas a ella desde un discurso con indicios desarrollistas al considerar: “una incongruencia (...) la multitud de escuelas normales oficiales que producen de forma desproporcionada y deficiente millares de maestros, mujeres en su casi totalidad, que nunca llegarán a ejercer la docencia” (p. 23).

No obstante, no plantean el cierre como opción sino que:

(...) “se modifique a fondo la estructura de la escuela normal (...) aumentando en dos como mínimo los años de estudio, (...) estableciendo un adecuado sistema de orientación y selección, (...) actualizando los planes y programas, (...)reestructurando el sistema de práctica de la enseñanza” (p. 27)

#### • La defensa de la escuela normal y las críticas a la reforma

Retomando los ejes señalados en el Segundo Congreso del Profesorado organizado en Buenos Aires en 1970 se: “pidió la reapertura de las escuelas normales y el cese de cursos en institutos superiores (...) preocupados todos por una tramitación que acusa inestabilidad de fines, predominio en su elaboración y difusión de consultores provenientes de la enseñanza privada, carencia e improvisación de los docentes capacitados que requiere la modificación de los ciclos”<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> La 1ª Conferencia Técnica Nacional (Julio, Tucumán) y el 1º Congreso Nacional de Enseñanza Pública (Septiembre, Buenos Aires) de 1964.

<sup>12</sup> Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, p. 22.

En el mismo sentido argumentan los Congresos Nacionales de Educación (Tucumán, 1970 y Mendoza, 1971) que si bien propusieron cambios de planes, recuperaron el ideario liberal normalista y público, para posicionarse fuertemente en contra de la “supresión, desaparición y destrucción de la centenaria escuela normal (...) denunciando que por ello habían sido tildados de conservadores”(p. 15).

El entramado de los congresos analizados además confluyen en repudiar la resolución por la que se crean los ISFD (2321/70), por considerar que son cambios apresurados e improvisados y “que no han sido consultadas las organizaciones estatales dedicadas a la formación docente, ni las entidades representativas de la docencia argentina, que no ha habido comunicación durante la gestación del plan” y que además “implicaría la transferencia de la educación popular a manos privadas”<sup>13</sup>

No sólo aparece la crítica a una reforma apresurada, improvisada e inconulta sino también a la falta de recursos con la que se llevó a cabo: “se ha destruido la escuela normal porque no se han tomado las providencias para capacitar masivamente al cuerpo de educadores en ejercicio con lo cual no podrá proveerse del elemento humano capaz de llevar adelante una reforma educativa”<sup>14</sup>

Respecto de los argumentos que esgrimen para conservar la formación docente en el nivel secundario, uno de los que aquí aparece es que: las condiciones socioeconómicas que nuestro país brinda al futuro maestro no justifican por ahora una preparación de nivel terciario porque esto traería como consecuencia el alejamiento de los más capaces que una vez terminado el ciclo secundario completo elegirían carreras que con la misma duración les brindarían mejores perspectivas, con lo cual la ya alarmante carencia de maestros varones llegaría a un grado tal que significaría su desaparición.<sup>15</sup>

Más allá de las críticas no aparecen contrapropuestas sólidas y solo algunas alternativas que no terminan de consolidarse como la de: apoyar la creación de una escuela normal de cinco años a la que el alumno ingresaría por rigurosa selección, una vez finalizado el ciclo básico de 3 años, y de la

---

<sup>13</sup> Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires- p. 25.

<sup>14</sup> Octubre 1970- Congreso Nacional de Educación- Tucumán

<sup>15</sup> Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires. p. 49.

que egresaría con el título de maestro (...) además que estas instituciones se hagan cargo del perfeccionamiento y actualización de sus docentes creándose para ello centros de perfeccionamiento docente.<sup>16</sup>

**• La reforma de la formación docente en la puja por la organización gremial.**

Si bien en ambos congresos aparecen posturas similares en torno al rechazo de la reforma educativa en general y a la de la formación docente en particular, es importante diferenciarlos ya que responden a miradas diferentes de la acción sindical, que a su vez dependen de los modelos o corrientes sindicales señaladas anteriormente.

Mientras el Segundo Congreso del Profesorado Secundario se centra en discutir sobre los “reparos institucionales”, el análisis de las consecuencias que la reforma traería al sistema educativo y las críticas técnicas a la misma; el Congreso Nacional de Educación en Tucumán fue fundamentalmente organizado por los gremios que respondían a la corriente de sindicalización y sirvió de pantalla para juntar a las agrupaciones sindicales docentes<sup>17</sup> en una época donde los sindicatos estaban proscriptos, con la intención de hacer que las organizaciones gremiales docentes se encontraran con otras organizaciones gremiales del movimiento obrero<sup>18</sup>.

En este sentido comienza a haber un giro discursivo en algunas organizaciones docentes, desde la visión profesionalista y educacionista del liberalismo, que concibe a la educación como motor del cambio individual y social, a la inclusión de elementos de concepciones sociopolíticas críticas, que se manifestaban en el sentido de vincular el cambio social al cambio educativo.

Se puede ver en este nuevo discurso la combinación de la tradición peronista con otras corrientes de sindicalización por los términos que se utilizan:

<sup>16</sup> Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires p. 49-50

<sup>17</sup> Con este “anhelo de unificación de todas las entidades docentes del país”, en la segunda parte de este Congreso, en Mendoza en 1971, proponen la conformación de una central única, antecedente a lo que luego se conformó como CTERA: la CUDRA (Central Única de Docentes de la República Argentina).

<sup>18</sup> Este Congreso Nacional de Educación muestra un sentido más político de los asuntos a dirimir en educación, y que se harán en el conjunto de los problemas políticos, económicos, sociales y culturales que enfrenta el país. Por ello tiene la particularidad de contar con la participación de otras instituciones, de otros sectores de trabajadores y de la sociedad en general.

“educación del pueblo, regida por el pueblo, que la educación no sea una forma de consolidar privilegios y estratificaciones caducas sino instrumento de liberación del hombre y promoción del país”... “de su independencia y autodeterminación”, pero a la vez esta se complementa con la recuperación de la tradición más sarmientina.

Como síntesis de estas discusiones llevadas a cabo sobre todo en el Congreso de Educación, una de las organizaciones que más fuertemente se posicionó en torno a la temática de la formación docente fue ATEP, que en 1971 difunde un documento<sup>19</sup> entre sus asociados que es elevado más tarde a la CGERA por el dirigente Atilio Torrasa.

De acuerdo a este documento se pone en tela de juicio la legitimidad del argumento de la superproducción de maestros que luego no se insertaban en el mercado laboral, haciendo sobre todo una detallada comparación entre el ámbito de lo público y lo privado y sustentando que:

Hubiera bastado quitar todos los subsidios a la enseñanza normal privada y mejorar y re-ubicar a las oficiales, convirtiendo a muchas de ellas en preparatorias de escuelas para maestros rurales, para poco a poco dejar los establecimientos indispensables remodelados dentro de una reforma bien planteada (ATEP, 1971: 3).

Sin embargo, aunque respecto a este tema los gremios defensores de la educación pública se posicionan fuertemente, no tienen herramientas de cómo resolver el problema de los avances privatistas. Mientras se preguntan “¿Qué hacer con la enseñanza privada?”, se responden “No se puede sacar por decreto”, “hablemos de libertad de enseñanza sin que ello signifique enseñanza dogmática”<sup>20</sup>, tema que aún hoy en día resulta controvertido y complejo.

## Algunas consideraciones finales

Los aspectos aquí trabajados se entrecruzan para dar cuenta de cómo los gremios se desplazan de una mirada estrictamente gremial y avanzan en lo político ya sea para apoyar o desactivar una reforma, para tomar postura y

---

<sup>19</sup> *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agreración Tucumana de educadores provinciales, 1971.

<sup>20</sup> Abril 1971- Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza

decisiones en materia de política educativa, o para no hacerlo. Si analizamos la actuación de los gremios, abordada más allá de lo estrictamente gremial, el foco de atención estuvo puesto en la reforma de la escuela intermedia, es decir el accionar de los mismos se concentró en esa preocupación, tal es así que la desactivó, aunque no fue el único actor relevante, hacia 1971. Sin embargo este avance en términos de injerencia en política estuvo sustentando en una lógica de tinte más gremial, ya que dicha reforma afectaba directamente sus condiciones materiales de trabajo. Sin embargo, respecto de la reforma de la “terciarización” se manifestaron posicionamientos diversos pero sobre todas las cosas se puede visualizar una crítica más diluida, menos consistente, pues los gremios reconocían la necesidad de un cambio en la formación docente, no obstante no pudieron presentar una alternativa a lo que proponía la reforma, por lo que las críticas que realizaron fueron sólo desde una postura de oposición y rechazo que no tuvo su correlato en la práctica, y que concluyó soslayando esta reforma respecto de la otra.

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

## Bibliografía

- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires: CEAL.
- Diamand M. (1972). La Estructura Productiva Desequilibrada Argentina y el Tipo de Cambio. Desarrollo Económico. Revista *Desarrollo Económico*, Vol. 12 N° 45.
- Ferrer, A (2007). Globalización, desarrollo y densidad nacional. En Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo (comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4
- Gudelevicius, M. (2011) La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y

- alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. Revista *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, cuestiones del tiempo presente*, Buenos Aires.
- laies, G; Perazza, R y Legarralde, M. (2007). Los sindicatos y la educación pública en América Latina. *El sindicalismo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Katz, C. (1992) *Economía latinoamericana: de la década perdida a la nueva crisis*. Buenos Aires: Letra Buena.
- López, Perazza y Legarralde. *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung, SOPLA.s/ref.
- O'Donnell, G. (1975). *Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio del Estado burocrático-autoritario*. Buenos Aires: CEDES/ G.E. CLACSO, N°1.
- Portantiero J. C (2003). *Clases dominantes y crisis política en la argentina actual*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.
- Puiggrós, A., Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Puiggrós A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, J. M (2008). *Etapas históricas de la educación argentina. Octava etapa: hacia la democratización de la enseñanza (1943-1983)*. Recuperado de [http://argentinahistorica.com.ar/intro\\_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo](http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo)
- Rapoport (2012). Una década de inestabilidad (1955-1966). En *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Buenos Aires: Emecé.
- Rodríguez L. (2008) *La escuela intermedia revisitada: Racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.) (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*.

Buenos Aires: Galerna.

- Southwell, M. y De Luca R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la educación*. Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000a). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". CTERA.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000b). *Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. (Trabajo de ponencia). Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata.

## Fuentes documentales

Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14455/58)

*Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP*, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Decreto N° 8.051. "*Suprímese el ciclo de Magisterio*" 16/12/1968.

Resolución Ministerial N° 944, 1968.

*Segundo Congreso del Profesorado Secundario, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Año Internacional de la Educación*, Buenos Aires, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

*Congreso Nacional de Educación*, Versiones Taquigráficas, Resoluciones, Despachos de Comisiones y Documentos sobre sus objetos y fines. Suplemento de ATEP, Tucumán, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa

Resolución N° 2.321/70. *Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental*" Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970.

ATEP. *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agremiación Tucumana de educadores

provinciales, 1971.

Resolución N° 496/72. *“La formación de maestros de primaria se cumplirá en la Escuela Normal”*. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires. 10/03/1972.

## Relevamiento en Prensa

*El Monitor de la Educación Común*. Año 1, Número 2, Buenos Aires, 1881.

*La prensa*, 1971