

El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970

Juan Gerónimo Balduzzi

Recibido Abril 2017

Aceptado Mayo 2017

Resumen

En este trabajo se analiza la gestación y primera etapa del *Congreso Nacional de Educación*, realizado en 1970 en Tucumán, una iniciativa impulsada por algunos de los principales sindicatos docentes del país y otras organizaciones de defensa de la educación pública.

El objetivo inmediato de este congreso fue poner de manifiesto la oposición a la reforma educativa impulsada por el gobierno de Onganía; en el mediano plazo, las organizaciones convocantes proponían elaborar una ley orgánica de educación que recogiera la tradición pedagógica y de lucha del magisterio argentino.

El análisis se realiza desde la perspectiva de los estudios de historia del movimiento obrero que parten de la teoría del conflicto. Se considera al docente como un “trabajador de la educación”, integrante de la clase trabajadora y de sus organizaciones. Amén de rescatar un proceso histórico poco conocido, se pretende analizar la relación que se establece en este proceso entre prácticas político-sindicales y político-pedagógicas y, en particular, valorar el aporte de estas últimas al proceso unificador sindical docente.

Las principales fuentes utilizadas son las memorias del Congreso Nacional de Educación realizado en Tucumán, en 1970 y el periódico Educación Popular dirigido por Luis Iglesias.

Palabras clave: historia de la educación – sindicalismo docente – reforma educativa – conflicto social – defensa de la educación pública

Abstract

This paper analyzes the gestation and first stage of the “National Congress of Education”, held in 1970 in Tucumán, an initiative promoted by some of the country’s leading teachers’ unions and other public education advocacy organizations.

The immediate objective of this congress was to highlight the opposition to the educational reform promoted by the government of Onganía. In the medium term, the convening organizations intended to elaborate an organic education law that would reflect the pedagogical tradition and struggle of the Argentine teachers.

The analysis is carried out from the perspective of the history studies of the workers’ movement that start from the theory of the conflict. The teacher is considered an “education worker”, a member of the working class and its organizations. In addition to rescuing a little-known historical process, we intend to analyze the relationship established in this process between political-syndical and political-pedagogical practices, and in particular, to value the contribution of the latter to the unifying teacher union process.

The main sources used are the memoirs of the National Congress of Education held in Tucumán in 1970 and the newspaper “Educación Popular” directed by Luis Iglesias.

Keywords: education history – teacher syndicalism – educational reform – social conflict – public education defense

Introducción

Este artículo analiza el proceso de gestación y la “primera etapa” del *Congreso Nacional de Educación*, realizada en Tucumán en 1970, una iniciativa impulsada por algunos de los principales sindicatos docentes del país y otras asociaciones de defensa de la educación pública. Si bien el objetivo inmediato de este Congreso

fue poner de manifiesto su oposición a la reforma educativa impulsada por el gobierno de Onganía, se trataba de una estrategia de más largo alcance, pues su propósito último era elaborar una ley orgánica de educación que recogiera la tradición de lucha del magisterio, sus postulados político-educativos y que sirviera “cómo bandera común de acción y lucha”. Asimismo, fue concebido –al menos por algunos de sus protagonistas– como una herramienta posibilitadora de un proceso de unificación sindical en el orden nacional de las asociaciones docentes, proceso que posteriormente llevó a la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en 1973.

Me propongo rescatar este acontecimiento que ha tenido hasta el presente escaso tratamiento historiográfico, más allá de menciones parciales en algunos trabajos.¹ Asimismo, pretendo analizar la relación que se establece en este proceso entre prácticas político-sindicales y político-pedagógicas, así como valorar su aporte al proceso unificador sindical docente que se dio en esos años.

Esta producción forma parte de la tarea que desarrollo en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, de CTERA, junto con compañeros de algunos sindicatos de base, recuperando aspectos de la historia de la organización sindical. Debo señalar, sin embargo, que también se entronca con la tarea que realizamos con el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. De hecho, las principales fuentes utilizadas forman parte del fondo documental que el equipo ha reunido en la UNLu sobre estas temáticas.²

Dictadura y reforma educativa

En 1966 se produjo el golpe de estado encabezado por el general Onganía, dando inicio a la dictadura autodenominada *Revolución Argentina*. A diferencia de otros golpes de Estado, este tuvo una “voluntad política de largo aliento y con pretensiones de cambiar estructuralmente el país” (Arata y Mariño; 2013: 224).

1 Se encuentran menciones al Congreso en Ramos Ramírez, 2015: 241-242; Vázquez Gamboa, 2007: 116-122; y en Vázquez y Balduzzi, 2000: 45-47.

2 El Fondo Bibliográfico y Documental Maestro Luis F. Iglesias, que forma parte de las “Colecciones Especiales” de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján. <http://www.fbluisiglesias.unlu.edu.ar/>

Desde su perspectiva, la transformación de la economía, la sociedad y la política argentina se alcanzarían a través de un proceso de modernización, orientado por las premisas del desarrollismo, con una fuerte impronta tecnocrática. A la vez, este proyecto tenía claros componentes conservadores, entre los cuales el tradicionalismo católico³ marcaba su importante presencia; elementos que conformaron lo que O'Donnell caracterizó como “Estado burocrático autoritario”.⁴

El Acta donde se presentaban los objetivos políticos del nuevo gobierno comenzaba señalando la necesidad de “consolidar los valores espirituales y morales” que eran “patrimonio de la civilización occidental y cristiana” (Objetivo General del Acta de la Revolución Argentina –Anexo 3–. Cit. en: “Proyecto de Reforma: 1968”). En este objetivo “moral” podía percibirse el respaldo de sectores conservadores de la jerarquía católica, pero era asimismo congruente con la Doctrina de la Seguridad Nacional, un elemento que unificaba a los distintos sectores de las Fuerzas Armadas.

La *Revolución Argentina* fue, entre otras cosas, un intento de ruptura del “empate hegemónico” que, según interpretaba Juan Carlos Portantiero (2003), caracterizaba la situación política en aquellos años, intentando una vía similar a la emprendida por la dictadura brasilera. En este sentido, puede decirse que la

3 El apoyo provino de diversos grupos católicos de derecha: el Ateneo de la República, la Ciudad Católica, los Cursillos de la Cristiandad, de partidos como la Democracia Cristiana y la Unión Federal Demócrata Cristiana. En Educación actuaron una serie de “expertos” en educación “que circulaba por varias instituciones de tinte conservador, nacionalista e hispanista como el CONSUDEC, la Universidad Católica Argentina, Acción Católica y el Instituto de Cultura Hispánica” (Rodríguez, 2013: 157-158).

4 Para este autor, el Estado Burocrático Autoritario es, en forma primaria, el garante de “la dominación ejercida a través de una estructura de clases subordinada a las fracciones superiores de una burguesía altamente oligopólica y transnacionalizada”. Institucionalmente es un conjunto de organizaciones donde el peso decisivo lo tienen aquellas que se ocupan de la coacción y las que impulsan la “normalización” de la economía. Las tareas que éstas deben realizar son la reimplantación del “orden” en la sociedad, es decir, la re-subordinación del sector popular, y la “normalización” de la economía”, o sea, imponer un patrón de acumulación que beneficia al capital privado oligopólico. Considera que esta forma estatal es, simultáneamente, una forma de “exclusión política de un sector popular previamente activado” y “un sistema de exclusión económica del sector popular”. Finalmente, señala los criterios supuestamente “neutros y objetivos”, la racionalidad técnica con la que se intenta despolitizar el tratamiento de las cuestiones sociales, “contrafaz de la prohibición de invocar cuestiones de justicia sustantiva ligadas a lo popular o clase” (O'Donnell; 1982: 60-62). Los destaco pues los tres elementos, reimplantación del “orden”, “normalización” de la economía y “razón técnica” están claramente presentes en el discurso educativo.

gran burguesía monopolista⁵ prestó un abierto respaldo al golpe. En el mismo documento donde se presentaban los objetivos políticos del golpe, se expresaba el punto de vista de los empresarios cuando se planteaba que uno de sus objetivos era “alcanzar adecuadas relaciones laborales”, teniendo presente, claro está, las importantes luchas obreras que habían caracterizado el período precedente.

En el plano económico, fue nombrado al frente del Ministerio de Economía Jorge Salimei.⁶ El gobierno implementó una política de racionalización y ajuste en la administración pública, en empresas estatales y en actividades productivas, sobre todo en algunas regiones. Como consecuencia, la industria azucarera tucumana resultó muy golpeada con el cierre de numerosos ingenios (Tcach, 2007). Frente a las críticas de la gran burguesía a la dirección del gobierno, Onganía nombró a Krieger Vasena como ministro de economía, un claro representante de los monopolios internacionales, con excelentes vinculaciones con el gran empresariado nacional, así como con los organismos internacionales de crédito. Su política buscaba “lograr la estabilidad monetaria con crecimiento económico y una mayor eficiencia en las estructuras productivas [inició lo que] luego se llamarían políticas económicas neoliberales, como la apertura indiscriminada de la cuenta de capitales de la balanza de pagos” (Rapoport, 2007: 500). Entre otras medidas, provocó una importante devaluación para dotar de competitividad a la economía e implementó una política de acuerdos de precios y el congelamiento de los salarios para contener la inflación, lo que perjudicó a la clase trabajadora, en tanto sus políticas beneficiaron sobre todo a los grandes capitales extranjeros y recibieron el apoyo de los organismos de crédito internacionales (Rapoport, 2007).

En lo educativo, ya desde fines de los años 50 el desarrollismo pedagógico dominaba, y recibía en el inicio de los años 60 el renovado impulso de EE.UU., bajo el impacto de la Revolución Cubana –en el marco de la Guerra Fría, generándose iniciativas como la Alianza Para el Progreso (ALPRO). Como parte de este proceso se verificaba una creciente importancia de los organismos

5 Desde fines de los años 50, los capitales extranjeros tenían un papel preponderante en la economía argentina, sobre todo a partir de la apertura a estos capitales iniciada en 1958 por Frondizi, momento en que se produce el pasaje a la segunda etapa del proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

6 Empresario católico de la industria aceitera (Sasetru), contaba con el respaldo de los militares pero no de parte del *establishment*. Algunas de sus posiciones (y de sus colaboradores) eran vistas con desconfianza por los medios de prensa de ese sector, como “La Nación”. (O’Donnell, 1982).

internacionales, de la planificación educativa y del tecnocratismo. Desde esta perspectiva, se planteaba que el crecimiento de nuestras sociedades podría lograrse siguiendo el sendero ya trazado por los países desarrollados; era preciso modernizarlas, impulsando el proceso de industrialización, proceso donde los capitales extranjeros jugaban un papel crucial. La educación pasaba a ser considerada uno de los factores del desarrollo; la teoría del capital humano daba sustento a esta idea (Puiggrós; 1987).

La política educativa del gobierno de Onganía estaba en sintonía con los lineamientos del gobierno señalados. Como indica Southwell (1997), este gobierno “combinó los valores espirituales y morales católicos tradicionales de las fuerzas armadas, con la necesidad de los sectores industriales de poseer mano de obra calificada” (p. 108-109). Agrega esta autora que en diversos documentos puede verse cómo se presentaban las apelaciones a los valores espirituales y morales tradicionales y la necesidad de incorporar la educación como inversión, como parte del proceso de desarrollo; así como también la necesidad de utilizar los principios y métodos de la nueva pedagogía.

En el documento ya citado de objetivos de la *Revolución Argentina* se señalaba también la necesidad de “elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico”. En las directivas impartidas por Onganía en agosto para la acción de gobierno, se indicaba que era preciso “racionalizar todo el sistema educativo argentino, fijando claramente sus fines y objetivos, reestructurando sus articulaciones y revisando planes, métodos y orientación de los esfuerzos para adecuarlos a las actuales necesidades de la comunidad” (Proyecto de Ley: 1969, Fundamentos del artículo 2).

Para llevar adelante estos postulados se planeó y luego se puso en marcha la reforma educativa.

En octubre de 1968 la Secretaría de Educación aprobó un *Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino*.⁷ Al mes siguiente un anteproyecto de ley orgánica de educación fue presentado a la prensa (*Anteproyecto de Ley: 1968*).

⁷ Como señala De Luca (2013), el proyecto fue aprobado mediante la Resolución 994 del 10/10/68 (Proyecto de Reforma: 1968, 3-4).

Resaltaré algunos de los fundamentos y principales medidas de este intento de reforma educativa, para analizar luego los posicionamientos que las asociaciones de docentes y otras organizaciones educativas tomaron frente a la misma.

Como el mismo título del proyecto señala, uno de sus propósitos era dotar al sistema educativo de una Ley Orgánica de Educación.⁸ Asimismo, el proyecto era marcadamente favorable al sector privado, planteando el carácter subsidiario del Estado en educación; de hecho, “fue elaborado por una comisión compuesta en su totalidad por representantes del sector privado de la educación” (Braslavsky, 1980: 286).⁹ Recordemos que el enfrentamiento principal que se daba en esos años en materia de política educativa era entre *principalidad y subsidiariedad del papel del Estado*. En este sentido se registraba una ofensiva de los sectores empresarios, mancomunada con sectores conservadores de la Iglesia Católica, intentando promover políticas subsidiarias del Estado.¹⁰

Estas orientaciones se plasmaban en la creación del “sistema federal de educación”, que consistía en la coordinación “de la educación pública de iniciativa estatal-federal, provincial y municipal, con la educación pública de iniciativa no estatal”, por su art 1º. (Anteproyecto; 1968: 2), es decir, ponía en un pie de igualdad la educación estatal y la privada.

El anteproyecto, asimismo, derogaba la ley 1420 y colocaba como fundamento a la “cosmovisión cristiana”, un objetivo perseguido por la Iglesia Católica en esos años (Rodríguez, 2017).¹¹

8 Según Braslavsky (1980) esta era “una necesidad largamente señalada por los docentes, desde las cátedras universitarias y en otros ámbitos” (p. 286).

9 El anteproyecto fue elaborado por una comisión “integrada por los abogados católicos y profesores de la UCA, Juan A. Casaubón, Juan M. Bargalló Cirio y Germán Bidart Campos [que también había sido decano de la Facultad de Derecho de la UCA] y el ingeniero León Halpern, presidente de la Asociación de Institutos Privados y orador en la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada de 1964”. (Rodríguez, 2013: 166).

10 Dos foros representativos de estas corrientes fueron la Convención Nacional de Enseñanza Privada organizada el 24 y 25 de mayo por la Asociación por la Libertad de Enseñanza, la Asociación de Institutos Adscritos a la Enseñanza Oficial y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares y por otra parte el Congreso Nacional de Enseñanza Pública, realizado el 15 de septiembre por la Confederación Argentina de Maestros y Profesores, el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, la Confederación de Maestros de la Capital y el Movimiento Educativo del Profesorado (Braslavsky, 1980).

11 Según la crítica de la CAMYP a la reforma educativa –remarcando el carácter confesional de la iniciativa–, el documento había sido catalogado por una mayoría de opiniones como una “pragmática

La reforma planteaba modificar la estructura del sistema educativo, reduciendo a cinco años la escolaridad primaria obligatoria y creando un nivel intermedio entre la educación elemental y la escuela secundaria; retomando en este sentido la reforma de Saavedra Lamas de 1916. Y al igual que aquel, planteaba que la escuela intermedia no sería obligatoria, por lo cual la escolaridad obligatoria se reducía de 7 a 5 años.

En la escuela intermedia, se buscaba introducir modificaciones en el régimen académico, constituyéndola en etapa de transición entre la enseñanza primaria y secundaria, a través del trabajo por áreas, por ejemplo. Recuperando la propuesta de Víctor Mercante en 1916, se pensaba la pubertad como etapa de crisis y predominio no intelectual, por lo cual un 25 % de los contenidos eran operatorios. Se buscaba también una respuesta más eficiente y una incorporación más rápida a la vida productiva (Braslavsky, 1980; Arata y Mariño, 2013). La escuela intermedia tenía propósitos segmentadores, en consonancia con un desarrollo industrial desequilibrado sectorialmente (Braslavsky, 1980). La reforma también propiciaba el pasaje de la formación docente de la escuela normal al nivel terciario, al proponer la creación de Profesorados de Enseñanza Elemental, y preveía crear un Profesorado específico para el nivel intermedio. Impulsaba también la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias, que progresivamente se extendería a todos los niveles.

Debido a las fuertes críticas que recibió el proyecto, éste fue retirado de circulación. Meses después se presentó uno nuevo, con menos artículos y algunas modificaciones, aunque mantenía sus lineamientos sustanciales. Este segundo proyecto, se dio a conocer en febrero y en marzo fue elevado al Poder Ejecutivo. El mismo presentaba ciertas ambigüedades respecto de la obligatoriedad, pues planteaba que la misma se extendía hasta completar la escuela intermedia o los 14 años de edad y asimismo, que la Nación y las provincias extenderían progresivamente la obligatoriedad “conforme con las posibilidades concretas de observancia” (Proyecto de Ley: 1969, art. 31). Es decir que, si bien retóricamente se decía que aumentarían los años de escolaridad (de 7 a 9), en la práctica los mismos se reducían (de 7 a 5). Señalo este punto en particular pues fue una de las principales cuestiones criticadas por las asociaciones docentes.

medieval” (CAMYP, “Estudio de la llamada Reforma Educativa”, Buenos Aires, Tribuna del Magisterio. En: Vázquez y Balduzzi, 2000: 127).

Como este segundo proyecto también fue muy cuestionado y la crítica se extendió al interior del propio gobierno, se precipitó la renuncia de Astigueta, que fue reemplazado por Pérez Guilhou, en junio de 1969.¹² Éste y los ministros que lo sucedieron desearon sancionar una nueva ley de educación, pero continuaron implementando los lineamientos generales de la reforma,¹³ hasta que en 1971 –ante la fuerte oposición docente a la misma– “Malek, anunció su suspensión a nivel nacional y posterior anulación en todos sus aspectos. El único que se mantuvo fue el referido a la formación del magisterio y aquellas transferencias efectivamente realizadas” (Gudelevicius, 2011: 3). A nivel provincial la implementación fue despareja, avanzándose más en unas provincias que en otras, dependiendo de la oposición a la misma y las relaciones de fuerza que se daban en cada una de ellas.

Oposición docente a la Reforma

Este proyecto mereció un fuerte rechazo del sector docente que fue unánime en aquello que tenía que ver con los derechos consagrados en el Estatuto, mientras que se registraron divisiones en sus aspectos propiamente pedagógicos. Las asociaciones de trabajadores de la educación de escuelas públicas, cuyos dirigentes tenían una orientación laica y que coincidían –por ejemplo– en la reivindicación de la figura de Sarmiento, como la CAMYP (Confederación de Maestros y Profesores), ATEP (Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales) o UMP (Unión de Maestros Primarios), más allá de sus diversos encuadramientos y concepciones gremiales, manifestaron una fuerte oposición; mientras que tuvo apoyo de los docentes agremiados en FAGE (Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores) y en AREPRA (rectores de enseñanza privada), es decir del sector católico y privado (Vázquez y Balduzzi, 2000).

La política laboral para el sector docente del gobierno de Onganía supuso, por una parte, modificaciones al Estatuto del Docente “para validar esta nueva jerarquización de la docencia. También se impulsó la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos, especialmente para directores y supervisores.

12 A partir de la renuncia de Astigueta la Secretaría de Educación se transformó en Ministerio.

13 Algunos autores plantean –o dan a entender– que el proyecto de ley fue aprobado, pero los testimonios encontrados llevan a pensar que no. El proyecto sólo tuvo aprobación ministerial.

Además, se anuló la representación docente en los consejos escolares y se suspendió por dos años la graduación de maestras y maestros para regular el «exceso» de egresados” (Gudelevicius, 2011: 3). La política de racionalización del sector público afectó negativamente los salarios. Recordemos que los docentes venían luchando por el cumplimiento del art. 52 del Estatuto, que establecía la actualización anual de los haberes. Las políticas de transferencia de servicios a las provincias también cosecharon oposición por las peores condiciones salariales y laborales que en general tenían los docentes provinciales, que continuaban reivindicando la equiparación con los nacionales. Asimismo, el régimen jubilatorio fue modificado por el gobierno de Onganía, con peores condiciones (Ley 18.037, diciembre de 1968).

Uno de los problemas que debían enfrentar los docentes para poder dar respuestas a estas políticas era la fragmentación del sector. Al inicio de la dictadura, existía un agrupamiento que buscaba dar respuestas unitarias a algunas de las problemáticas gremiales de los docentes, el Comité Unificador de Acción Docente (CUDAG). Este se había conformado en 1961 para abordar dos cuestiones, el cumplimiento de dos artículos del Estatuto, el 38 y el 52, que se referían a la actualización anual de los salarios y a la jubilación. El CUDAG tenía un perfil profesionalista¹⁴, estaba integrado por asociaciones de orientación muy disímil, como la CAMYP, la Unión Nacional de Educadores (UNE) y el Comité de Coordinación Intersindical Docente (CCID)¹⁵, de carácter laico y la FAGE, predominantemente católica. Esto ocasionaba que fuera difícil acordar otras cuestiones, como las referidas a la política educativa. Debido a estas limitaciones, a partir de 1966/67, diversas organizaciones comenzaron a tomar iniciativas para unificar la lucha docente.

14 Al analizar los agrupamientos docentes de la década de los 60, en otro trabajo, hemos considerado que existían dos grandes orientaciones: una de tipo más “profesionalista” y otra más “gremial”. Entendiendo por profesionalismo “un modo de concebir la actividad docente que enfatiza los aspectos técnicos del desempeño laboral y centra las reivindicaciones en demandas sectoriales específicas y en la cualificación de la propia tarea”, mientras la corriente “gremial”, si bien también consideraba al docente como profesional, tenía una concepción del mismo más cercana a un “profesional-trabajador”. Estas asociaciones se asumían más claramente como organizaciones representativas de trabajadores y postulaban por tanto que debían regirse por la ley de asociaciones profesionales, contando con personería gremial. Esto marcaba una diferencia importante con las asociaciones de tipo más profesionalista (Vázquez y Balduzzi, 2000).

15 El principal sindicato de la CCID era la Unión de Maestros Primarios (UMP) de Capital Federal; en la UNE la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

Hasta 1968, la oposición docente a las políticas de Onganía se manifestó a través de notas y pedidos de entrevistas, salvo algunas excepciones. A lo largo de 1969, comenzaron a tomar cuerpo conflictos a nivel provincial y luego la protesta social docente mostró una tendencia a la nacionalización (Gudelevicius, 2011). Dos conflictos provinciales importantes se produjeron en Mendoza y Tucumán en 1969. Respecto de Mendoza recuerda Garcetti que fue “*una huelga muy dura y larga*”, donde básicamente “*se luchaba por salario, y jubilación*”, que se inició “*en el último tramo del 69, agosto o setiembre y duró cuarenta y pico de días, y terminó con un levantamiento forzado por las circunstancias*” (Entrevista a Marcos Garcetti de julio de 1999, en Vázquez y Balduzzi: 2000, 62). La huelga en Tucumán la encaró ATEP, en octubre y noviembre de 1969, y se prolongó durante el año siguiente, con un gran acompañamiento de la comunidad (Rosenzvaig, 1993).

Este proceso está ligado a la dinámica del conflicto social y político que se daba en el país. La política que el gobierno de Onganía había seguido descolocó al sindicalismo ortodoxo peronista, que había guardado expectativas sobre el lugar que podría tener en ese gobierno; si bien la CGT respondió con un plan de lucha en marzo de 1967, la dura respuesta del gobierno (suspensión de las negociaciones colectivas de trabajo, quite de la personería jurídica y del control de fondos financieros a los sindicatos, entre otras medidas), la sumió en una profunda crisis (Ramírez, 2008). Los sectores combativos –y las regionales de la CGT del interior del país– tomaron el relevo. La creación de la CGT de los Argentinos en 1968 puede señalarse como el punto de inicio de la protesta global contra el régimen; ésta eclosionó al año siguiente con el *Cordobazo*, inicio de un proceso de movilización social y de cambio en las correlaciones de fuerzas políticas y sociales. La movilización popular contribuyó a desestabilizar al gobierno de Onganía; su capital político, la eficiencia y el orden se consumieron en las llamas del mayo cordobés (Tcach, 2007).

Cobra fuerza entonces la movilización sindical en el interior del país, que desafía a las estructuras tradicionales del movimiento obrero, con desarrollo en Córdoba; Rosario; la zona industrial del Paraná; hacia el norte, en Salta y Tucumán; hacia el sur, en Neuquén y posteriormente, en el cinturón industrial de Buenos Aires. En las ciudades en las que se consolida el sindicalismo combativo surgen fuertes núcleos de docentes con una perspectiva político-gremial igualmente radicalizada.

En Córdoba el SEPPAC (Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba), vinculado a Agustín Tosco; en Rosario el SINTER (Sindicato de los Trabajadores de la Educación de Rosario) (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Iniciativas para la unificación sindical docente

A partir 1967 comienzan a darse una serie de iniciativas que buscaban establecer algún tipo de articulación entre las asociaciones docentes, superadoras de las que hasta ese momento se habían dado en el CUDAG, para poder hacer frente más efectivamente a las políticas de la dictadura.

La primera fue la creación de la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), en setiembre de 1967, conformada por 18 organizaciones, principalmente del Norte y Cuyo, entre ellas ATEP y el Sindicato del Magisterio de Mendoza. ATEP abandonó el CUDAG en ese momento (Vázquez y Balduzzi, 2000; Ramos Ramírez, 2015). Según Alfredo Bravo (1981), la CGERA se creó ante los crecientes problemas que el gobierno agudizaba con su intransigencia y la lentitud del “Comité” para reaccionar ante la pérdida de los derechos docentes. Para Ana Lorenzo, la misma “*partía de una concepción gremial distinta al CUDAG, constituir una entidad gremial de tercer grado de acuerdo a la Ley de Asociaciones Profesionales, es la primera entidad nacional que plantea esto [...] y eventualmente adherirse a la CGT*” (Entrevista a Ana Lorenzo en: Vázquez y Balduzzi, 2000: 46). Justamente una de sus particularidades eran sus vinculaciones con el resto del sindicalismo, a diferencia de la mayor parte de las otras asociaciones. Juan C. Valdéz ha señalado que:

El que tenía relaciones sindicales realmente era la CGERA. Estaban en las organizaciones sindicales en serio. Eran participantes de la CGT, formaban parte de las conducciones de las CGT locales. Antes de la constitución de la CTERA, creo que en esos años la gente de Salta estaba en la conducción política de la CGT (Entrevista a Juan Carlos Valdéz en Vázquez y Balduzzi, 2000: 51).

No todas las organizaciones docentes estaban decididas a abandonar el CUDAG en ese momento, pero algunas de ellas veían lo insuficiente de su acción. Este es

el caso de la UMP. En octubre de 1968 esta organización convocó a un “Encuentro nacional de organizaciones gremiales de base”:

Frente a los graves y numerosos problemas que afectan a la Escuela Pública y a los docentes; y ante la dispersión que caracteriza los esfuerzos del magisterio argentino que tornan insuficientes sus luchas reivindicativas, CONVOCAMOS a todas las organizaciones magisteriales de base del país para considerar: cierre de fuentes de trabajo, congelamiento de salarios, derogación de los estatutos, destrucción del sistema previsional, cesantías, racionalización, separación de representantes gremiales de organismos oficiales, provincialización de las escuelas nacionales. (Boletín N 43 de UMP, octubre de 1968. Archivo UTE. En: Vázquez Gamboa, 2007: 108).

La reunión se llevó a cabo el 19 de octubre de 1968 en Buenos Aires.¹⁶ La UMP tenía una serie de críticas al CUDAG, por ello había comenzado a impulsar esas reuniones. Sostenía que “los graves problemas que aquejan a la docencia sólo se superarán cuando los reivindique un organismo gremial verdaderamente fuerte por su organización y la amplitud de su representatividad” (Boletines N 42 y 45 de UMP, septiembre 1968 y febrero de 1969. Archivo UTE. En: Vázquez Gamboa, 2007: 107-108). Sobre el papel del CUDAG decía:

Tampoco escapa a UMP que si bien el CUDAG ha desarrollado un papel importante como aglutinador y que condujo a la lucha por conquistas económicas, su estrechez de objetivo y limitaciones no están en concordancia con el volumen de los problemas que tiene actualmente planteada la docencia y la educación argentina. O el CUDAG ensancha sus bases o se hace necesaria la búsqueda de nuevos caminos de entendimiento y acción. (Boletín N 44 de UMP, diciembre de 1968. Archivo UTE. En: Vázquez Gamboa, 2007: 108).¹⁷

¹⁶ ATEP estuvo presente en dicha reunión (Ramos Ramírez: 2015).

¹⁷ Al menos desde 1966 la UMP impulsaba reuniones de la mesa directivas del CUDAG para aunar criterios frente a la nueva coyuntura que suponía el inicio de la dictadura (Vázquez Gamboa: 2007).

Al año siguiente se realizó otra serie de reuniones denominadas “Jornadas Docentes para la Unidad en la Acción”, iniciativa de la UEPC, que actuaba en un sentido similar a UMP; sin abandonar el CUDAG, tomaba otras iniciativas unitarias.¹⁸ La primera se llevó adelante los días 4 y 5 de abril¹⁹ y posteriormente otra, el 18 y 19 de julio de 1969, ambas en Córdoba (un mes y medio antes de esta última se había producido el *Cordobazo*). A esa reunión asistieron 15 asociaciones docentes, entre ellas ATEP y UMP. Se aprobaron una serie reclamos gremiales donde se señalaba la intención de pelear “enérgicamente” con el resto de las entidades gremiales por la plena vigencia del Estatuto del Docente, así como “Solicitar la derogación de las Leyes 17.343 (suspensión de los Estatutos Profesionales) y Ley 17.614 (Facultando al Secretario de Educación para hacer designaciones al margen del Estatuto)”.²⁰ También se reclamaba un aumento de emergencia y el retorno al régimen jubilatorio señalado por el Estatuto (art. 52). Asimismo, se manifestaba la oposición a las políticas educativas impulsadas por la dictadura y se adhería

A la constitución de una Comisión Provisoria de Auspicio Pro-Congreso para la discusión y elaboración de un proyecto de Ley de Educación. Solicitar la derogación de todas las leyes y decretos que hayan desvirtuado las Leyes nacionales y provinciales de educación. (Educación Popular, Año VIII, Nro. 37, julio-agosto 1969, p. 2)

18 Así lo expresaría (tiempo después) el dirigente de UEPC Simón Rudmiski. Preguntado por el periódico “Educación Popular” sobre si consideraba necesaria la coincidencia de acción gremial, señalaba: “*La consideramos imprescindible ya que los problemas son comunes en todo el país y es necesario una lucha coordinada. [...] En la práctica nuestro gremio hace esfuerzos para lograr esa coincidencia, tanto dentro del CUDAG, donde milita, como en la relación con otras organizaciones de provincias, para concretar la unidad en la acción, previa a la unidad orgánica*”. (Educación Popular, Año IX, Nro. 41, mayo-junio de 1970, p. 7).

19 Una reseña de las resoluciones de esa reunión en Ramos Ramírez (2015: 223-224).

20 La ley N° 17.343 habilitaba la declaración de prescindibilidad del personal del Estado, establecía posibles compensaciones y suspendía toda norma que se opusiese a dicho objeto. La Ley 17.614 autorizaba al Poder Ejecutivo a modificar las estructuras y cargos de todos los organismos de la Administración Pública. Ambas formaban parte de la política de racionalización del Estado y control político de sus trabajadores. Pueden verse en infoleg: <http://www.infoleg.gob.ar/>.

Convocatoria a un Congreso Nacional de Educación

La Comisión Provisoria de Auspicio del Congreso se conformó en estas mismas jornadas en Córdoba. Estaba compuesta por las 15 organizaciones gremiales presentes, junto a 2 organizaciones que apoyaban la educación pública, la Asociación Argentina por la Educación Popular (AAEP) y el Movimiento en Defensa de la Escuela Pública (MDEP). Allí surgió la primera convocatoria para el Congreso Nacional de Educación, que enviaron a las otras organizaciones gremiales docentes del país, donde planteaban que el “objetivo fundamental” del congreso sería “la elaboración de un anteproyecto de Ley Federal De Educación”. Señalaban la “importancia de la empresa acometida y la imperiosa necesidad de concretarla a la brevedad”, en “un marco de respeto por todas las opiniones y amplitud de organización”. Rescataban como antecedente la Ley 1420, su carácter “progresista y democrático”, para terminar diciendo:

Instamos entonces a que esa Organización elabore sus aportes para el análisis de la actual situación educacional enmarcada en la que vive el país, determine sus necesidades del cambio y en consonancia esboce los lineamientos de una Ley de Educación de honda raigambre popular. (Educación Popular, Año VIII, Nro. 37, julio-agosto 1969: 1).

De los sindicatos convocantes se destacan, por el protagonismo que tendrán en la conformación de CTERA, la UMP y AMSAD, la UEPC, el Sindicato del Magisterio de Mendoza y ATEP.²¹ En esta iniciativa se pone de manifiesto la confluencia de tres sectores sindicales, CGERA, UNE y CCID.

Son destacables los avances en la unidad entre asociaciones que tenían perfiles político-ideológicos diversos, en un tiempo aún muy atravesado por la antinomia peronismo-antiperonismo: la UEPC tenía una conducción plural, “donde confluían dirigentes peronistas, como Emilio Rodríguez, radicales cercanos a la izquierda como Oscar Rodríguez Keller y comunistas, como Simón Furlán. [En la UMP] predominaba la línea comunista, en la cual revistaban dirigentes como Juan Carlos Comínguez y Ester Solves” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 35-

²¹ La nómina de entidades convocantes (e integrantes de la Comisión Provisoria de Auspicio) pueden verse en: Educación Popular, Año VIII, Nro. 37, julio-agosto 1969, p. 1.

36) mientras que en ATEP, si bien también tenía pluralidad, Arancibia y Sixto Paz se inclinaban hacia el peronismo.

Para los protagonistas, este era un camino que tenía como uno de sus nortes la unificación sindical. Así lo entendía el Periódico “Educación Popular”, que presentaba la convocatoria al congreso con un titular en su portada que decía: “Hacia la Unidad”. El comunicado estaba prologado por un encendido editorial que expresaba:

Estamos en vísperas de un acontecimiento que puede llegar a ser histórico en el campo de la educación argentina: el encuentro de las entidades docentes y no docentes de todo el país para abrir un amplio debate público, sobre los problemas fundamentales de la enseñanza nacional.

El llamado [...] es la evidente culminación de un largo y difícil proceso [...].

“La Prensa” recuerda en estos días cómo los maestros mendocinos triunfaron hace 50 años en sus reclamos de sueldos y estabilidad, respaldados por la solidaridad popular [...]. Lamentablemente no siempre fue seguido ese camino inicial y durante muchos años se desarrolló una política gremial de atomización; así llegaron a constituirse más de cien grupos poco menos que aislados, girando en torno a los problemas parciales y locales, temerosos casi siempre de trascender los estrictos límites profesionales y específicos.

Claro está que convenía a los poderosos intereses de casta, credo y dominio económico que los esforzados realizadores de la escuela común, dispersos en un medio geográfico inmenso, se mantuvieran aislados, hablando en dialectos diversos [...].

Pero en la última década, una sucesión de acontecimientos bien conocida, conmocionaron al magisterio argentino. [...] la elite pierde sus formas y tapujos para dedicarse a paralizar y destruir a la escuela pública en todos los niveles [...].

Pero es entonces cuando se da un hecho nuevo y rotundo, al dinamizarse

en todo el territorio la opinión y la voluntad de acción del magisterio que se multiplica en declaraciones y asambleas unitarias, saliendo al cruce de todas las maniobras organizadas para quebrar la línea sarmientina de la educación popular [...]. Los maestros hablan en un tono de voz cada vez más claro y preciso, y maneja un sorprendente lenguaje común [...]. La opinión y la acción del magisterio enfoca la cuestión educativa en el cuerpo integral y vivo de la Nación, esto es, con todas las implicancias económicas, políticas y sociales que le dan real estructura. [...] Estas son las motivaciones poderosas de las vísperas que anuncia el llamado a la unidad de acción que reproducimos. [...] (Educación Popular, Año VIII, Nro. 37, julio-agosto 1969: 1).

Si el editorial trazaba un diagnóstico crítico sobre las organizaciones sindicales docentes, un apartado de Atilio Torrasa²², en la misma nota, era más explícito aún respecto de la cantidad de resquemores que –seguramente– existían entre las distintas organizaciones –sin duda uno de los obstáculos para avanzar en estas iniciativas. Torrasa afirmaba que no se trataba de que “algunas entidades preagrupadas lleven a remolque a las otras, sino de actuar cuando la idea esté madura y en el consenso del mayor número”, señalando luego que ninguno de los diversos nucleamientos tenía “fuerza suficiente para erigirse en único” (Educación Popular, Año VIII, Nro. 37, julio-agosto 1969: 1). El editorial también remarcaba aquello que se intentaba concretar: la unidad de acción. Esta convocatoria era parte de una estrategia sindical, como se ocupaba de señalarlo Torrasa, quien sostenía que la iniciativa tenía una parte “gremial” y otra “popular” (la educativa).²³ ¿Era esta última una estrategia originada en los sindicatos? No es posible afirmarlo, pero era una estrategia que las asociaciones docentes habían adoptado como suya. Más adelante se dirá –en el Manifiesto Programático del Congreso–, que la iniciativa había surgido de “instituciones docentes y no docentes vinculadas a la educación”.

22 Atilio Torrasa, maestro normal y profesor de filosofía, ligado al Partido Socialista Democrático (PSD), presidente durante varios años de la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL). Era uno de los principales referentes del sector laicista, fuertemente enfrentado a los sectores ligados a la Iglesia Católica en educación (Rodríguez, 2017) e importante impulsor de la realización del Congreso.

23 Decía en la misma nota que “*El movimiento en marcha es doble; por una parte, estrictamente gremial; por otra amplio popular, sin limitaciones, buscando con buen criterio que en la concreción de las bases de una futura ley de educación, entren a estudiar los problemas, con los maestros y profesores, todos los interesados en la educación.*”

“Entidades no docentes” en defensa de la Escuela Pública

¿Quiénes eran estas “entidades no docentes”? Una era el Movimiento en Defensa de la Escuela Pública. Juan Carlos Comínguez, dirigente de la UMP, señalaba que este movimiento se había constituido a propuesta de esta organización en 1967: “El mismo estuvo integrado por la Confederación de Maestros, la Asociación de Maestros Suplentes y Aspirantes a la Docencia, la Acción Coordinadora de Cooperadoras y Cooperadores de la Educación, la Comisión de Madres por una Infancia Mejor y la UMP” (Vázquez Gamboa, 2007: 83).

En sus actas fundacionales expresaban sus fines: “defender, mejorar y expandir la educación popular argentina”, llamando a otras organizaciones y personas a colaborar para “asegurar a todos los argentinos los beneficios de una educación sistemática, integral, gratuita, no dogmática, asistencial, acorde con los avances sociales, culturales y científico-técnicos”. Entre otros objetivos, bregaba porque la educación “sea un servicio indelegable del Estado”; “se nutra de contenidos universales y nacionales democráticos”; y “se destine el 25 % del presupuesto nacional o el 4 %” del PBI a sus sostenimiento (Vázquez Gamboa, 2007: 84). Uno de los líderes de este movimiento en el Congreso Nacional de Educación sería Atilio Torrassa.

Otro firme apoyo al Congreso provino del periódico “Educación Popular”, publicación educativa cuyo director era el prestigioso maestro y pedagogo Luis Iglesias. El periódico abordaba temas vinculados a debates pedagógicos, políticos y gremiales. Se dedicaba a la difusión de experiencias educativas innovadoras e intentaba ser la voz de maestros y profesores de distintas partes del país. Según decía Iglesias, era un periódico “que, con ideas sarmientinas, se ponía del lado de las tradiciones más avanzadas en materia educacional”. (Vital, 2014: 14). Agregaba:

Educación popular era un periódico de militancia en el que participaban los maestros democráticos. Mi postura personal sobre mis inclinaciones políticas era clara: yo estaba afiliado al Partido Comunista porque mis ideas eran y son próximas a esa doctrina. Sin

embargo, nunca tuve una militancia orgánica en el partido. (Vital, 2014: 12-13).²⁴

En relación a la orientación ideológica de los colaboradores del periódico²⁵, Rubén Cucuzza, que participó del mismo, expresaba:

El grupo era heterogéneo desde el punto de vista de su inclinación política. Incorporaba docentes que eran de un amplio campo ideológico. Había distintas variantes del partido comunista, del socialista, radical, demócrata progresista, sectores laicos liberales, izquierda independiente. Era un marco ideológico muy amplio. [...] También había un sector antiperonista que observaba al peronismo como un sector del fascismo en nuestro país. (Entrevista realizada por Cinthia Rajschmir en 2008. Citado por Vital: 2014: 14).

Nuevas reuniones preparatorias

El 4 de octubre de 1969 se realizó una nueva reunión, en Córdoba, a la que asistieron y enviaron adhesiones más entidades. Se fijó otra para diciembre, en la cual se estimaba que se constituiría la comisión organizadora del Congreso (Educación Popular, Año VIII, Nro. 38 y 39, octubre-noviembre de 1969). Pero fue al año siguiente, en la sede de UEPC, cuando se conformó dicha comisión, el 6 de junio de 1969. Para ese momento, se habían incorporado más organizaciones a la iniciativa, ahora eran 31 las presentes, a las que se sumaban 5 como observadoras y 4 como adherentes; muchas de Córdoba (sobre todo) y de Tucumán. La Comisión Organizadora estaba conformada por: UMP, UEPC, ATEP, Sindicato del Magisterio de Mendoza, Asociación Santafesina de Docentes y Administradores de la Enseñanza Media, Especial y Superior (ASDAEMES), Movimiento en Defensa de la Escuela Pública (MDEP) y AAEP. En esa reunión se emitió la siguiente declaración:

²⁴ La adscripción partidaria o no de Iglesias al PC fue objeto de interrogantes durante años. Dialogando sobre el particular con el Prof. Cucuzza, me señalaba su convencimiento de que aquel, si bien cercano al PC, no estaba afiliado al mismo.

²⁵ Muchos de ellos fueron figuras destacadas dentro del campo político pedagógico en ese momento o posteriormente: Olga Cossetini, Telma Reca, Nicolás Tavela, Juan Azcoaga, Héctor Félix Bravo, Amanda Toubes, Risieri Frondizi, Jesualdo, Ricardo Nassif, Rubén Cucuzza, entre otros (Vital: 2014, 14).

1° - Adherir al rechazo unánime de la actual política oficial en materia educativa por no consultar los derechos del pueblo ni las necesidades del país. Basta señalar al respecto el negativo propósito de reducir la escolaridad primaria de siete a cinco años.

2° - Solidarizarse con la docencia argentina en general y especialmente con los magisterios provinciales actualmente en conflicto en defensa de sus derechos profesionales [...]. Resulta una falacia anunciar grandes planes educativos cuando ni siquiera se respetan las conquistas gremiales de la docencia, contenidas en su Estatuto profesional.

3° - Formular un patriótico llamado a todas las instituciones docentes y no docentes vinculadas a la educación y a todo el pueblo, a apoyar el próximo Congreso Nacional de Educación. (Educación Popular, Año IX, Nro. 41, mayo-junio de 1970, p. 5)

A los pocos días, el 18 de junio, Onganía era reemplazado por el General Levingston al frente del poder ejecutivo, recambio forzado en buena medida por el secuestro y asesinato del General Aramburu por la organización Montoneros. En el plano político, Levingston abrigó la esperanza “de configurar una fuerza política que fuera herencia y continuidad del régimen” (Tcach, 2007: 55). Para ello, en lo económico intentó atenuar el proceso de desnacionalización, a fin de atraer al empresariado nacional. Nombró a Aldo Ferrer como ministro de economía –un desarrollista ligado a la CEPAL–, quien instrumentó disposiciones proteccionistas y de promoción industrial. También acordó la normalización de la CGT, a fin de descomprimir el frente social, lo que le valió críticas de la UIA, que además se manifestó en desacuerdo con el supuesto “estatismo” de su política. En lo político, consiguió pocos apoyos, no logró acordar ni con el peronismo ni con la UCR, quienes en noviembre firmaron el acuerdo conocido como “La Hora del Pueblo” (Tcach: 2007).

En educación, Pérez Gilohu fue reemplazado por José Luis Cantini, pero el cambio no significaba que la dictadura diera marcha atrás con sus planes educativos reformistas.

Se elabora el temario y el Manifiesto Programático del Congreso

La última reunión preparatoria se realizó en Buenos Aires, entre el 15 y el 17 de agosto de 1970. Allí se elaboró el temario y un Manifiesto Programático que habría de orientar las deliberaciones y el reglamento. Asimismo se definió el lugar, la fecha de realización y la modalidad del Congreso: éste se llevaría adelante por etapas, en una estrategia que buscaba la mayor participación posible (Educación Popular, Año IX, Nro. 42, julio-agosto de 1970).

El temario, del que sólo se abordarían los primeros puntos en Tucumán, era el siguiente:

1) Análisis de la situación educativa en relación con la realidad socio-económica a nivel nacional y regional; 2) Educación y cambio socio-económico; 3) Función del Estado en Educación; 4) Objetivos de la Educación; 5) Principios generales de una ley de educación; 6) Niveles y ciclos: su articulación y coordinación; la Universidad: su función social y nexos con los otros ciclos; 7) Gobierno de la Educación; 8) Rol de los Estudiantes en el proceso educativo; 9) Financiamiento del sistema educativo; 10) Formas organizativas y funciones de la cooperadoras de la educación; 11) Situación económica y jurídica de los educadores y su función social; 12) Educación privada: su organización y financiamiento; fiscalización estatal; 13) Coordinación de la acción educativa nacional, provincial, municipal y privada en todos los niveles; 14) Educación permanente. (Congreso, 1970: 101).²⁶

El Manifiesto Programático señalaba en su introducción que: “se organiza hoy un Congreso Nacional de Educación con el objeto fundamental de discutir y elaborar las bases de una Ley de Educación Pública que abrace a todo el sistema educativo argentino”, indicando que la iniciativa surgía de la necesidad de “actualizar la formación de la juventud ante el profundo proceso de cambio de la sociedad [...] [frente al] deterioro incesante de la Escuela Pública, agravado por

²⁶ El temario elaborado en la reunión de Buenos Aires tiene algunas pequeñas diferencias con el que finalmente se trató en Tucumán. He preferido citar este último, ya que fue el efectivamente llevado adelante.

el actual gobierno [...] [y para] contrarrestar los anunciados cambios oficiales en materia educativa, [...] unánimemente rechazados por la docencia y por todo el pueblo argentino” (Congreso, 1970: 96)

Expresaba que el Congreso se abría a una participación amplia, pero que las principales entidades convocantes se reservaban la conducción del proceso. El objetivo era promover un debate lo más amplio posible en el país, y que una vez formulado el anteproyecto de Ley, este serviría: “cómo bandera común de acción y lucha en pro de una educación auténticamente popular, democrática, tolerante, científica y progresista, al servicio del país”.

El punto de partida para la nueva ley de educación debía ser la Ley 1420; se reivindicaba el “ideario de Sarmiento” y, a partir de allí, se planteaba la oposición a la reforma “antipopular” y “aristocratizante”. Para que la nueva Ley se cumpliera, debían darse ciertos presupuestos: superar la dependencia, lograr una justa distribución de la renta, asegurar la soberanía popular, la democracia representativa y el sistema republicano, el logro de la justicia social, la igualdad de oportunidades y la abolición de privilegios, la defensa de la cultura nacional y el acceso popular a la misma.

Al analizar la situación educativa, el Manifiesto expresaba que:

El deterioro de la enseñanza pública en todos sus niveles y ramas no registra precedentes de similar gravedad, situación derivada fundamentalmente de la nefasta política educativa oficial instaurada por el actual régimen, [señalando el] desquiciamiento de nuestro sistema educativo, con improvisaciones nocivas encubiertas bajo el rótulo de “cambios” y “reformas”, como la mutilación de la escuela primaria y el despilfarro en inexistentes “Centros de alfabetización”; agudización de los índices de deserción escolar, ausentismo, repetición y analfabetismo; tendencia educativa privatizante [...], marginación de la docencia del gobierno escolar y dirección vertical y autocrática de la educación pública; violación sistemática de los estatutos del docente y de las leyes de educación (p. 99).

Sobre la situación docente, señalaba “la insuficiencia de las remuneraciones docentes en todos los niveles y jurisdicciones al extremo de haber tenido que recurrir a medidas de fuerza” también por violaciones de leyes educativas y estatutos, señalando huelgas en Mendoza, San Juan, San Luis, Córdoba, Salta, Santiago del Estero, Jujuy, La Rioja y Tucumán.

Finalmente, presentaba una serie de proposiciones para formular una nueva ley de educación. Entre ellas: 1) “El deber inalienable e indelegable del Estado” sobre la educación; incorporación a la Constitución en una próxima reforma de la misma; 2) Desarrollo de una educación “común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial”; 3) Principios democráticos y republicanos; 4) Igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todo el pueblo; 5) Gobierno democrático de la educación, con participación popular. Participación estudiantil en el mismo; 6) Formación en principios de tolerancia y libertad, racionalidad y objetividad, defensa del patrimonio nacional y la fraternidad universal; 7) Recursos financieros suficientes. Autarquía. 25 % del presupuesto (Congreso, 1970: 96-101).

Esta producción muestra que, por una parte, se buscaba dar respuestas a las cuestiones planteadas por la reforma educativa oficial: niveles, ciclos y sus articulaciones; la educación privada y su fiscalización; coordinación de acción estatal y privada, etc. Por otra parte, la orientación político-educativa desde la que se brindaban estas respuestas era un proyecto de carácter democrático y popular, en la línea del laicismo, recuperando la tradición y la centralidad de la escuela pública estatal y desde un ideario político que iba desde el centro hacia la izquierda del arco político-ideológico.²⁷ La estrategia, que replicaba simbólicamente el Congreso Pedagógico de 1882, apelaba a una lectura recuperadora de una perspectiva sobre Sarmiento que sintonizaba con la idea de un proceso de constitución del sistema educativo “de izquierda”, laico, democrático, progresista. Un Sarmiento que podía sentar a su lado –como veremos– a Tosco. El carácter confesional y privatista de la reforma facilitó el agrupamiento de aquellos que defendían la educación pública y la principalidad estatal.

27 Para ampliar sobre la acción sostenida en esos años por el sector laicista ver Rodríguez (2017).

¿Por qué Tucumán?

¿Por qué el Congreso se realizó en Tucumán? Puede pensarse, en primer lugar, que en ese momento el magisterio tucumano se encontraba atravesando un duro conflicto, que venía desde fines de 1969. Ese era un buen motivo para que el Congreso se realizara allí: una forma de brindar apoyo e intentar visibilizar el conflicto en el ámbito nacional.²⁸

Por otra parte, es probable que la decisión estuviera motivada también por la trascendencia que el conflicto social y político tucumano alcanzara en esos años a nivel nacional. Originado en la crisis de la industria azucarera, las políticas de racionalización y diversificación productiva implementadas por la dictadura tuvieron efectos desastrosos sobre la provincia: 18.000 pequeños productores cañeros perdieron sus cupos de producción, los cierres de ingenios y las reducciones de personal dejaron en la calle a más de 17.000 trabajadores. La desocupación llegó casi al 15% en 1969, mientras más de 150.000 personas abandonaron la provincia, sobre una población de 750.000 habitantes. Por ello, la CGT de los Argentinos decía que Tucumán era un “fiel reflejo de los problemas que vive la Argentina en lo político, lo económico y lo social” (Ramírez, 2008: 11). Los trabajadores cañeros, agremiados en la poderosa y combativa FOTIA –Federación Obrera de Trabajadores de la Industria Azucarera– y los pequeños y medianos productores independientes, agrupados en la UCIT (Unión de cañeros Independientes de Tucumán) habían protagonizado numerosas luchas conjuntas ante la crisis, que por otra parte, envolvía a toda la provincia. Por ello ATEP articulaba acciones con la FOTIA, la UCIT y otras organizaciones. Tucumán ardía.

Finalmente, es probable que también influyera la lectura política y la voluntad de ATEP sobre la necesidad de dar pasos concretos hacia la unidad sindical docente y hacia el enfrentamiento con las políticas educativas de la dictadura. Varios testimonios apuntan en esa dirección: las palabras de Isauro Arancibia en la apertura del Congreso, los dichos de Sixto Paz en diversas ocasiones.²⁹

28 En agosto, cuando se realiza la reunión preparatoria del Congreso en Buenos Aires, la Asamblea expresa su solidaridad y envía “telegramas a las autoridades escolares, provinciales y nacionales, solicitando la solución inmediata”. (Educación Popular, Año IX, Nro. 42, julio-agosto de 1970, p. 4). Para ampliar sobre el conflicto ver Ramos Ramírez (2015: 231-240).

29 En una asamblea de ATEP, a comienzos de 1970, “Sixto M. Paz tomó la palabra para poner el acento sobre la cuestión de la unificación nacional, dado que en su opinión “lo importante es tener en el orden

El Congreso. Su desarrollo

El Congreso se desarrolló durante tres días, del 10 al 12 de octubre de 1970. Concurrieron 83 organizaciones titulares, mientras que otras 135 eran adherentes o habían estado presentes en la reunión preparatoria de Buenos Aires o sea, un total de 218 organizaciones. Entre ellas encontramos, además de asociaciones docentes, cooperadoras escolares, clubes y sociedades de fomento barrial, bibliotecas populares, asociaciones de jubilados y pensionados, cooperativas, escuelas, ateneos, institutos y centros culturales, centros de estudiantes y agrupaciones universitarias y secundarias, sindicatos, filiales de las asociaciones de defensa de la educación pública, que pertenecían a 16 provincias y a la Capital Federal.

En la presentación del documento que compila la producción del congreso, decía Torrassa³⁰ que éste era un congreso realmente popular, donde “por primera vez” “en reuniones de este carácter había existido una real conjunción obrera-docente-vecinal-estudiantil”. Ello ocurría pues “la educación no es tarea exclusiva de pedagogos y de técnicos, sino de toda la colectividad, y debe estar al servicio del engrandecimiento del país”. Ninguna reforma, por más perfecta que parezca desde el punto de vista técnico, significa algo si no va inserta en el necesario proceso de transformación de estructuras sociales y económicas perimidas. Señalaba asimismo el carácter democrático de las deliberaciones, reafirmado incluso durante el incidente que protagonizó “una delegada disidente que agravió a un digno representante obrero” (Tosco).

El Congreso representaba una posición de lucha “contra una reforma oficial regresiva”, complemento de una política económica antinacional, promotora de

nacional un frente de lucha lo suficientemente fuerte como para lograr soluciones de orden nacional” (Ramos Ramírez, 2015: 234). En una entrevista ante Educación Popular, preguntado si consideraba necesaria la coincidencia de acción de los distintos organismos gremiales, respondió que “*No solamente consideramos necesaria la coincidencia de acción sino que trabajamos y contribuimos en todo lo posible para que ese proceso se acelere a los fines de que la lucha gremial docente se haga cada día más general y más eficaz*” (Educación Popular, Año IX, Nro. 42, julio-agosto de 1970: 5).

30 Todo el documento fue compilado por Torrassa y publicado por ATEP. Desde ese momento Torrassa se instaló en Tucumán; según señala Rosenzvaig, ATEP le permitió realizar una operación para la que no contaba con fondos. En 1971 elaboró un informe sobre: “*La reforma educativa: análisis crítico de todos los documentos oficiales*” que también editó ATEP (Rodríguez, 2017: 198). Cuando Torrassa falleció, Arancibia escribió un sentido homenaje, en el que decía “Lo admiramos... conocíamos sus luchas... era el maestro que todos aspiramos a ser...” (Rosenzvaig, 1993: 68).

la dependencia y del subdesarrollo, su propósito era que “la educación no sea una forma de consolidar privilegios y estratificaciones caducas, sino un instrumento de liberación del hombre y de promoción del país” (Congreso, 1970: 1-2).

Apertura: palabras de Isauro Arancibia

La apertura del congreso estuvo a cargo de Isauro Arancibia. Luego de dar la bienvenida a los delegados

A este enormemente histórico Congreso Nacional de Educación, [señalaba que] nuestra provincia [...] con más vigor [...] que lo que coincidentemente se ha dado en el resto del país [...] estima que es un deber irrenunciable de toda la ciudadanía: volcar sus mejores inquietudes [...] para que podamos alcanzar en el mundo, y particularmente en América, el nivel que a Argentina le corresponde.

Decía luego que

Quienes en forma más viva sentimos, al igual que nuestro Sarmiento, que la educación es una pasión fundamental para un real desarrollo de los pueblos, no podemos menos, siempre y en todo momento, que volcarnos con toda nuestra pasión y con todo nuestro orgullo e inteligencia en este objetivo”.

Y que en nuestro país y el mundo han llegado los “*momentos de realizaciones*”. Señalaba que mucho se ha escrito y hablado y que, sin desconocer su valor, llega el tiempo de realizaciones: “*El país, sin jactancia, tiene su vista puesta en Tucumán*”.

El congreso sería histórico

Porque es una consecuencia del sentir general del país [...]. Nos encontramos ante la imagen viva de un pueblo que pretende ser des-

truido, pero que sin embargo tiene la altivez y firme serenidad para voltear todos los obstáculos y todas las barreras que quieren impedir su desarrollo.

Terminaba diciendo que el Congreso no estaba patrocinado ni por firmas ni por intelectuales extranjeros, “*que por más valor que tengan, nunca serán como los nuestros*”. Los progresos de la ciencia de la educación, como de la ciencia en general

Carecen en absoluto de valor si no están al servicio de los hombres y no hay maestro cierto y auténtico si no trabaja por la liberación de los pueblos. La educación debe estar al servicio de los pueblos, de su independencia y autodeterminación. Y bajo estos principios estimamos que el Congreso iniciará sus deliberaciones en este doblemente histórico Tucumán (Congreso, 1970: 3-4).

Las presentaciones de Torrassa y de Arancibia marcan claramente el carácter político del encuentro, la oposición a las políticas educativas de la dictadura, sus posicionamientos democráticos, la concepción sobre el sentido político de las producciones técnicas, su voluntad de cambio, su opción por una postura que lleve a la liberación de los hombres y los pueblos, a lo cual la educación debía contribuir.

Durante el desarrollo del Congreso, se intercalaron las jornadas de trabajo en plenario, el trabajo en comisiones y algunas otras actividades, como una serie de homenajes que se realizaron, a Sarmiento, Alberdi y los congresales de Tucumán.

Quedará para un trabajo posterior un análisis pormenorizado de los debates, algunos de los cuales resultan de sumo interés, así como un análisis con mayor detalle de las propuestas, de sus presupuestos político-ideológicos y educativos. Se presentan a continuación los despachos de las comisiones, que permiten tener un panorama de la producción realizada en el Congreso.

La producción del Congreso: los despachos de las comisiones

La comisión Nro. 1 abocada al “Análisis de la situación educativa en relación con la realidad socio-económica a nivel nacional y regional”, señaló que las deficiencias del sistema educativo surgían de una estructura económica dominada por los grandes monopolios internacionales; que la educación respondía a los intereses de la clase dominante, enajenaba al pueblo y no le permitía posicionarse correctamente frente a la realidad nacional, no pudiendo asumir por ello un rol protagónico. La realidad social mostraba, por una parte, una clase privilegiada cada vez más minoritaria, que disponía de los recursos y del poder político y, por otra, una gran mayoría dominada, sin derechos, marginada de los beneficios económicos y del poder político. La Escuela oficial había perdido su gratuidad y prestaba un servicio educativo deficitario, porque así le convenía a la clase dominante. Terminaba planteando que:

Sin el ejercicio pleno de la soberanía popular, no se puede garantizar una escuela al servicio del pueblo [...] ninguna reforma educativa puede proponerse en forma aislada de un proyecto nacional que incluya [...] una política económica no dependiente de los monopolios internacionales, una reordenación social y la elaboración de una cultura nacional latinoamericana (Congreso, 1970: 90-91).

La comisión Nro. 2 se dedicó a analizar “La reforma educativa oficial”. Luego de describir la estructura educativa impulsada por el gobierno, realizaba una fuerte crítica a la misma. Entre otras cuestiones, señalaba que el ciclo pre-elemental seguiría siendo una aspiración; que la obligatoriedad, aparentemente aumentada a 9 años, en realidad se reduciría a 5, en especial en zonas rurales y para la población de menores recursos; que, al reducir la escolaridad, se estimulaba el trabajo prematuro de los niños de estos sectores. Denunciaba que la escuela intermedia anulaba el ciclo básico de las escuelas técnicas, criticaba la propuesta de enseñanza media y concluía señalando que el nivel superior quedaría reservado para los privilegiados. Evaluaba que estos cambios no acabarían con graves problemas como la deserción escolar, la repetición y el ausentismo, ya que estas “fallas” se daban en los cinco primeros grados y en especial, en los dos primeros.

Su oposición a la reforma se fundaba en una serie de razones: no se hacían las reformas de estructuras económicas y sociales necesarias para posibilitar un “auténtico cambio en el sistema educativo”; éste sólo se podría dar con “un gobierno popular al servicio de los intereses del pueblo, liberado de presiones de los imperialismos”, “un cambio total revolucionario”; como el país no vivía en un estado de derecho, quienes detentaban el poder carecían de la legitimidad para llevar a cabo la reformas; los presupuestos (tanto nacional como provinciales) eran insuficientes y por último, que la reforma favorecía la privatización.

Concluía señalando que, de superarse estas situaciones y si se producía una “reforma integral de las estructuras económicas y sociales de la Nación Argentina, [se] podrá, entonces, encarar la reforma educativa”. Para ello debía contemplarse un amplio debate “en todos los niveles sociales” y “por los técnicos de educación”. Señalaba que su aplicación debía ser experimental y en escuelas piloto en un comienzo; que debía contarse con medios económicos y financieros propios y genuinos. Pero aclaraba que hasta que se dieran estas condiciones y adviniera “la auténtica reforma educativa” era “imprescindible el fortalecimiento de la actual escuela pública”, con mayores recursos económicos “para que continúe al servicio de la educación popular, gratuita, obligatoria y no dogmática y en la defensa del patrimonio cultural de la Nación” (Congreso, 1970: 91-93).

La comisión Nro. 3 trató la relación entre “Educación y cambio socio-económico”, reiterando algunos conceptos, señaló que sólo con un gobierno “auténticamente popular que produzca cambios de fondo en la estructura socio-económica” podría abordarse una reforma educativa que “sirva a ese proceso de transformaciones profundas”. Enumeró los cambios a producir, que contemplaban el “Régimen de tenencia de la tierra, que suprima el latifundio”; el “Desarrollo de la industria nacional, y su liberación del capital extranjero”; la “Distribución de la renta nacional, para que sea justa y equitativa”; la “Liquidación del drenaje de renta al exterior por la creciente penetración del interés monopolista extranjero”; la necesidad de “Modificar los términos de intercambio” y “Eliminar la dependencia económica”. Finaliza señalando que:

En este proceso habrá que destacar la contradicción, dentro del sistema vigente de educación, que niega concretamente la posibilidad de acceso a los sectores populares y la necesidad y el derecho que

tiene el país de que esos sectores participen de proceso tecnológico-científico para ponerlo al servicio de las transformaciones (Congreso, 1970: 93).³¹

La comisión Nro. 4 propuso la aprobación del Manifiesto Programático, del temario y del reglamento del Congreso. También sugirió que la siguiente etapa de debates se hiciera en Mendoza y, finalmente, recomendó establecer una Junta Ejecutiva permanente del Congreso (Congreso, 1970).

Participación de organizaciones obreras en el Congreso. Agustín Tosco

En las deliberaciones hubo algunas presencias del movimiento obrero que merecen destacarse.

Concurrió una delegación del Movimiento Intersindical Nacional, representado por Agustín Tosco, Roberto Campo (de Córdoba) y dos miembros del Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba. Una primera participación –breve– ocurrió cuando Tosco y Campos llegaron y brindaron un saludo. El primero expresó que venían a traer su solidaridad “*a este Congreso Nacional de Educación, que es una demostración de lucha contra la instrumentación de una política educativa reaccionaria*”, mientras que Campos realizó una interesante intervención, pues expresó la preocupación por «*no ver todavía [a] las organizaciones sindicales de los educadores incorporadas a los organismos sindicales de los trabajadores*” (Congreso, 1970: 59-60). Posteriormente se produjo un incidente, cuando la delegada de la Asociación de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba, luego de aclarar que había votado contra un despacho porque estaba a favor de la reforma educativa, señaló que repudiaba “*la presencia del señor Tosco y cía. en este Congreso*”. Tosco sostuvo entonces un breve debate con ella. Un participante dirá que han venido a hablar de educación, no de unión (Congreso, 1970: 70-71).

Finalmente, Tosco tomó la palabra en el acto de clausura, haciendo un comentario sobre quienes pueden o deben debatir sobre educación, si es un debate exclusivo

31 En este punto también hay una proposición por minoría (Ver Congreso, 1970: 94).

de los educadores o abarca a todo el pueblo y señalando que la idea de que hay actividades excluyentes está al servicio de evitar la unidad popular, unidad que se debe dar contra la clase explotadora. Expresó que, si bien hay aspectos específicos sobre los que los “compañeros docentes” son los que deben participar, la solución de los problemas más generales solo se logrará con la lucha de todos los sectores postergados del pueblo, de la inmensa mayoría del pueblo argentino (Congreso, 1970: 81-84).

Se debe destacar también la presencia de otros representantes sindicales, entre los que sobresalen los de Tucumán, Benito Romano, entre otros, de la “Comisión de sindicatos cerrados de Tucumán”. Romano había sido Secretario de Interior de la CGTA, era un dirigente combativo del sector, que en ese momento se encontraba profundamente dividido.³² También estaban presentes representantes de la Unión Cañeros Independientes de Tucumán (UCIT). Con ambos, como señalé, ATEP había desarrollado profundos lazos en el período 1965-1970.

Estas presencias mostraban las ligazones de ATEP y del Congreso con los sectores combativos del movimiento obrero.

Los sindicatos docentes y el Congreso Nacional de Educación

Las asociaciones docentes tuvieron un fuerte peso en el impulso y la conducción del Congreso. Ello puede verse en la composición de su Junta Ejecutiva. En esta primera etapa, la Junta estaba integrada por: Sixto Paz de ATEP, María Adela Rodríguez de la UEPC, Hirán A. Asdrúbal Quintana del Sindicato del Magisterio de Mendoza, Horacio López, de la ASDAEMES, Tito Armas de la UMP, Atilio E. Torrassa, del Movimiento en Defensa de la Escuela Pública y Eliseo Antico por la Asociación Argentina por la Educación Popular (Congreso, 1970: 108). Es decir, eran cinco sindicatos y dos organizaciones de defensa de la educación pública. Posteriormente se incorporaría la CAMYP y una comisión de auspicios de Rosario (Vázquez y Balduzzi; 2000).

³² En la FOTIA en ese momento había una fuerte contradicción entre la conducción, en manos del sector dialoguista, encabezado por Ángel Basualdo, y otro sector de los obreros azucareros, representantes de ingenios cerrados (como Benito Romano) y otros también de ingenios que aún continuaban operando, como Atilio Santillán (Nassif, 2014).

Casi treinta años después, Marcos Garcetti realizaba algunas reflexiones sobre el sentido que había tenido para los sindicatos impulsar este Congreso (amén de informar que el Congreso fue sostenido con fondos sindicales):

El Congreso puede haber sido un ámbito de participación orgánica sobre todo para quienes no tenían organización, sostenida por los recursos de quienes los teníamos, ATEP, UEPC, nosotros, el SUTE. Pero formalmente el Congreso no aparece como un instrumento gremial, sino un instrumento pedagógico, que piensa plasmar una posición de defensa de la escuela pública, que reivindica la 1420, frente a la reforma educativa que intentaba imponerse en todo el país sin miras de parar hasta que no tuviera una confrontación seria que los sindicatos a nivel nacional no podíamos dar porque no teníamos con qué. [...] La finalidad fue sustituir la presencia gremial imposible de lograr a nivel nacional con un encuentro que sí era nacional y que expresaba nuestro rechazo a la reforma educativa (Entrevista a Marcos Garcetti de julio de 1999, en Vázquez y Balduzzi, 2000: 67).

Más allá de los objetivos expresados por Garcetti, Carlos de la Torre (1993) decía que este Congreso:

Unificó la corriente del pensamiento no dogmático y de defensa de la escuela pública ayudando a este sector a definir pautas orgánicas hacia la formación de una entidad unificadora encuadrada en la Ley de Asociaciones Profesionales (p. 21).

Puede agregarse otro elemento interesante, en aquella época, ATEP opinaba que la unidad gremial orgánica requería como condición de existencia, la coincidencia en ciertos “principios educativos básicos”.³³

³³ Expresiones de Sixto Paz en un reportaje que hemos referido en la nota 25.

Articulando todas estas cuestiones, puede pensarse entonces que el Congreso Nacional de Educación no fue sólo un instrumento de oposición a la dictadura y de elaboración de una propuesta educativa de carácter popular, sino que, ese mismo proceso, ayudó a “unificar el pensamiento” de las organizaciones, propiciando que éstas avanzaran en la elaboración de un “lenguaje común” de los trabajadores de la educación, por decirlo con las mismas palabras que había utilizado el editoralista de Educación Popular.

Epílogo

Un mes después del Congreso, el 18 de noviembre de 1970, el AND realizó el primer paro unitario contra la dictadura, sucediéndose medidas de fuerza los años subsiguientes. La fuerte oposición manifestada logró que la reforma educativa fuera desactivada en el orden nacional en junio de 1971 por el ministro Malek, aunque siguió implementándose en algunas provincias hasta el cambio de gobierno. A pesar de este freno, un aspecto subsistió: el pasaje de la formación docente al nivel superior. El Congreso Nacional de Educación continuó realizando las jornadas de discusión: en abril de 1971, en Mendoza; en agosto de 1972, en Rosario; en junio de 1973, en Córdoba. Las jornadas finales se realizaron en Buenos Aires hacia fines de septiembre de ese año. Poco antes, se había concretado la unidad sindical docente con la creación de la CTERA.

Conclusiones

La Dictadura de Onganía pretendió llevar adelante una reforma educativa congruente con los postulados generales del régimen, modificando aspectos sustantivos del sistema educativo argentino y de las condiciones laborales de los docentes. Su carácter regresivo provocó la oposición de la mayor parte de las asociaciones docentes.

El desacuerdo de las organizaciones fue generalizado respecto de las implicancias estrictamente laborales de la reforma, pero no ocurrió lo propio con referencia a sus postulados educativos. Por ello, la reforma generó una modificación de los alineamientos sindicales.

Los sindicatos y agrupamientos católicos y cercanos al sector privado apoyaron la reforma (FAGE, AREPRA), mientras que las asociaciones que representaban mayoritariamente a los trabajadores de la educación estatales y que tenían, además, una visión laica de la educación –siempre en términos generales– se opusieron a la misma. El CUDAG, que sólo se proponía el logro de algunas demandas gremiales puntuales –como jubilaciones y actualización salarial–, no tenía capacidad para procesar estas tensiones. Esto preparó las condiciones para su puesta en cuestión y posterior desaparición.

Las asociaciones docentes opuestas a la reforma desplegaron distintas estrategias: gestiones, reclamos y finalmente, medidas de acción directa. Entre los años 1968 y 1969 tres sectores sindicales, encabezados por ATEP, UEPC y UMP, confluyeron en una fuerte oposición a la reforma y en la necesidad de avanzar hacia la unidad sindical, primero en la acción y luego, “orgánica”. Además de acciones gremiales, estas asociaciones organizaron una estrategia de enfrentamiento a la reforma, en conjunto con otros movimientos de defensa de la escuela pública: la realización de un Congreso Nacional de Educación. Coincidían en un posicionamiento educativo laico, democrático, progresista y popular, que reivindicaba la figura de Sarmiento y defendía la principalidad del Estado, a lo que los sectores privatistas, conservadores y confesionales se oponían. Proponían un proceso de participación popular no sólo para expresar su oposición a la “reforma Astigueta”, sino para elaborar un proyecto de una futura ley de educación.

La primera etapa de este Congreso se realizó en Tucumán, con la concurrencia de organizaciones docentes, otras asociaciones de la comunidad educativa y diversas organizaciones populares. El mismo sentó una clara oposición a la reforma educativa de la dictadura, planteando la necesidad de una reforma al servicio de la liberación de los hombres y del país, que, entendían, sólo podría concretarse en el marco de un gobierno popular e instando a la lucha antidictatorial.

El Congreso presentó una lectura de la situación del sistema educativo que remarcaba su adecuación a un sistema clasista y falta de democracia, así como a las necesidades del imperialismo y los monopolios, señalando la necesidad de modificar estas condiciones para poder avanzar en una educación al servicio del

pueblo. Trazó un cuadro sombrío de los efectos que la reforma habría de producir, advirtiendo sobre el carácter privatizador de la misma. Planteó finalmente que, hasta tanto no hubiera posibilidad de avanzar en una reforma educativa enmarcada en un proceso de liberación, era preciso que el Estado siguiera sosteniendo al sistema público de enseñanza, única posibilidad de educación popular.

En definitiva, la iniciativa de realizar este Congreso habría mostrado su efectividad, sobre todo en dos aspectos. Por una parte, en la desactivación de la reforma educativa, lograda en buena medida como producto de la oposición docente, si bien es preciso realizar más investigaciones que permitan considerar esto con más detalle. Por otra, en su incidencia en la posterior formación de la CTERA, generando parte de las condiciones para que su creación fuera posible, ya que ayudó a unificar el pensamiento de las asociaciones docentes que impulsaban dicha política, facilitando así su concreción.

Fuentes

- Anteproyecto Ley Orgánica de Educación. Secretario de Estado: Dr. José M. Astigueta. Subsecretario de Estado: Juan R. Llerena. Año 1968. (Anteproyecto Ley 1968).
- Argentina. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. “Texto aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino”. Buenos Aires, Anexo del Boletín de Comunicaciones N° 45, 1968. (Proyecto de Reforma 1968).
- Congreso Nacional de Educación. Primera etapa. Tucumán del 10 al 12 de octubre de 1970. Tucumán, ATEP, 1970. (Congreso, 1970).
- Educación Popular. Periódico docente. Buenos Aires, Nros. 37 a 42 (julio-agosto 1969 a julio-agosto 1970).
- Proyecto elaborado por el Ministerio del Interior y la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, a cargo de los doctores Guillermo Borda y José Mariano Astigueta, 18 de marzo de 1969. (Proyecto de Ley: 1969).

Bibliografía

- ARATA, N, y MARIÑO, M. (2013) *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BRASLAVSKY, C. (1980) *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, CEAL.
- BRAVO, A. (1981) “Breve historia de la sindicalización docente”. Buenos Aires, CTERA (mimeo).
- DE LA TORRE, C. (1993) “Breve Historia de la CTERA”. Escuela mía, Revista de AMSAFE, Rosario, Año 1, Nro. 3, agosto/noviembre 1993, pp. 20-22
- DE LUCA, R. (2013) “La construcción de una ideología educativa. Diagnósticos y propuestas de reforma educativa en argentina, una revisión histórico-crítica”. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 13, Número 3. Setiembre - Diciembre 2013. pp. 1-30
http://www.academia.edu/9269920/LA_CONSTRUCCI%C3%93N_DE_UNA_IDEOLOG%C3%8DA_EDUCATIVA._DIAGN%C3%93STICOS_Y_PROPUUESTAS_DE_REFORMA_EDUCATIVA_EN_ARGENTINA_UNA_REVISI%C3%93N_HIST%C3%93RICO-CR%C3%8DTICA
- GUDELEVICIUS, M. (2011) “La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la «Revolución Argentina»”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2011 5(5). ISSN 2346-8866.
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- NASSIF, S. G. (2014) “Las luchas obreras tucumanas durante la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973)”. Buenos Aires, UBA. Tesis de doctorado.
- O’DONNELL, G. (1982) *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- PORTANTIERO, J. C. (2003) “Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual”. Edición Biblioteca Virtual de CLACSO. La edición original de Pasado y Presente, 1973.
- PUIGGRÓS, A. (1987) “Imperialismo y educación en América Latina”. México, Nueva Imagen.
- RAMIREZ, A. J. (2008) “Tucumán 1965-1969: movimiento azucarero y radicalización política”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Débats, mis en ligne le 12 juillet 2008, acceso marzo 2017.
<https://nuevomundo.revues.org/38892>

- RAMOS RAMÍREZ, A. (2015) “ATEP: de la escuela a las calles. Construcción y transformaciones del sindicalismo docente tucumano, 1949-1976”. Sevilla (Tesis de doctorado).
- RAPOPORT, M. “Historia de la economía argentina del siglo XX”. Buenos Aires, La Página, 2007.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2013) “Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960.” *Diálogos* (Maringá. Online), v. 17, n.1, p. 155-184, jan.-abr./2013. Consultado 14/6/17. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305528853007>> ISSN 1415-9945
- RODRIGUEZ, L. G. (2017) “Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983”. *Historia Caribe*, Universidad del Atlántico, Vol. 12, Núm. 30 (2017), Enero-junio 2017, pp. 179-210. Tomado en línea 17/3/2017
http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/1564/1547
- ROSENZVAIG, E. (1993) *La oruga sobre el pizarrón Francisco Isauro Arancibia, maestro*. Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.
- SOUTHWELL, M. (1997) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”. En PUIGGROS, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.
- TCACH, C. (2007) “Golpes, proscripciones y partidos políticos”. En: JAMES, D. *Violencia, proscripción y autoritarismo: 1955.1976*. Buenos Aires, Sudamericana, pp. 17-62.
- VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000) *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*. Buenos Aires, CTERA.
- VÁZQUEZ GAMBOA, A. y Otros (2007) *Uemepé, 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño*. Buenos Aires, Unión de Trabajadores de la Educación (UTE).
- VITAL, S. (2014) “Luis Fortunato Iglesias: maestro, escritor y militante”. Ponencia presentada a las “XVIII Jornadas argentinas de Historia de la Educación”, realizada en Gral. Sarmiento, 19 al 21 de Noviembre de 2014.

Juan Gerónimo Balduzzi: Licenciado y Profesor en Historia, Universidad Nacional de Buenos Aires. Integrante de la Secretaría de Educación de SUTEBA/CTERA (Instituto de Investigaciones “Marina Vilte”). Docente de la Universidad Nacional de Luján. Área de Historia Social de la Educación. juan.balduzzi@gmail.com