

Juan Balduzzi  
Silvia Andrea Vázquez



# De apóstoles a trabajadores

LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL

1957 / 1973

2da. Edición



ediciones **ctera**



# **De apóstoles a trabajadores**

Luchas por la unidad sindical docente  
**1957 - 1973**



# **De apóstoles a trabajadores**

Luchas por la unidad sindical docente  
**1957 - 1973**

**SILVIA ANDREA  
VÁZQUEZ**

**JUAN  
BALDUZZI**

Instituto de Investigaciones  
Pedagógicas “Marina Vilte”  
Confederación de Trabajadores de la  
Educación de la República Argentina  
(CTERA)

ISBN: 987-98165-0-1

Diseño de Tapa y Diagramación:  
Nora Raimondo  
noraraimondo@yahoo.com.ar

Se terminó de imprimir en Talleres  
Gráfica Alsina 999 S.R.L.



## I N D I C E G E N E R A L

• Prólogo .....	11
• Introducción .....	17
• Capítulo I: Antecedentes de la lucha por la unidad docente ....	21
Ideologías de la fragmentación .....	23
Estatuto y aumento de salarios .....	27
• Capítulo II: Política, educación y sindicalismo durante la década del 60 .....	33
Características y concepciones gremiales de los sindicatos docentes .....	35
CGERA: un intento de unificación .....	47
Los docentes y el movimiento obrero .....	49
Desarrollismo, neoliberalismo y reforma educativa .....	56
• Capítulo III: Hacia la unificación gremial docente .....	61
La creación del AND .....	63
La creación de la CUTE .....	77
• Capítulo IV: Se concreta la unidad .....	87
Los sindicatos que hicieron la CTERA .....	91
El Congreso de Huerta Grande .....	95
El Congreso de Unidad .....	107
• Anexos .....	119



“ Nuestras clases dominantes  
han procurado siempre que los trabajadores  
no tengan historia,  
no tengan doctrina,  
no tengan héroes,  
ni mártires.  
Cada lucha debe comenzar de nuevo,  
separada de las luchas anteriores,  
la experiencia colectiva se pierde,  
las lecciones se olvidan.  
la historia aparece así  
como una propiedad privada  
cuyos dueños  
son los dueños de todas las otras cosas.”

Rodolfo Walsh



## Prólogo a la Segunda Edición

**T**al como tan lúcidamente expresaba Rodolfo Walsh, el intento de las clases dominantes siempre ha sido y será borrar la historia como construcción colectiva de los pueblos. Tratan de naturalizar hechos que son el producto de procesos políticos y determinadas correlaciones de fuerza que se producen por la voluntad consciente y organizada de los sujetos - tanto individuales como colectivos - que las protagonizan.

*Es por eso, que historizar el largo camino de construcción de la identidad de los trabajadores de la educación argentinos y sus organizaciones sindicales, constituye un aporte fundamental a la hora de consolidar y fortalecer la capacidad de nuestros sindicatos para poder intervenir en la esfera pública e incidir en las políticas educativas para direccionarlas en un sentido popular y democrático.*

*Es precisamente de eso que hablaba la Declaración de Principios de Huerta Grande (Cba. 1973) cuando expresaba:*

*“El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de trasmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social, que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos.*

*Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país.”*

*La reedición de este texto del Instituto de Investigaciones Marina Vilte de CTERA, producido por Silvia Vázquez y Juan Balduzzi sistematiza la historia de la Confederación desde los primeros intentos de coordinación de las luchas de los distintos sindicatos docentes existentes, hasta la constitución de CTERA en 1973.*

*No casualmente, las luchas por los estatutos del docente en 1957 y 1959 fueron al mismo tiempo el objetivo y el vehículo de los primeros pasos hacia la unidad. Aún desde concepciones diversas y tributarias de distintas vertientes políticas, luchar por la regulación de las condiciones de trabajo, es decir, por el convenio colectivo de los*

*trabajadores de la educación permitió dar los primeros saltos cualitativos en el camino de alcanzar la conciencia de los educadores como trabajadores.*

*El recorrido por las décadas del 60 y 70 muestra con claridad cómo se reflejó en la organización sindical de los trabajadores de la educación, la radicalización de las capas medias y su compromiso con las luchas populares que gestaron por ejemplo el Cordobazo, el Mendozazo y otras puebladas que hicieron retroceder a la dictadura de Onganía-Lanusse.*

*La coagulación de estos procesos de construcción de unidad produjo la fundación de CTERA en 1973. Una organización altamente compleja y diversa en la que coexistían sindicatos por provincia, con representaciones múltiples como era el caso de Buenos Aires y concepciones profesionalistas con otras más cercanas a las de los sindicatos de la producción.*

*Cobran un especial significado en este texto los testimonios de primera mano de sus protagonistas, constituyendo una documentación de alto valor histórico-político. Recuperar las voces de Isauro Arancibia, Carlos de la Torre, Mary Sánchez, Alfredo Bravo y tantos compañeros y compañeras le da carnadura a esta transmisión vital para las nuevas generaciones de trabajadores de la educación que se acercan a la militancia sindical que para nosotros es siempre política y social.*

*La corta y conflictiva experiencia democrática de 1973-1976, interrumpida por la dictadura genocida del 76/83 determinó un prolongado paréntesis jalonado de asesinatos, cárcel y persecuciones a los militantes de la CTERA retrasando el proceso de extensión y consolidación de la unidad en todo el país.*

*Es al calor de la recuperación de la democracia que se puede completar este objetivo y dar las primeras luchas nacionales por un salario y un estatuto unificados, la paritaria y una ley de educación nacional en la Marcha Blanca del 88, en la que también queda resuelto un debate trunco en el 76, la incorporación de la CTERA al movimiento obrero organizado, en la CGT.*

**Stella Maldonado**  
Secretaria General  
CTERA

## Prólogo a la Primer Edición

**D**urante marzo del 2000, mientras leía con entusiasmo, la primera impresión, todavía sujeta a corrección, de este libro, me encontraba en San José de Costa Rica, participando junto a los representantes de 29 organizaciones gremiales docentes de América Latina y el Caribe, en una reunión de la IEAL, Internacional de la Educación para América Latina. La IEAL es la Regional de la IE, Internacional de la Educación, que es el mayor nucleamiento gremial docente del mundo y uno de los mayores sindicatos profesionales conocidos, con más de 23 millones de afiliados y 239 sindicatos incorporados.

*La reunión en cuestión fue un acuerdo entre la IE y la ORIT, Organización Regional Interamericana de Trabajadores, que por 3 días discutió “La educación a lo largo de la vida: una propuesta sindical para la sociedad”.*

*Durante los debates del encuentro, los trabajadores de la educación, nos vimos gratamente sorprendidos con la postura progresista de los representantes de las restantes organizaciones de trabajadores, que nos proponían un rol protagónico y crecientemente político de las organizaciones docentes del continente y particularmente de la escuela pública como formadora de la conciencia crítica popular.*

*Las organizaciones de la IEAL habíamos trabajado duro en días anteriores para presentar una propuesta consensuada y definitivamente comprometida con la defensa de la educación pública y popular como instrumento político para oponerse a la pretensión hegemónica y homogénea del neoliberalismo.*

*Debo confesar que los representantes de la docencia habíamos concurrido al encuentro con ciertas prevenciones respecto del apoyo que podríamos encontrar a la propuesta por parte del conjunto de los trabajadores, referida al ejercicio de un sindicalismo docente capaz de comprender que junto a las reivindicaciones sectoriales o propiamente corporativas está la necesidad de transformar a la educación pública en un verdadero instrumento al servicio de los sectores populares, de la creciente democratización, de la no exclusión, de la activa incorporación de la minorías étnicas, de la visión de género.*

*Una propuesta destinada a comprender que la educación pública no puede limitarse a la incorporación masiva de una matrícula crecientemente empobrecida*

*para adaptarla a la competencia en el mercado para seguir indefinidamente reproduciendo en el espacio educativo la visión y el sentido que pretenden para ella los sectores de poder dominante. Una educación para adiestrar competencias en un mercado científica y tecnológicamente desarrollado cuyo contenido y evolución, supuestamente neutrales, no deben ser campo para la discusión de los docentes ni para los trabajadores que deben aceptar, aplicar y “comprar” a ciegas las ventajas comparativas de sus productos aún cuando los resultados sean la depredación, la contaminación el constante riesgo y aún una mayor exclusión, pobreza, marginalidad, desempleo e injusticia social para la mayor parte de los trabajadores.*

*En estas discusiones estábamos cuando comencé a disfrutar leyendo estas páginas de nuestra historia sindical. A recuperar en la memoria las raíces y las lejanas disputas de nuestros compañeros tan preocupados por alejar el ejercicio de la profesión de la política y del sudoroso espectro sindical obrero.*

*Desde luego socializando un poco la discusión con otros compañeros del encuentro en Costa Rica, nos hacíamos cargo de nuestras propias dificultades para comprender que el proceso educativo es, como todo proceso social, profundamente político aún cuando la larga historia de CTERA ha sido sin duda un inmenso esfuerzo por afirmar la capacidad de diferenciar lo político de lo netamente partidario. Una capacidad que la puso a salvo de la corrupción y las presiones político/partidarias.*

*Me sentí en su páginas también profundamente orgullosa de afirmar nuestra lucha sindical en la rica herencia de otros hombres y mujeres precursores de nuestra historia sindical, que afirmaban hace más de treinta o cuarenta años el rol social y político de la escuela pública y que peleaban junto al Estatuto del Docente, una Ley de Educación Pública que sacara a la política educativa de los constantes vaivenes con que la acosan históricamente los gobiernos de turno.*

*Una idea tan clara y tan hermosamente transparente en la lucha de Isauro Arancibia que terminaría costándole sucesivamente, la cárcel, la persecución y definitivamente el asesinato, que, como bien dice Eduardo Rozenvaig, no es lo mismo que la muerte ni el deceso con que, eufemísticamente, designa al homicidio la dictadura militar.*

*Un Isauro al frente de la ATEP, pero también aliado de la FOTIA como expresión de las inmensas luchas de un pueblo condenado al monocultivo y a la explotación. Una ATEP que luchaba codo a codo por una educación capaz de recuperar la democracia social y por ser el instrumento de los pueblos para vivir mejor. Una escuela al servicio de las minorías migrantes, dispuesta a educar para la justa distribución de la riqueza, para la participación popular y para no seguir siendo la reproductora de los códigos de dominación social. Una ATEP que era por entonces, para todos nosotros, la imagen en que queríamos vernos reflejados de un sindicalismo democrático, participativo y decididamente comprometido con el destino de su pueblo.*

*Una historia de CTERA que nos muestra claramente como se puede, y se debe, según lo afirma Teresa Parodi, salir de la fractura y de la atomización sin destino para las fuerzas populares, para apuntalar juntos las construcciones sociales posibles en cada tramo de la historia. Como pudimos juntos llegar a esta CTERA “distinta”, fuerte, solidaria, popular, desde un lejano sindicalismo profesional, separado por ramas, niveles y modalidades, que le hacía de modo recurrente el juego a la patronal.*

*Una CTERA que, como dicen los compañeros autores del libro, “no es la misma”, y desde luego no lo es, está viva, no es una fotografía es una expresión de los cambios sociales, pero también el reflejo de la lucha, la concientización y el creciente compromiso de sus actores. Es fuerte, es unida, democrática y ya no duda al tiempo de su unidad con los restantes trabajadores porque prioriza las alianzas con los sectores populares aún por encima de los cuestionamientos que teníamos y seguimos teniendo respecto de las conducciones de muchas organizaciones sindicales.*

*Una CTERA que se alejó lenta pero indefectiblemente de las luchas partidarias en su interior para fortalecer la genuina representación del conjunto. Un inmenso colectivo en el que costó mucho comprender la urgencia que teníamos por resolver, además del curso y la titularidad, los padecimientos de interinos y suplentes que eran considerados, por algunos dirigentes sindicales más apegados a los cargos y la “carrera” profesional, casi como fuera del colectivo sindical.*

*Una CTERA que supo, como se describe en estas páginas, sobreponerse a la fractura y ha podido ser en los últimos años de la historia sindical de nuestro país y también del sindicalismo internacional, un ejemplo de lucha, coraje, organización, planificación y unidad.*

*Un extraordinario esfuerzo de recopilación, una inteligente y paciente búsqueda de referentes en nuestras entidades fundadoras y en los sucesivos intentos por alcanzar la preciada unidad que sin embargo terminaba congelada por las reiteradas desconfianzas y debilidades para reconocernos como trabajadores en un espectro social que miraba a los educadores como los portadores del saber y del apostolado. Situación que nosotros mismos creíamos, una identidad que recién alcanzamos a dilucidar cuando el modelo nos arrinconó en la pobreza como al resto de nuestro pueblo.*

*Definitivamente fue allí cuando empezamos a superar las históricas antinomias entre trabajadores y profesionales, entre el círculo de profesores/maestros y la organización sindical conforme a los parámetros de la Ley de Asociaciones Sindicales, como cualquier otro trabajador y entre aislacionistas y partidarios de nuestra filiación junto al resto de los trabajadores en las Centrales Obreras.*

*Hemos superado muchas etapas, muchos escollos que hoy nos parecen nuevos pero que esta magnífica recopilación nos demuestra que fueron parte también de las luchas del pasado como la famosa Modernización Tecnocrática que iniciaba en el ‘67 este peligroso camino hacia la pérdida del contenido humanísticos de*

*una educación que sembró las bases de este neoliberalismo descarnado que hoy pretende salvar la calidad educativa limitándola al acceso global a la tecnología, reduciendo el rol docente al entrenamiento para tal función y a la capacidad de promover en los alumnos las capacidades competitivas que le sirvan para no ser un excluido más en esta sociedad de la disputa por los escasos espacios que el empleo esclavista de las multinacionales nos quieren dejar para sobrevivir y en el cual nosotros, docentes resignados al darwinismo social debiéramos acostumbrar a nuestros chicos.*

*Porque esta no es la historia que está en estas páginas, porque el mundo no es nunca el eterno presente, porque las utopías nos conmueven pero las necesidades sociales nos urgen, porque estamos seguros junto a Rodolfo Walsh que es absolutamente definitorio recuperar nuestros héroes, nuestras raíces nuestra dignidad, saludo con inmensa alegría este primer tramo de la Historia de CTERA y espero fervorosamente que los compañeros sigan ayudándonos a reconstruir nuestra identidad.*

**Marta Maffei**

## Introducción

**H**ace ya tiempo que el hecho de no tener una “historia escrita” del sindicalismo docente comenzó a tornarse un obstáculo para la reflexión interna de los actuales dirigentes docentes, la formación de los nuevos militantes y para hacer más comprensible a la sociedad el particular lugar político, social y sindical que la CTERA ocupó en los últimos años.

Instalada la Carpa Blanca, una demanda aparece reiteradamente en estudiantes, periodistas, dirigentes sindicales y políticos, intelectuales, educadores, de nuestro país y del extranjero: buscar en la historia de esta organización las huellas que permitieran explicar la capacidad de producir un hecho político, social, y cultural de tal envergadura. En el mismo sentido, una dirigente mendocina de larga trayectoria comenzaba una charla sobre la historia de su sindicato interrogándose: ¿Qué es lo que ha ocurrido para que la docencia argentina habiendo sido quien más tarde y con más prejuicios asumió la actividad gremial sea hoy, terminando el siglo, uno de los pocos, y tal vez el más importante, referente sindical con credibilidad social?

Tal vez por eso, en un primer momento comenzamos a escribir la “historia de la CTERA” para remontar obstáculos y responder a requerimientos directos de los compañeros. Fue una etapa de revisar documentos, grabar horas y horas de entrevistas, hacer cronologías, coleccionar anécdotas, etc. Y lo hacíamos y entretanto desarrollábamos nuestras otras tareas en la organización sindical, en un hacer poco formalizado como investigación.

Pero al tiempo de andar descubrimos el desafío político que encerraba “contar esta historia”: intentar dar cuenta de cómo aquel “apóstol de la civilización” se había transformado en un “trabajador de la educación”, no como proceso individual, sino visto como parte del proceso de construcción de un sujeto histórico social. Y simultáneamente revelar los significados políticos que se entramaban en la construcción de su propia organización.

En este proceso grupos de compañeros de varios sindicatos comenzaron a movilizarse alrededor de la idea de la recuperación de la historia a través de la memoria; así surgieron iniciativas de talleres de formación sindical con abordajes históricos, seminarios y producciones escritas sobre la historia de los sindicatos provinciales, recuperación y sistematización de archivos de documentos, etc.

Llegados a este punto, descubrimos que la tarea “nos quedaba grande”, que no sólo nos excedía por nuestras limitaciones, sino porque el trabajo debía ser asumido por la propia organización, como un proceso de reconstrucción colectiva de su historia. Por eso estamos formalizando dentro del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de CTERA un equipo en el que participen compañeros de los sindicatos de base para llevar adelante dicho proceso y desarrollar estrategias de circulación de lo que colectivamente vayamos produciendo.

El trabajo que se presenta a continuación es el primero de una serie en la que intentaremos caracterizar las distintas etapas que ha atravesado la historia de los trabajadores de la educación. Esta primera parte abarca el período que va de 1957 a 1973 y culmina con la formación de la CTERA. En una segunda etapa desarrollaremos los primeros años de vida de la Confederación, la resistencia durante la Dictadura, la reorganización y debate político protagonizados por las organizaciones gremiales docentes a partir de la recuperación de la democracia hasta 1988, proceso que se cierra con la Marcha Blanca. En la tercera pretendemos abordar el particular crecimiento político y social del sindicalismo docente, en el marco del enfrentamiento sistemático a las políticas neoliberales y neoconservadoras que se registra entre 1989 y 1999.

Esperamos, asimismo, poder sistematizar y organizar en publicaciones de la misma serie los valiosísimos trabajos de reconstrucción histórica de luchas docentes locales y provinciales que han surgido motivados por el interés en investigar y recuperar la propia historia.

La posibilidad de haber concretado este material se la debemos, en gran medida, al invaluable aporte testimonial y documental de muchos compañeros, dirigentes y militantes, protagonistas históricos de las organizaciones sindicales. No hubiéramos podido vertebrar este relato sin los relatos de Mary Sánchez, Alfredo Bravo, Carlos De la Torre, Marcos Garcetti, Juan Carlos Valdéz, Ana Lorenzo, Marta Orlando, Carola Abrales, Hugo Yasky, Susana Moleo, Cecilia Martínez, Juan Godoy, Sofía D’Andrea y Rogelio De Leonardis.

Agradecemos también la colaboración, siempre atenta y cuidadosa, de los compañeros que trabajan y militan en CTERA, quienes participaron en infinidad de detalles que fueron desde una consulta ocasional hasta su opinión sobre el nombre que debía tener este libro. Como a quienes, conociendo la escasez de medios y recursos, nos regalaron la foto o el volante que habían guardado durante tantos años, recuperaron las consignas que creían olvidadas, poblaron el relato de sus propios recuerdos, permitiéndonos tomarle el pulso a la construcción de una organización que más allá de los acuerdos y desacuerdos entre los dirigentes crecía desde la escuela y en la calle.

Cuando el 11 de septiembre de 1973 quedó constituida la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, culminó un largo proceso de luchas en pos de la construcción de una organización gremial que abarcara a todos los trabajadores docentes del país. Fueron numerosas las dificultades que debieron sortear los dirigentes en aquellos años para llegar a concretar esta unidad. Diversos factores, que intentaremos explicar a lo largo de este trabajo, hicieron que esta construcción fuese posible.

La CTERA que logró organizarse en 1973, era una Confederación de sindicatos docentes cuyas características diferían de la conformación actual, considerando su estructura, el tipo de agremiaciones que la componían, sus normas estatutarias y su extensión en número de afiliados. Con el tiempo, y por distintas circunstancias históricas, sus características fueron modificándose. Estas transformaciones pueden mensurarse en la incorporación, retiro o reinserción de sindicatos a la CTERA, así como en los propios procesos de unificación de entidades de base provinciales que concluyen en la actualidad con una masiva presencia de sindicatos únicos por provincia.

Algunos de los sindicatos que tuvieron un rol protagónico en un primer momento, como la Confederación de Maestros y Profesores (CAMYP) y la Agrería Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), y cuyos dirigentes más destacados, Alfredo Bravo e Isauro Arancibia, apostaron férreamente a la unidad de la docencia, ya no están, lamentablemente, en CTERA. Podemos decir sin temor a equivocarnos que, evaluando los desacuerdos políticos que produjeron ambas escisiones -CAMYP durante la última dictadura y ATEP en los noventa-, fueron esos sindicatos quienes se alejaron de los principios fundacionales de la Confederación. Ni Bravo, ni Arancibia pudieron impedirlo. Isauro fue asesinado el 24 de marzo del 76 en la propia sede de ATEP; Alfredo fue expulsado de CAMYP casi al mismo tiempo de ser perseguido, secuestrado y torturado por el terrorismo de Estado.

El punto de inicio de este proceso de unidad docente lo hemos fijado en las luchas que sostuvieron los trabajadores de la educación entre los años 1957 y 1959 por reivindicaciones económicas, laborales y profesionales, orientadas a conseguir la sanción del Estatuto del Docente y el aumento de los salarios.

Durante la década del '60 vemos crecer a lo largo y ancho del país las organizaciones sindicales de los llamados gremios de servicio, vinculándose con una creciente pauperización de la clase media. La politización y participación de esos sectores estuvo ligado al proceso de alza de las luchas populares que se dio a fines de los '60 y comienzos de los 70. Fue en este marco que un gremio al cual le había costado históricamente organizarse pudo llegar a concretar esta meta.

Al analizar los sucesos de este período, debemos tener presente que entre 1955 y 1966, la Argentina vivió en un régimen político que no puede ser catalogado como democrático, a lo sumo como “semi-democrático”, ya que los gobiernos civiles - cuando los hubo - estaban sometidos al tutelaje por parte de las Fuerzas Armadas, al tiempo que las mayorías populares, expresadas por el peronismo, estaban excluidas del sistema político, lo cual contribuyó a quitarle legitimidad a estos gobiernos. Y entre 1966 y 1973 gobernó la dictadura autodenominada como “Revolución Argentina” (1966 a 1973), cuando los militares decidieron hacerse directamente con la conducción del gobierno.

El eje político que atraviesa a todo el período, como tendremos ocasión de apreciar, es el enfrentamiento entre peronistas y antiperonistas. En esos años la sociedad argentina se encontraba dividida en dos sectores irreconciliables. Con el correr de los años, una parte de los sectores medios y también la propia izquierda realizaron una profunda reconsideración sobre su relación con el movimiento peronista que expresaba de modo mayoritario a los trabajadores.

En este contexto se entrama la historia de aquellos maestros y profesores argentinos que desde distintas pertenencias sociales, políticas e ideológicas soñaron y practicaron una forma de juntarse para pelear por sus derechos, y terminaron construyendo su propia identidad social como trabajadores de la educación.



Capítulo

**1**

# **Antecedentes de la lucha por la unidad docente**



## IDEOLOGÍAS DE LA FRAGMENTACIÓN

Los docentes comenzaron a agremiarse desde principios del siglo XX. Pero estas asociaciones eran débiles organizativamente y no habían conseguido nunca estructurar una organización que abarcara a todo el sector. No es que no se hubieran hecho esfuerzos en esta dirección.

Por el contrario, ya en 1892 se crea la primera entidad docente, la “Liga de Maestros” de San Juan, a la que en las primeras décadas del nuevo siglo se van sumando distintas asociaciones y federaciones de docentes de carácter provincial y local: Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Corrientes, Santa Fe, San Juan, Misiones, Entre Ríos, Catamarca, Río Negro.<sup>1</sup>

Hacia fines de la década de 1910 se realizan los primeros intentos de construir federaciones de alcance nacional. Así, en 1917 nace la Confederación Nacional de Maestros.

*“A pesar de la denominación ‘Nacional’, que, como ámbito de actuación debía ejercer la flamante entidad, esta no pudo concretar tan ambicioso propósito y se vio más tarde restringida a la jurisdicción capitalina”.*<sup>2</sup>

En la misma época - fines de la década del ‘10 - surge también la Liga Nacional de Maestros. Posteriormente se produjeron otros intentos de organización que abarcaran a todos los docentes del país, que no prosperaron: El Frente Único del Magisterio Argentino (1929) y la Unión Argentina del Magisterio (1943). Más tarde el peronismo intentará imponer una organización a través de Agremiación del Docente Argentino (en 1950) y luego la Unión de Docentes Argentinos (UDA) en 1953.

---

1 La información sobre este punto la hemos extraído de: Bravo, Alfredo. “Los primeros cien años de la sindicalización docente”. Buenos Aires, Ediciones “La Tiza Roja”. Boletín Especial, s/f., y de: Ascolani, Adrián. “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)” En: Revista de la Sociedad Argentina de Educación, Buenos Aires, Miño y Ávila, N° 2, pp. 87-102.

2 Bravo, Alfredo. *Op. Cit.* Este trabajo posteriormente fue editado como Boletín Especial de CTERA, con el título de “Breve historia de la sindicalización docente”. Buenos Aires, CTERA, 1981 (mimeo).

Durante los años cuarenta y cincuenta comenzaron a organizarse buena parte de los sindicatos docentes que luego participarán y le darán impulso a la fundación de la CTERA. Algunos de ellos - de los que hemos podido recuperar la fecha de su fundación - son: la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, 1946; el Sindicato del Magisterio Provincial de La Rioja, 1947; la Agreración Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), 1949; el Sindicato del Magisterio de Mendoza, 1951; la Asociación de Educadores Provinciales (ADEP) de Jujuy, 1953, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), 1957, la Federación de Docentes Rionegrinos, también en la década de 1950.<sup>3</sup>

La dificultad para organizarse tampoco obedecía a que los maestros no hubieran sostenido distintas luchas a lo largo de su historia. Los docentes protagonizaron grandes jornadas, como las huelgas de la Capital Federal del 5 de abril de 1912; la de Mendoza de 1919 y la de Santa Fe de 1923.

Pese a todos estos esfuerzos, hacia mediados de la década del cincuenta los docentes se encontraban escasamente referenciados en las asociaciones docentes que existían en el país. ¿Cuáles eran los motivos que habían obstaculizado concretar su organización? Podemos enumerar diversos factores.

En primer lugar, existían algunos condicionantes de carácter estructural:

- En este punto debemos contar tanto el origen social de los docentes, mayoritariamente perteneciente a la clase media urbana, como la condición predominantemente femenina de la docencia, desde el momento de su conformación. Las mujeres de clase media no tuvieron durante la primera mitad del siglo condiciones que facilitarían su organización como trabajadoras, inmersas en una cultura política que no terminaba de tolerar sus demandas de participación.

- No menos importante resulta considerar la función social que cumplían los maestros y la representación sobre la misma en el plano de la propia conciencia. En este último sentido, un gran número de maestros aún se veían a sí mismos bajo la concepción del “apóstol” o también del docente como funcionario; representaciones de la profesión y del trabajo ancladas en las concepciones individualistas y liberales que habían configurado el sistema y la profesión desde fines del siglo pasado. En este sentido, los miembros de la comisión que condujo la huelga de Santa Fe de 1957, recuerdan justamente que uno de los principales obstáculos que debieron vencer para llevar adelante esa acción fue que “(...) se creía que *“no era propio de un maestro comportarse como un obrero cualquiera”*, que no correspondía a su nivel social apelar a semejante recurso”.<sup>4</sup>

Otros factores que conspiraban contra las posibilidades de organización de los docentes en su conjunto eran los quiebres dentro del propio sector

---

3 No resulta sencillo rastrear los orígenes de los distintos sindicatos. En muchos casos tienen su origen en estructuras gremiales anteriores, con los que tienen más o menos continuidad, más allá de que conserven o no el mismo nombre. Por ejemplo, la Federación del Magisterio de Santa Fe, al parecer se disolvió y fue reorganizada en varias oportunidades, conservando una continuidad desde 1946. En el caso de ATEP, el sindicato se creó en 1949 sobre la base del Sindicato del Magisterio de Tucumán, Rozenvalg, Eduardo. “La oruga sobre el pizarrón (Francisco Isauro Arancibia, Maestro)”. Buenos Aires, Ediciones del pensamiento nacional, 1993, p. 42.

- En primer lugar, desde la época de la organización del sistema educativo, existía una separación histórica entre los docentes titulados -maestros normales- y los no titulados - maestros prácticos -. Esta diferenciación, promovida desde el poder, buscaba instalarse en las conciencias como: educadores científicos y progresistas vs. educadores dogmáticos y conservadores, alentando la primacía de quienes habían sometido sus saberes pedagógicos a la “norma” de la Escuela Normal.

- Simultáneamente, se daba una notoria diferenciación entre docentes nacionales y docentes provinciales. En este sentido, desde principios de siglo la docencia argentina tenía una difusa sensación de injusticia, que sin embargo rara vez era pronunciada en voz alta. Si bien las provincias argentinas tenían a su cargo la enseñanza primaria - por derecho y deber constitucional - a partir de 1905, mediante la Ley Lainez -, el Estado Nacional tomó la atribución de fundar escuelas nacionales en territorios provinciales. Como consecuencia, no todas las escuelas eran iguales: el edificio, los programas de estudio, la dependencia del Consejo Nacional de Educación, el escalafón, el salario. En el mismo barrio, a pocas cuadras de distancia, convivían las escuelas provinciales y las “Lainez”, las dos escuelas públicas pero distintas.

- También persistía como quiebre histórico una marcada diferencia jerárquica entre maestros y profesores, una diferencia que era “casi” de clase. Esta jerarquización acompañaba la estructura piramidal y selectiva con la que fue pensado nuestro sistema educativo. Comenzaba con la propia formación docente, donde se era maestro completando una modalidad de la escuela secundaria mientras que para ser profesor se requería de estudios terciarios. Y se consolidaba con la implementación del modelo educativo diseñado por Sarmiento y Mitre: alfabetización homogeneizadora para muchos e instrucción diferenciadora para pocos, con su equivalente: maestros para civilizar la barbarie y profesores para preparar las elites dirigentes.

- Completando un escenario de fragmentaciones múltiples, a partir de la década del ‘40, con la expansión de diversas modalidades como la educación técnica y formación profesional, reaparece una nueva / vieja diferenciación: entre los docentes titulados o de carrera y los técnicos o idóneos. En verdad estos últimos no eran considerados docentes por maestros y profesores, reforzándose la separación histórica entre los docentes científicos y prácticos. Pero que aquí claramente adquiría una connotación clasista: los idóneos eran con frecuencia trabajadores manuales calificados que se incorporaban desde los saberes de su oficio - como maestros de enseñanza práctica- a la expansión de las modalidades educativas ligadas al mundo del trabajo.

---

4 Miembros de la ex Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio. “La huelga docente del ‘57. Segunda parte. Iniciación de la huelga - Represalias”. En: Escuela Mía. Revista de AMSAFE Rosario. Rosario, Año 5, N° 13/14, pp. 23-27.

Finalmente, un último factor que merece destacarse como un importante obstáculo para la organización de los docentes, era el hecho que desde los inicios mismos del sistema educativo los educadores habían sido objeto de la manipulación y el clientelismo político, debido a la inexistencia de una carrera docente normada o pautaada, tal como luego se plasmó en el estatuto.

Al respecto, Alfredo Bravo nos señala justamente que un elemento importante que posibilitó posteriormente la formación de la CTERA fue la sanción del Estatuto del Docente en 1958. En sus palabras:

*“¿Por qué se dio la unidad en ese momento (se refiere a 1973 N.A.), siendo que desde 1910 había demandas en ese sentido? Porque nosotros habíamos logrado en 1958 un paso muy importante: el Estatuto del Docente. Ese fue el gran avance y lo que le dio impulso y fuerza a las agrupaciones gremiales docentes, ese Estatuto, porque les sacó el poder a los políticos. La carrera docente era una canonjía pos, pre-electoral, siempre: yo te nombro, te asciendo, te traslado, te acerco a la ciudad - no te olvides que estaba vigente desde 1905 la ley Lainez - y además la categoría de las escuelas: zona desfavorable, muy desfavorable, suburbana, urbana. Entonces, a partir de la sanción del Estatuto, vos te sentiste fortalecido, vos dependías de vos, de tus antecedentes, de tu oposición, hubo una gran movilidad”.*<sup>5</sup>

Este conjunto de condiciones fueron las que limitaron desde comienzos de siglo la capacidad de organización gremial del magisterio.<sup>6</sup>

Pero gracias al esfuerzo de algunos militantes y a las luchas que - con creciente masividad - protagonizaron, que los docentes comenzaron a pelear por sus derechos. Desde mediados de los años cincuenta, y pese a estar precariamente organizados, los maestros comienzan a hablar de sus reivindicaciones y de las arbitrariedades que deben sufrir.

Si bien no hemos estudiado este proceso con detenimiento, fue al parecer desde la concepción profesionalista -pese a sus limitaciones- que comenzó a lograrse el impulso inicial de las organizaciones gremiales docentes.

Existiría una primera profesionalidad docente que se constituye a fines del siglo XIX con el normalismo -que diferenciaba maestros prácticos de científicos-. El aparato educativo y esta representación profesional se destacan en nuestra historia como tempranamente “modernos”, frente al resto de los desempeños laborales ligados a otros sectores del Estado.

En los cincuenta, frente a la generalización de modernas concepciones instrumentalistas de los campos profesionales, ligadas al desarrollismo, los docentes pelean por “actualizar” su profesionalidad. Instalados ya en las postrimerías de la década y en pleno auge de un mercado laboral donde la tecnificación se gene-

---

5 Entrevista a Alfredo Bravo.

6 Ascolani señala que la desocupación por el “exceso de maestros” era otro elemento que dificultaba la organización, en el período 1900 - 1943. Ascolani, Adrián. *Op.cit.* Esta argumentación fue tomada a fines de la década de 1960 para modificar la formación docente (ver capítulo 2).

raliza hacia el conjunto los procesos de trabajo, la docencia argentina pareció encontrar un punto de unidad: pelear por mantener y consolidar su “*status*” profesional.

Dicho “*status*” remitía a la posición social en la que los docentes eran colocados por la política educativa oficial - reforzando su carácter de funcionarios <sup>7</sup>- y que había logrado instalarse tanto en el sentido común del sector, como del resto de la comunidad.

Así, el profesionalismo docente, como autorrepresentación sectorial, significó indudablemente un paso adelante en la conciencia de clase de los docentes. La vocación era reemplazada por una competencia técnica, que frente a la idea difusa del “apostolado” instalaba la presencia de un desempeño laboral. Adoleció, sin embargo, de una profunda funcionalidad para con el modelo político-social hegemónico: el profesionalismo docente se estructuró alrededor de un concepto tecnocrático y liberal de autonomía de las formas de realización del trabajo y de su producción, posibilitando de este modo la fragmentación entre sí y con el resto de los trabajadores.

El resultado de este proceso fue la demanda creciente por tener un Estatuto, a la cual se sumó la lucha por el aumento de salarios, extendiéndose a todo el país. Este proceso profundizó la organización de los docentes y las dotó de un perfil más gremial, lo que resultaba apropiado para la defensa de sus derechos.

Así fue como el gremialismo docente se amplió y extendió a todo el territorio nacional. Las luchas por el Estatuto fueron el primer hito de ese camino.

## ESTATUTO Y AUMENTO DE SALARIOS

¿Qué ocurría con los docentes y la acción gremial en la década del cincuenta? Se trata de un tema poco estudiado, por lo que nos movemos en un campo de hipótesis. Pero resulta crucial para este trabajo analizar cómo se fue dando la relación entre el sector docente y el movimiento obrero, por lo cual no podemos eludir tratar el tema del peronismo, así sea en forma muy sucinta.

En la conciencia de la sociedad y de los propios trabajadores de la educación ha quedado la imagen que, durante los últimos años del gobierno peronista, la mayor parte de los docentes, al igual que el grueso de los sectores medios, estaban ásperamente enfrentados al gobierno de Perón. La acción de la mayoría de las asociaciones docentes, orientadas por dirigentes contrarios al peronismo (socialis-

---

7 Nos apoyamos aquí en la definición que Antonio Gramsci desarrolla a partir de reconceptualizar al Estado como un elemento social que no se limita a la burocracia estatal (“estado ampliado”): “...Cada ciudadano es ‘funcionario’ si en la vida social es activo en la dirección trazada por el Estatuto-gobierno, y es tanto más ‘funcionario’ cuanto más se adhiere al programa estatal y lo elabora inteligentemente...”; en Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno; Nueva Visión; Bs. As.; 1972.

tas, radicales y comunistas), se había visto claramente dificultada. Algunas de estas organizaciones fueron declaradas ilegales y realizaron su accionar en la clandestinidad, muchos de sus dirigentes fueron cesanteados.<sup>8</sup>

Pero por cierto no fue esta la única realidad, aunque haya sido la más extendida. Al parecer esto fue así en los grandes conglomerados urbanos y en las provincias con un mayor desarrollo de la clase media (por ejemplo, en Buenos Aires y Santa Fe, Entre Ríos) y donde su orientación política era claramente opositora.

Sin embargo, no todas las asociaciones fueron perseguidas. Las que partidariamente respondían al peronismo fueron promovidas. Así, en el nivel nacional, se creó la Asociación de Docentes Argentinos (ADA), y, en algunas provincias también se crearon sindicatos docentes, de orientación peronista. Tal el caso del sindicato del magisterio de la provincia de La Rioja, creado en 1947, que hoy lleva el nombre de Asociación de Maestros y Profesores (AMP).<sup>9</sup>

Podría pensarse entonces que, al parecer, en las provincias del interior - sobre todo en el norte -, donde la condición del docente era distinta y éstos tenían mayor afinidad con el peronismo, la realidad fue distinta a la vivida en los grandes núcleos urbanos de la región central del país.

En 1955 un golpe militar, impulsado por una alianza entre los sectores nacionalistas católicos y liberales de las FFAA derrocó al gobierno peronista. El golpe contó con el apoyo de todos los partidos de la oposición, que fueron por ello convocados por el nuevo gobierno a integrar una Junta Asesora Civil, salvo el Partido Comunista (PC), y de la Iglesia Católica. Fue un golpe esencialmente conservador, que respondía básicamente a los intereses de la antigua "oligarquía" (la burguesía terrateniente), si bien también contó con el apoyo de la nueva burguesía industrial y de las clases medias. La "Revolución Libertadora" entendió que el peronismo era un accidente en la vida de la Nación, que debía y podía ser eliminado de la misma. Durante los siguientes dieciocho años, esta fue la línea política seguida por los sectores más visceralmente antiperonistas.

En el sector docente, la acción de las asociaciones se reactivó y fue así que comenzó a cobrar forma la demanda de los docentes por tener un Estatuto.

Según señala Alfredo Bravo, 1956 marca un hito porque se redactó el proyecto de Estatuto del Docente. Fue obra de un viejo profesor, muy reconocido: Próspero Alemandri, quien -señala Bravo- "*(...) lo hizo junto con nosotros*".

Pero la revolución Libertadora defrauda las expectativas depositadas en la sanción de este instrumento legal, ya que "*(...) lo aprueba mediante un decreto pero no pone en vigencia ni la jubilación ni la cláusula de aumento constante*".<sup>10</sup>

Comienza a generarse un proceso de movilización y politización de los docentes, que se inscribe en uno más amplio de los sectores medios, y que tiene su expresión más acabada en lo que luego será el frondicismo.

---

8 Este es el caso, por ejemplo, de Rosita Ziperovich.

9 Entrevista a Rogelio de Leonardis. Este sindicato fue intervenido luego del golpe militar de 1955. En forma coherente con los nuevos tiempos que corrían, su nombre fue modificado, cambiándose el de Sindicato por Asociación.

Los militares de la “Libertadora”, que habían sido recibidos al son de la Marsellesa por los sectores “progresistas” de las clases medias urbanas, mostraron que nunca habían dejado de ser parte de la oligarquía conservadora, perdiendo ante ellas el carácter “civilizatorio” que este sector de la burguesía se empeñaba en adjudicarles como freno a la “barbarie” peronista. Había, entonces, que recomponer la identidad política de estos sectores medios, ya que también el ala más conservadora del radicalismo (la línea de Balbín) se había desacreditado por su alianza con el sector más “gorila” de las FFAA (Aramburu-Rojas). Ese lugar fue ocupado por el desarrollismo.

A partir de 1957 comienza a producirse una apertura política limitada, en la que el peronismo seguía proscrito. El posicionamiento frente a este movimiento llevó a la división de la Unión Cívica Radical en dos fracciones: la UCR Intransigente (UCRI) y la UCR del Pueblo (UCRP), acercándose la primera al peronismo y contando la segunda con el apoyo de los principales dirigentes de la “Revolución Libertadora”.

La acción política y las ideas sustentadas por el desarrollismo constituyeron un intento por establecer un nuevo ordenamiento político, que diera cuenta del traspaso de la hegemonía de la antigua oligarquía a la burguesía industrial. Para el desarrollismo la existencia del peronismo era un fenómeno irreversible que debía ser aceptado. La clase obrera - representada por este movimiento - debía integrarse en una alianza liderada por la burguesía nacional, que pondría en marcha un proceso de “modernización” del país.

El proyecto de la UCRI aparecía a los ojos de una fracción de la clase media como el camino que llevaría a recuperar los aspectos progresistas del peronismo sin los elementos que les resultaban irritantes, en especial lo que la clase media consideraba como su “autoritarismo”. Por ello la figura de Frondizi aparecía a sus ojos cargada de prestigio intelectual y admiración por su persona.

El triunfo de Frondizi también puso en evidencia la bancarrota del proyecto retrógrado de la “Revolución Libertadora” y significó el primero de una larga serie de intentos por “integrar” al peronismo al sistema, por cierto sin la figura de su líder.<sup>10</sup>

En 1957 se convocó a elecciones para reformar la Constitución (en las que resultó triunfador el voto en blanco peronista) y en 1958, a elecciones presidenciales, en las que resultó electo Arturo Frondizi.

Retomemos el proceso en el sector docente. Ese marco de limitada apertura democrática que hemos descripto permitió que empezaran a expresarse con mayor fuerza viejas y nuevas demandas de los docentes. Es así que desde 1956 comienza a darse un proceso de movilización, con el objetivo de lograr el Estatuto y, en la medida que el gobierno de la Revolución Libertadora aplica el plan de ajuste de Prebisch, una lucha por el aumento de salarios. Este proceso de movilización se extiende poco a poco a todo el país.

---

10 Entrevista a Alfredo Bravo.

11 El análisis histórico de este punto lo hemos tomado en gran parte de Salas, Ernesto. La resistencia peronista: la toma del frigorífico Lisandro de la Torre/1. Buenos Aires, CEAAL, Nº 297, pp. 40-59.

En 1957 se produce un paro importante en la provincia de Santa Fe. Tras varias semanas de ser presionados por el gobierno, presiones contrarrestadas por múltiples expresiones ciudadanas de apoyo al reclamo docente, los maestros santafecinos “inician” el ciclo lectivo -11 de marzo del 57- con una huelga de 37 días, en cuyo lapso se dieron situaciones de fuerte enfrentamiento con el gobierno provincial y el nacional, precipitando la renuncia de dos interventores federales de la provincia y del Ministro de Educación de la Nación.

Los docentes respondían a cada paso con acciones serenas, firmes y férreamente organizadas y consensuadas en asambleas. Finalmente el gobierno cede al reclamo: se consigue el aumento salarial, la devolución de haberes retenidos y la derogación del decreto que suspendía al personal en huelga. El lunes 22 de abril se inician las clases en la provincia.<sup>12</sup>

En 1958 se produce otro importante paro en la provincia de Buenos Aires, conflicto que dura un mes y medio.<sup>13</sup> Los ejes de este movimiento fueron dos: lograr la sanción del estatuto del docente y la equiparación salarial entre docentes provinciales y nacionales -aunque en ese momento se hablaba de aumento de salarios y no de equiparación -.

Las diferencias salariales entre los docentes de las escuelas nacionales y las provinciales impactaban sobre todo en el gran Buenos Aires. Por un lado, por la cercanía de la Capital, pero también porque en el propio conurbano se veía que el salario de los docentes nacionales podía llegar a duplicar al de los docentes provinciales. Por cierto, las diferencias no sólo eran salariales, ya que la consideración social hacia ambos tipos de escuelas también era distinta: se valoraba más el título de las nacionales porque se pensaba que el aprendizaje en ellas era mejor.

Según recuerda Mary Sánchez:

*“El paro duró 45 días y fue un impacto para la sociedad, prácticamente paró la provincia de Buenos Aires, y dio origen a una organización gremial federativa que fue la Federación Sarmiento”.*<sup>14</sup>

En la provincia existía una asociación constituida por los gremios docentes que históricamente habían sido impulsados por el Partido Socialista, de carácter profesionalista y muy débil capacidad organizativa. Pero no fueron estos los impulsores del paro, el mismo comenzó en forma espontánea en distritos que no contaban con una organización previa, como Avellaneda y La Matanza. Como resultado del paro se logra un aumento salarial del 60 % y, en el curso del mismo año se sanciona el Estatuto del Docente Bonaerense. En este proceso surge la Federación de Educadores Bonaerenses “Domingo F. Sarmiento” (FEB), que nuclea a las incipientes agremiaciones de los distritos.

Finalmente, el 12 de setiembre del año 1958, se sanciona el Estatuto del Docente (Ley 14.473), durante el gobierno de Arturo Frondizi. Remarca Bravo que en el proyecto original de Estatuto

<sup>12</sup> Miembros de la ex Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio. *Op. cit.*

<sup>13</sup> Entrevista a Mary Sánchez.

<sup>14</sup> *Idem.*

*“(...) estaban incluidos los privados, pero la noche antes de votarlo en el recinto, a pedido de Septimio Walsh se arranca todo el capítulo dedicado a la enseñanza privada”.<sup>15</sup>*

¿Cuáles son las aspiraciones del magisterio argentino que logran plasmarse en el Estatuto del 58? Básicamente las que están contenidas en el capítulo sobre deberes y derechos, y que podrían sintetizarse en:

- deber de desempeñar eficazmente la tarea educando bajo los principios democráticos y constitucionales y derecho al ejercicio político de la propia ciudadanía;
- institucionalización de una vía jerárquica técnica, administrativa y disciplinaria y de la posibilidad de efectuar a través de la misma acciones en defensa de derechos e intereses legítimos;
- estabilidad en el cargo y concentración de tareas;
- acceso al cargo titular por concurso y publicidad de nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes;
- remuneración y jubilación justa “actualizada anualmente” (sic), reconociéndose una asignación por cargo y bonificaciones por antigüedad, ubicación o función diferenciada;
- derecho al ascenso, aumento de horas, traslado y hasta cambio de funciones sin merma de la retribución salarial;
- “las mejores condiciones pedagógicas” (sic) y ambientales para el ejercicio de la actividad;
- deber de ampliar la cultura y perfeccionarse y derecho a licencias por estudios y un sabático de perfeccionamiento cada diez años;
- derecho a vacaciones, cubrir necesidades familiares y asistencia social; y
- participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción del organismo de asistencia social.

Merece citarse textualmente el párrafo que alude a la organización y defensa de los derechos de los docentes:

*“ f) La libre **agremiación** para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de los **intereses profesionales**...” (negrita nuestra; N.A.)<sup>16</sup>*

Podríamos comentar muy brevemente que la mención casi genérica a la posibilidad de “agremiación”, omitiendo el término sindicato, y la caracterización de los intereses docentes como “profesionales”, omitiendo en este caso su connotación laboral, pintan a las claras el tipo de organización que maestros y profesores supieron y pudieron conquistar con la sanción del Estatuto.

---

15 Entrevista a Alfredo Bravo. Septimio Walsh dirigió durante más de dos décadas el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

16 Estatuto del Docente, Cap.II

Sin embargo, con esta ley no se detuvo el proceso de movilización, pues los maestros continuaron batallando, ahora por la sanción de estatutos provinciales.

Un claro ejemplo en este sentido fueron las grandes luchas protagonizadas por ATEP en la provincia de Tucumán durante los años 1958 y 1959, una de cuyas huelgas se extendió durante cuarenta días. Los enfrentamientos entre los maestros y el gobierno fueron durísimos, en gran medida debido a que el poder en extremo autoritario instalado en la provincia donde gobernaban históricamente los “barones del azúcar” no toleraba la rebelión protagonizada por el gremio docente.

En medio del conflicto comienza a cobrar altura la figura de quien será el Secretario General de ATEP hasta 1976: Francisco Isaura Arancibia. Eduardo Rozenvaig narra los sucesos en forma vívida:

*“Se enseñaba en los sindicatos, en las plazas, en los comedores de maestras con visillos de hilo blanco en las ventanas”.*

*“...(Isaura; N. A.) iba de clase a clase pública, instando a luchar y enseñar. El Gobernador Gelsi mandaba los telegramas colacionados de despido y nombraba maestros efectivos a los rompeshuelgas”.*

Se sucedían las asambleas en la plaza Irigoyen, las marchas, los enfrentamientos con la policía.

Rozenvaig muestra la brutalidad del régimen. Señala que:

*“Todos comentaban la salida poco elegante del señor Gobernador: ‘que las maestras me chupen el pingo’. Alguien de su gabinete agregaría: ‘son todas putas’, a lo cual el gobernador macho sentenció con una frase célebre: ‘no sólo de maestras vive el hombre’.”*

Pese al empeño, a la movilización, al empuje puesto de manifiesto por los maestros, en este primer round triunfó en gobierno. Pero ATEP no dejó de luchar y pocos años después, en 1962, lograría alcanzar el objetivo del Estatuto Provincial.<sup>17</sup>

El saldo organizativo de este proceso de luchas fue la consolidación de los sindicatos preexistentes y la estructuración de nuevos sindicatos docentes a lo largo y a lo ancho del país.

---

16 Rozenvaig, Eduardo. *Op. Cit.*, pp. 42-43.



Capítulo

# 2

## **Política, educación y sindicalismo durante la década del sesenta**



## CARACTERÍSTICAS Y CONCEPCIONES GREMIALES DE LOS SINDICATOS DOCENTES

La década del cincuenta se cierra con el desencanto de las clases medias respecto del frondizismo, cuya acción de gobierno no fue ni la pálida copia de los principios nacionalistas, populistas, democráticos y de izquierda que supo contener en sus discursos políticos. Tras el desencanto, la revolución cubana impacta a nivel ideológico, radicalizando las aspiraciones políticas de un fragmento importante de estos sectores medios.

Fronzizi protagonizó un intento fallido de formar un nuevo bloque de poder, orientado por los intereses de la nueva burguesía industrial (donde coexistían capitales nacionales y extranjeros), y al que debían subordinarse tanto las otras fracciones de la burguesía, en particular la antigua oligarquía, la burguesía terrateniente, como la clase trabajadora. Todo esto, contando con el consenso popular, en un contexto más o menos democrático.

El fracaso de este proyecto reconoció dos factores. En primer lugar, las disputas al interior de las clases dominantes. La antigua oligarquía, que era la fracción más conservadora de la burguesía, no aceptó subordinarse a las demás. Y en el seno de la nueva burguesía industrial comenzó la disputa entre el sector extranjero y el nacional. Pero más importante aún, la clase trabajadora mantuvo su unidad y su identidad política. Así, el proyecto de Frondizi cayó jaqueado tanto por las movilizaciones de los trabajadores como por los planteos realizados desde el poder, en particular por las Fuerzas Armadas, su representación manifiesta.

A lo largo de los sesenta se sumaron a los planteos castrenses y al creciente descrédito en las instituciones republicanas, la intervención política abierta de los militares. Al derrocamiento de Frondizi siguió el nombramiento de un presidente títere de las Fuerzas Armadas -José María Guido- y la convocatoria a nuevas elecciones en las que el peronismo continuaba proscripto y el radicalismo triunfó con apenas el 25% de los votos.

Todo esto ponía progresivamente en cuestión la credibilidad del “sistema”, como se decía entonces, y fue preparando el terreno para la radicalización de las luchas sociales y políticas que se darían hacia fines de la década.

A fin de analizar lo que ocurría en el plano de la lucha sindical de los trabajadores de la educación, resulta relevante considerar con mayor profundidad las concepciones sobre la organización gremial de los docentes que existían en aquellos años.

Como ya vimos, el año 58 es clave porque el estado de movilización que generó el estatuto del docente dio lugar a la creación de varios sindicatos, como la Unión de Maestros Primarios (UMP) de Capital Federal, y la Federación de Educadores Bonaerense (FEB), ese año y, la reorganización y revitalización de otros, como la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, en 1959.

Por esos años, con mucha fuerza y protagonismo, se intenta dar diversas respuestas a la incipiente necesidad de articulación nacional. Surgen así: la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID) -a la cual la UMP estaba adherida-, y la Unión Nacional de Educadores (UNE).

¿Cuáles eran las características de esas organizaciones sindicales?

Tal vez el nucleamiento más importante haya sido la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. Surgida hacia fines de los cincuenta, de la unión de la Liga de Profesores y la Confederación de Maestros, buscó apoyarse en una fuerte organización distrital. A pesar del sesgo capitalino CAMYP nace también con importante predicamento en el interior: el Litoral, Mendoza, el centro del país y el noroeste.

Con el correr de los años, su presencia sería decisiva para el proceso de unificación docente, ya que detentaba una posición “geopolítica” estratégica: por su peso en el distrito capitalino, CAMYP era la organización que tenía la mayor resonancia pública: debates, análisis político-educativos, noticias periodísticas, etc., situación que por otro lado es típica en la cultura política de nuestro país. Si bien en el ámbito sindical, las federaciones suelen ser conducidas por los sindicatos de la provincia de Buenos Aires, la actitud de aislamiento de la FEB debilitó la posición relativa de la docencia bonaerense, volcando la balanza hacia la Confederación.

Fue sin duda una organización controvertida. Protagonizó las luchas por el Estatuto, y la defensa de la ya por entonces amenazada escuela pública; y si bien encabezó la formación de “nucleamientos” nacionales, era reacia a participar en iniciativas de unificación “orgánica” de la docencia.

Su identificación con el socialismo -en la década del ‘60, la mayoría de sus dirigentes se encuadraban en el Partido Socialista Democrático (PSD), y en menor número en el Partido Socialista Popular (PSP) - no los eximía de tener una retórica obrerista a la vez que una práctica contradictoria con este discurso.<sup>1</sup> Estas características generaban rechazo en otros dirigentes de extracción partidaria diferente, y atentaron contra las posibilidades de expansión de la experiencia de CAMYP que se fue concentrando en Capital Federal.

---

<sup>1</sup> Entrevista a Alfredo Bravo.

*“... Arancibia fue fundador de la CAMYP, pero cuando la organización toma una posición muy cercana a la Revolución Libertadora, renuncia...”<sup>1</sup>*

Pero también en la Confederación de Maestros fueron asomando otros dirigentes docentes con una actitud mucho más abierta, como Alfredo Bravo y Carlos Rocchi, que tuvieron un papel decisivo en la unificación, pudiendo articular, ya hacia fines de la década del '60 y no sin conflictos internos, una dirigencia refractaria a la unidad con la voluntad de constituir la CTERA del resto de la docencia organizada. El siguiente recuerdo de Alfredo Bravo refleja claramente las diferencias internas:

*“...¿Sabés quien nomina a Rocchi y no a mí como primer secretario general de la CTERA? La propia CAMYP, que entre los dos lo eligió a él porque era menos agresivo con las autoridades. Porque ahí, esos dirigentes eran muy ... muy ... y yo siempre fui y lo sigo siendo muy frontal. A mí me echaron del Partido Socialista en el año 56, junto con 31 compañeros, por tres cuestiones: porque el partido estaba en la Junta Consultiva 2, porque nosotros queríamos promover un debate interno sobre el fenómeno político del peronismo, profundo, que nos permitiera entender cómo nosotros, un partido de trabajadores no teníamos ninguno, y el tercero era la apertura de los cargos. Y se agarraron del tercero para invalidar todo lo demás ... hicieron una junta de disciplina y ahí nos expulsaron. Así me dediqué al gremialismo docente, ahí comienzo.”<sup>3</sup>*

Otro de los agrupamientos que surgió por esa época, fue la CCID, Comisión Coordinadora Intersindical Docente.

*“Por disidencias entre los que querían abarcar todas las reivindicaciones contenidas en el “ESTATUTO” y los que sólo deseaban reclamar la vigencia de los artículos referidos a los sueldos y a la jubilación, la C.C.I.D. sufre la segregación de algunas entidades de base y federaciones afiliadas”.<sup>4</sup>*

Según recuerda Juan Carlos Valdez, quien fuera algunos años después uno de sus dirigentes importantes, en ella participaban fundamentalmente la ya citada Unión de Maestros Primarios y la Asociación de Maestros Suplentes y Aspirantes a la Docencia (AMSAD), dos sindicatos de Capital; AMEP estuvo allí por un tiempo, pero después se abrió y pasó a la UNE, en Córdoba. También tenían un sindicato de Córdoba. Remarca que:

*“... La CCID se creó porque era la posición, la corriente sindical que hablaba acerca de la unidad sindical docente. Para eso se creó. Participaron las corrientes ideológicas que compartían esos criterios, con algunas listas internas de los sindicatos, pero organizaciones UMP y AMSAD...”<sup>5</sup>*

---

2 La Junta Asesora organizada por la Revolución Libertadora (ver capítulo I).

3 Entrevista a Alfredo Bravo

4 Bravo, A. *Op. Cit.*, p 4.

5 Entrevista a Juan Carlos Valdez.

Hacia mediados y fines de los '60, en estas dos organizaciones tenía peso el PC. En particular la AMSAD, si bien esta organización trabajó mucho con el radicalismo, con dirigentes como Juan Francisco Correa, *“era el brazo ideológico del PC, no lo digo por desmerecerlo, era así”*<sup>6</sup>, aclara Valdez.

Algo similar ocurría con la conducción de la UMP, compartida en esa época por peronistas, como Dieguez, radicales, como Rubén De Jesús, pero donde predominaba la línea comunista, en la cual revistaban dirigentes como Juan Carlos Cominguez y Ester Solves.

Por último, tenemos a la Unión Nacional de Educadores (UNE), que era básicamente una organización *“con valor representativo en Córdoba y parcialmente en Mendoza y San Luis”*.<sup>7</sup> Agrupaba lo que hoy es la Unión Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), los municipales de ese distrito y otros sindicatos; como ya señalamos, AMEP también formó parte de ella.

La UEPC, que era la principal organización de la UNE, tenía hacia fines de los '60 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 particular, el PC parece haber tenido bastante fuerza. Simón Furlán se destacó como el principal dirigente de la UEPC, y en ese carácter, con el correr de los años se convirtió en el secretario general adjunto primero de la Junta Ejecutiva de CTERA, cuando ésta se constituyó en 1973.

Retomemos el desarrollo de los acontecimientos. A fines de la década de los '50, la controvertida política educativa de Frondizi, cuyo debate se sintetizó en las movilizaciones por la “laica” o la “libre”, significó un momento donde los agrupamientos sindicales se vieron obligados a discutir y asumir públicamente posiciones político-pedagógicas. Cobra impulso en este momento la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE), que aglutinaba docentes de orientación católica, quien se pronuncia en apoyo de la llamada educación libre. La CAMYP abiertamente se movilizó a favor de la laica.

Pero el estatuto del docente, símbolo de la primera conquista nacional del magisterio, tuvo una existencia real bastante acotada, muchos artículos nunca se cumplieron, entre ellos obviamente los que indicaban cómo debían aumentarse los salarios. Recordemos que para ese entonces Alvaro Alsogaray como Ministro de Economía resuelve pagar los salarios de los empleados públicos con los bonos del Empréstito 9 de julio.

En este contexto crecen los reclamos y se producen las primeras huelgas. En abril de 1960 se crea la Junta Docente de Acción Gremial, quien convoca al primer paro nacional de educadores, el 2 de mayo de ese año. Al año siguiente surge el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG), integrado por FAGE, CAMYP, CCID y UNE, que tenía objetivos claramente acotados: defender el cumplimiento de dos artículos del Estatuto: el 38 que fijaba que los salarios docentes debían aumentarse de acuerdo con el índice del costo de vida y el 52 sobre jubilaciones.

---

6 Entrevista a Juan Carlos Valdez.

7 Bravo A, *op. cit.*

*“... Según decían los dirigentes del CUDAG, los docentes por su formación intelectual, no podían ser parte del sindicalismo tradicional, sino que debían adherirse a aquellas entidades con las que tuvieran afinidades filosóficas y educativas, por lo que la única organización gremial posible era ésta que juntaba a gente tan distinta solamente para la defensa de los intereses profesionales en esos dos artículos. Sólo para eso lograban sentarse los de FAGE, que eran católicos -no necesariamente docentes privados, la educación privada no tenía por entonces el desarrollo que tuvo después- sí defensores de la escuela privada, por lo que no se podían poner nunca de acuerdo con CAMYP que era ortodoxamente sarmientina, defensora de la 1420, laicista, etc”.*<sup>8</sup>

## Profesionalistas y sindicalistas

Dentro de los agrupamientos que buscaban organizarse para la defensa de los derechos docentes, puede afirmarse que había dos grandes orientaciones: una de tipo más “profesionalista” y otra más “gremial”, que se autodenominó posteriormente “corriente de sindicalización”.

Al hablar de profesionalismo entendemos por tal 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.

Esta concepción tiende a compartir una visión jerárquica de la sociedad, y los colegios o asociaciones luchan por lograr, mejorar o mantener la posición social del sector que representan. Suelen resultar funcionales a modelos de fuerte diferenciación social y están atravesados por la dicotomía trabajo intelectual/trabajo manual, asumiendo la superioridad del primero por sobre el segundo. No son por tanto, un sector proclive a aliarse con el movimiento obrero.

La corriente profesionalista sostenía la necesidad de la agremiación libre en sindicatos por ramas, niveles y modalidades.

¿Por qué se daba esta forma de pensar la organización?

Había, sin duda, un elemento estructural: los trabajadores se agrupaban por sus problemáticas comunes y éstas tenían que ver con el lugar que ocupaban en el sistema educativo. Esta situación estaba en la base de un elemento “subjetivo”, que tenía que ver con la conciencia de clase: en muchos casos ni los docentes ni aún los dirigentes se visualizaban a sí mismos como trabajadores.

Por ello, no podían analizar su identidad socio-laboral en relación con la patronal, sino en relación con el “status profesional”. Y si bien en la práctica existía más de una patronal (el Estado Nacional, los Estados Provinciales, los empresarios privados), los docentes se perdían en las particularidades y especificidades del sistema educativo, lo cual terminaba ocasionando que la dependencia de la patronal se transformara cuanto menos en confusa.

Apreciamos que durante la década del sesenta la mayoría de las asociaciones docentes tenía fuertes rasgos profesionalistas. Una organización caracterizada

---

<sup>8</sup> Entrevista a Ana Lorenzo.

por este tipo de prácticas y discursos era la CAMYP. En el recuerdo de Bravo, la diferencia entre las dos corrientes se daba de la siguiente forma:

*“La CAMYP tenía una particularidad distinta a todos los otros agrupamientos. La CAMYP se ocupaba de la educación en su aspecto formativo, para mejorar la educación. Realizamos congresos, vos tenés por ejemplo una conferencia técnica hecha en Tucumán. Esto es lo que no les satisfacía a los gremialistas. Ellos decían: no vamos a hablar de educación, vamos a hablar de que tenemos que defender nuestros derechos. Y creían que hablando de educación no se defendían los derechos. Y se defendían los derechos no solamente del educando y de la educación en general, sino también de los educadores”.*<sup>9</sup>

Desde esta perspectiva, la CAMYP desarrolló actividades de estudio y difusión de los que consideraba eran los principales problemas de la educación argentina, así como de sus posibles soluciones. En este sentido se orientó la citada Conferencia Técnica de Tucumán (realizada en 1964), y trabajos posteriores. Estas producciones muestran un acabado conocimiento - de carácter técnico - del sistema educativo y de sus problemáticas, pero a la par también presentan una concepción profundamente educacionista, donde “el conocimiento” es el elemento que posibilita el progreso social.

En el “Estudio de la llamada reforma Educativa”,<sup>10</sup> una publicación del año 1972, luego de trazar un panorama de la educación argentina, se señalan los que a juicio de la Confederación eran los problemas más relevantes que debían atenderse: la necesidad de “*expansión de las tasas de escolarización en todos los niveles*”, la *disminución del desgranamiento*, “*la corrección de las causas que originan los elevados porcentajes de alumnos repitentes*” y “*la consolidación definitiva de un servicio educativo, a cargo del Estado, que apunte a la universalización de la educación gratuita, obligatoria, laica y asistencial, en todos los niveles, modalidades y jurisdicciones*”. A esto se agregaban “*la racionalización del sistema educativo*”, “*la articulación de los distintos niveles y ciclos de enseñanza*”, “*la reforma y actualización de los planes de estudio*”, “*la constante actualización del personal docente*”, “*la modificación y mejora de los regímenes de evaluación*” y “*la organización de los estudios previendo las necesidades de una sociedad en constante cambio, las exigencias de todo proceso de desarrollo y, sobre todo, la adecuación de la escuela a modalidades regionales*”.<sup>11</sup>

En las conclusiones de la Conferencia Técnica de Tucumán se señalaba que

*“La Conferencia Técnica de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores RECOMIENDA*  
*1º) Que la planificación de la educación tenga en cuenta que en el país hay*

---

<sup>9</sup> Entrevista a Alfredo Bravo.

<sup>10</sup> Se incluye en el Anexo.

<sup>11</sup> CAMYP. “Estudio de la llamada reforma educativa”. Buenos Aires, Abril 1972.

*sectores con distintos niveles de desarrollo; 2º) Que los planes destinados a los sectores menos desarrollados consideren la necesidad de despertar totalmente en dichos núcleos la conciencia de que, por la educación, podrán tener acceso a "status" sociales cada vez más altos al mismo tiempo que a una vida plena."*<sup>12</sup>

Tal vez por eso el CUDAG fue la expresión de ese momento y esa forma particular de articular sindicatos y asociaciones de distinta ideología organizativa, en torno a reivindicaciones específicas. La escasa organicidad era la condición necesaria para hacerlo posible, pero a la vez era un elemento que reflejaba su debilidad.

*"Este 'Comité' no podía tener una estructura gremial, ni secretario general, ni mucho menos hacer asambleas. Ya en la época de Illia, por la presión de la propia gente, empezó a convocar a reuniones informativas acerca de cómo se realizaban las tratativas con el gobierno sobre determinadas cosas, reuniones que se transformaban en batallas campales donde algunos presionaban para que hubiera una organización sindical en serio, y otros seguían insistiendo con la postura tradicional.*

*Por esa época 64-65, siendo Alconada Aramburu ministro de Illia, hubo huelgas por reivindicaciones más profesionalistas, y múltiples acusaciones y críticas acerca de la metodología de las organizaciones. Eran conducidas por el CUDAG quien comunicaba a los docentes por los diarios que tal día había paro, no había la más mínima participación, ni siquiera en las entidades, todo lo decidían las comisiones directivas. En el 65 comienzan las reuniones informativas mencionadas...."*<sup>13</sup>

La otra tendencia organizativa que hemos señalado es la que definimos como "corriente de sindicalización". Desde la década de los '50 venían creciendo y desarrollándose entidades en el interior del país que, si bien también consideraban al docente como profesional, al parecer tenían una concepción sobre el mismo más cercana a un "profesional-trabajador" que al "profesional liberal". Como tenían un posicionamiento más claramente gremial, se asumían como organizaciones representativas de trabajadores y apuntaban a identificarse como sector de la clase trabajadora. Consecuentes con este planteo, postulaban que debían regirse por la ley de asociaciones profesionales y trataban de obtener su correspondiente personería gremial. Esto marcaba una diferencia importante con las asociaciones de tipo más profesionalistas y fue motivo de no pocas discusiones en el movimiento sindical docente.

Las entidades de carácter más profesionalista no aceptaban la sindicalización bajo el régimen de la ley de Asociaciones Profesionales. Bravo señala que para su sector, esa ley era de carácter "fascista", ya que estaba inspirada en el modelo sindical italiano.<sup>15</sup>

12 CAMYP. "Primera Conferencia Técnica Nacional". Tucumán, julio 1964.

13 Bravo A, *Op. cit.*

15 Entrevista a Alfredo Bravo

Los sindicatos encuadrados en la “corriente de sindicalización”, partiendo de otros principios organizativos, fueron evolucionando hacia formas de organización sindical que agruparan a todas las categorías de trabajadores de la educación, más allá de las diferencias que pudieran tener entre sí. Hacia fines de los años sesenta comenzaron a formular la necesidad de la creación de sindicatos únicos por provincia. En algunos casos dieron un paso más y, asumiendo las representaciones sociales, políticas y culturales del movimiento obrero, impulsaron el ingreso de las organizaciones gremiales docentes en la CGT. Cómo veremos más adelante, este resultó ser uno de los puntos más conflictivos en las discusiones del movimiento sindical docente, cuando avanzara hacia su unificación.

Uno de los sindicatos más representativos de esta corriente era la ATEP, que a lo largo de la década de los sesenta protagonizó grandes luchas y fue un ejemplo para los otros sindicatos en cuanto al modelo organizativo. Si bien no era un sindicato “único” en lo formal - ya que existían otros sindicatos en la provincia - era muy representativo.

Los sindicatos docentes que contaban con personería gremial durante la década de los '60 eran cinco: ATEP de Tucumán, Agronomía Docente Provincial (ADP) de Salta, UEPC de Córdoba, Sindicato del Magisterio de Mendoza y Asociación de Educadores Provinciales (ADEP) de Jujuy.<sup>16</sup> Salvo esta última, que estaba en la CAMYP, el resto se encuadraba dentro de la corriente más “gremial”.

Como veremos más adelante, hacia mediados de los sesenta también esta concepción de organización docente produjo su primer intento de nucleamiento nacional: La Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA)

*“En 1967, frente a los crecientes problemas que agudizaba el gobierno por su intransigencia y la pérdida casi cotidiana de los derechos docentes y ante la lentitud del “Comité”, en Tucumán, se procedió a crear la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA)”.*<sup>17</sup>

Esta división entre “profesionalistas” y “gremialistas” tenía también un tinte político partidario. La corriente profesionalista, debido a su cercanía tanto con la línea liberal y sarmientina como con los sectores más conservadores, tendía a ser más marcadamente antiperonista. Mientras que en la llamada “corriente de sindicalización” se encuadraban sectores identificados con el peronismo o, al menos, no tan refractarios al mismo.

---

16 Ver Circular N° 8 - Anexo.

17 Bravo A, *Op. cit.*

## Límites y capacidad de lucha

Atravesando entidades de uno u otro tipo de ideología organizativa, existían ciertas condiciones de producción de las mismas que se trasladaban como límites al modelo de organización que buscaban y lograban plasmar.

Estas notas comunes caracterizan un momento del desarrollo de la conciencia gremial docente donde lo sectorial será predominante. En los primeros años de la década del setenta se profundizarán las distancias político-ideológicas, dando lugar al perfil claramente diferenciado de los dos nucleamientos nacionales cuya fusión en el '73 marcará la fundación de CTERA: el Acuerdo de Nucleamientos Docentes y la Central Única de Trabajadores de la Educación.

Señalamos por lo menos tres condiciones que permiten explicar la generalización de sentidos comunes profesionalistas-liberales entre los docentes de esa época:

1) Resulta significativo comprobar - y no era un hecho aislado - que algunos sindicatos fueran orientados por la propia burocracia del sistema (en general por inspectores o supervisores), buscando tanto la extensión de las políticas de las autoridades educacionales como la concreción de sus propios fines.

Mary Sanchez recuerda que a comienzos de los '60 la Unión de Educadores de la Matanza era en un sindicato pequeño, con un padrón que no superaba los doscientos afiliados; no contaba con un local propio (funcionaba en uno que le habían prestado los municipales), en San Justo. El sindicato estaba conducido por un inspector, el Prof. Julio Cesar Orero, quien había empezado a reorganizar el sindicato luego que las anteriores autoridades hubieran renunciado. Orero se presentaba como desarrollista y tenía una práctica netamente burocrática y desmovilizadora.

*“(...) lo único que llegaba a las escuelas era que daban préstamos personales en el localcito de la calle Arieta. Estaban todos muy ligados a la inspección del distrito”.*<sup>18</sup>

Con la dictadura del '66 fue funcionario provincial y mantuvo al mismo tiempo su cargo de Secretario General del sindicato, si bien éste dejó prácticamente de desarrollar actividad.

Mary Sánchez agrega que, a fines de los '60, cuando retomó la actividad sindical

*“(....) al recorrer las escuelas lo que te planteaban los maestros era lo que había hecho Orero, que había cerrado el sindicato para ser funcionario”.*<sup>19</sup>

Cómo se puede apreciar, este era un elemento que desmovilizaba y generaba escepticismo hacia la participación en los docentes, pues veían cómo la misma era manipulada.

---

18 Entrevista a Mary Sánchez

19 Entrevista a Rogelio de Leonardis.

Valga como corolario el ejemplo de la agrupación Almafuerte, que se presentó a las elecciones de la UDEM en 1970 con la consigna “los maestros de las escuelas a conducir el sindicato”, porque, como recuerda la propia Mary, *“era como que nos conducían desde inspección”*. Y con esa consigna ganaron la elección.

Algo similar ocurría en La Rioja, según nos refirió Rogelio de Leonardis. Hacia mediados de la década de los ‘60 la dirección del sindicato fue desplazada en una asamblea, ya que se la acusaba de burocrática y de estar ligada a las autoridades educativas. Preguntado sobre el tema, de Leonardis señaló que efectivamente el sindicato era manejado por los supervisores.<sup>20</sup>

Y sin ir más lejos, esto hoy aún ocurre con sindicatos como la FEB en la provincia de Buenos Aires.

2) La organización por ramas, niveles y modalidades planteaba un problema: significaba duplicar en los sindicatos las diferencias, quiebres y fracturas del propio sistema. Esto era visualizado así por aquellas corrientes sindicales que pretendían trascender la visión profesional-liberal del docente. Pero las críticas que le realizaban a esta concepción iban más allá.

Hugo Yasky señala que, a comienzos de los años ‘70, en el sector en el que él militaba en La Matanza:

*“Empezamos a plantear como objetivo el logro de un sindicato único, un poco a imagen y semejanza de las experiencias sindicales que ya existían en muchas provincias del interior. En aquella época hicimos un trabajo en las escuelas y lo discutimos con los compañeros, los delegados, la gente que participaba un poco más, que consistía en demostrar que nosotros, con la organización que teníamos, con la atomización gremial que teníamos en la base tendíamos a reproducir la estructura de la patronal, que tener sindicatos por rama significaba extender la política de la patronal hacia las formas de organización sindical y que a partir de definir la naturaleza de nuestra relación de dependencia con un sólo patrón que era el Estado bonaerense, debíamos tener un correlato organizativo que nos permitiera terminar con la división ficticia que había”*.<sup>21</sup>

3) Por si todas estas fueran pocas dificultades, con el correr de los años la fragmentación del sector docente fue en aumento, lo cual generaba mayores obstáculos a su organización.

La expansión y diversificación de la enseñanza privada, al amparo de las políticas educativas desarrollistas, dio pie para el surgimiento de sindicatos de docentes de estas escuelas. Estas nuevas organizaciones no sólo eran “mal vistas” por sus patronales, fueran ellas laicas o religiosas. Los propios sindicatos de docentes de escuelas públicas no terminaban de aceptarlas.

También a partir de la aplicación del Estatuto, comenzó a producirse una notable diferencia entre docentes titulares y suplentes. Mary Sanchez nos refiere en este sentido que al comenzar a trabajar, a principios de la década de los ‘60, su

---

20 Entrevista a Rogelio de Leonardis.

21 Entrevista a Hugo Yasky

primera participación gremial se dio por los problemas de los suplentes. “*Hacía seis meses que no cobrábamos el sueldo por el sólo hecho de ser suplentes*”. Pero llevadas estas inquietudes al sindicato - La Unión de Educadores de Matanza (UDEM) - éste en verdad no se ocupó más que formalmente de sus problemas. En el sindicato también se tenía en menos a los suplentes. En las palabras de Mary, ser suplente significaba que:

*“(...) te designaban y estabas meses sin recibir el salario y esto no era preocupación de la Federación Sarmiento a la cual estábamos todos afiliados. El titular tenía derechos y el suplente era una cosa medio de segunda, no sólo para las autoridades educativas sino para la propia organización gremial”.*<sup>22</sup>

Con esta realidad en algunas jurisdicciones los suplentes comenzaron a generar sus propias organizaciones. En la Capital Federal en aquellos años se organizó la AMSAD.

En definitiva, si bien esta tendencia a formar sindicatos de acuerdo a los niveles, modalidades y aún especialidades en las cuales se desempeñaban las distintas categorías de trabajadores significaba un avance en cuanto a la organización, por otra parte llevaba a una enorme dispersión y ponía cada vez más lejos la posibilidad de construir una organización unitaria de los trabajadores de la educación.

Estas realidades reflejaban a la par que una limitación en el desarrollo de las organizaciones sindicales, un insuficiente cuestionamiento a las estructuras de poder. En contraste, el ejemplo de la Agreración Tucumana de Educadores Provinciales resulta paradigmático. A lo largo de la década de los sesenta continuó batallando no sólo por el Estatuto sino también por una ley de Educación.

En los años 1961/1962 los maestros produjeron otra importante huelga en la provincia. El Gobernador Gelsi intentó romperla, en connivencia con el obispo, a cambio de imponer la enseñanza religiosa. Los maestros de religión, autorizados por el arzobispado, al cabo de dos años se transformaban en maestros primarios, vulnerando la carrera docente. Estos maestros fueron agremiados en un sindicato oficialista. Pese a todas estas maniobras, finalmente en 1962 los maestros consiguieron el Estatuto provincial.

Pero a la ATEP no sólo le preocupan los derechos laborales y profesionales de los docentes; también, y mucho, la educación provincial. Y obviamente la situación social de la provincia.

En el '62 denunció las Jornadas Educativas que la Alianza para el Progreso realiza en Tucumán. Dos años después comenzó a editar un periódico, “ATEP en marcha”. Desde sus páginas defiende un verdadero programa educativo popular que proponía:

*“1) Replantear la estructura de la escuela, promoviendo la íntima relación escuela comunidad.*

---

22 Entrevista a Mary Sánchez

- 2) *Qué la escuela se sume como otro factor a la renovación social y económica, buscando crear una actividad democrática.*
- 3) *Que la escuela se meta en la comunidad de cabeza, ayudando a vivir mejor, y educando a los niños a colaborar en ello.*
- 4) *Que la escuela centre su programa en el estudio de los problemas sentidos por la comunidad.*
- 5) *Que se rodee, para esta acción, de centros vecinales, comisiones de fomento agrícolas, cooperativas de consumo, clubes, centros de difusión cultural, grupos folklóricos.*
- 6) *Que se perfeccione al maestro para que sepa cumplir con estos objetivos; se cambien los programas y métodos; se creen escuelas ambientales para los grupos migratorios.*
- 7) *Desarrollo es que la riqueza se reparta de otra forma; es que se cumpla el artículo 14 bis: salario mínimo en relación con el presupuesto familiar, que sea real la gratuidad de la enseñanza; que se incorpore a la vida nacional a la población indígena en vez de arrinconarla. Desarrollo es que los docentes vivan dignamente”.<sup>23</sup>*

También formaba parte del ideario de ATEP superar la atomización del movimiento sindical docente. Por ello propició la formación de la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA). La iniciativa no sólo nos habla del intento de hacer frente a la fragmentación del sector construyendo una opción unitaria, sino que el nombre mismo, por su similitud con el de la CGT, nos está mostrando su concepción sindical.

Y por último, en defensa de los maestros, del pueblo y de la democracia, ATEP no dudó en enfrentar al poder. A fines del '64 Isaura Arancibia lanzó una proclama contra el Senado Provincial, que estaba por *“aprobar la monstruosidad jurídica sancionada por la Cámara de Diputados sobre confirmación de Directoras ... con violación de la ley que impone el concurso para la provisión de vacantes.”*

Transcribimos in extenso el comentario del libro de Eduardo Rozenvaig, donde se narran estos sucesos:

*“No había salida. Se trataba de defender la democracia contra las dos Cámaras del Parlamento que debían representarla. Los llamé ignorantes y saboteadores: ‘una sanción destinada a acentuar el desquicio jurídico y de corrupción en que se debate la provincia desde el 1º de mayo de 1958. Legisladores que no representan al pueblo’. Entonces exigí ‘la disolución misma del Poder Legislativo’. Sus maestros se transformaron en la conciencia republicana del pueblo. En la Constitución Nacional. Un poder que no sirve a quienes lo eligieron, no merece seguir existiendo. Esto fue sentido por el poder como la mayor afrenta al orden, no porque otros no lo hubieran dicho otras veces, sino porque lo hacía alguien que debía guardar silencio, y porque su función era educar en silencio a los hijos de ese poder constitucional. La Cámara de Diputados ordenó el arresto del dirigente por treinta días.(...) El Gremio reprodujo su yo acusó y lo volanteó en toda la provincia durante el arresto (...). Las maestras le traían arrollado de chanchito, alfajores, budín inglés (...). Llenaron su celda de flores y libros (...) Te-*

---

23 Citado en: Rozenvaig, Eduardo. *Op. Cit.*, pp. 54-55.

*nía unas fotos de cuando lo dejaron en libertad. Los maestros aplaudían en la vereda.”<sup>24</sup>*

Por todo esto, ATEP era un ejemplo para muchos militantes sindicales y políticos que en aquella época bregaban por la organización de sus gremios en sus provincias.

## CGERA: UN INTENTO DE UNIFICACIÓN

Hacia mediados de la década de los 60, en nuestro país se produce el golpe militar de Onganía. El débil sistema semi-democrático, de partidos tutelados por las Fuerzas Armadas, en donde el peronismo seguía proscrito, finalmente fue dejado de lado por las Fuerzas Armadas en 1966. El gobierno radical de Arturo Illia fue derrocado por un golpe militar. Como en tantas otras ocasiones, los militares se presentaron diciendo que:

*“(…) Debe verse en este acto revolucionario, el único y auténtico fin de salvar a la república y encauzarla definitivamente por el camino de su grandeza”.*<sup>25</sup>

Fracasados el desarrollismo de Frondizi y el radicalismo de Illia en buscar una salida política que aunara consenso popular con una dirección económica que representara a los intereses de la burguesía en su conjunto, en particular a la nueva burguesía industrial, las Fuerzas Armadas emprendieron la experiencia política conocida como la “Revolución Argentina”, que se extendió hasta el 25 de mayo de 1973. Este fue un intento de “modernización”, aunando algunos criterios del desarrollismo con otros provenientes del credo más ortodoxamente liberal, todo ahora en un contexto de marcado autoritarismo en el que no faltaba el componente confesional marcadamente reaccionario.

La política económica seguida por el ministro Adalberto Krieger Vasena claramente favoreció a los monopolios internacionales, propiciando la extranjerización de nuestra base industrial. Como decía un analista de la época, Rogelio García Lupo, *“Este hombre reúne en su persona una notable cantidad de atributos característicos de los agentes de los monopolios”.*<sup>26</sup>

Al tiempo que en el mundo sonaban los Beatles y la guerra de Vietnam se transformaba en uno de los símbolos del rumbo que parecía tomar la historia - *“es la hora de los pueblos”*, diría unos años después el General Perón para sintetizar la situación - nuestro país parecía encaminarse en la dirección contraria.

---

<sup>24</sup> *Idem.*, pp. 64-65.

<sup>25</sup> “Mensaje de la Junta Revolucionaria al pueblo argentino”. En: Caraballo, Liliana; Charlier, Noemí; Garulli, Liliana. La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones CBC, UBA, 1996, p. 20.

<sup>26</sup> García Lupo, Rogelio. En: CGT, N° 33, Buenos Aires, 12 de diciembre de 1968. Citado en: En: Caraballo, Liliana; Charlier, Noemí; Garulli, Liliana. *Op. Cit.*, p. 22.

Como ya hemos visto la primera articulación de tipo nacional que se dio en defensa del cumplimiento del estatuto del 58, fue el CUDAG. Pero el mismo no se trataba más que de un acuerdo de dirigentes, con un funcionamiento ciertamente superestructural, sin capacidad - y tal vez con poca intención - de generar una estructura orgánica que representara a la docencia nacional.

Es por ello que durante la década de los sesenta se producirá un nuevo intento de conformar una organización nacional de los docentes, a fin de enfrentar justamente lo que era el punto débil del desarrollo de las organizaciones y asociaciones docentes: la fragmentación del sector.

El primer esfuerzo por generar una fuerza “orgánica” de los trabajadores de la educación redundó en la creación de la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA).

*“... La CGERA en el 67, surge claramente como oposición al CUDAG, con el objetivo de constituir una entidad gremial de tercer grado de acuerdo a la Ley de Asociaciones Profesionales - es la primera entidad nacional que plantea esto, que ya planteaban algunos sindicatos provinciales- y eventualmente adherirse a la CGT, cosa que para el CUDAG sonaba terrorífica. La formación de la CGERA permitió que entidades del interior, Mendoza, Tucumán y posteriormente Córdoba participaran de este planteo más sindicalista. Pero no es posible entender todo el proceso sin el CUDAG, que se des hizo solamente cuando se formó el AND.*

*CUDAG y CGERA existieron en paralelo, convocaban a huelgas quizá paralelamente pero nunca en conjunto. Para la CGERA el CUDAG era el modelo organizativo a destruir, porque no era una organización gremial. Para CAMYP, la bandera de CGERA de organizarse según la Ley de Asociaciones profesionales era una postura fascistoide. ....”<sup>27</sup>*

Fue fundada a través de un Congreso realizado en San Luis el 11 y 12 de septiembre de 1967, donde participaron 43 delegados en representación de 18 organizaciones: Centro de Profesores Diplomados de Catamarca, Federación de Educadores Bonaerenses D.F. Sarmiento, Movimiento Renovación y justicia de la Docencia Nacional de Catamarca, Asociación Gremial del Magisterio Provincial de Catamarca, Maestros Agremiados de San Juan, Federación Docente de Tucumán, Centro Docente Secundario de Baradero, Docentes Unidos de Buenos Aires, Asociación de Tesoreros y Protesoreros, Movimiento Sindical Docente, Asociación de Rectores y Directores de la Enseñanza Privada de la República Argentina, Unión Docentes de Escuelas Nacionales de Mendoza, Sindicato del Magisterio de Mendoza, Sindicato de Educadores Argentinos de Capital Federal, Agreración Docentes Provinciales de Salta, Federación Docentes Provinciales de Misiones, Unión Docentes de Mendoza, Agreración Magisterio Provincial Puntano y Afines, Maestros Agremiados de San Luis, y Agreración Docentes Primarios Pampeanos (observadores).

Una cuestión central para poder estructurar una organización verdaderamente nacional, era incorporar a organizaciones de la Capital Federal y de la provincia de

---

27 Entrevista a Ana Lorenzo.

Buenos Aires. Resultaba singularmente atractivo y políticamente importante para la naciente Confederación contar entre sus filas con la -por otro lado- controvertida Federación Sarmiento: la organización sindical bonaerense más potente y mejor visualizada desde el interior, por su origen combativo “(...) una organización que había hecho un paro de 45 días (...) una medida histórica para la docencia bonaerense y para el país (...)”.<sup>28</sup>

Pero rápidamente aquel espíritu fundacional se fue burocratizando al amparo de un Estatuto centralista y poco democrático. Además el devenir posterior de la FEB la tornó una estructura peligrosamente asimilada a la “cadena de mandos” de la administración educativa provincial.

Tal vez por eso, si bien presidió el congreso donde se formó la CGERA, y Julio César Orero fue el primer Secretario General de dicha Confederación, concluida la jugada para ocupar el lugar correspondiente a la provincia con mayor peso específico del país, se desentendió de las responsabilidades asumidas, alejándose de las políticas de la organización. Esta situación volvió a repetirse años más tarde dentro del Acuerdo de Nucleamientos Docentes.

La disputa entre ambos nucleamientos, CGERA y CUDAG, fue dura. Cada uno apostaba a mostrarse más “combativo” que el otro. Consideramos que para el conjunto de la docencia fue bastante difuso que, en el fondo, la disputa era por el modelo de construcción político-gremial.

Valga en tal sentido mencionar el hecho respecto de que CGERA incorpora como entidad a la Asociación de Rectores de Escuelas Privadas, y aunque los echa aproximadamente seis meses después, da pie para que el CUDAG, en su primer comunicado de prensa del 67 advirtiera sobre la creación de una entidad integrada entre otros “por los dueños de las escuelas privadas”.

Sólo cuando la embestida del Onganiato contra la educación pública y los salarios docentes se haga sentir, estarán creadas las condiciones para pensar en una nueva articulación sindical que unifique acciones comunes entre la CGERA y las organizaciones más representativas del CUDAG.

## LOS DOCENTES Y EL MOVIMIENTO OBRERO

La relación -escasísima- entre movimiento sindical docente y movimiento obrero tiene una singular capacidad para explicar ciertas características del proceso de unificación del magisterio argentino.

Las cuestiones en debate en dicho proceso de unidad, tenían una íntima relación con la vinculación histórica que el sector docente había establecido con el movimiento obrero. La primera pregunta que se planteaba era ¿debe el movimiento sindical docente integrarse con el resto del movimiento obrero o no? La segunda, íntimamente vinculada con la anterior, estaba referida a la conceptualización que desde las organizaciones se hacía del docente: ¿profesional o trabajador?

---

28 Entrevista a Mary Sánchez

¿Qué había ocurrido con el movimiento obrero y la clase trabajadora en estos años?

Luego del derrocamiento del peronismo la “Revolución Libertadora” intervino los sindicatos y la CGT, creyendo que de esta forma descabezaba “al monstruo”. Los asaltos a los sindicatos por parte de los comandos civiles, el duro plan de ajuste económico de Prebisch, la intervención de sus organizaciones y la suspensión de derechos laborales, mostraron a las claras a los trabajadores el carácter de clase que asumía el nuevo gobierno. El decreto 4161 que prohibía nombrar a Perón, a Evita o cantar la marcha peronista mostraron el revanchismo del nuevo régimen. Y por si hacía falta algún elemento más, los fusilamientos de José León Suarez evidenciaron que los “libertadores” no escatimarían acciones represivas para erradicar ese “mal endémico” que era el peronismo.

Los peronistas respondieron en dos formas, vinculadas entre sí: por una parte dieron la pelea política para recuperar las organizaciones gremiales de mano de sus intervenciones, cosa que lograron en pocos años. Y por otra, desde las organizaciones de base -barriales o de fábrica- resistieron planes y estrategias gubernamentales con acciones de sabotaje, de violencia, de acción directa contra el régimen. Años después, estas formas de lucha clandestina se conocerían como la “Resistencia Peronista”.<sup>29</sup>

En particular, el movimiento obrero comenzó a reorganizarse rápidamente luego del derrocamiento de Perón, apoyado en una gran movilización de las bases: grandes huelgas en 1956, lucha por la recuperación de los sindicatos y la normalización de la CGT desde 1957, nueva oleada de huelgas en 1959. Pero al tiempo que se da este proceso, también se pone de manifiesto una división en el movimiento sindical peronista entre “blandos” y “duros”, que se irá ahondando con los años, entre quienes privilegian la defensa del espacio sindical y aceptan por ello las reglas del juego que les impone el poder y aquellos que sostienen desde las organizaciones sindicales una lucha constante e inquebrantable contra la política antiobrera, antipopular y antinacional implementada desde los sucesivos gobiernos en aquellos años.

La movilización de los trabajadores culmina en 1959 con grandes conflictos que terminan en derrotas (la toma del frigorífico Lisandro de la Torre y las huelgas bancaria, textil y metalúrgica), que tendrán un efecto desmovilizador sobre la clase trabajadora. Ante esta realidad, buena parte de los sindicalistas - aún muchos de origen “duro” - se dieron como estrategia para mantener y expandir el poder de sus organizaciones consolidar en los puestos de conducción, a burocracias con capacidad económica -“los aparatos”-. Serán conocidos como “vadoristas”<sup>30</sup> e irán asumiendo una práctica sindical burocrática cada vez más dirigida a defender sus propios espacios de poder.

La conformación del aparato sindical no escatimó acciones patoteriles a cargo de bandas “leales” al dirigente - que apuntaban con la misma violencia a enemigos políticos y adversarios en internas gremiales -, a fin de asegurar el control

29 Salas, Ernesto. *Op. Cit.* pp. 60-131.

30 El nombre de vadorismo se acuña a partir de la práctica sindical que encarna el “lobo” Augusto Timoteo Vador, Secretario General del sindicato más importante en estos años: la Unión Obrera Metalúrgica.

del sindicato, ni acuerdos con las patronales a espaldas de los trabajadores.<sup>31</sup> Sin embargo, esos dirigentes, en los años en los que se conformó el “aparato sindical”, rara vez fueron deslegitimados por sus bases, ya que las negociaciones globales con las patronales, en las cuales muchas veces se hacían concesiones, no necesariamente eran vistas como un perjuicio por los afiliados, sino como límites que la propia realidad imponía, al tiempo que aún conservaban el prestigio de las luchas que habían encabezado durante la resistencia.<sup>32</sup>

Enfrentados con estas formas de acumulación y fundamentalmente con sus fines, el sindicalismo “combativo” mantendrá una coherencia en su práctica político gremial, expresada en múltiples jornadas de lucha.

En 1968 esas diferencias llevaron a la división de la CGT en dos. Surgió en este momento la CGT de los Argentinos como expresión de los gremios combativos (peronistas y de izquierda). La misma fue un verdadero catalizador de diversas experiencias políticas que confluyeron allí.

La figura de Raimundo Ongaro emerge como uno de sus referentes principales, y junto con Agustín Tosco constituyen un polo de referencia para la dirigencia sindical antiburocrática. Justamente, el dirigente de Luz y Fuerza de Córdoba expresaba cuáles habían sido los efectos de la política de Onganía y Krieger Vasena:

*“¿De qué teníamos los cordobeses clara conciencia a fines de 1967? ¿Cuál era nuestra denuncia? ¿Cuál era nuestra posición?*

*En apretada síntesis expresábamos: Bajo el lema de modernización y transformación el gobierno planteó un plan económico, cuya base filosófico-político se asentó aparentemente en el más ortodoxo y crudo liberalismo, en la resurrección del dejar hacer, dejar pasar, en la vigencia de un libreem-presismo a ultranza (...)*

*En las cuestiones sociales se denunciaba: el aumento de todos los precios de los artículos de uso y de consumo, agotando la capacidad adquisitiva de las remuneraciones. El incremento de la desocupación (...) La ley de represión de los conflictos sindicales. La intervención a sindicatos, el retiro o suspensión de personerías gremiales (...) La violación de los convenios colectivos de trabajo. La ley de congelación de salarios. La modificación de la ley de indemnizaciones por despido”.*<sup>33</sup>

La acción de la CGTA, las movilizaciones populares, hicieron estallar en mil pedazos el sueño de Onganía de perpetuarse en el poder durante veinte años. El punto de inflexión de este proceso de movilización fue el Cordobazo, en mayo de 1969, el primero de una larga serie de verdaderos levantamientos populares urbanos que comenzaron a marcar el retroceso del gobierno -y del partido- militar.

---

31 Una descripción acabada de éstas prácticas se encuentra en “¿Quién mató a Rosendo?”, de Rodolfo Walsh.

32 Este análisis lo tomamos básicamente de James Daniel. “Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946 - 1976”. Buenos Aires, Sudamericana, 1999 (2ª Edic.)

33 Agustín Tosco, en Revista Enfoque, Córdoba, junio de 1970. Citado en: En: Caraballo, Liliana; Charlier, Noemí; Garulli, Liliana. *Op. Cit.*, p. 23.

Se sucedieron así el Rosarizao, el Mendozazo, el Vivorazo, etc.

Vayamos ahora al análisis de la relación entre el movimiento sindical docente y el movimiento obrero. Ya hemos señalado que históricamente los docentes, en tanto sector, no se visualizaban a sí mismos como parte de la clase trabajadora, sino como parte de la clase media profesional. Este era un primer punto los distanciaba de los trabajadores.<sup>34</sup>

Sobre esta diferencia de tipo social, se montó el enfrentamiento político entre peronistas y antiperonistas. Durante los años cincuenta la relación entre los docentes y los trabajadores era predominantemente de antagonismo: obreros peronistas vs. docentes antiperonistas.

En los grandes conglomerados urbanos de Buenos Aires y el Litoral, la vida del movimiento sindical y en particular de la base docente transcurría por otros carriles. Encontramos un claro ejemplo durante la huelga docente de la provincia de Buenos Aires de 1958. Hugo Yasky nos refiere un hecho que muestra la forma en que se daba esta relación:

*“(...) en ese momento, algunos actos de la resistencia de la CGT y las 62 organizaciones, que estaban proscriptas, coinciden con la huelga docente. La CGT decide adherir simbólicamente con un paro en los lugares de trabajo. Esto se discute en el Congreso de la FEB, donde había noventa y ocho delegados y votan en contra de la adhesión de la CGT”.*<sup>35</sup>

La realidad era algo distinta en el interior del país, donde se estaba dando ese proceso de construcción de organizaciones más definidamente sindicales y no de asociaciones con perfil profesionalista. Sin embargo, salvo excepciones, tampoco existía vínculo entre la docencia organizada y el resto de los gremios. Indudablemente la conformación de clase pesaba más que la voluntad de algunos activistas

*“En Mendoza no se identificaba el gremialismo docente con el resto de las organizaciones sindicales. La docencia mendocina rechazaba todo lo que fuera CGT; en la huelga del 69, ya cuando se estaba llegando al final, la CGT resuelve ayudar, y el rechazo de la docencia fue mayoritario, preferíamos morir solos que con la CGT ...”*<sup>36</sup>

¿Por qué similar y categórico rechazo tanto en el conurbano como en la Mendoza de los sesenta? Algunas conclusiones, por las que optamos, aparecen en palabras del propio Marcos Garcetti:

---

34 Según señala Adrián Ascolani, en el período que va hasta 1943, son contadas las muestras de solidaridad entre organizaciones obreras y docentes. Las pocas que se dan - en el conflicto de Mendoza de 1919, por ejemplo -, son de los obreros hacia los docentes y no en el sentido contrario. Ascolani, Adrián. *Op. Cit.*

35 Entrevista a Hugo Yasky

36 Entrevista a Marcos Garcetti.

*“...Porque la CGT significaba lo peor para la docencia de ese entonces: el peronismo. ¿Qué significaba ser peronista en la docencia? Ser comunista podía ser hasta romántico, ser radical era lo lógico: el derecho, la constitución, la forma correcta, ser socialista era una especie de utopía, pero ser peronista era una mala palabra. El peronismo estaba asociado en el espíritu de la docencia con un montón de cosas negativas. Por eso todos los sindicalistas de origen peronista que funcionábamos en la base de la docencia éramos muy resistidos. El peronismo estaba asociado a una cantidad de fábulas, deformaciones (...) Entonces si un dirigente era peronista estaba sospechado de una “contaminación” muy fea, muy peligrosa....”.*<sup>37</sup>

Dentro de las escasas vinculaciones que se daban entre las organizaciones docentes y el resto del sindicalismo, estas al parecer se concentraban básicamente en las entidades que por ese entonces conformaron la CGERA.

Juan Carlos Valdéz señala, justamente, 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”.*<sup>38</sup>

Seguramente esto se debía a que la importante representatividad local de algunos sindicatos docentes del interior los llevara naturalmente a coprotagonizar, junto a otras organizaciones de trabajadores, el proceso de organización y lucha de los sectores populares a nivel de las provincias. Este parece ser así al menos en el caso de ATEP. Si bien no hemos encontrado datos en este sentido en el momento que estamos analizando, si tenemos algunos un poco posteriores. A comienzos de los setenta, ATEP formaba parte de la “Coordinadora Nacional de Gremios Combativos y de Trabajadores en Lucha”, en la cual estaban también la Federación Gráfica de Buenos Aires, el SMATA y Luz y Fuerza de Córdoba, ATE, La Fraternidad de Rosario y los sindicatos azucareros de Tucumán.<sup>39</sup>

Particularmente, en los años 1974 y 1975, encontramos muestras de un claro compromiso de solidaridad de ATEP con la lucha de otros sindicatos de su provincia y fuera de ella.

*“En el 74 ATEP se puso a la cabeza de la defensa de los talleres de Tafi Viejo, casi desmantelados; pero también aprobó su apoyo a FOTIA en la defensa de CONASA, empresa estatal nacional ‘capaz de realizar las experiencias que nos conduzcan definitivamente a la socialización total de la industria azucarera’, resolviendo asimismo que cada escuela en zona de campaña organizara la solidaridad con los obreros azucareros, declarando cese de actividades si fuese necesario”.*<sup>40</sup>

---

37 Entrevista a Marcos Garcetti.

38 Entrevista a Juan Carlos Valdéz

39 Rozenvaig, Eduardo. *Op. Cit.* p. 48.

40 Rozenvaig, Eduardo. *Op. Cit.*, pp. 109-110.

La solidaridad, por cierto, era mutua - como debe ser -. En septiembre de ese año, Atilio Santillán enviaba el siguiente telegrama a ATEP:

*“Telegrama. 11 de septiembre de 1974: Compañero presidente de ATEP. Francisco Isauro Arancibia. En nombre del Consejo Directivo de FOTIA saludamos al Magisterio tucumano en su día. PUNTO. Auguramos pronta solución Programas reivindicatorios y daremos nuestro apoyo justas reclamaciones de los maestros. PUNTO. Lo saludo fraternalmente Atilio Santillán”.*<sup>41</sup>

Los otros sectores que actuaban dentro del movimiento sindical docente tenían relaciones que se caracterizaban por tener un sesgo más político-partidario que por ser una tendencia a vincularse orgánicamente con la clase trabajadora o con el movimiento obrero.

La CAMYP, por ejemplo, tenía relaciones con los sindicatos ligados al Partido Socialista Democrático (PSD): empleados de comercio, municipales; organizaciones nada combativas y conocidas por sus actitudes “acuerdistas” o “dialoguistas” con las patronales. Este sector había tenido cierto peso dentro del movimiento obrero luego del golpe del ‘55, con cuyos objetivos estaba consustanciado, gracias al apoyo oficial. Luego del fracasado Congreso Normalizador de 1957, habían participado de la formación de un agrupamiento, los “32 gremios mayoritarios democráticos”, compuesto básicamente por el gremialismo antiperonista. Fueron perdiendo posiciones en el Movimiento Obrero y para mediados de los ‘60 conservaban el control de muy pocos sindicatos.

Algo similar ocurría con los sectores encuadrados en la Unión de Maestros Primarios y el AMSAD, que tenían relaciones con los sindicatos o los movimientos de izquierda, en particular con aquellos que conducía el PC. Este sector, que había participado fugazmente de la fundación de las “62 Organizaciones” - originada en el mismo congreso de 1957 -, se había retirado del mismo para formar diversos agrupamientos propios. También había perdido posiciones en el Movimiento Obrero a lo largo de la década de los ‘60.

Por último, encontramos algunos sindicatos que nucleaban docentes de las ciudades, caso típico de Capital Federal, que si bien eran poco representativos, aglutinaban un tipo de militancia docente cercana a la izquierda nacional y al peronismo, cuyas definiciones políticas los llevaban a integrarse, por ejemplo, como comisión de docentes de la CGTA

*“... Había muchos compañeros en el peronismo militando en barrios, en juventud. Y muy pocos en los gremios docentes. La militancia docente era vista como cosa de gente de clase media, medio gorila. Nosotros pensábamos que los compañeros que eran maestros tenían la obligación de participar de la organización sindical. Nosotros no entramos al sindicalismo docente solamente por una cuestión profesionalista, no sólo por la importancia de la sindicalización docente, sino que creíamos que esa sindicalización*

---

<sup>41</sup> *Idem.*, p. 117.

*era un medio para la toma de conciencia nacional de los docentes. Planteábamos que los docentes habían formado parte de la oposición al peronismo y habían sido difusores de una historia liberal y antinacional, y que por lo tanto nuestra obligación era influir ideológicamente en la docencia y cambiar su visión del mundo y de la vida. Por eso nuestro objetivo no era esencialmente sindical, era absolutamente político y veíamos al sindicalismo como un medio para. En la medida en que los docentes se organizaran en la defensa de sus derechos podrían llegar a tomar conciencia de su verdadero rol social, que hasta ese momento había sido la difusión ideológica de una ideología que no nos era propia como nación, y que solamente de esa manera podrían cambiar ...”*<sup>42</sup>

Como hemos podido apreciar, eran múltiples las razones que llevaban a dificultar la articulación entre los trabajadores de la educación y el resto del movimiento obrero: económicas y sociales unas, políticas y culturales otras. Pero algunos de los componentes estructurales de esta situación comenzaron a modificarse, lo cual trajo aparejado también un cambio en la conciencia de al menos un sector de la docencia, hacia de fines de los sesenta.

Un elemento poco estudiado, pero que los protagonistas remarcan, es como el proceso socioeconómico que fue viviendo nuestro país se fue ocupando de ir limando algunas de las asperezas que enfrentaban a los docentes con el resto de los trabajadores y como la diferencia de *status* que en algún momento los había separado comenzaba a disolverse. En las palabras de Hugo Yasky:

*“Se plantea un grado de pauperización de los sectores de clase media que incluye a los docentes. Muchos docentes empiezan a vivir con el bolsillo lo que después van de alguna manera a expresar en términos de identidad”.*<sup>43</sup>

Hasta aquí hemos intentado historizar las que a nuestro juicio constituyeron las tres discusiones centrales que se instalan hacia principios de los setenta en el movimiento sindical docente:

- las distintas conceptualizaciones sobre el perfil socio.laboral de los docentes que se traducen en la pregunta ¿trabajadores o profesionales?;
- las distintas ideologías organizativas: profesionalista o sindical; y
- si las organizaciones gremiales docentes debían integrarse al resto del movimiento obrero.

Y hemos focalizado estos tres debates, ya que consideramos que su desarrollo y resolución en el Congreso de Huerta Grande, en 1973, irá perfilándose la identidad político-ideológica fundacional de la organización gremial del magisterio argentino.

---

42 Entrevista a Ana Lorenzo

43 Entrevista a Hugo Yasky

## DESARROLLISMO, NEOLIBERALISMO Y REFORMA EDUCATIVA

Desde mediados de los cincuenta y durante toda la década del sesenta se suceden y alternan en la mayoría de los países latinoamericanos gobiernos liberal-desarrollistas y conservadores, proclives a pactar económicamente con la banca norteamericana. Cuando el avance de las fuerzas populares amenace con “desestabilizar” estos regímenes -temerosos de la proliferación de alguna “nueva Cuba”-, EEUU apoyará la instalación de dictaduras militares política y económicamente aliados; tal el caso de Brasil (1964) y Argentina (1966).<sup>44</sup>

Frente a la necesidad de consolidar su hegemonía en el continente, el presidente Kennedy lanza, durante la reunión la OEA de agosto de 1961 en Uruguay, un programa para la reorganización socioeconómica de Latinoamérica: la “Alianza para el Progreso” (ALPRO), cuyos fundamentos figuran en la Carta de Punta del Este.<sup>45</sup>

Este programa sintetizaba el interés norteamericano de conformar y liderar un bloque político-ideológico que dirigiera el desarrollo capitalista dependiente de Latinoamérica, y la consecuente necesidad de desplazar a las oligarquías tradicionales -resistentes a las modificaciones de la estructura socio-económica-, reemplazándolas por sectores de las burguesías nacionales afines. Por otra parte promovió un “desarrollo” latinoamericano asentado sobre: a) la integración de un mercado económico común regido por el modelo imperialista, b) una planificación y administración eficaz en tal sentido, c) la formación de recursos humanos adecuados a las necesidades de la reforma económico-social.

A mediados de la década del 60, instalado ya el programa, el paradigma del “desarrollo” se consolidó como discurso oficial en el conjunto de las ciencias sociales, y sus conclusiones fueron trasladadas al terreno educativo a través de lo que se dio en llamar el “desarrollismo pedagógico”.

Los teóricos latinoamericanos que adscribieron a estas ideas le adjudicaban a la educación la función de motorizar la evolución de los procesos sociales en tanto factor de desarrollo económico y mecanismo de transformación social. El cambio era concebido como el pasaje de una a otra etapa de dicha evolución; en nuestro caso se trataba del paso del subdesarrollo al desarrollo.

El sistema educativo debía expandirse y asegurar el acceso a nuevos niveles y modalidades escolares. Para quienes alcanzaran el nivel medio (especialmente la enseñanza técnica), el nuevo modelo de desarrollo les prometía mejores puestos de trabajo y por lo tanto la posibilidad de ascenso social.

---

44 Para garantizar un discurso y una práctica al interior de las Fuerzas Armadas, con la excusa de la seguridad continental, se crea la Conferencia de Estados Americanos, verdadero ámbito de difusión de la ideología del Pentágono, que se reúne anualmente a partir de 1961.

45 Entre los organismos incorporados a esta Alianza se podrían mencionar la propia OEA, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Mercado Común Europeo, y especialmente la Agencia Interamericana para el Desarrollo (AID).

Este programa de “superación del atraso latinoamericano” vio a la educación como una herramienta fundamental para la formación de sus soportes humanos. A través de un discurso pedagógico cargado de explicaciones meritocráticas acerca del rendimiento escolar, se buscaba fomentar niveles de competitividad que redundaran en un aumento de la eficacia del sistema en función de formar recursos humanos de alta productividad. La educación fue concebida como una inversión capaz de producir el “capital humano” que acompañara el proceso de introducción del capitales extranjeros y asimismo contribuyera a aumentar su rentabilidad.

Buena parte de los programas propiciados por la ALPRO estaban destinados a lo que se dio en llamar el “desarrollo de comunidades”, cuyo objetivo no era sino movilizar la base social hacia las metas del desarrollo.

Las formas de organización social, económica y cultural de las comunidades campesinas, indígenas o urbano-marginales a las que iban dirigidos estos programas eran caracterizados, desde la antropología social norteamericana, como productos de la llamada “cultura de la pobreza”. Sus diferencias con el modelo de las sociedades desarrolladas debían ser entendidas como carencias pasibles de ser superadas con la ayuda externa. Dicha superación no implicaba sino lograr consenso hacia el modelo de desarrollo capitalista dependiente.

Nadie dudaría en pensar que las concepciones elaboradas por los pedagogos de los centros mundiales de poder han tenido y tienen notable influencia entre los educadores latinoamericanos. Pero resulta casi imposible, y fundamentalmente simplista, adjudicar a estos últimos una natural vocación imperialista o antinacional. El desarrollismo se instaló en el sentido común de la docencia como impulso renovador que recreaba vínculos entre la escuela y tareas como la formación de identidades culturales, la difusión de un modelo civilizatorio, la distribución homogénea de saberes, y la incidencia en los procesos socioeconómicos.

Es en tal sentido que vemos cómo esta concepción se constituyó en el ideario pedagógico de sectores democráticos de origen liberal, como lo eran buena parte de las asociaciones docentes que hemos caracterizado dentro de la corriente profesionalista.

Si bien la influencia del desarrollismo pedagógico se extendió hasta los primeros años de la década del 70, una nueva concepción amenazaba con reemplazar el ideal del desarrollo: la modernización tecnocrática.

En octubre de 1967 se reúne en Virginia la Conferencia Mundial de la Crisis de la Educación. Las recomendaciones de esta Conferencia se orientaron a partir del precepto de lograr mayor eficiencia de los sistemas educativos. Se consideraba imprescindible aumentar la productividad docente, rediseñando nuevas formas de relación superadoras del binomio maestro alumno; extender el servicio educativo compatibilizándolo con la calidad; priorizar el uso de la tecnología educativa y el planeamiento como método central a fin de racionalizar al máximo los recursos disponibles, y finalmente recurrir a la colaboración exterior para el asesoramiento técnico y la ayuda financiera.

Salta a la vista que aquella modernización tecnocrática constituye la punta del ovillo de las concepciones neoliberales que hoy, treinta años después, se despliegan como modelo en gran parte del mundo occidental

En nuestro país, este discurso político-pedagógico se materializó en la reforma educativa que, entre 1968 y 1971, pivoteó sobre el frustrado intento de crear la “Escuela Intermedia”. Dicho intento, centro de las críticas de políticos y pedagogos autoproclamados defensores de la ley 1420, pretendió modificar la estructura del sistema educativo, reduciendo a cinco años la escolaridad obligatoria y creando un nivel intermedio entre la educación elemental y la escuela media.

Desde comienzos del siglo los sectores más conservadores de la sociedad intentaban reducir el alcance de la enseñanza obligatoria, generando un sistema educativo dual donde un circuito llevaba a la Enseñanza Superior y otro a la formación laboral.

La fuerza de atracción que concitó este tema oscureció, por lo menos en el debate público, la discusión sobre otro tema que impactó fuertemente sobre la docencia argentina: el pasaje de la formación docente del nivel secundario (Escuela Normal) al terciario (Profesorado de Enseñanza Elemental).

No logramos recoger demasiadas opiniones al respecto, excepto el análisis sobre la “destrucción de la Escuela Normal” que desarrolla el “Estudio sobre la llamada Reforma Educativa”, de la CAMYP

*“...Se trata, según sus creadores, de un plan que contempla primordialmente la capacitación profesional de los futuros docentes sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio. Si se recuerdan las marcadas carencias culturales que acusarían, con el sistema propuesto, los egresados de dichos niveles, orientados más a una pretendida capacitación técnica que los habilite tempranamente a su ingreso a la vida productiva que a la adquisición de una cultura general, se comprenderá lo débil de los cimientos sobre los cuales se pretendió apoyar la capacitación profesional de los futuros maestros. ...”*<sup>46</sup>

Algunos de sus argumentos son algo confusos, y parecen defender una pretendido “status” cultural del que gozaría la Escuela Normal y que se perdería con la formación terciaria propuesta. Sin embargo otros son contundentes

*“... En las actuales circunstancias socioeconómicas, el alargamiento propuesto para el ciclo del magisterio, que no se asegura una mejor preparación, aparte de significar una selección al revés, acentuará la deserción de los varones de la carrera docente.”*<sup>47</sup>

La escasa resonancia que tuvo entre otros gremios y asociaciones docentes la “fuga hacia adelante” de los contenidos y la certificación habilitante para ingresar a la docencia no deja de llamarnos la atención. Y creemos necesario dejar abiertos

---

46 CAMYP; Estudio de la llamada reforma educativa; Bs. As. Abril de 1972

47 CAMYP; Estudio de la llamada reforma educativa; Bs. As. Abril de 1972

algunos interrogantes para seguir analizando en futuros trabajos: ¿La docencia se sintió “jerarquizada con esta medida? ¿Es posible relacionar esta actitud con el estado del debate sobre la profesionalización durante esos años? ¿Dentro de las organizaciones docentes, coincidieron en esta postura tanto las asociaciones más “profesionalistas” como los gremios más “sindicalistas”?

Lo que sí podemos afirmar es que fueron los nucleamientos docentes quienes, sin dejar de prestar atención a las especificidades de la reforma, señalaron con claridad que el debate central no debía encajonarse en planteos técnicos, sino abrirse a la crítica política y político-educativa.

*“... Sin un cambio real de estructuras efectuado por un gobierno popular, no será posible un auténtico cambio educativo que permita a los sectores populares participar del avance tecnológico y ponerlo al servicio de transformaciones hacia una sociedad más humana ...”*<sup>48</sup>

*“... La llamada ‘Reforma Educativa’, (...) traslada el centro de la problemática educativa, de la didáctica a la política educativa, a la filosofía educativa.*

*Aunque esto publicitado y claramente no se ha dicho a la población, los documentos oficiales aprobados y vigentes para el ‘cambio’ son terminantes. En la página N° 81 del ‘Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino’ 49, se define la acción estatal en la materia al expresar que ‘la función propiamente subsidiaria es esencial del Estado’; y en la página N°33 vuelve a ponerse en el plano polémico una postura filosófica (que siempre ha dividido a los argentinos) superada a principios de siglo, al manifestarse que ‘no puede existir perfecta moralidad sin religión, ni religión verdadera sin moralidad’. Es más, en el proyecto de curriculum para la escuela elemental (de 1º a 5º grado), en la parte correspondiente a ‘Orientación y Moral’, se dice que el maestro será asesorado por un orientador...”*<sup>50</sup>

*“...Profundizar la lucha contra la reforma educativa oficial (...) Incorporar a las movilizaciones docentes a otros sectores populares -estudiantes, trabajadores- al tiempo que planteamos la crítica al trasfondo ideológico que inspira al actual equipo educativo (...) se trata de interpretar esta batalla como la disyuntiva entre una línea nacional y revolucionaria, sostenida por la mayoría del pueblo, y otra liberal-tecnocrática, apoyada por los sectores del privilegio...”*<sup>51</sup>

48 Declaración de la CGERA tras la primera reunión del “Congreso Nacional de Educación” realizado en Tucumán en octubre de 1970, citado por Aníbal Villaverde en su artículo “La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa”; en Bravo, Cirigliano y otros; La Escuela Intermedia en debate; Humanitas; Bs. As.; 1971.

49 Texto aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema educativo Argentino, secretaría de Estado de Cultura y Educación. Anexo del Boletín de Comunicaciones N°45, Buenos Aires, 1968. Nota de la cita

50 Alfredo Pedro Bravo, “La reedición de la Escuela Intermedia” en Bravo, Cirigliano y otros; La Escuela Intermedia en debate; Humanitas; Bs. As.; 1971.

51 Declaraciones de Miguel Bianchi (Sindicato de Educadores Argentinos -uno de los dos gremios de Capital Federal integrantes de la CGERA) en la Revista Panorama del 11/5/71, citadas por Aníbal Villaverde en su artículo “La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa”; en Bravo, Cirigliano y otros; La Escuela Intermedia en debate; Humanitas; Bs. As.; 1971.

Aunque con matices, los pronunciamientos individuales y colectivos de la militancia sindical docente encontraban puntos de fuertes coincidencias en la reacción contra la política educativa del onganato y los posteriores gobiernos militares. Estas posiciones gremiales comunes y un contexto de creciente protagonismo de organizaciones sindicales antiburocráticas en la articulación de la lucha social y política (CGT de los Argentinos, Cordobazo, Rosariazo, etc) permitió percibir que, sin duda, estaban dadas buena parte de las condiciones para intentar la confluencia nacional de distintos gremios y asociaciones docentes.



Capítulo

# 3

## **Hacia la unificación gremial docente**



## LA CREACIÓN DEL ACUERDO

En mayo de 1969 comenzó un proceso de movilización social que, teniendo como epicentro al Cordobazo, marcó un cambio en las correlaciones de fuerzas políticas y sociales.

La movilización popular desestabilizó al gobierno de Onganía. La renuncia de Krieger Vasena y todo su gabinete sólo postergaron su caída por un año, que se produjo finalmente en junio de 1970. Con Levingston primero y Lanusse después, la política de la “Revolución Argentina” sufrió un vuelco importante, comenzando a partir de ese momento a buscar una salida negociada, que permitiera contener el creciente conflicto socio-político.

El “partido militar” pretendía, en primer lugar, atraer a la burguesía nacional y a otros sectores sociales con la modificación - al menos parcial - de su política económica (es la época del “compre nacional”). En segundo término, inició una apertura política, el Gran Acuerdo Nacional, que desde su óptica debía culminar en el apoyo de radicales y peronistas a la candidatura de un líder militar - el propio Lanusse -.<sup>1</sup> Esta política que buscaba negociar alguna salida para la “Revolución Argentina” no implicaba que la dictadura militar abandonara su aspecto represivo, sino que por el contrario, ambas estrategias se complementaban.

Entre tanto, en el campo popular desde 1969, comienzan a desarrollarse distintas formas de luchas populares. Hacia 1970, con el encarcelamiento de sus principales dirigentes, la persecución a los militantes y el hostigamiento a sus organizaciones, se va cerrando el ciclo de la CGT de los Argentinos. Y si bien el movimiento obrero y el movimiento social continuarían conservando un importante protagonismo, a partir de estos años ese papel impulsor de la lucha fue asumido en gran medida por un fenómeno político nuevo: la participación de la juventud - en particular de los sectores medios - en las organizacio-

---

1 Lanusse intentó ganar el apoyo de la clase media. Mor Roig, su ministro del Interior, era un importante dirigente radical que había asumido su cargo con el visto bueno del partido, si bien luego había sido expulsado para cubrir las apariencias. Pero también abrió negociaciones con sectores del peronismo proclives al integracionismo, aunque excluyendo explícitamente al Gral. Perón de las mismas. Y no descartaba sumar a la jefatura sindical en su apoyo.

nes sociales y políticas, encuadrada mayoritariamente dentro de lo que se dio en llamar la “izquierda revolucionaria” (peronista y no peronista), en contraposición a la izquierda tradicional.<sup>2</sup>

Como lo señala De la Torre, este proceso de movilización de los sectores y clases medias alcanzó a las bases docentes y es una de las condiciones que explican por qué se dio el proceso de unificación que terminó en la constitución de la CTERA. En sus palabras:

*“Hacia fines de la década del 60, las movilizaciones sociales inquietaron a las bases docentes, aumentó considerablemente su participación en las actividades sindicales y las medidas de fuerza tomaron forma concreta en paños y manifestaciones callejeras.*

*Los jóvenes docentes que enfáticamente reclamaban sus derechos y reivindicaciones (...) apoyados algunas veces, otras no, en las estructuras vigentes y siempre por la experiencia de valiosos docentes gremialistas, participaron activamente de las movilizaciones sociales de la época”.*<sup>3</sup>

En efecto, en los años 1969 y 1970 se producen algunas importantes huelgas docentes. Una de ellas fue en Mendoza. Según recuerda Garcetti, fue “una huelga muy dura y larga”, durante “el gobierno de Blanco en la provincia”. Más que contra la reforma de Onganía, “se luchaba por salario, y jubilación”. El dirigente mendocino señala que:

*“La huelga 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, porque se terminaba el año”.*<sup>4</sup>

En virtud de que “el sindicato había quedado descalificado frente al conjunto de la docencia”, se renovó su conducción, haciéndose cargo de la misma una lista donde estaba el propio Garcetti, Asdrúbal Quintana, que era el secretario general, entre otros compañeros.

Mejor suerte corrió el sindicato tucumano. ATEP llevó adelante huelgas en los meses de octubre y noviembre de 1969, que se prolongaron en mayo, julio y agosto de 1970. Señala Rozenvaig que ninguna huelga recibió tanto apoyo como esa.

---

2 El hecho que toda esta movilización finalmente fue políticamente hegemonizada por las organizaciones armadas de la época, cuyos máximos exponentes fueron Montoneros y ERP, no debe ocultar la variedad y riqueza que asumieron otras formas de organización y de lucha que se dieron los trabajadores en este momento. Simplificar de esta forma - desgraciadamente un error bastante común - nos impide analizar en profundidad la realidad histórica de este momento.

3 Carlos De la Torre, “Breve Historia de la CTERA”. Escuela Mía, Revista de AMSAFE Rosario, Año 1, Nº3, pp. 20-22.

4 Entrevista a Marcos Garcetti.

*“Los padres se soldaron a los maestros. Se formaba una Federación de Padres para defender la escuela pública, junto a cooperadoras, clubes y centros vecinales ... Parecía concretarse el programa escuela-comunidad: 218 delegados comunales representando a 101 escuelas. El Gobernador Coronel Nanclares no quería escuchar a los maestros. Estaba francamente podrido. Los reclamos eran los de siempre: salarios y escuelas dignas. Los maestros Lainez y los de la Universidad pararon un día en apoyo a los provinciales. Córdoba propuso una huelga en todo el país en solidaridad con ATEP. A fines de agosto, en la sociedad Sarmiento, se reunieron más de tres mil maestros a debatir el conflicto (...) La lucha concluyó con una victoria (...)”.*<sup>5</sup>

Al mismo tiempo que se producen movilizaciones de las estructuras gremiales preexistentes, se da otro fenómeno importante: la incorporación de una nueva camada de militantes, que en algunos casos se incorporan a las viejas estructuras (como es el caso que recién referimos de Garcetti) y en otros crearán nuevos sindicatos. Estos jóvenes maestros que comienzan a militar activamente se vinculan, casi naturalmente, con los sectores del sindicalismo combativo que en ese momento está surgiendo.

Entre 1969 y 1971 cobra fuerza la movilización sindical en el interior del país, que desafía a las estructuras tradicionales del movimiento obrero que dominaban el país desde Buenos Aires. Con centro en Córdoba (Luz y Fuerza, UTA, SMATA, SITRAC-SITRAM), el sindicalismo combativo se expandirá por el interior del país, en Rosario y toda la zona industrial que bordea el Paraná, pero también hacia el norte - Salta y Tucumán - y hacia el sur -Neuquén- llegando incluso hasta el cinturón industrial de Buenos Aires, donde de todas formas le será mucho más costoso hacer pie, entre otros factores, por el dominio que el “aparato sindical” ejercía en la zona metropolitana.<sup>6</sup>

No es casual entonces que en las ciudades en que se consolida el sindicalismo combativo, principalmente Córdoba pero también Rosario, surjan fuertes núcleos de docentes con una perspectiva político-gremial radicalizada. En Córdoba el liderazgo de esta corriente en el campo sindical docente corresponderá a Eduardo Requena, dirigente del SEPPAC (Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba) y según todos los testimonios muy vinculado al sindicalismo de Tosco. En Rosario esta tendencia estará expresada por un nuevo sindicato, el SINTER (Sindicato de los Trabajadores de la Educación de Rosario). El liderazgo del mismo será ejercido por Carlos De la Torre. En Villa Constitución (Santa Fe) es notoria la relación que han tenido históricamente el sindicato docente y el metalúrgico.

---

<sup>5</sup> Rozenvaig, Eduardo, *Op. Cit.* Pp. 66-67 y 85-86

<sup>6</sup> James, Daniel. “Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976”. Buenos Aires, Sudamericana, 1999 (2da. Ed). Gran parte de las referencias históricas correspondientes a este capítulo han sido extraídas de esta obra.

Al recordar como se da el proceso de sindicalización, De la Torre señala algunas cuestiones que creemos significativas, acerca de cómo los jóvenes maestros iban insertándose en la lucha, cómo se relacionaban con las estructuras gremiales preexistentes y cómo se iban vinculando entre sí.

*“(...) el día de la muerte de un estudiante acá en Rosario 7, la muerte del estudiante Bello, espontáneamente hacemos una presencia en lo que se llamaba la Casa del Maestro (...). En esa asamblea, muy jugados por la indignación y todo lo demás, mi papel fue proponer una medida de paro por la muerte de Bello (...). El paro se realizó con bastante éxito, pero nos costó el primer sumario, porque presionados por el ministerio, las autoridades de la Casa del Maestro deciden lavarse las manos y decir que esto había sido autoconvocado, nos exhortan a nosotros a que digamos lo mismo porque sino se podía perder el edificio. Los supervisores se acercaban a la escuela para iniciar sumarios y nos recomendaban que dijéramos que realmente no habíamos hecho el paro. En la ciudad quedamos solamente seiscientos que dijimos que sí, sobre los cinco mil que seguramente habían parado y nos iniciaron un sumario (...).*

Esto, más allá del lógico temor que les pudo provocar

*“(...) genera que todos los que dijimos que sí, nos consolidáramos como una fuerza que en adelante en cada asamblea, en cada vivencia gremial, tenía un peso específico muy fuerte. Y ahí se gestaron distintos grupos: un grupo que se planteaba pro sindicato único, otro que por el desgaste que había del manejo de la vieja docencia, se planteaba ser un grupo independiente (...).”*

Finalmente, ese proceso de movilización

*“(...) generó un sector importante, casi una generación que se sumó a las luchas del conjunto de los trabajadores de esa década, la década del 70 que estaba comenzando”.<sup>8</sup>*

A partir de este proceso de movilización fue que:

*“El accionar gremial docente planteó necesidades organizativas acordes a los nuevos métodos de lucha, inéditos en la docencia, comenzó entonces a hacerse oír un proyecto unificador de sindicalización y acción junto a los demás trabajadores argentinos”.<sup>9</sup>*

El proceso de unidad docente que llevó a la formación de la CTERA reconoce, como lo recuerdan todos sus protagonistas, un hito determinante: la creación del Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND). En las palabras de Alfredo Bravo:

---

7 De la Torre se refiere a la movilización que se produce en Rosario en mayo del 69 y que es un antecedente inmediatos del Cordobazo. Sobre esta movilización dice James: “En Rosario los conflictos alcanzaron tal intensidad que el ejército declaró a la ciudad “zona de guerra” y estableció cortes marciales para juzgar a los civiles”. James, *Op. Cit.*, p. 295

8 Entrevista a Carlos De la Torre.

9 Carlos De la Torre, *Op. Cit.*

*“... El proceso de unidad nace de un acta que firmamos entre CGERA - donde estaba Arancibia, nosotros (CAMYP) y las otras fuerzas. Formamos el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, y pusimos un punto - el octavo- que era el que decía que el AND luego se tenía que transformar en una central única”.*<sup>10</sup>

El Acuerdo se constituyó el 3 de octubre de 1970, en la ciudad de Córdoba. Estaba conformado originalmente por las cuatro organizaciones docentes más importantes que en ese momento existían en nuestro país.

Como ya señalamos en el capítulo anterior el elemento catalizador, que propició que se formalizara el Acuerdo fue la oposición a la reforma educativa de Onganía.

*“...El Acuerdo de Nucleamientos Docentes (integrado por CAMYP, CCID, CGERA y UNE), agrupación mayoritaria que ha movilizado a los más amplios sectores en oposición a la reforma, con motivo de la huelga docente del 18 de noviembre de 1970 declaró que dicho movimiento de fuerza se llevaría a cabo ‘como expresión de repudio a la actual política educacional...’; como ‘demostración fehaciente de la decisión férrea de la docencia de oponerse a todo cambio inconsulto e improvisado...’; ‘para protestar por la pretendida reforma contraria a los más elementales derechos de maestros y profesores y divorciada de la voluntad popular’...”*<sup>11</sup>

Efectivamente el Acuerdo significó un punto más alto de articulación de los gremios docentes que aquél expresado por el coyuntural CUDAG. La dictadura militar generó las condiciones de posibilidad para la formación de un arco opositor que unificaba desde los sectores liberales democráticos hasta las distintas expresiones de la izquierda. Compartían en buena medida críticas a su política económica, laboral y sobre todo educativa.

Antiguos “aliados tácticos” como la FAGE -que integraba el CUDAG junto a CAMYP-, y AREPRA - que participó de la fundación de CGERA- manifestaron adhesión a las políticas del onganiano, y estas definiciones los apartaron definitivamente del proceso de unificación de la docencia argentina.

Sin embargo, y como su mismo nombre lo explicitaba el carácter institucional del AND no iba mucho más allá de un “acuerdo”. ¿Qué significaba entonces que para muchos dirigentes el objetivo principal que se había fijado era tender en el menor tiempo posible a la unidad orgánica de la docencia?

La iniciativa de formar el Acuerdo fue rápidamente impulsada desde distintos sectores pero no fue sencillo llegar a esta instancia. Había que superar viejas cosas, entre otras la disputa entre “profesionalistas” y “sindicalistas” donde antagonizaban, por un lado la CAMYP y por el otro los sindicatos de CGERA.

Las dificultades fueron múltiples. Ni siquiera buscar el lugar donde reunirse fue sencillo:

---

10 Entrevista a Alfredo Bravo

11 Villaverde, Aníbal; La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa; en Bravo, Cirigliano y otros “La escuela intermedia en debate”; Humanitas; Bs. As.; 1971.

*“Nadie quería ir al lugar de nadie, la gente de CGERA no quería venir a Capital, la gente de Capital no quería ir a Tucumán. Por eso se buscó Córdoba, que era un lugar central y donde estaba una organización como UEPC, que era representativa, importante y no estaba comprometida con ningún gran bloque. En esta reunión participó la CGERA, la UNE, la CCID y la CAMYP participó en principio a título de observadora, no fueron los principales dirigentes, fueron Rocchi, Alfredo Bravo, Incarnato que sí era de la conducción y otro dirigente más”.*<sup>12</sup>

No era sólo el peso cuantitativo de las organizaciones lo que se jugaba, sino y fundamentalmente las definiciones político-ideológicas sobre las que se estructuraría la futura organización gremial de la docencia. El punto de la declaración fundacional del AND que resultó más dificultoso fue el octavo, el que se refería a la unidad.

Siguiendo con el relato de Valdéz:

*“En las discusiones todos los puntos se acordaban, luchar por el estatuto, por el salario, por la jubilación, escuela pública. Pero se llegó el punto octavo, que era el punto álgido. Eso prácticamente significó la ruptura. El artículo original acordaba plazos, fijaba un año, la gente de la CGERA acordaba, pero la que no firmaba era la CAMYP. Hubo conversaciones, idas, vueltas, se cambiaron algunas cosas, y se acordó en la palabra propender, que era lo máximo que la Confederación aceptaba. Nosotros entonces dijimos: no pongamos un año pero pongamos propender en el menor plazo posible. Se firmó ese acuerdo pero no lo firmaron los principales dirigentes de la Confederación, lo firmaron Rocchi y Bravo”.*<sup>13</sup>

El artículo octavo del acta de constitución del AND decía, finalmente:

*“Propender en el menor plazo posible a la formación de un ente nacional único con personería gremial, que materialice los anhelos de unidad de la docencia argentina.”*<sup>14</sup>

Los firmantes de esta acta fueron Alfredo Bravo, por la CAMYP, Sixto Paz, por la CGERA, Juan Carlos Cominguez, por el CCID y Simón Rudiminsky por la UNE.<sup>15</sup> En 1971 se integra al Acuerdo una Mesa de la Provincia de Buenos Aires de la que participaban la FEB, la asociación de Educadores Secundarios de Buenos Aires (AESBA) y la Asociación de Docentes de la enseñanza Técnica y Diferenciada (ADYTED).<sup>16</sup>

---

12 Entrevista a Juan Carlos Valdéz

13 *Idem.*

14 AUDEC Informa. Boletín N° 4. Julio de 1972.

15 *Idem.*

16 Boletín SUTEBA

A poco de haberse conformado, el Acuerdo produce dos hechos políticos importantes: la realización de un Congreso Educativo en Tucumán, en octubre de ese año y el histórico paro del 18 de noviembre de 1970.

## Congreso Nacional de Educación

Un hecho político importante fue la realización, a los pocos días de la creación del AND, de un Congreso Educativo en Tucumán. Este Congreso, según De la Torre:

*“(...) 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”.*<sup>17</sup>

En ese congreso educativo se puso de manifiesto, fundamentalmente, la necesidad de combatir la reforma educativa de Onganía. Y si bien era un encuentro educativo y no exclusivamente sindical, los sindicatos tuvieron un peso determinante en el mismo. Mary Sánchez señala que, como eran los años de la dictadura, *“en vez de hacer un encuentro como sindicatos se hace pedagógico”*. Marcos Garcetti hace la siguiente reflexión sobre el sentido del accionar de este organismo:

*“ 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. Nosotros pudimos pararla acá en Mendoza, y eso se convirtió en una referencia para que otras provincias siguieran presionando. Y los gobiernos que veían que se iba terminando el período de facto, pasado el Cordobazo, Mendozazo, también contribuyen a que la reforma se vaya cayendo de a poco. 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.”*<sup>18</sup>

---

17 De la Torre, Carlos. *Op cit.*

18 Entrevista a Marcos Garcetti; julio de 1999

La preponderancia de los sindicatos en la conducción del Congreso Nacional de Educación puede visualizarse claramente al analizar la composición de su Junta Ejecutiva Permanente. La misma estaba integrada por:

- *Sixto Paz* de la Agrerriación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP),
- *Simón Rudiminsky* de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC),
- *Carolina Peralta* del Sindicato del Magisterio de Mendoza,
- *Tito Armas* de la Unión de Maestros Primarios (UMP),
- *Fanny Echeijbaunn*, *Luis Iglesias* y *Edmundo Laforgue* del Movimiento en Defensa de la Escuela Pública,
- *Eliseo Antico* por la Asociación Argentina por la Educación Popular,
- *Mario López Dabat* de la Comisión de Auspicios de Rosario, y
- *Carlos Salmoiraghi* y *Enrique Jaime Zolezzi* por la Confederación de Maestros y Profesores (CAMYP)<sup>19</sup>

Esta reunión se transformó en una estructura permanente, el Congreso Nacional de Educación, que convocó a educadores, alumnos, padres y a toda la comunidad al debate educativo. El Congreso realizó jornadas de discusión entre 1970 y 1973 en diversas ciudades de nuestro país: en octubre de 1970, en Tucumán; en abril de 1971, en Mendoza; en agosto de 1972, en Rosario. También se realizaron jornadas informativas, en Córdoba, en junio de 1973.

ADEP, el sindicato jujeño, sintetizaba de la siguiente forma el accionar del Congreso durante estos años:

*“El Congreso Nacional de Educación comenzó sus sesiones en octubre de 1970, en Tucumán, como respuesta a la política reaccionaria y privatizante que, con el rótulo de Reforma Educativa, pretendía imponer el gobierno del General Juan Carlos Onganía. Un conglomerado de gremios docentes, comprendiendo el peligro enorme que tal reforma implicaba para la educación popular, se reunieron no sólo para efectuar un exhaustivo análisis de la misma sino para formar un frente sólido integrado por docentes, alumnos, padres de familia, cooperadoras, sindicatos, etc., destinado a combatir su aplicación a lo largo y ancho del país. Merced a la acción conjunta de los sectores precedentemente enunciados, la reforma culminó en el más rotundo de los fracasos, pero el congreso continuó con sus sesiones anuales. Es que superado el problema inicial se fijó un nuevo objetivo fundamental, echar las bases de una nueva Ley de Educación, teniendo como punto de partida la Ley 1420 de Educación Común.*

*En sucesivas etapas cumplidas en Mendoza (1971), Rosario (1972) se analizaron los siguientes temas referidos a la educación: función del Estado, objetivos, principios generales, gobierno, cooperadoras, etc.”.*<sup>20</sup>

19 ADEP; Congreso Nacional de Educación; octubre 1973.

20 ADEP, Memoria Anual 1972-1973.

## Debilidades y fortalezas del AND

Como lo señalamos más arriba, el AND impulsó una medida de fuerza que resultó histórica por los niveles de acatamiento, el 18 de noviembre de 1970, en el que para la docencia de todo el país, manifestando su oposición a la reforma impulsada por el gobierno de Onganía. El debate sobre el sistema educativo abandona su supuesta neutralidad técnica para abordarse como debate político.

*“Lo que fue importante y ayudó mucho a la consolidación de la unidad fue el paro del 18 de noviembre, un paro realmente impresionante. El paro había salido a fines de octubre, en menos de un mes se preparó el paro en todo el país, sacado prácticamente de la galera. Hasta ese momento no había nada unificado, esta fue la primera vez, tuvo un éxito notable. Hubo una movilización muy grande, dos mil o dos mil quinientas personas que para esa época era mucho. Hubo una concentración, habló un compañero de Córdoba, Rodríguez, hubo una marcha al ministerio, que todavía estaba en avenida Córdoba. A partir de ahí se avanzó mucho, el AND empezó a jugar un papel muy grande”.*<sup>21</sup>

Desde ese momento se suceden pronunciamientos y medidas de fuerza del sindicalismo docente contra la reforma educativa, impulsadas por el Acuerdo. Se concretan paros de 24, 48 y 72 horas, que se realizan durante 1971 y 1972, con masivo acatamiento de parte de la docencia nacional. También se organizan otras actividades de denuncia, como las “Semanas de Protestas”, una modalidad que después continuará la CTERA.

A la par que se da este proceso de movilización, y alentados por la evidencia de creciente representatividad del AND, algunos de los sectores que lo componen estiman que ya es hora de concretar la unidad orgánica de los trabajadores de la educación y comienzan a tomar iniciativas en este sentido. Pero, como ya señalaron algunos protagonistas, el punto octavo de la declaración fundacional del Acuerdo, - el de la “creación del Ente nacional”-, era el que resultaba más problemático.

Las posiciones de las distintas organizaciones que participaban del Acuerdo no eran para nada similares. Los dichos de los protagonistas y algunos documentos nos permiten trazar el siguiente cuadro: la CGERA impulsa claramente el proceso de unidad. Para ello invita a entidades de base de todo el país a participar de las reuniones del Acuerdo. La UNE y CCID acompañan la iniciativa, en tanto CAMYP intenta hacer más lento el proceso. La FEB no participa, no cumple con las resoluciones del Acuerdo (no hace los paros ni otras actividades). También puede apreciarse que la discusión de fondo - respecto de la oportunidad o no de la unificación nacional- no siempre se “blanqueaba” en las reuniones, sino que las organizaciones hacían uso de distintos artilugios para argumentar sus posiciones.<sup>22</sup>

---

21 Entrevista a Juan Carlos Valdéz

22 Ver en nuestro anexo CGERA, Circular N°7, diciembre de 1971 y Circular N°8, febrero 1972.

En noviembre de 1971 hay una reunión del Acuerdo, en la cual participan también numerosas entidades de base (veinticinco). Sixto Paz, Secretario General Adjunto de ATEP, que era el representante ante el AND de la CGERA, informa que en la misma se toma una importante resolución:

*“Si el Acuerdo ratifica el punto 8º, dicho organismo será el encargado de conducir y coordinar todo lo relacionado con la unificación gremial. En caso contrario, esa misión será cumplida por él o los Nucleamientos que coincidan y en su defecto, las propias entidades de base resolverán el camino a seguir”.*<sup>23</sup>

A la vez, se convoca a una nueva reunión a realizarse en Córdoba, para seguir tratando el tema. La CGERA, la UNE y el CCID remiten una nota a la CAMYP pidiéndole que se defina sobre el punto 8º, a fin de presionarla para que se ponga fecha al compromiso de unidad asumido en el acta de fundación del Acuerdo. La CAMYP responde que

*“1º) La Asamblea Extraordinario de la CAMYP realizada en Santa Fe el 4-12-71, considera inconveniente, inoportuna y peligrosa la ratificación del punto 8º del Acta de Córdoba que dio origen al Acuerdo de Nucleamientos Docentes (A.N.D.)*

*2º) Mantener y fortalecer el AND sobre la base de los objetivos de acción que le dieron origen, exigiendo por parte de los organismos que la integran, el respeto recíproco de las jurisdicciones y autonomías que corresponde a cada una de ellas”.*<sup>24</sup>

Dado que el Acuerdo no llevará adelante el punto 8º, los otros nucleamientos “toman a su cargo la puesta en marcha del referido punto”.<sup>25</sup> El 18 de diciembre de 1971, en la reunión del AND que se realiza en Córdoba, se deja constituida una Comisión Promotora del Congreso Unificador Docente, cuya Junta Ejecutiva esta constituida por la CGERA, UNE y CCID. Se realizan nuevas reuniones, en tanto los miembros de la Junta Promotora visitan diversas localidades promoviendo la creación del “Ente Nacional”. Entre ellas merece destacarse la opinión de la FEB, que manifiesta que “no tiene mandato de sus bases para adherir a un Ente como el proyectado por el Plenario de Córdoba”.<sup>26</sup>

Luego de varias idas y vueltas, se decide que el congreso unificador se realizará en Rosario, los días 30 y 31 de marzo de 1972. Pero finalmente las principales organizaciones del AND sólo participaron a título de observadoras, no cumpliendo el congreso con su cometido. Así lo recuerda Carlos de la Torre:

---

23 CGERA, Circular Nº7.

24 *Idem*. Sixto Paz dice que transcribe de manera textual la respuesta de CAMYP.

25 *Idem*.

26 CGERA, Circular Nº 8 y AUDEC Informa. Boletín Nº 4, Julio de 1972.

*“... Vinieron muchos (se refiere a dirigentes del AND; n. a.) pero algunos plantearon ser observadores, vino la gente de Sixto Paz de Tucumán, Furlán de la UEPC de Córdoba, había muchos sectores importantísimos, la gente de Buenos Aires estaba toda, pero en general como observadores. La voluntad venía de sindicalización, hacían intervenciones cada tanto pero no comprometían su voto. Nosotros estábamos muy decididos.”<sup>27</sup>*

El congreso fue muy importante y representativo

*“Se trabajó muy bien ese congreso, se garantizó mucha prensa y se trabajaron muy bien las invitaciones. Fue el congreso más representativo hasta ese momento. Creo - habría que ver las actas y los papeles de CUTE - que había representados algo así como 140.000 docentes de escuelas públicas, más cerca de 80.000 docentes privados.”<sup>28</sup>*

Pero en Rosario no se concreta la unidad, ni se constituye la Confederación y se resuelve pasar a cuarto intermedio y convocar a la ciudad de Córdoba, “para esperar a las entidades representativas aún remisas”.<sup>29</sup>

Al parecer, las organizaciones del Acuerdo que estaban impulsando la unidad deciden dar un paso al costado, para lograr la incorporación de la CAMYP. Por ello no forman parte de la mesa de conducción del congreso, que fue ocupada por el sector de los sindicatos que estaban más comprometidos con la concreción de la unidad en el corto plazo. Es así que en la mesa están Asdrubal Quintana y Garcetti (SUTE), Carlos De la Torre (SINTER), Mary Sanchez (UDEM).<sup>30</sup>

Estas idas y vueltas lo que ponían de manifiesto eran las limitaciones implícitas en el modelo de construcción sindical que expresaba el AND. La constitución del “Acuerdo” no significaba que las líneas político-gremiales de los distintos nucleamientos se hubieran disuelto o modificado; es decir que parecía que no se iban sintetizando prácticas ni concepciones político-sindicales. Por eso a dos años de haber expresado la voluntad de unificar orgánicamente a la docencia, muchas organizaciones apostaban a la unidad, algunas dudaban y otras, decididamente no lo hacían. Esto tornaba dificultosa la construcción. Las definiciones que tomarán los distintos agrupamientos sindicales para hacer frente a esta coyuntura, también serán disímiles.

---

27 Entrevista a Carlos De la Torre

28 *Idem.*

29 De la Torre, Carlos. *Op. Cit.*

30 Entrevista a Carlos de la Torre

## La paradoja de una ruptura que busca la unificación

Un lugar en el que son muy claras las posiciones político gremiales que atraviesan y tensionan este proceso de unificación de la docencia es la provincia de Buenos Aires. ¿Por qué tiene sentido analizar el desarrollo nacional desde esta perspectiva local? Por el poder político interno que en cualquier estructura sindical se desprende del peso cuantitativo de los afiliados bonaerenses. Entonces que el gremio provincial esté unificado o fragmentado, que articule una misma estrategia para incidir en el caso concreto de las disputas sobre cómo organizar y representar a la docencia, o se presente con posiciones divididas, modifica la correlación de fuerzas a nivel nacional.

La Federación de Educadores Bonaerense era la organización provincial numéricamente más representativa, por lo que vista desde afuera su presencia generaba expectativas. Sin embargo a la dirección de la FEB no le interesaba participar de la unificación. Si bien se había incorporado formalmente en el Acuerdo, en los hechos, escudándose en la no organicidad del mismo, se margina, no participa de las reuniones, no cumple los paros ni otras acciones definidas en ese ámbito. Tiene, además, una posición cuanto menos vacilante frente a la sindicalmente criticada reforma educativa de Astigueta. Cuando tenga que expedirse sobre es tema de la unidad, planteará que no tiene inconvenientes en sumarse a una nueva organización, con personería gremial, pero que la misma debía otorgarle “ciertas garantías” y que no tenía mandato de sus bases en ese sentido.<sup>31</sup>

Si bien la Federación Sarmiento tiene una actitud contraria a las medidas de fuerza, algunas de las uniones de educadores de los distritos de la provincia comienzan a tomar un rumbo distinto: buscan conocer y posicionarse en el proceso nacional. Pero el funcionamiento poco democrático que establecía el estatuto de la FEB<sup>32</sup> no permitía que aparecieran las disidencias, aún cuando las mismas representarían a la mayoría de los docentes provinciales afiliados. Es el caso de la Unión de Educadores de La Matanza. Recuerda Mary Sanchez que:

*“... cuando la Federación no para en el 72 nosotros paramos. Junto con esto comenzamos a conectarnos con gente del Acuerdo y a conocer dirigentes del interior del país. Para nosotros el Acuerdo era bárbaro, lo que no era bárbaro era la conducción de la Federación Sarmiento. Conocíamos a los dirigentes por los diarios y veíamos que tenían posiciones coincidentes con las acciones que nosotros llevábamos adelante desde La Matanza: difusión cultural, cursos, charlas sobre lo que significaba la reforma educativa. El único paro que hizo la FEB fue el del '70, después se corrió, manijazos, cambios de mandato, el requisito de los dos tercios. Estaban en el Acuerdo, pero tratándose de un “acuerdo” no se sentían obligados y mantenían la autonomía”.*<sup>33</sup>

---

31 CGERA. Circulares N° 7 y 8.

32 Todos los distritos tenían la misma representación en el Congreso más allá del número de afiliados.

El de la FEB era un típico caso de conducción burocrática. Mientras manifestaba que no tenía mandato de sus bases a favor de la unidad sindical, se ocupaba de controlar a la oposición interna que estaba dispuesta a llevar adelante dicha unidad.

Por su parte, el particular desarrollo de los sindicatos docentes del conurbano bonaerense fue promoviendo el debate respecto de la función social de los educadores y contribuyó a la modificación de la concepción político-gremial que había predominado hasta ese momento. La vieja tradición profesionalista se troca en conciencia de lucha de los trabajadores: los docentes asumen las estrategias del movimiento obrero: paran, se reúnen, se movilizan. Otros sindicatos les transmiten su experiencia de organización en la calle, les prestan sus locales y hasta sus bombos.

Dentro de las uniones de distrito comienzan a expresarse grupos más identificados con la corriente de sindicalización que se posicionaban frente a las patronales de un modo distinto al de la conducción de la FEB. Hugo Yasky recuerda:

*“Nosotros en ese momento descubrimos nuestra pertenencia a la clase, que sintetizábamos en la expresión ‘trabajadores de la educación’. Esto fue todo un hecho, un choque cultural dentro de la docencia. En las asambleas teníamos compañeros que decían ‘colegas’ y nosotros decíamos ‘compañeros’. Es un punto de ruptura con una concepción profesionalista...”*

Y agrega más adelante:

*“...Este elemento va acompañado de otro, que es consecuencia, y es que empezamos a plantearnos qué es ser trabajadores de la educación. Nuestro lugar estaba en la CGT. Nos empezamos a poner en contacto con los gremios del interior. Para nosotros era todo un descubrimiento ver que había gremios docentes que estaban en la CGT. Nos parecía que nosotros estábamos años luz...”<sup>34</sup>*

A partir de caracterizar al docente como trabajador, - y de identificarse a sí mismos como tales- se modificaba la forma en que se pensaba cómo ese sujeto debía organizarse. El proceso de redefinir el perfil político-sindical de las uniones de distrito comenzaba a gestarse.

Incluso desde algunos distritos, como La Matanza, aparecían planteos a favor, no sólo de la unidad de la docencia nacional, sino también y en la misma dirección, con el conjunto del movimiento obrero organizado.

---

33 Entrevista a Mary Sanchez

34 Entrevista a Hugo Yasky

*“(…) No nos conformábamos con parar solo con el Acuerdo; había un paro de la CGT al día siguiente y el Acuerdo no adhirió al paro. Es más, fue tan terrible que ponen el paro un día antes para no parar con la CGT porque adentro del Acuerdo proponían parar con la CGT todo el Noroeste y Córdoba pero Capital no. Y Matanza hace los dos”.<sup>35</sup>*

Los paros del Acuerdo -año 71 y 72 - serán acatados por algunas de las uniones de educadores del conurbano bonaerense. La FEB sanciona a la UDEM en el 71 y en el 72 plantea la expulsión por acompañar al Acuerdo y a la CGT. Esto terminará con la expulsión de una serie de sindicatos de la FEB y el retiro de otros, - en total 22 sindicatos - quienes continuarán participando en forma autónoma del proceso constitutivo de la CTERA. Y con el correr de los años serán la base de lo que hoy es el SUTEBA.

*“...Esos tres distritos (Matanza, Morón, Almirante Brown; N. A.) aparte de hacer el paro éramos oposición a la conducción y no teníamos problema en que nos expulsaran, teníamos un proyecto ya para plantearnos otra cosa. Los otros no rompían con la conducción de la FEB; la discusión era si hacíamos el paro, nadie creyó que nos iban a expulsar a todos los que nos expulsaron en ese congreso.*

*Todos los que hicieron en el paro fueron expulsados: Avellaneda, Lanús, Matanza, Morón, Almirante Brown. Lo que pasa que estos últimos tres teníamos como característica común que estábamos involucrados en el proceso de unidad nacional. Planteábamos tener unidad orgánica no sólo un “acuerdo” porque veíamos que esto no nos llevaba a avanzar y teníamos como principio el reconocernos “trabajadores de la educación”, con pertenencia al movimiento de los trabajadores en su conjunto, lo que significaba adhesión a la CGT.*

*Estos principios nos permitían reconocernos en un mismo proyecto gremial. Teníamos puntos en común con compañeros que planteaban el paro docente nacional pero que no llegaban a la unidad sin diferencia de ramas y niveles. Estos eran los ejes de la concepción de organización gremial que planteábamos, que no era nuestra sino la síntesis de experiencias anteriores y de lo que se planteaba en otros lugares del país”.<sup>36</sup>*

Podemos concluir que la actitud de la dirigencia de la FEB representaba a nivel provincial un extremo de las posiciones: la de quienes no apostaban a la unidad. El hecho de que esta posición estuviera formalmente contenida en el AND ponía a la vez de manifiesto sus limitaciones. Y las diferencias en este espacio sobre criterios organizativos y político gremiales comenzaban a ser sustantivas.

Tal vez por eso, el lugar desde el cual los distritos del conurbano bonaerense que lideran la fractura de la FEB van a sumarse a la unificación nacional de la docencia será la CUTE.

---

35 Entrevista a Mary Sánchez

36 *Idem.*

## LA CREACIÓN DE LA CUTE

En los años 71 y 72 fue creciendo la movilización sindical docente, particularmente en el interior del país, articulada en algunos casos a protestas generales de los trabajadores y la población contra el régimen militar. De la Torre describe la evolución de la situación política y social de esta forma:

*“El alto voltaje del accionar gremial y social (1969/1970) produjo respuestas represivas durísimas. En Mendoza muere un docente en las movilizaciones del Sindicato del Magisterio, en Córdoba y Rosario las víctimas son estudiantes y obreros (Cordobazo y Rosariazo), los docentes templan su conciencia junto al dolor y se realizan paros de protesta por la represión, acciones en Río Negro y Santa Fe reciben similares respuestas del gobierno, y el clima de paros generales y paros por tiempo indeterminados sacude la estructura misma del gobierno militar. Cae Onganía (Juan de los Palotes); Levingston y Lanusse se ven obligados a negociar una salida electoral. Nos acercamos a las elecciones del 11 de marzo de 1973. En este clima, acuciados por bajísimos salarios, se aceleran los procesos, los docentes argentinos presionan por la formación de una entidad nacional que coordine y de respuestas a las necesidades globales de la educación argentina”.<sup>37</sup>*

En 1971 y 1972 se producen importantes conflictos docentes, en el marco de la movilización popular. Recordemos que en marzo de 1971 se produce otra gran movilización popular - también en Córdoba -, el “Viborazo”, que acabó con el gobierno de Levingston. Lanusse asume el timón del Estado, acelerando aún más los tiempos de la retirada del gobierno militar.

Señalábamos más arriba que en Rosario hay un conflicto importante en 1971. En efecto, se define un paro por tiempo indeterminado, una huelga que durará cincuenta días, con una gran movilización de las bases. Este proceso está en la base de la creación del SINTER.<sup>38</sup>

También en Mendoza se agudiza la lucha sindical. Garcetti recuerda la huelga del ‘71 de la siguiente forma:

*“Mendoza es la primer provincia en la que cae la reforma como consecuencia de nuestra huelga. Astigueta había impuesto la reforma en todo el país. Gabrielli gobernaba la provincia, como buen “ganso” era un hombre que venía de la línea de la ley 1420. Los “gansos” en aquel entonces tenían firmes convicciones sobre la enseñanza laica, gratuita, obligatoria. Apegados a la línea de Emilio Civi, en los debates de la 1420. Gabrielli entendió que era absurdo ..., la docencia en ese tiempo respondió masivamente a los paros convocados por el gremio. Éramos gremio porque todos respondíamos a la misma actividad, pero no se podía hablar de sindicato.*

37 De la Torre, Carlos. *op. cit.*, pp. 20-22.

38 Entrevista a Carlos de la Torre.

*La huelga empieza el 15 de marzo y termina el 4 de julio de 1971, una huelga muy larga pero exitosa. Hubo una progresividad en las medidas; a pesar de la inexperiencia, de venir los maestros de una etapa de derrota (del 69), y de la falta de sindicalización, hubo no sólo una estrategia eficaz sino una circunstancia fortuita que se supo aprovechar. Se trabajó con mucha honestidad y con gran participación democrática en las decisiones. Así era el mecanismo de la docencia, nosotros no apostábamos a la habilidad o a la astucia de los dirigentes, sino más bien a la firmeza de las decisiones tomadas por la mayoría -nos gustaran o no- y a llevarlas adelante”.*<sup>39</sup>

El movimiento sindical docente de Mendoza salió muy prestigiado de este conflicto, que significó a la vez un fuerte impulso para el proceso de unificación que se impulsaba desde el Sindicato del Magisterio, proceso que culminaría con la creación del SUTE.

Al año siguiente se produjo un hecho que tuvo aún más impacto a nivel nacional: al inicio del ciclo lectivo de 1972, un proceso de movilización docente por reclamos sectoriales confluye con la protesta popular. La correlación de fuerzas empezaba a modificar el escenario provincial; la lucha social se generaliza y el 4 de abril se produce el Mendozazo:

*“ Fue la primera vez que los maestros ganamos la calle con todos los trabajadores de la provincia. En esa oportunidad hay un incremento de las tarifas eléctricas de un 300%, y ese aumento produce una protesta social generalizada de trabajadores, comerciantes, gente común, amas de casa ...*

*Nosotros ese día estábamos frente a nuestro sindicato ubicado en la calle Montevideo al cuatrocientos. Nos estábamos preparando para sumarnos al acto de la CGT en la calle 25 de Mayo para luego marchar juntos hacia la casa de gobierno.*

*El movimiento era muy grande, de todos los puntos de la provincia venían grupos de trabajadores con sus familias, amas de casa con cacerolas, reclamando, protestando por el incremento tarifario; y el punto de concentración de toda esa movilización popular era la casa de gobierno. Nosotros estábamos ordenándonos para marchar y llega un aviso de la policía de Mendoza, que la teníamos a la vuelta del sindicato: nos avisan que debíamos desconcentrar inmediatamente porque iban a reprimir (...) En un momento las maestras arremetimos contra la policía sólo verbalmente, pero en ese momento que un maestro dijera una mala palabra era un escándalo, porque iba contra esa “estirpe” que teníamos los maestros, éramos apóstoles, formábamos parte del sacerdocio, éramos una “elite sagrada”.*

*Se produce la represión y algunos nos refugiamos en la iglesia de la calle San Martín para resguardar la seguridad física de las personas mayores y las embarazadas. Y el resto, con todos los trabajadores, nos fuimos a la casa de gobierno. La represión comenzó nuevamente en el momento que empezaron los discursos, no fueron francotiradores, vino directamente de los sectores laterales de la policía que comenzó con los gases lacrimógenos a desconcentrar a la multitud...”*<sup>40</sup>

39 Entrevista a Marcos Garcetti.

40 Testimonio de Marta Orlando, dirigente sindical docente de Mendoza.

El Mendocino tuvo un fuerte impacto en el escenario político nacional y convenció a los militares que precisaban apurar una salida política.

Este era el marco social y político en el cual se debatía la unidad de la docencia y en el cual surgirá un nuevo agrupamiento gremial docente. En efecto, las diferencias entre las distintas organizaciones gremiales, tanto en la concepción acerca del modo en que debía concretarse la unidad de la docencia, así como de los tiempos en los cuales esta debía efectivizarse, llevarán a que en 1972 se conforme la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE).<sup>41</sup>

Retomemos el relato de los hechos.

El Congreso de Rosario había decidido pasar a un cuarto intermedio, convocando a una nueva reunión para el 1, 2 y 3 de junio en Córdoba. Pero la situación que había originado este cuarto intermedio no se había modificado, y por ello esta reunión se transformó en el congreso constitutivo de la CUTE. En efecto, los principales nucleamientos de Acuerdo decidieron mantenerse al margen: ni la CAMYP, ni el CCID, ni la UNE, ni tampoco la CGERA se integraron.

Con seguridad, el cálculo que hacía la CGERA, era que bien valía la pena esperar un tiempo más para garantizar la presencia de la CAMYP, que por cierto no sólo era una organización muy importante a nivel nacional, sino que fundamentalmente garantizaba la presencia en pleno de la Capital Federal en la organización que se quería construir.

Resulta esclarecedor lo manifestado por Mary Sánchez en este sentido. Señala que Isauro Arancibia decía que ellos -por la CGERA- ya habían intentado hacer la unidad sin Buenos Aires y sin Capital Federal y habían fracasado: no había entidad nacional de los docentes sin la representación de estas dos jurisdicciones. Por eso era importante contar con ellas.<sup>42</sup>

La presencia de la CAMYP se tornaba más importante aún si consideramos la situación de la provincia de Buenos Aires, donde ya quedaba claro que la FEB no iba a participar. Si esta situación se repetía en Capital Federal, la nueva organización evidentemente nacía con mucha debilidad. Si ha esto le sumamos que la Confederación conservaba fuerte peso en Santa Fe y en otras provincias, la estrategia seguida por los nucleamientos que había formado la Comisión Promotora de la Unificación Gremial Docente queda clara.

De todas formas, también resulta evidente que esta lectura de la realidad no era homogénea, que no se realizaba de la misma manera en todas las organizaciones. Un caso claro es el de la CGERA, que en los hechos se partió. Mientras ATEP optó por continuar la construcción desde el Acuerdo, el SUTE y otros sindicatos cuyanos tomaron la otra estrategia. Otra clara diferencia se manifestó en el caso de Rosario: con la creación del SINTER primero y luego de la FUSTE (Federación Unica de Sindicatos de Trabajadores de la Educación de Santa Fe), los do-

---

41 Si bien los testimonios se refieren a la CUTE como central "única", De la Torre señala que la denominación "unificadora" fue una estrategia explícita para evitar un enfrentamiento mayor con el AND.

42 Entrevista a Mary Sánchez.

centes rosarinos habían decidido quebrar lanzas con la Asociación del Magisterio, que estaba encuadrada en la CAMYP. También en la provincia de Buenos Aires ya vimos como las diferencias internas llevaron a la expulsión de los sindicatos disidentes.

En la CUTE se integraron asimismo algunos sindicatos “independientes” - no encuadrados en ninguna organización -, pero que estaban de acuerdo en llevar adelante el proceso de unidad.<sup>43</sup> Ellos también juzgaron que era hora de concretar la unidad de la docencia.

De la fundación de la CUTE participaron 27 entidades, entre ellas:

*“(...) el Sindicato del Magisterio de Mendoza, la Unión Docentes de Escuelas Nacionales, también de Mendoza, la Asociación Profesores de Cuyo, las agregaciones de maestros provinciales y nacionales de San Luis, los profesores y maestros nacionales de San Juan, las federaciones de docentes de La Pampa y Río Negro, las asociaciones de docentes de Santa Cruz y Neuquén, los maestros nacionales de Catamarca, los suplentes del Chaco, el sindicato de maestros de Santiago del Estero, los privados de Córdoba, el SINTER de Rosario, los más importantes distritos de la provincia de Buenos Aires (Matanza, Gral. Sarmiento, Almirante Brown y San Isidro), los educadores de adultos de Capital Federal”.*<sup>44</sup>

La reunión se realizó en el local de Luz y Fuerza de Córdoba, el sindicato liderado por Tosco, quien en ese momento se encontraba encarcelado por la dictadura militar, junto con Raimundo Ongaro; el hecho, no casual, ponía de manifiesto la ligazón de este sector del sindicalismo docente con los gremios combativos.<sup>45</sup>

Según se señalaba en un boletín de AUDEC, un sindicato de la Capital Federal creado en 1971 que formaba parte de la CUTE, los objetivos de esta Central eran los siguientes:

*“- Que toda la docencia, cualquiera sea su rama, jurisdicción u organismo de dependencia, se unifique en un sindicato único, con personería gremial, de la misma manera que todos los demás trabajadores del país.  
- Que la docencia deje de ser conducida por direcciones de representatividad dudosa, o meramente circunstanciales, del tipo de comités unificados o acuerdos de nucleamientos.  
- Que las bases docentes tengan oportunidad real de expresarse y sus posiciones sean tenidas en cuenta por las direcciones gremiales.”*<sup>46</sup>

Estas definiciones encerraban una clara crítica al accionar del Acuerdo. Críticas similares realizaba un sector trotskista, el Frente de los Trabajadores Docentes - una organización ligada al PST-. Esta organización evaluaba la acción desarrollada por el AND señalando que al nacer esta organización:

43 CGERA. Circular Nº 8.

44 AUDEC Informa. Boletín Nº 4. Julio de 1972. Archivo CTERA.

45 De la Torre, Carlos. *Op. Cit.*

46 AUDEC Informa. Boletín Nº 4. Julio de 1972. Archivo CTERA

*“... los docentes depositamos toda la confianza en esta nueva dirección que nos permitía canalizar la ansiedad de luchas, después de muchos años de pasividad que fueron aprovechados por los distintos gobiernos de turno para drenar el presupuesto educativo y pauperizar cada vez más a los docentes”.*

Pero agregaba más adelante que el AND había fracasado y que era cuestionado en todo el país. Las críticas que el FTD hacía al AND eran: en primer lugar, su carácter burocrático, ya que había nacido del acuerdo de dirigentes y que no expresaba la participación de las bases.

*“Es así que vimos al conjunto de la docencia realizar paros inconsultos ya que no es ni era ninguna novedad enterarnos de ellos por los diarios. Si bien el acuerdo consulta a través de sus organismos, ésta no tiene ningún valor ya que la mayoría de la docencia no está sindicalizada (...) Jamás vimos al Acuerdo impulsar asambleas resolutivas masivas. Muy bien saben los compañeros de la Capital Federal que las reuniones conjuntas de los Nucleamientos del Acuerdo son meramente informativas (...)”.*

Por último señalaba que el Acuerdo había perdido fuerza en el interior porque los sindicatos habían tenido que dar sus luchas en forma aislada, aún en casos como el de los maestros mendocinos, que habían sido brutalmente reprimidos. Y finalizaba señalando que, respecto de la unidad

*“Hasta ahora, solo palabras, pero en los hechos no se concretó el punto octavo del acta de fundación del acuerdo que plantea la necesidad de la unidad orgánica”.*<sup>47</sup>

En síntesis, las críticas que CUTE realizaba al accionar del AND se referían a: el burocratismo, la falta de representatividad y de participación de las bases en el modelo de construcción del Acuerdo; el no cumplimiento del punto octavo y la necesidad de una organización sindical unitaria de los trabajadores de la educación.

A partir de este momento y hasta el Congreso de Unificación en 1973, coexistirán estos dos nucleamientos sindicales, a los que se agrega un sector de sindicatos que no están encuadrados en ninguno de los dos grandes nucleamientos y otros - como la FEB - que se autoexcluyen del proceso de unidad.

### **¿Qué significa la aparición de la CUTE?**

Debemos señalar que las discusiones alrededor de las concepciones que dieron lugar a la creación de la CUTE y sus diferencias con el AND constituye uno de los momentos más apasionantes en la conformación del sindicalismo docente. El

---

47 Frente de los Trabajadores Docentes. Boletín Nº 1. Mayo de 1973.

debate de este breve período contiene los elementos de análisis que con suerte diversa comienzan a saldarse con la conformación de CTERA, y que se proyectan de modos distintos, tanto a nivel nacional como provincial, hasta nuestros días. Por eso, tal vez como en ningún otro período, los testimonios enfatizan las perspectivas político-ideológicas, resultando enriquecedores y polémicos.

Comencemos por la perspectiva de Marcos Garcetti, por entonces principal referente del SUTE, sindicato que preside la CUTE:

*“La CUTE nucleaba al sector más combativo que iba desde el peronismo hasta la izquierda combativa, no el PC. En el AND estaba el PC, los radicales y los socialistas, y de este lado los “perucas”, los “chinos”, la “vanguardia”, todos los sectores más “troskos” como se decía. Éramos minoritarios, por lo menos en la representación formal.*

*Cada congreso de CUTE terminaba con una declaración, con un documento, porque no podíamos hacer un paro, si lo disponíamos tenía que ser en acuerdo con el Acuerdo, el mismo día, porque si no estaba garantizado. Pero hay que ver lo que eran los congresos de la CUTE: sesiones maratónicas de oradores incendiarios: Requena, Carlos De la Torre .... Se metían en una pieza 500 o 600 compañeros a debatir, y Dios nos libre de hacer algún registro o sacar alguna conclusión, nada que ver con el funcionamiento actual. Pero fue esa levadura la que pudo producir la CTERA, porque jaquea y marca todas las contradicciones del Acuerdo. El rol de la CUTE fue no tanto desarrollarse en sí misma, como expresión propia, sino desnudar las debilidades, subterfugios, y los acuerdos de los del Acuerdo, que, por ejemplo, levantaban un paro porque les habían ofrecido una audiencia icosas así! Eso para nosotros era inaceptable.”<sup>48</sup>*

Según recuerda Valdéz, la aparición de la CUTE “produjo un cimbronazo muy grande en el AND”. Seguramente así fue, y por varias cuestiones.

En primer lugar, porque significaba la aparición de sindicatos de un sector de la docencia que hasta ese momento no se había organizado: los docentes privados.

*“Aparecía la CUTE disputando un espacio gremial y lo que se veía como más jorobado era que la encabezaban los docentes privados. Eso creo cierto resquemor en la gente del AND: ¿quiénes son estos?”<sup>49</sup>*

Este tipo de argumentos intentaban reinstalar la contradicción público/privado en un eje equívoco, como había ocurrido con la creación de la CGERA. Pero son poco convincentes a la hora de describir la composición político-ideológica de los sectores de la docencia privada que integraban la CUTE.

*“Había una mesa de docentes privados... Ahí estaba nuestro compañero Eduardo Requena y otro compañero, Bruno, de Córdoba, y el compañero Collura, que era también de privados de Entre Ríos. Esa mesa tenía fuerza en las ciudades de Córdoba, en Villa María y en Paraná”<sup>50</sup>*

---

48 Entrevista a Marcos Garcetti

49 Entrevista a Valdéz.

La alarma que generaba la incorporación de docentes privados, cuando los mismos eran insospechables de cualquier forma de pensamiento reaccionario, conservador o clerical, revelaba los contornos liberales del tradicional laicismo normalista. Coincidimos con Mary Sánchez cuando expresa:

*“una de las discusiones que se da entre los docentes estatales es que los maestros de privados no tienen que estar sindicalizados con nosotros, confundiendo al empleador con los trabajadores, como si la defensa de la escuela pública pasara por la no agremiación de los docentes de escuelas privadas.”<sup>51</sup>*

Además de la incorporación de los privados - en esto coinciden varios testimonios -, la CUTE significaba en el campo gremial la incorporación de sectores orgánicamente identificados con el peronismo. Y, más allá del reconocimiento a trayectorias individuales de lucha de dirigentes como Arancibia o Garcetti, aceptar la presencia colectiva de peronistas en sus filas era una asignatura pendiente para la dirigencia docente.

Por cierto, también era una asignatura pendiente para el peronismo definir el sentido político de incorporarse a la construcción de la organización gremial de la docencia, ya que hasta el momento la experiencia histórica de crear ADA y UDA lo que permitía era leer la intención de organizar un cuerpo de funcionarios adptos más que una organización sindical con vida autónoma.

Sin embargo, los sectores identificados como peronistas que hacia los setenta militaban en el sindicalismo docente tenían poco que ver con aquellas definiciones. El testimonio de Mary Sánchez es elocuente al respecto:

*“... tenías que desmitificar prejuicios que eran trasladados a los maestros: que en Matanza íbamos a las asambleas con poncho y a lo mejor armados y cantábamos la marcha peronista; cosa que jamás en el sindicato se hizo porque la autonomía era real por un lado y porque la concepción de construcción colectiva no es un problema iconográfico, es decir el tema no es qué títulos y cantos les ponés sino cómo construís. Planteamos siempre: no queremos peronizar a la docencia, lo que no queremos es enfrentar al pueblo. Este es el aporte que creíamos fundamental como trabajo de compromiso social del docente, que no esté aislado y que trabaje desde la realidad donde está inmerso. En realidad lo que nos hacía finalmente peronistas era la concepción de construcción colectiva como la que hizo el pueblo. (...) También estaba la decisión política de decir quienes éramos: nosotros no éramos peronistas vergonzantes que porque en la docencia el peronismo era mala palabra no decíamos que éramos peronistas. Pero también decíamos que no teníamos dependencia partidaria y era la verdad. Entonces desafiamos a que los demás dijeran quiénes eran, cuál era su proyecto final y cuál era su concepción. Empezamos nosotros a plantear que estas diferencias existían y que debíamos discutir política en los sindicatos, que no significaba ser dependientes de los partidos pero tampoco ocultarse en un velo de apoliticismo cuando en la práctica los aparatos de todos los partidos operaban desde afuera de los*

---

50 Entrevista a Carlos De la Torre

51 Entrevista a Mary Sánchez

*congresos, bancaban pasajes en avión y demás. Eso hacían los partidos, con excepción del peronismo, al que no le interesaba mucho el sindicato docente y cuando le interesó armó la UDA que no tenía nada que ver con los docentes sino con el gobierno. ...”<sup>52</sup>*

En el AND ni la caracterización de los sectores que se integraron en la CUTE, ni la relación que debía tenerse con ella era unánime. Sigue recordando Valdéz que su sector - el CCID - propiciaba la incorporación de la CUTE-. Pero:

*“El principal escollo fue la CAMYP. Ni siquiera los sectores más avanzados que estaban con nosotros querían saber nada con la CUTE. Esta era una cosa que nosotros la habíamos creado y la CUTE si quería venir que viniese y si no chau y además porque había un problema ideológico que se daba en términos muy duros. Para afuera era que la representación la llevábamos nosotros y nadie más que nosotros. Para adentro era una cuestión política, que si nosotros acordamos y no queremos la incorporación de sectores del peronismo y de “ultraizquierda” (entre comillas)”<sup>53</sup>*

La CUTE no sólo se sabía observada, los dirigentes de los principales sindicatos sabían que caminaban en un delicado equilibrio entre la afirmación de la identidad de sus concepciones y el peligro de una fractura definitiva de la unidad docente.

*“Esta CUTE tuvo un importante papel en la definición de la situación con el Acuerdo porque mientras seguía llevando congresos propios que se fueron haciendo en distintos lugares del país, y fortaleciendo este grupo, aún cuando hubo momentos muy difíciles, (...) más o menos se fue manteniendo bien esta situación, con varios congresos, y en uno de los congresos se decidió un paro nacional, que fue un hecho político muy valioso. Si bien no paró el país, los diarios reconocían que paró una provincia entera, que pararon tantas provincias, fue bueno en el ámbito de la CGERA, muy bueno en Rosario y bueno en Santa Fe, en Capital Federal nulo porque se trabajó en contra, en Buenos Aires no recuerdo pero seguro que los distritos disidentes adhirieron. Habíamos llegado a una situación de hecho, real, de demostrar que ya no era solamente el Acuerdo de Nucleamientos Docentes el que decidía, y como el planteo reivindicativo era muy justo y además se juntaba con la lucha de la clase trabajadora, nosotros seguimos adelante. Y mientras tanto hacíamos estas negociaciones por la unidad.”<sup>54</sup>*

Lo cierto es que, hacia fines de 1972 quedaba claro - como lo señala De la Torre - que no sólo el Acuerdo existía en el plano nacional, pues la presencia de la CUTE ya no podía desconocerse. Una presencia que, como señala Garcetti, ponía al descubierto las limitaciones del Acuerdo.

---

52 Entrevista a Mary Sánchez

53 Entrevista a Valdéz.

54 Entrevista a de la Torre

Por cierto, frente a estos cuestionamientos, también puede argumentarse que no sólo las organizaciones más importantes se mantuvieron en el AND y que este continuó siendo el sector gremial mayoritario, sino que finalmente, pese a sus limitaciones, cumplió un papel esencial tanto para enfrentar la política educativa oficial como para lograr la unidad de la docencia.

Respecto de la primer cuestión, Sixto Paz decía, en febrero de 1972, que el Acuerdo de Nucleamientos Docentes

*“(...) si bien no es la herramienta efectiva que necesita la docencia, constituye por ahora la herramienta más adecuada para enfrentar la negativa política oficial tanto en el orden educacional como en lo profesional docente”.*<sup>55</sup>

Frente al cuestionamiento que la CUTE hacía a su representatividad, tal vez el más fuerte de todos en términos político-gremiales, el AND sostenía - Alfredo Bravo nos lo recuerda - que *“en el Acuerdo estaban los hombres más representativos”* y enumera: *“Arancibia por la CGERA, Furlán por la UEPC, ellos por CAMYP, la UMP de Capital, etc”*. La representatividad del AND no sólo tenía que ver, con que sin duda continuó siendo el sector mayoritario. En el relato de Alfredo Bravo, la misma se articula también con la historia de las organizaciones, el papel que habían cumplido hasta ese momento.<sup>56</sup>

Lo cierto es que este conjunto de factores habían llevado a que el AND fuera la principal referencia sindical docente, a la que aún el propio gobierno militar reconocía e invitaba - en ese carácter - a participar y opinar.<sup>57</sup> ADEP de Jujuy, la organización que desde 1971 era presidida por Marina Vilte, reseñaba el accionar del Acuerdo de la siguiente forma:

*“Los logros y acciones del acuerdo en el breve tiempo de su existencia (tres años), son ampliamente conocidos: la derogación de la reforma educativa, la no cesantía de 37.652 maestros y 25.000 profesores previstas en su planeamiento, la supresión del anteproyecto de Ley de Educación por el cual el Estatuto sólo ejercía una función subsidiaria de la educación pública, la detención del plan de transferencias de los servicios educativos de la Nación a la Provincia, la sanción de la ley de Equiparación, etc”.*<sup>58</sup>

Estas consideraciones nos llevan a preguntarnos, en definitiva, si la formación de la CUTE aceleró forzosamente los tiempos o, por el contrario, fue el acicate necesario para que, quedando expuestos distintos modelos de construcción y acumulación sindical resultara imprescindible empezar a sintetizar prácticas y discursos.

---

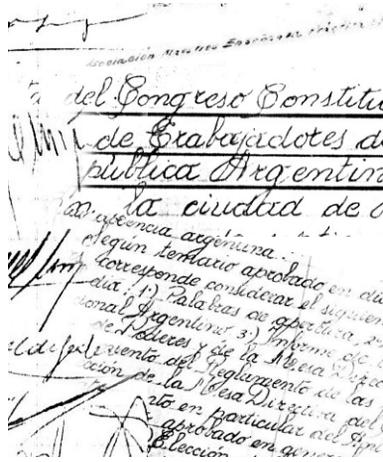
55 CGERA. Circular Nº 8.

56 Entrevista a Alfredo Bravo.

57 CGERA. Circular Nº 8.

58 Memoria anual ADEP 1972-1973.





**Se concreta  
la unidad**

SE CONCRETA LA UNIDAD

Finalmente, a mediados de 1973 se concretó la unidad docente. Culminaba así el proceso que había comenzado con las luchas que se desarrollaron entre 1956 y 1958; los diversos intentos de unificación durante la década de los sesenta; las luchas gremiales y la formación del AND y de la CUTE en la década de los setenta.

El proceso de unidad se concretó en dos instancias. Primero, en un Congreso realizado en Huerta Grande, provincia de Córdoba, en el mes de agosto, y un mes después, en septiembre, en la Capital Federal, se llevó a cabo el Congreso Unificador donde se constituyó formalmente la CTERA. El marco político de este proceso es el auge de la movilización popular, el retorno del peronismo al gobierno, luego de 18 años de proscripción y los enfrentamientos que comienzan a darse en su seno.

Durante dieciocho años, la burguesía argentina había buscado infructuosamente establecer alguna forma de régimen político que excluyera al peronismo - el “hecho maldito de la burguesía”, tal como lo había definido John William Cooke - o que lo integrara en forma subordinada (como lo había intentado Frondizi, como el vanderismo y el neoperonismo estaban dispuestos a aceptar). Esta integración del peronismo al sistema significaba la subordinación, política y económica, de la clase trabajadora; la aceptación por su parte de peores condiciones laborales, la disminución de su standard de vida, su domesticación política y cultural. Este era el principal problema político de nuestro país, un problema irresuelto hasta ese momento por las clases dominantes.

Este proceso comienza a cerrarse en 1973, año que constituye la culminación del proceso de movilización popular que venía dándose en nuestro país en los años anteriores. Como expresión de este proceso, el peronismo retorna al gobierno. La bancarrota del proyecto político representado por la Dictadura Militar de la “Revolución Argentina” (que expresaba básicamente a los capitales extranjeros) es total. La iniciativa pertenece ahora al campo popular, dentro del cual el peronismo es sin duda el sector hegemónico. El 11 de marzo de 1973 el candidato del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI), Hector Cámpora, se impone en las elecciones con prácticamente el 50 % de los votos. El escaso mes y medio que duró su presidencia, entre mayo y julio, estuvo signado por la movilización popular y las expectativas de cambios revolucionarios. Se multiplicaban las medidas de acción directa: tomas de fábricas, de las universidades y los colegios secunda-

rios. <sup>1</sup> Pero la “primavera camporista” llegó a su fin. Es que el peronismo era un movimiento con profundas contradicciones que harían eclosión a partir de la “masacre de Ezeiza”, una provocación montada por la derecha del peronismo en contra de la “Tendencia Revolucionaria” el 20 de junio, en la gigantesca movilización organizada para recibir a Perón en su regreso definitivo a nuestra patria.

¿Cuál era el proyecto de Perón? Consistía en reformular el acuerdo entre la clase trabajadora y la burguesía nacional, tal como se había dado en 1945, apuntando al desarrollo industrial y la redistribución de la riqueza. La pieza maestra del proyecto era el “Pacto Social”, un acuerdo entre la CGT, la CGE y el Ministerio de Economía, por el cual se buscaba establecer una tregua en la lucha por la distribución de la riqueza. Se otorgaba un aumento de salarios y estos se congelaban por dos años, a la par que se fijaban precios máximos a los artículos de primera necesidad. Sin embargo, la aplicación de este plan presentaba muchas dificultades. Estas tenían que ver fundamentalmente con que el país se había transformado profundamente desde 1955 en el terreno económico-social. Los capitales extranjeros y los grandes grupos locales, que ahora ejercían una clara hegemonía en el terreno productivo, no apoyaban esta estrategia, a la vez que se sentían desplazados por la pequeña y mediana industria, la “burguesía nacional” nucleada en la CGE. Esta tenía un margen de maniobra limitada ya que dependía en gran medida de la gran burguesía industrial, por lazos económicos, financieros y tecnológicos. <sup>2</sup>

En el terreno sindical, la aplicación del Pacto Social suponía que el vandomismo debía abandonar la estrategia de amenazar con huelgas para luego negociar, ya que la existencia del Pacto Social no dejaba espacio para conflictos sindicales. Es decir que la conducción de la CGT perdía la que había sido su principal arma de presión, en un momento en que su representatividad estaba cuestionada al menos por una parte de los trabajadores y, sobre todo, por la corriente sindical combativa.

La mayoría de los trabajadores, por su parte, si bien confiaban plenamente en Perón, aspiraban al logro de reivindicaciones sociales y económicas, históricamente asociadas al peronismo, que en ese momento entraban en contradicción con los escasos márgenes de maniobra del Pacto Social. Por último, para la izquierda peronista, hegemonizada por la “Tendencia Revolucionaria”, el “Pacto Social” era un freno en el camino hacia la “Patria Socialista”.

En este marco comenzó a darse la disputa interna en el peronismo. La “derecha peronista”, una alianza entre la burocracia sindical y el lopezreguismo, tenía como objetivo estratégico la disputaba de espacios con la “Tendencia”, amparándose en su supuesta “ortodoxia”. Al desplazar a Cámpora, a mediados de 1973, la derecha comenzó a adquirir una importancia y un protagonismo del que hasta ese momento había carecido, hecho que se manifestó al asumir como presidente provisional Raúl Lastiri, yerno de José López Rega.

En este marco comenzó a fortalecerse el temor, en una parte de las organiza-

1 Alonso, M.; Elisalde, R.; Vázquez, E. “La historia argentina del siglo XX”. Buenos Aires, Aique, 1997, p. 150.

2 Peña, Alfredo. “El Estado y las empresas públicas en el desarrollo económico dependiente de la economía argentina, 1816-1976”. Buenos Aires, PRIES, documento de trabajo N° 20, 1989, p. 52.

ciones gremiales docentes, sobre todo en aquellas marcadas históricamente por el antiperonismo, que el peronismo reflatara una estructura gremial propia, cosa que por cierto ocurrió cuando a fin de ese año se constituyó la UDA. Este es un factor que no podemos obviar a la hora de evaluar por qué se selló la unidad docente en este momento.

## LOS SINDICATOS QUE HICIERON LA CTERA

Hasta aquí hemos analizado a grandes rasgos los principales hitos que fueron llevando a la constitución de la CTERA. Al recorrer este camino, hemos trazado una semblanza, en términos generales, de algunos de los sindicatos más importantes, aquellos que impulsaron estas políticas. Corresponde en este punto, al llegar al momento de la creación de la CTERA, trazar un mapa gremial más exhaustivo de los sindicatos que participaron de la creación de la CTERA.

Como lo señalamos en la introducción de este trabajo, la CTERA que se organizó en 1973 era una federación de sindicatos docentes cuyas características diferían de la conformación actual, considerando tanto su estructura, como el tipo de agrupaciones que la componían, sus normas estatutarias y su extensión en número de afiliados. También señalamos que una de las características salientes en la organización gremial docente por aquellos años era la fragmentación, que se había sostenido a lo largo de la década del '60 y que por ello era cada vez más importante lograr la unidad gremial. La multiplicidad de organizaciones se aprecia si observamos la gran cantidad de sindicatos docentes que concurren a los congresos de Huerta Grande y Unificador. En el primero participaron casi 100 entidades gremiales y en el segundo un número aún mayor, alrededor de 140 organizaciones. Sin embargo, esta lectura no nos debe ocultar los desarrollos desiguales de las entidades y las notorias diferencias entre las distintas organizaciones.

La división era particularmente significativa en algunas de las jurisdicciones. Analizando las delegaciones presentes en Huerta Grande, observamos que participaron 17 sindicatos de la provincia de Buenos Aires. En la mayoría de los sindicatos (de cualquier rama) la provincia de Buenos Aires tiene un peso político decisivo. Pero en el caso de los sindicatos docentes, éste quedaba anulado por dos factores: en primer lugar, porque estaba representada por múltiples delegaciones y eso le quitaba peso, y en segundo lugar porque - como ya se señaló - la principal organización gremial, la FEB, no estaba presente.

Esto no ocurría así en otras provincias donde, más allá que nominalmente existieran muchos sindicatos, en la práctica sólo había uno o a lo sumo dos organizaciones representativas. Este era el caso de la provincia de Córdoba donde nominalmente había nueve sindicatos, pero en la práctica había dos que eran los que hegemonizaban: la UEPC y el SEPAAC.

Para avanzar en la comprensión de esta cuestión realizaremos, en primer lugar, un análisis cuantitativo de las organizaciones gremiales que participaron en el proceso de unidad, considerando su número de afiliados y de delegados sindicales. Un elemento que por obvio no podemos dejar de señalar es que son, en ge-

neral, las organizaciones que cuentan con mayor número de afiliados quienes tienen un mayor peso político, aunque también pueden influir y de hecho influyen otros factores a la hora de evaluar el peso específico de cada organización en el conjunto.

Si dividimos a las organizaciones de acuerdo a su tamaño, encontramos en primer lugar a las grandes organizaciones, siete sindicatos que superaban los 4.000 afiliados. Los tres más importantes eran la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), con casi 9.000 afiliados; la Agreración Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP) y la Federación Unica de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE), de Santa Fe, cada uno con más de 5.000 afiliados. A este grupo de grandes sindicatos debiera agregarse el SADOP, que contaba con 8.000 afiliados. Por cierto, este último aunque participó del Congreso de Huerta Grande, finalmente no participó de la creación de la CTERA, por lo cual su inclusión en este grupo es relativa. Luego encontramos otros tres sindicatos que tenían más de 4.000 afiliados: la Confederación de Maestros y la Unión de Maestros Primarios (UMP), ambos de Capital Federal, y la Federación de Docentes Correntinos. Como puede apreciarse, salvo el SADOP, que era un sindicato nacional, las otras organizaciones eran sindicatos de docentes provinciales que agremiaban en su mayor parte a maestros. En conjunto, estas siete organizaciones totalizaban más del 30 % de los afiliados representados y de los delegados presentes en el Congreso de Huerta Grande (cuadro 1).

Luego tenemos a otro grupo de organizaciones importantes: aquellas que tenían entre 2.500 y 4000 afiliados. Dentro de este segundo grupo encontramos sin-

**Cuadro 1. Sindicatos con más de 4.000 afiliados**  
**Congreso de Huerta Grande**

Organización	Afiliados	Delegados
Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba	8,700	29
Sindicato Argentino de Docentes Particulares	8,035	27
Federación Unica Sindicato de Trabajadores Educ.	5,392	18
Agreración Tucumana de Educadores Provinciales	5,180	17
Confederación de Maestros	4,905	16
Unión de Maestros Primarios	4,428	15
Federación Correntina de Docentes	4,005	13
<b>Total</b>	<b>40,645</b>	<b>135</b>
Porcentaje sobre el total	32,02%	32,92%

*Fuente: elaboración propia en base a Libro de Actas.*

dicatos de distinto tipo: varios comparten el criterio de ser sindicatos de docentes provinciales que agrupan principalmente a maestros primarios: el Sindicato del Magisterio de Mendoza (3.600 afiliados), la Agreración de Docentes Provinciales de Salta (3.100 afiliados), la Federación de Docentes Pampeanos (3.000 afiliados) y la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe (2.800 afiliados) y la Federación de Educadores Rionegrinos (2.500 afiliados). Pero también encontramos sindicatos que agrupaban a docentes de una región o aún de un distrito y que no estaban federados en organizaciones de segundo grado. La mayoría de estas se encontraban en la provincia de Buenos Aires, producto del proceso que hemos señalado en el capítulo 4. Las más importantes eran la Unión de Educadores Bonaerenses de General Sarmiento, con casi 3.300 afiliados y la Unión de Educadores de Morón, con 2.500 afiliados. También había algunas organizaciones de tipo distrital en la provincia de Entre Ríos, como la Asociación del Magisterio de Paraná, que contaba con 1.500 afiliados.

También encontramos dentro de este segundo grupos algunos sindicatos que se formaban agrupando a los trabajadores de acuerdo a las distintas ramas de la docencia en las que se desempeñaban, como en el caso de la Agreración de Educadores Secundarios de Buenos Aires (AESBA), que contaba con 2.800 afiliados; a la situación de revista de los docentes, como en el caso de la Asociación de Maes-

**Cuadro 2. Sindicatos que tenían entre 2.500 y 4.000 afiliados**  
**Congreso de Huerta Grande**

Organización	Afiliados	Del.
Sindicato del Magisterio de Mendoza	3600	12
Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica	3325	11
Sindicato Educadores Privados y Part. de Córdoba	3295	11
Unión de Educadores Bonaerenses Gral. Sarmiento (Ba.As.)	3292	11
Agreración Docentes Provinciales (Salta)	3138	10
Federación de Docentes Pampeanos	3088	10
Federación Argentina de Educadores de Adultos	3028	10
Asociación de Maestros Sup. y Asp. Docencia (Capital Federal)	2870	10
Federación Provincial del Magisterio (Santa Fe)	2855	10
Agreración Educadores Secundarios de Buenos Aires	2800	9
Unión Docentes Educación Técnica de C. F.	2500	8
Unión de Educadores de Morón	2500	8
Federación de Educadores Rionegrinos	2500	8
<b>Total</b>	<b>38791</b>	<b>128</b>
Porcentaje sobre el total	30,56%	31,22%

*Fuente: elaboración propia en base a Libro de Actas.*

tros Suplentes y Aspirantes a la Docencia (AMSAD) de Capital Federal, que tenía casi 2.900 afiliados; y también a los docentes privados, representado en este caso por el Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba, que contaba casi con 3.300 afiliados. Por último, dentro de este grupo habría contabilizar tres organizaciones de carácter nacional: la Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP), con 3.300 afiliados; la Federación Argentina de Educadores de Adultos (FAEA), con 3.000 afiliados, y la Unión de Docentes de Educación Técnica de Capital Federal, con 2.500 afiliados.

En conjunto, estas 13 organizaciones representaban al 30 % de los docentes representados en el Congreso y tenían también poco más del 30 % de los delegados al Congreso (ver cuadro 2).

Si consideramos en conjunto a las 20 organizaciones más grandes (que representaban aproximadamente un 20 % de las organizaciones presentes), representaban más del 60 % de los afiliados y casi el 65 % de los delegados al congreso.

Podemos agrupar o subdividir al resto de las organizaciones presentes en el Congreso en dos grupos. Sindicatos de tamaño medio - aquellos que agrupan entre 1.000 y 2.499 afiliados, y sindicatos pequeños, los que agrupan menos de

**Cuadro 3. Peso por tipo de organización**  
**Congreso de Huerta Grande**

Tamaño (afiliados)	Organiz.	Total Afiliados(*)	%	Total (*) Delegados	%
Más de 4.000	7	40.645	32,02%	135	32.92%
Entre 2.500 y 3.9990	13	33.791	30,56%	128	31,22%
Entre 1.000 y 2.499	18	24.204	19,07 %	76	18,54%
Hasta 999	57	23.279	18,34%	71	17,32%
Total	95	126.919	100.00%	416	100.00%

*Fuente: elaboración propia en base a Libro de Actas.*

1.000 afiliados. Por cierto, aquí hay que hacer una salvedad importante: la definición sobre si un sindicato es pequeño o grande no sólo surge de una comparación entre los distintos sindicatos del país. Un sindicato también es pequeño o grande respecto de la cantidad de docentes de su provincia. Un sindicato puede ser pequeño con relación a los otros sindicatos de las otras provincias, pero tener una tasa de afiliación muy grande en su provincia, y allí ser “grande”.

En el Congreso de Huerta Grande participaron dieciocho organizaciones que podemos ubicar dentro de la categoría entre 1.000 y 2.500 afiliados. En conjunto, estas organizaciones representaban un poco menos del 20 % de los docentes representados en el congreso. Contaban con 76 delegados, lo que representaba un porcentaje también levemente inferior al 20 % de los delegados. Dentro de este grupo de organizaciones, encontramos organizaciones docentes nacionales o de

escuelas Lainez. Por ejemplo, en la provincia de Mendoza, a la par del Sindicato del Magisterio de Mendoza, existía la Unión de Docentes Nacionales de Mendoza, que agrupaba a más de 1.200 afiliados. También participaron organizaciones de docentes universitarios, algunas de ellas con un número de afiliados importante, como la Federación de Asociaciones de Docentes Universitarios de Córdoba, que contaba con casi 1.400 afiliados.

Por último encontramos una gran cantidad de organizaciones pequeñas, de menos de 1.000 afiliados -muchas de ellas contaban con poco más de trescientos afiliados-. En conjunto, eran 57 organizaciones que representaban a 23.000 afiliados - nótese la diferencia con las otras organizaciones - y contaron con 71 delegados al congreso. Es decir, si bien constituían el 60 % de las organizaciones, sólo representaban al 20 % de los docentes agremiados presentes en el congreso de los delegados.

En definitiva, este análisis nos permite señalar que la unidad de la CTERA fue sobre todo un hecho impulsado por las grandes organizaciones, algo que ya apreciamos en todo el proceso previo, que queda claro al analizar el mapa gremial y que se pondrá de manifiesto claramente en el plano político-gremial, al analizar el desarrollo del Congreso de Unidad. También nos permite relativizar un tanto el peso de la fragmentación del espectro del mapa gremial: si bien era cierto que existían una gran cantidad de organizaciones, no era menos cierto que sólo algunas de esas organizaciones habían logrado un desarrollo gremial importante, y por ello eran las que lideraron el proceso de unidad.

## EL CONGRESO DE HUERTA GRANDE

El camino para lograr la unidad se allanó a comienzos de 1973.

El AND y la CUTE habían venido desarrollando negociaciones para avanzar en este sentido:

*“En esas negociaciones los delegados éramos Requena y yo, hicimos como siete u ocho reuniones por la unidad con la gente del Acuerdo, venían como diez personas de los distintos sectores del Acuerdo y nosotros que representábamos a la CUTE.*

*(...) Me acuerdo de una reunión en la UEPC de Córdoba, en la casa donde era el alojamiento de la UEPC. Por razones propias de falta de recursos económicos, no habíamos podido realizar algunas reuniones nosotros antes como para ir armados a esa reunión pero (...) fue una de las reuniones más exitosas, donde prácticamente salió que en el próximo congreso nuestro íbamos a tratar el tema y ellos también de un congreso unificador”.*

En el relato de De la Torre es posible ver el entusiasmo con que vivía la militancia ese momento, un hecho que nos parece importante rescatar, pues tiene mucho que ver con el clima de la época:

*“Cómo anécdota, te digo, salimos de allí, caminamos media cuadra hasta la esquina y después no se por qué los dos entramos a correr y corrimos y corrimos hasta que llegamos adonde estaba la reunión de la CUTE y ahí nos*

*tiramos en el cordón de la vereda, los compañeros se reían, nosotros también, a contarles: ¡qué grande, loco, sale la unidad, vamos hacia el camino!* “.<sup>3</sup>

Pero más allá de las reuniones entre el AND y la CUTE, al parecer el factor decisivo en este proceso fue que finalmente la CAMYP modificó su actitud, renueve hasta ese momento al cumplimiento del “punto octavo”. Consultado Bravo sobre por qué cambia su actitud la CAMYP, señaló que *“cambia porque se renuevan las autoridades, entonces entramos gente que teníamos otra visión del panorama”*.<sup>4</sup>

Con la decisión de la CAMYP, se pone ahora sí en marcha el proceso que iba a desembocar en la creación de la CTERA. El primer paso en este sentido se dio en una reunión efectuada el 3 de enero de 1973 en Buenos Aires, donde

*“(…) se ratificaron los principios rectores que debían regir el futuro “Ente Confederal”.*

*Entre el 12 y 16 de febrero, en Tafí del Valle, Tucumán, se fueron elaborando los “DOCUMENTOS DE TRABAJO” (Anteproyecto de Estatuto y Reglamento de las sesiones preparatorias) los cuales se giraron a todas las entidades gremiales docentes - integrantes o no del Acuerdo - para su consideración. Después de las últimas visitas programadas a: Salta (donde asistieron delegaciones de Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca y Jujuy), a Formosa y a Misiones, se estableció que entre el 30 de julio y el 4 de agosto de ese año, se realizarían las “SESIONES PREPARATORIAS “ para la creación del “ENTE CONFEDERAL”.*<sup>5</sup>

Es decir que el AND tuvo un papel protagónico en este proceso, definiendo tiempos, metodologías, convocatoria y fue la organización que en definitiva condujo el proceso. La CUTE, si bien tenía reparos diversos, aceptó integrarse en el mismo, en aras de la unidad. Como recuerda de la Torre:

*“De esas reuniones sale como armar lo de Huerta Grande. Ellos hegemonizan un poco la convocatoria por sus relaciones, porque consiguen el lugar, etc.. Nosotros fuimos sabiendo que incluso en ese juego de lo que iba a ser la comisión de poderes íbamos a perder, pero creo que lo importante que tenía la CUTE era que toda la gente sabía que el objetivo era superior al hecho de tener la manija, lo importante era lograr la unificación”.*<sup>6</sup>

Sin embargo, llegar al Congreso de Huerta Grande no fue sencillo y los tiros continuaron hasta el día anterior a su realización. El antagonismo dentro de ese espacio se daba esencialmente entre la CAMYP y la CUTE. Recuerda Valdéz que:

---

3 Entrevista a Carlos De la Torre

4 Entrevista a Alfredo Bravo

5 Bravo, Alfredo, *Op. Cit.*

6 Entrevista a Carlos de la Torre

*“Era una construcción, con todo lo que implica la construcción. Mirá, el día antes de la reunión de Huerta Grande nosotros tuvimos una reunión en la CAMYP donde prácticamente nos partimos, porque no querían saber nada con la participación de la CUTE. Y nosotros hasta último momento diciendo - bueno, compañeros, arribemos a algo. Y Simón Furlán, que fue un hombre muy lúcido desde el punto de vista de la izquierda, fue el que logró conven- cer a la gente de la CAMYP”.<sup>7</sup>*

El Congreso de Huerta Grande se realizó en esa localidad de la provincia Córdoba, entre los días 30 de julio y 4 de agosto de 1973. Participaron 95 organizaciones que representaban 126.000 afiliados. Es un hito fundamental pues en él se sentaron las bases para realizar la unidad gremial. Allí se discutió y se acordó el Estatuto que habría de regir la vida de la nueva Confederación y la Declaración de Principios sobre la cual se sellaba la unidad de los trabajadores de la educación en lo que luego sería CTERA. Este último punto resultó ser el crucial en el debate, cosa en la que coinciden todos los compañeros que entrevistamos. También se fijaron la fecha y el lugar donde debía realizarse el congreso unificador.

Estas sesiones preparatorias de la unidad docente comenzaron con el trabajo de la comisión de poderes, luego de lo cual se eligieron las autoridades que habrían de presidirlas. La conformación de la mesa que del Congreso nos permite ver la correlación de fuerzas entre los dos principales agrupamientos: AND y CUTE. La presidencia fue ocupada por la entidad que había organizado el Congreso: la UEPC (Oscar Rodríguez Keller), es decir, por el AND. Las cuatro vicepresidencias fueron ocupadas por: vicepresidente 1º CAMYP (Carlos Alberto Rocci); vicepresidencia 2º FUSTE (Carlos De la Torre); vicepresidencia 3º ATEP (Laura Lopez Warnes de Gordillo) y vicepresidencia 4º: UMP (Juan Carlos Cominguez).<sup>8</sup> Es decir, de las cuatro vicepresidencias tres eran para el Acuerdo (y dentro de ella, una para cada uno de los sindicatos más importantes dentro de cada corriente: la CAMYP, la UMP (por el CCID) y ATEP (por CGERA)) y uno para la CUTE (para la FUSTE). Como se puede apreciar, el Acuerdo hegemoniza el Congreso -lo cual se reflejará en las siguientes votaciones-.

Durante el desarrollo de las deliberaciones se observa que, al discutirse las caracterizaciones políticas, sociales y educativas, si bien en general las posturas representaban los posicionamientos de los dos grandes agrupamientos (Acuerdo y CUTE) es posible apreciar algunas diferencias internas. Esto nos está hablando de que las articulaciones, los antagonismos y los consensos que se lograrán con-

---

7 Entrevista a Juan Carlos Valdéz.

8 La nómina completa de autoridades es la siguiente: presidencia: la UEPC (Oscar Rodríguez Keller); cuatro vicepresidentes, a saber: vicepresidente 1º CAMYP (Carlos Alberto Rocci); vicepresidencia 2º FUSTE (Carlos De la Torre); vicepresidencia 3º ATEP (Laura Lopez Warnes de Gordillo) y vicepresidencia 4º: UMP (Juan Carlos Cominguez). Luego había cuatro Secretarías de Actas: secretaria 1º Asociación Maestros Enseñanza Práctica (Alberto Moreira); secretaria 2º SEPPAC (Teresita Manera de Federico); 3º Unión de Escuelas Nacionales de Mendoza (Francisco O. Jaliff); secretaria 4º Federación Docente Pampeana (Heriberto Moyano). Por último había cuatro Secretarías de Actas: secretaria 1º AM-SAD (Juan Carlos Valdéz); secretaria 2º Asociación Docentes y Técnicos Enseñanza Diferenciada (Susana Cetera); secretaria 3º Federación Argentina de Educadores de Adultos (Elvira Parras).

struir en la nueva central atraviesan de muy diversas formas a estos nucleamientos. Se pueden apreciar en reiteradas oportunidades los puntos de contacto que es posible percibir entre las posiciones expresadas por la CUTE con la UEPC y con ATEP. También es interesante observar como en cuestiones no cortadas por lo político-gremial, en las más “pedagógicas” (si se puede expresar de esa manera), se vota con otra lógica (no la político-gremial).

Estos hechos nos llevan a pensar que, tanto el AND como la CUTE constituyeron fundamentalmente instrumentos de la coyuntura en el proceso de unificación sindical. Pero la unidad gremial y más aún, de concepción política y organizativa del sindicalismo docente pareciera entramarse en estas jornadas no sólo sobre estos posicionamientos sino también sobre algunos de los otros nudos que hemos venido analizando hasta aquí: distintas concepciones sobre la construcción sindical en el magisterio (sindicatos únicos vs. representación por ramas); relación con el resto de los trabajadores y con el movimiento obrero; concepción de trabajador de la educación o de docente profesional, son algunos de los más significativos.

Por esto hemos considerado que era de especial importancia detenerse en el análisis de los debates que se dieron durante el desarrollo de este Congreso, pues muestran, en la dinámica misma de las deliberaciones, las distintas concepciones políticas, gremiales e ideológicas que conforman la naciente central. Y a su vez, expresan la capacidad con que ciertos dirigentes fueron encontrando el modo de construir los consensos necesarios para sintetizar posiciones ciertamente encontradas; así como la disposición de las delegaciones a sostener o flexibilizar sus propias posturas. Estos debates son reveladores, asimismo, de cuáles son los temas políticos, sociales, educativos y culturales sobre los que la organización docente define como sus premisas fundantes.

## El debate sobre la Declaración de Principios

Las principales y más extensas discusiones giraron en torno de la Declaración de Principios que habría de adoptar la Confederación. Según recuerdan los protagonistas, fue una de las discusiones, sino la más importante.

*“era la primera vez que íbamos a discutir una Declaración de Principios que era la columna vertebral de lo que iba a ser (la CTERA; N. A.), es decir, la política y la filosofía. Había muchos con conceptos dispares, había que buscar el consenso y la Declaración de Principios así lo resume en diez puntos”.*<sup>9</sup>

El Acuerdo traía, como hemos visto, un borrador de Declaración de Principios que había sido elaborado en la reunión realizada en Tañi del Valle. A propuesta de la CAMYP, esta declaración fue aprobada en general como Declaración del Congreso, para luego pasar a tratarla en particular. Sobre este punto se puso de manifiesto un primer desacuerdo: los sindicatos encuadrados en la CUTE se opusie-

---

9 Entrevista a Alfredo Bravo

ron, intentando que la Declaración de Taffi sirviera sólo como “elemento de trabajo”. Buscaban, evidentemente, que la discusión no se diera sobre “una cancha ya dibujada”, a la par que evidenciaban su disposición, sino a pelearle la hegemonía del Congreso al AND, al menos a dar el debate sobre cada uno de los puntos, incidiendo en todo lo posible en el resultado final de las deliberaciones.

En la que resultó ser la primera votación del Congreso triunfó la postura del Acuerdo por 305 votos contra 96, dejando a las claras que efectivamente la correlación de fuerzas que existía le era ampliamente favorable: su posición había sido respaldada por un 75 % de los delegados, quedando la posición de la CUTE con el 25 % restante. Eran las tres de la mañana del día 1 de agosto. Luego de esta aprobación se pasó a un cuarto intermedio hasta el día siguiente.

Al día siguiente, poco después de las 10 de la mañana, se comienza a discutir en particular la Declaración.<sup>10</sup> Su tratamiento, el más extenso del Congreso, ocupará las deliberaciones durante todo el día, dada la envergadura que cobraban esas definiciones para los asistentes al encuentro. De la Torre recuerda que

*“Participamos muy fuerte en el ‘profundo proceso de transformaciones que necesita nuestra patria’, así comienza el preámbulo. Ahí fue nuestra gente la que redactó fuerte. Yo digo siempre que yo no le quitaría ni le pondría una coma, realmente es un trabajo medular, muy fuerte, muy lindo, muy valioso porque realmente está a la altura del sindicalismo de los trabajadores de la época, incluso nos puso en contacto con sectores de organizaciones en lucha, con los compañeros ruralistas que tenían el trabajo de las Ligas Agrarias, con los sectores realmente auténticos de las luchas de los ‘70’.”*<sup>11</sup>

La primera discusión importante se refiere a la caracterización de la coyuntura política y al papel que debía jugar la educación en la misma, formulaciones desarrolladas en el Preámbulo de la Declaración. Los cuestionamientos señalados por el sector de la CUTE, muestran notables coincidencias con las posturas de ATEP y UEPC, sindicatos inscriptos en el Acuerdo, lo que permite profundizar las definiciones, incorporando algunos elementos del pensamiento crítico de la época acerca de lo político-social, la idea de hombre, la función de la educación y del docente. Veamos como se desarrollan estos debates cuyas definiciones finales son producidas por consenso.

Frente a cierta “asepsia” con la que el texto de la Declaración inicial enuncia el proceso de transformaciones políticas que vivía nuestro país - recordemos que estamos en agosto del ‘73 -, la Federación Unica de Sindicatos de Trabajadores de la Educación de Santa Fe (FUSTE) señala que se debe precisar la dirección de los cambios aludidos por el documento. Recordemos brevemente el texto de la Declaración de Taffi:

---

10 Al final del trabajo presentamos un cuadro comparativo que muestra las modificaciones que sufrió la Declaración de Taffi del Valle en el curso del debate

11 Entrevista a Carlos De la Torre

*“En el proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria requiere la educación debe propender al desarrollo de la conciencia, aptitudes y actitudes de los educandos que impulsen ese proceso y su propia realización individual”.*<sup>12</sup>

Se abre la discusión: las posturas manifestadas frente a este punto evidencian el arco de posiciones político-ideológicas presentes y aglutinadas por la naciente Confederación. Las definiciones se alternan ininterrumpidamente: desde el liberalismo ingenuo anclado en el sentido común de la docencia normalista, pasando por concepciones claramente de izquierda, y hasta versiones del peronismo propias de la época. Si bien el arco parece demasiado extendido, merece destacarse que, partiendo del hecho que los docentes formaban tradicionalmente parte de los sectores medios con pretendida jerarquía social, están ausentes posturas conservadoras -la FEB no está y los sectores católicos más tradicionales, tampoco-, así como se evidencian grupos identificados con el peronismo combativo -por eso, también queda afuera lo que luego se nuclea en la UDA-

Como resultado de esta discusión, se incorporaron principios antimperialistas: *“eliminar la dependencia”*, de justicia social: *“concretar una sociedad justa”*, y democráticos: *“el pleno ejercicio de la democracia”*.<sup>13</sup>

También se debate y modifica la caracterización que el texto preliminar hacía del docente. La declaración originalmente señalaba:

*“... El docente trabajador de la educación, es un factor fundamental del avance social que posibilitará la autentica liberación del hombre y de los pueblos ...”.*<sup>14</sup>

Se destaca aquí el planteo de Carlos De la Torre quien incorpora la condición de “asalariado”, “ transmisor de conocimientos” y relativiza la centralidad del sector docente motor del cambio, expresando que:

*“... el docente no es un factor “fundamental”, sino “importante”, ya que el elemento fundamental es la clase trabajadora...”.*<sup>15</sup>

Estos señalamientos apuntan a uno de los nudos centrales del debate: definir la identidad del sector social que será representado por la CTERA. Menuda tarea, pero ciertamente estructurante del futuro de la organización. Justamente por eso, las diferentes concepciones acerca del trabajador de la educación atravesarán buena parte de las discusiones. Se juegan versiones “obreristas”, “profesionalistas”, “educacionistas”, “reproductivistas”, “evangelizadoras”, etc., y muchas veces, según sea el tema donde se condense el debate, se resolverán enfantizando una u otra de las tendencias.

---

12 CTERA. Libro de Actas N<sup>o</sup> 1, pp. 23-24. En adelante lo citamos como “LA”.

13 *Idem*, pp. 34-35.

14 *Idem*, p. 24

15 *Idem*.

Como los postulados de la intervención de De La Torre parecen tener consenso, aunque persisten otros “disensos semánticos”, la presidencia propone que los compañeros Bonano, de la Agrupación del Personal de Enseñanza Media de Tucumán (APEM) y Tabares formen una mesa de trabajo “a fin de compaginar las posiciones”, resultando el texto definitivo:

*“El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos...”*<sup>16</sup>

Se pasa a debatir el segundo párrafo del Preámbulo.

*“Organizados los docentes, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, cualquiera sea el origen y pensamiento de sus afiliados, bregarán por la defensa del patrimonio y bienestar de su propio sector, el de los demás trabajadores y por la grandeza del país”.*<sup>17</sup>

El Sindicato Unico Docente (San Juan) propone reemplazar el término “docentes” por el de “trabajadores de la educación”. Acto seguido el Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba (SEPPAC) resalta la importancia de esta sustitución: al decir trabajadores de la educación se está implicando no sólo a docentes, sino al personal técnico, administrativo y de maestranza. Se genera un contrapunto con la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe. Considera esta que asumir como categoría laboral trabajadores de la educación podría crearles un conflicto gremial. El SEPAAC replica que

*“(...) el nuclear trabajadores de la educación sin especificar no crea problemas profesionales por cuanto la misma ley de asociaciones acepta que puedan estar incluidos los afines por identidad de intereses. No se plantea que todos deban estar ya afiliados sino deja abierta la posibilidad”.*<sup>18</sup>

También se constituye una comisión de trabajo para acordar una redacción de este segundo párrafo que incorporará las propuestas del sector de la CUTE -enunciadas por los docentes particulares cordobeses- en la redacción final del preámbulo.

El trabajo de los delegados no reconocía descanso.

*“Me acuerdo a la madrugada nos turnamos para dormir y seguir redactando, para no dejar el espacio... A las siete me acuerdo que yo estaba ya durmiendo cuando se terminó de redactar y me vinieron a buscar, ¿ vamos a leerla antes Carlos ¿... queríamos leerla toda antes de decirles que si el fi-*

---

<sup>16</sup> *Idem*, pp. 34-35

<sup>17</sup> *Idem*, p. 27

<sup>18</sup> *Idem*, falta

*nal, a las seis, siete de la mañana nos reunimos, todos alrededor de las camas y leímos por primera vez ese preámbulo”.*<sup>19</sup>

Mientras trabajan las comisiones, se pasa a considerar el primer punto de la Declaración, en el que se define a la educación como un derecho social y se hace explícita la responsabilidad del Estado como garante de ese derecho.

En este punto el Sindicato de Profesores de Zona Norte del Gran Buenos Aires introduce la discusión sobre el concepto de Estado. No pareciera existir dentro del Congreso posiciones que cuestionen la principalidad estatal, pero sí grupos que cuestionan la idea del Estado como árbitro o depositario del bien común por lo que sugieren agregar a la expresión de que la educación del Estado “...responderá a las necesidades individuales y sociales...”, la fórmula “...debe responder a los intereses de la clase obrera y demás sectores populares...”. La respuesta de la UEPC es que debe exigírsele al Estado -éste u otro, cualquiera sea su carácter que se haga cargo de su responsabilidad sobre la educación, principio que se considera inmovible.

Esta confrontación entre dos versiones del texto de la Declaración - de innegable tono ideológico-, resulta ser la primera que requiere de una votación para dirimirse. Se votan dos mociones: gana la que ratifica la redacción inicial -por 302 votos a 104, y 8 abstenciones- y el punto queda como estaba.<sup>20</sup>

En el punto dos se debate al carácter de la educación. La Declaración de Taffi decía que esta debía ser “*común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial*”. Esta serie de principios tenían un claro consenso, ya que así se habían manifestado las diferentes entidades que allí se nucleaban en múltiples comunicaciones y declaraciones previas. El único punto que entrará en discusión tiene que ver con la educación privada y en particular, con la confesional.

La Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos pone de manifiesto “las desventajas que tienen los docentes particulares” -suponemos que en la posibilidad de agremiarse-, por lo que sugiere suprimir el término “no dogmática”. Varias delegaciones, entre las que se mencionan la Unión de Educadores de Lomas de Zamora, ATEP y CAMYP, sostienen “*(...) que nadie debe pensar que al decir ‘no dogmática’ se quiere efectuar una división con los docentes privados, lo que se pide es una definición de como debe ser la educación (...)*”. Montándose sobre este argumento, Luis Bonano (APEM) propone una moción conciliadora, que reafirma los principios educativos antes enunciados -inclusive no dogmática-, y los plantea como un modelo al cual debe llegarse, un tipo de educación “*... la que solo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden...*”<sup>21</sup>

Esta moción se aprueba por consenso.

---

19 Entrevista a Carlos De la Torre

20 LA, pp. 31-34

El tercer punto de la Declaración se refería a la Formación Docente. Existe acuerdo en que la misma, así como el otorgamiento de títulos son funciones indelegables del Estado.

Se debate si debe o no incluirse “el constante perfeccionamiento” del docente como la tercera de esas funciones indelegables. En tal sentido mociona la Unión de Educadores Bonaerense de General Sarmiento, pero su postura pierde por muy pocos votos -187 a 184- frente a quienes piensan que el perfeccionamiento no tiene el mismo carácter estatal indelegable.<sup>22</sup>

Este debate, que puede pasar inadvertido a los ojos de quienes enfocan las definiciones estratégicas de la naciente organización gremial, nos muestra una faceta interesante del Congreso. Por lo general las posiciones político-gremiales enfrentaba al AND por una parte y a la CUTE por otra. Pero en contraste, al abordarse algunos temas más propiamente pedagógicos, la dinámica de la discusión podía darse de otra manera. ¿Podríamos concluir que las identidades político-educativas transversalizaban los agrupamientos sindicales? ¿O tal vez estas cuestiones recibían un tratamiento secundario en esa etapa de la organización gremial docente? Las respuestas a estas preguntas no son excluyentes y ambas constituyen hipótesis fuertes en la caracterización del período del sindicalismo docente que estamos considerando.

Sostenía la declaración gremial en el punto siguiente, el cuarto, la necesidad de la participación docente efectiva en el gobierno de la educación. Durante el debate se aclara que esta participación se dará por medio “de su organización gremial” -propuesta de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y la UEPC-. Aquí queda en evidencia que existen dos concepciones, que sin embargo no llegan a confrontar: una idea más “gremial” de la participación organizada, y otra más liberal, de la participación individual.<sup>23</sup>

En el punto cinco se señalaban los derechos que serían defendidos por la naciente organización gremial. Se extiende rápidamente acuerdo en ampliar lo definido en la Declaración de Tafí,

*“...defender los derechos salariales, previsionales y asistenciales...”, incluyendo los derechos “profesionales” y “laborales” (a propuesta de ATEP), “culturales” (propuesta de la Federación Correntina de Docentes), “activos”, “pasivos” y “aspirantes a cargos” (SEPAAC).<sup>24</sup>*

En su sexto punto, la declaración original señalaba su oposición a toda forma de discriminación, (política, religiosa, racial, o ideológica). Agregaba luego, que la entidad

---

21 LA, pp. 35-37

22 *Idem*, p. 41

23 *Idem*, p. 43.

*“(...) no admite en su seno ningún tipo de actividad político partidista, confesional o sectorial, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución Nacional y sus leyes (...)”.*<sup>25</sup>

Esta redacción, al parecer confusa, es modificada luego de una discusión que se genera a partir de dos mociones, una de la UEPC y otra del SEPAAC. La UEPC plantea la necesidad de ampliar los conceptos del ejercicio de la ciudadanía mas allá de la constitución, a *“las conquistas que surjan de las luchas populares”*. La SEPAAC plantea su desacuerdo con la redacción original, ya que no admite la actividad político partidaria. Ambas posiciones son sintetizadas por la UEPC, que propone una redacción que señala, a la par del rechazo a toda forma de discriminación, que la entidad

*“(...) mantendrá absoluta prescindencia de toda posición político partidista o confesional, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución, o sus leyes y de los derechos humanos que, como conquistas, surjan de las luchas populares...”.*<sup>26</sup>

La propuesta del sindicato cordobés se aprueba por consenso.

En su último punto, la Declaración de Tafí señalaba que los lazos fraternales que unían a *“todas las organizaciones gremiales docentes del país”* y que la condición para ser admitidas en la entidad confederal era *“compartir sus principios y encuadrarse dentro de las normas estatutarias”*. El SEPAAC propone que se agregue que *“el conflicto de cualquier entidad de base va a ser asumido por todo el ente”*. El delegado Paz, de ATEP, mociona que el agregado se efectúe bajo un nuevo punto 8º que diría *“... la solidaridad es la base de la acción gremial de la entidad...”*.<sup>27</sup> Así se aprueba con el apoyo de varias delegaciones.

Son las 3 de la mañana del día 3 de agosto. Ha transcurrido todo el día, ocupado por el debate en particular y ha terminado de aprobarse la Declaración de Principios. En la perspectiva histórica, ese resulta ser el momento fundacional, ya que acaba de parirse el documento donde se plasman los principios que regirán la vida de la nueva central. Luego de la aprobación se da lectura a la declaración en forma completa.

La importancia del hecho era más que clara para los protagonistas. Venían batallando por ello desde hacía años. Incluso en el libro de actas, que pretende ser o es un texto más bien frío, descriptivo, distante, no puede evitarse que se introduzca, que quede retratado el clima que reinaba en ese momento en el local donde se desarrollaba el Congreso:

---

24 LA, pp. 44-45

25 LA, p. 45

26 LA, pp. 45-46

27 LA, pp. 49-50

*“(El presidente) (...) expresa su profunda emoción y valora con toda la intensidad que merece este instante donde nada más y nada menos la docencia argentina toda se une sin discriminación de ideologías, ramas, niveles ni categorías bajo los mismos principios y exhorta a no solamente expresarlos en un papel sino a cultivarlos.*

*Se levanta la sesión sin previa moción de orden. La emoción reinante en el salón no dió lugar a este detalle porque lágrimas, sonrisas, abrazos, tar-tamudeos, etc., no lo permitieron.*

*Queda escrito en este libro de actas el paso más trascendental de la docencia argentina en el campo gremial hasta el presente”.<sup>28</sup>*

Queda claro que, para el redactor del libro de actas como para todos los presentes, este era el momento culminante de la lucha por la unidad gremial. El “paso más trascendental de la docencia argentina en el campo gremial” había sido dado.

Durante la mañana siguiente, a propuesta de la UEPC, se aprueba en general el Estatuto y se acuerda tratarlo en particular en el Congreso Constitutivo; asimismo se propone una comisión que acepte las sugerencias que le hagan llegar las entidades y produzca un despacho previo a ser presentado en ese congreso, que deberá remitirse con anterioridad a las entidades.

Inesperadamente -o no tanto-, al momento de discutirse la fecha y el lugar en el que se realizará el congreso unificador gremial, reaparece la discusión político-ideológica. La Asociación del Personal de Escuelas Nacionales de San Juan propone que el congreso se realice del 8 al 11 de septiembre en esa misma provincia y que “... de ser posible quede como un homenaje y como un símbolo al maestro de América: Domingo Faustino Sarmiento ...”.

La UEPC acepta esta fecha, pero propone, que por una cuestión práctica, se realice en Capital Federal. Se genera una discusión sobre “la fecha”, ya que, como señala el Sindicato de Profesores de Zona Norte del Gran Buenos Aires “*tiene una connotación política*”, por lo cual la rechaza. En realidad la controversia gira alrededor de la figura de Sarmiento. Finalmente, luego de una serie de debates, la UEPC propone corregir su moción: convocar al Congreso para los días 8, 9 y 10 de septiembre, de forma tal que “...el día 11 las entidades queden en libertad para realizar los actos que crean convenientes...”.<sup>29</sup>

La moción se aprueba y así se sorteó la dificultad de la fecha.

Se toman luego algunas previsiones para el Congreso Unificador. La Junta Ejecutiva del Congreso Constitutivo estará integrada por una Mesa Directiva compuesta por un presidente, cuatro vicepresidentes, cuatro secretarios de actas y secretarios de prensa. También se definió que hasta la realización del Congreso continuaría en sus funciones la misma mesa directiva que estaba presidiendo las deliberaciones. Respecto del Estatuto, se acordó que la Junta Ejecutiva recibiría sugerencias sobre el proyecto de Estatuto y que en base a ellas elaboraría un do-

<sup>28</sup> LA, pp. 52-53

<sup>29</sup> *Idem* pp. 60-63

cumento único que contuviera el conjunto de las sugerencias recibidas. También se estableció cómo se financiaría el Congreso y la necesidad que las entidades fueran “ (...) difusoras y promotoras del congreso constitutivo con otras entidades que ahora están ausentes, haciendo llegar a la Junta Ejecutiva los datos pertinentes”. Por último, también se aprobó el temario del Congreso unificador.<sup>30</sup>

El día 4, a las 11 de la mañana, se abre la sesión para tratar el último punto sobre tablas: el comunicado de prensa. En el mismo se reflejan los principales problemas que enfrentaba la docencia en aquel momento. El texto de esta declaración es el siguiente:

*“Las entidades participantes del Congreso de la Unidad Docente, reunidos en Huerta Grande - Córdoba haciendo eco de la justa y unánime reclamación de la docencia argentina, han resuelto:*

*1º) Cesantías: Reclamar la inmediata reincorporación a sus cargos de todos los docentes que aún permanecen cesantes no obstante la vigencia de la ley de Amnistía*

*2º) Régimen jubilatorio: Exigir la inmediata restitución del régimen jubilatorio establecido por el art. 52 del Estatuto del Docente, que fuera arbitrariamente derogado por el gobierno militar. Cabe señalar que dicho sistema previsional es una legítima conquista gremial que no implica ningún privilegio y responde a la necesidad pedagógica de la permanente renovación de los cuadros docentes.*

*3º) Régimen salarial Reivindicar la plena vigencia del Art. 38 del Estatuto del Docente, que establece un régimen salarial basado en el sistema de índice y puntaje. En consecuencia, todo incremento salarial que no se ajusta al sistema de índice configura - como ya ocurrió en época de la dictadura militar - otra violación al Estatuto que la docencia no ha tolerado ni tolerará.*

*4º) Docencia Universitaria: Rechazar la exclusión de los docentes universitarios del Estatuto en lo salarial. Asimismo se exige la incorporación de dicho sector en un capítulo específico en cuanto a los demás aspectos profesionales.*

*5º) Docencia de establecimientos privados Reiterar la exclusión del docente de establecimientos privados en el Estatuto (Ley 14473), con los mismos derechos y garantías del estatal. hasta tanto se concreta dicha aspiración se reclama una legislación especial que garantice la estabilidad laboral del sector*

*6º) Concursos Exigir la regularidad de la convocatoria y la resolución de los mismos, rechazando todo ingreso que no se ajuste al Estatuto del Docente.*

*Es firme voluntad de la docencia lograr la inmediata solución de los problemas expuestos como asimismo de todos los restantes que la afectan”.<sup>31</sup>*

---

30 LA, pp. 64-73.

31 LA, pp. 78-80

Una última intervención de De la Torre resulta significativa, pues nos permite apreciar que, si bien se ha avanzado mucho en el camino de la unidad, esta aún no se ha concretado y falta un último aliento.

El dirigente santafesino

*“(...) hace una recomendación a la Asamblea para que se defina un estado de alerta y movilización por las reivindicaciones señaladas y se termine el viernes 7 de agosto con una movilización en Capital Federal”.*<sup>32</sup>

Pero esta moción recibe una contestación negativa por parte de Simón Furlán, de la UEPC, quien señala que

*“(...) comprende los problemas que afectan a la Educación y a los Educadores y que se debe mantener la permanente movilización, pero estas sesiones preparatorias expresan un deseo de que esas reivindicaciones se planteen a cargo de este Congreso, pero considera que hay dos entidades una el Acuerdo de Nucleamientos Docentes que lo haremos jugar hasta que se constituya el ente Confederal y otra la Central Unica de Trabajadores de la Educación y solicita que el lunes se reúnan y establezcan las pautas. En estas sesiones hasta que tenga el ente único corresponde que se canalice por las vías indicadas”.*<sup>33</sup>

## EL CONGRESO DE UNIDAD

Al mes siguiente se llevó a cabo el ansiado congreso de unidad de la docencia. Si bien estaba convocado para realizarse entre el ocho y el diez de septiembre de 1973, finalmente las deliberaciones se prolongarán hasta el día doce a la madrugada.

A este congreso concurren cuarenta organizaciones más que al Congreso de Huerta Grande, algunas al parecer relativamente importantes, aunque el tema de la representación no dejó de ser polémico y fuente de crítica por parte de la CUTE. En particular, se observa que se integran muchas organizaciones de la provincia de Buenos Aires y también de Capital Federal.<sup>34</sup> Evidentemente, la realización del Congreso de Huerta Grande y la certeza que finalmente habría de constituirse el ente confederal atrajo a un número importante de organizaciones que hasta ese momento no habían participado del proceso.

---

<sup>32</sup> LA, pp. 80-81

<sup>33</sup> LA, pp. 81-82.

<sup>34</sup> Entre las más significativas podemos citar, por ejemplo, a la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires.

## Recuerda Bravo que

*“El Congreso constitutivo lo hacemos en una escuela que nos da la autorización nada menos que Jorge Taiana padre, gracias a él tenemos una escuela de Villa Pueyrredón. El director era Sacco. Necesitábamos una escuela porque no teníamos lugar, no teníamos plata. Todo era el esfuerzo nuestro”.*<sup>35</sup>

La escuela donde se realizó el congreso era la N<sup>o</sup> 4 del Consejo Escolar 16, que estaba ubicada en la calle Terrada 3983 de la Capital Federal.<sup>36</sup>

Las sesiones comenzaron el sábado 8 de agosto, a las 11 de la mañana. Se reúnen los delegados de las organizaciones presentes. Alfredo Bravo, en nombre de la Confederación de Maestros de la Capital da la bienvenida y luego los congresales cantan el himno. Por la tarde la comisión de poderes, la misma que presidió el Congreso de Huerta Grande, informa: están en condiciones de participar con voz y voto 114 organizaciones; con voz y sin voto 21 y faltan 5 que estuvieron presentes en Huerta Grande y no están en el Congreso de Unidad. Es decir que están presentes ciento treinta y cinco organizaciones, que representan a 233.000 docentes del todo el país.<sup>37</sup>

Al inicio de las sesiones se produce un incidente que llevará a la exclusión del SADOP del Congreso. El delegado de la Asociación de Educadores Privados del Sur de Santa Fe, Oscar Streiger, solicita *“la impugnación de la delegación del SADOP”*. Se apoya para hacer esa moción en un reclamo ya hecho en Huerta Grande, cuando habían presentado un documento del Ministerio de Trabajo que informaba que este sindicato no tenía afiliados cotizantes. Si bien el Acuerdo sostiene que la entidad debe ser incorporada y que, en todo caso, si no presenta la documentación correspondiente será sancionada, frente a la generalización de la discusión, el SADOP decide renunciar a los votos que le corresponden. De esta forma quedó al margen del proceso de formación de la CTERA.<sup>38</sup>

Superado este incidente comenzaron efectivamente las deliberaciones. En primer lugar se aprobó, sin mayores modificaciones, el Reglamento de las sesiones y a continuación asumió la Mesa Directiva, la misma que había presidido la reunión de Huerta Grande: presidente Rodríguez Keller y en las vicepresidencias Carlos Rocchi, Isauro Arancibia, Carlos De la Torre y Juan Carlos Cominguez.

Buena parte de las deliberaciones se dedicaron al tratamiento del anteproyecto de Estatuto que había sido aprobado en Huerta Grande. En él se definían algunas de las concepciones sindicales que habían dividido las aguas entre las organizaciones docentes a lo largo de esos años y que hemos venido siguiendo en este trabajo. Las cuestiones centrales eran dos. ¿Se iba a construir una federación

---

35 Entrevista a Alfredo Bravo

36 Clarín, 9/9/73, p. 9.

37 LA, pp. 86-98.

38 *Idem*, pp. 98-99

o una confederación? ¿Quiénes se organizaban a través de la misma: educadores o trabajadores de la educación?<sup>39</sup> Ambas cuestiones se dirimían en el nombre de la nueva entidad. El grado de centralidad y conflictividad del tema se manifestó en que se decidió dejar “*para tratamiento posterior, decidir el nombre de la entidad, que debe figurar en el artículo 1º*”.<sup>40</sup>

Estimamos que en ese momento la cuestión más importante era el punto que se refería al tipo de organización que se pretendía construir: federación o confederación, en la que claramente se jugaba la definición sobre el modelo de construcción sindical que se iba a llevar adelante: si la nueva organización avanzaba hacia la formación de sindicatos únicos por provincia o si, por el contrario, se edificaba sobre las estructuras pre-existentes. Esto estaba unido con la cuestión de la relación con el resto del movimiento obrero, que en concreto significaba definir si la nueva organización iba a ingresar o no en la CGT.

El otro término de la discusión se refería a la conceptualización sobre el docente: profesional o trabajador de la educación. Como hemos visto, la misma tenía derivaciones concretas en el tipo de organización gremial: si se aceptaba que la nueva organización nucleara “trabajadores”, no había motivo para no regirse por la Ley de Asociaciones Profesionales. En tanto esta última cuestión ya había sido aceptada por los sectores del Acuerdo más reacios al mismo, quedaba cargada fundamentalmente de con un contenido más ideológico que político, que de todas formas no dejaba de ser importante.

Consultado sobre el tema, Bravo señala que, efectivamente, Federación o Confederación representaban “*las dos ideas principales*” que estaban en debate. Recuerda que “*unos querían hacer de cada región un solo sindicato*”, en tanto que el planteo que llevaba la CAMYP era que:

*“(...) nosotros decíamos que debía respetarse en cada lugar la asociaciones que estaban y establecer un plazo para llegar. El primero que llega es Mendoza y luego Río Negro. Porque teníamos Asociación de docentes de Jardín de Infantes. Son todos docentes, nos decían. Sí, pero tienen sus especialidades. Cada uno tenía su quinta y la quería conservar y nosotros recién comenzábamos a construir la unidad. Había que dar tiempo para que se fuera amoldando a las circunstancias y fueran viendo como se trabajaba en una confederación”.*<sup>41</sup>

El relato de Marcos Garcetti sobre los términos en los que se presentaba el debate eran relativamente similares, aunque difieren en la interpretación. El señala que, Alfredo Bravo:

*“(...) quería mantener la idea de Confederación para evitar el ingreso a CGT, y nosotros (la CUTE, N. A.) queríamos que fuera Federación para que entrara a CGT. Yo conocía cómo era la formalidad de la CGT y sabía que eso del tercer*

---

39 Entrevista a Marcos Garcetti.

40 LA, p. 106.

41 Entrevista a Alfredo Bravo.

*grado se podía resolver -si la vocación era entrar la CGT no nos iba a decir que no -. Pero si uno ve aquellos estatutos de la CTERA se da cuenta cuál era la posición: iba a entrar a la CGT 'cuando lo crea necesario y conveniente'; eso quería decir alguna vez, algún día ... Pero aceptaron lo de trabajadores de la educación, y quedó una por una" .<sup>42</sup>*

El AND había llegado a un consenso sobre las cuestiones en discusión. Respecto del primer punto, confederación o federación, se impuso el criterio postulado por CAMYP. Sobre la segunda cuestión, educadores o trabajadores de la educación, el criterio elegido fue el último, sin duda más cercano a ATEP y el sector más "sindicalista" del Acuerdo.

Según cuenta Bravo, el consenso sobre este punto clave se habría obtenido, en primer lugar, por medio del "sector más moderado de la UNE" y a través de ellos, "llegamos después a ATEP, porque Sixto tiraba más para el lado de la CUTE".<sup>43</sup>

La CUTE, por su parte, consideraba que la adopción de "trabajadores de la educación" era un éxito de la política que había impulsado este sector, más allá de que la propuesta ahora la hiciera el Acuerdo:

*"(...) a nosotros no nos interesaba quedar en la historia, quien había hecho la propuesta, sino que quedara nuestra definición; que fue una presión y una exigencia del movimiento de la CUTE. Incluso sé que gente como Alfredo y los demás, durante esos días, trataron de convencer a sus asociados para que se definiera trabajadores de la educación y tuvieron grandes disgustos. Fue un tema polémico dentro del Acuerdo, previo a la CTERA, para poder sacar eso. Ellos vinieron con ese acuerdo, pero había sido una polémica que los fue fracturando, no es casual que después Alfredo Bravo sea echado de su propio gremio".<sup>44</sup>*

En las actas no se aprecian todas estas discusiones que transcurrieron, en instancias previas y en negociaciones paralelas al desarrollo del congreso. seguramente. A la hora de votar hubo coincidencia entre las principales corrientes, AND y CUTE. Las propuestas para el nombre de la naciente organización fueron tres: CTERA, CADED (Confederación Argentina de Entidades Docentes) y CEDA (Confederación de Entidades Docentes Argentinas). La primera fue realizada por Mario Seijo, delegado de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación de Florencio Varela; la segunda por los Docentes Nacionales Agremiados, de la provincia de Córdoba; y la tercera por la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires.<sup>45</sup> La abrumadora mayoría de los delegados se inclinó por la propuesta de no-

---

42 Entrevista a Marcos Garcetti.

43 Entrevista a Alfredo Bravo.

44 Entrevista a Carlos De la Torre.

45 Además de estas propuestas se habían presentado otras que luego fueron retiradas: Confederación de Educadores Argentinos (por el Centro Docente Sarmiento); Confederación Nacional de Educadores Argentinos (por la Unión de Docentes Jubilados y Pensionados); y Confederación Argentina de Trabajadores de la Educación (por la FUSTE).

minar a la nueva organización como “confederación” de “trabajadores de la educación”. Esta tuvo 497 votos, contra 2 votos de la segunda propuesta y 32 de la tercera moción.

A partir de esta definición, el ingreso a la CGT quedó postergado sine die. El inciso b) del artículo 6 del Estatuto finalmente aprobado planteaba que la CTERA adheriría “a la Confederación General de Trabajadores de la República Argentina (CGT) en el momento que se considere necesario y conveniente”.<sup>46</sup>

Corresponde señalar que no era sólo la corriente de tradición más profesional o liberal la que se negaba al ingreso a la CGT. En verdad, había una actitud recíproca por parte de la dirigencia de la CGT, que no tenía ningún interés en el ingreso de una federación como la CTERA, que pasaría a ser la tercera organización sindical del país por su número de afiliados, con lo cual no sólo dispondría de delegados al Confederal, sino que también debería estar en la mesa de conducción de la CGT. Esta poderosa fuerza sindical era visualizada por la burocracia cegestista como un sector dominado por una alianza de antiperonistas y de izquierda. Valdéz brinda un testimonio bastante ilustrativo respecto de las relaciones entre la dirección de la CGT y los dirigentes sindicales docentes.

*“Como AND participamos en una reunión que organizó la CGT en Unione e Benevolenza. Habíamos logrado que a través del movimiento intersindical que nos invitaran. Participamos y fuimos tres compañeros: creo que eran Simón, Alfredo y yo. Nos abuchearon, nos tiraron tuercas ... Después tuvimos una entrevista con Rucci, en el ‘73, antes que se constituyera la CTERA. Por supuesto que nos pasó una serie de facturas, que desde el ‘55 nunca habíamos estado con las luchas populares, etc... El problema era que uno era permeable a escuchar esa cosa, pero había otros compañeros que no querían saber nada”.*<sup>47</sup>

Con la aprobación del nombre se termina de aprobar el Estatuto, con lo cual queda constituida la CTERA. Las actas, al igual que en el momento en que se aprobó la Declaración de Principios de Huerta Grande, abandonan la formalidad que en general tienen para permitirnos “espíar” por un momento lo que ocurría en el congreso.

*“El Congreso prorrumpie en exclamaciones de júbilo y estribillos alusivos a la enorme significación que adquiere tener ya constituida la entidad confederal”.*<sup>48</sup>

---

45 Además de estas propuestas se habían presentado otras que luego fueron retiradas: Confederación de Educadores Argentinos (por el Centro Docente Sarmiento); Confederación Nacional de Educadores Argentinos (por la Unión de Docentes Jubilados y Pensionados); y Confederación Argentina de Trabajadores de la Educación (por la FUSTE).

46 LA, p. 108

47 Entrevista a Juan Carlos Valdéz.

48 LA, p. 117.

El punto siguiente que aborda el Congreso es la determinación de la política gremial a seguir por la Confederación. En la misma se reiteran, como marco de las acciones, algunos conceptos de carácter general que ya han sido señalados en la Declaración de principios, a los cuales se agregan algunas definiciones más:

*“El Estado debe asumir como función imprescriptible, indelegable e inalienable, la atención de la educación en todos sus niveles y modalidades (...) es imprescindible (...) la sanción de una ley Orgánica de Educación elaborada con la participación gremial docente y de los sectores vinculados al quehacer educativo”.*

*“Esto implica: a) una investigación de la realidad educativa para proponer las soluciones adecuadas a las necesidades socio-económicas y culturales del país y de la hora; b) Una distribución del presupuesto educativo en función de la metas prioritarias”.*

Los objetivos político gremiales de CTERA retoman y amplían la declaración final de Huerta Grande y pueden sintetizarse del siguiente modo:

- Derechos profesionales: respeto de los mismos y de los procedimientos estipulados en el Estatuto del Docente, vulnerados cuando se saca a los docentes de su tarea adscribiéndolos a otra, pese a que esto pueda deberse a “justas motivaciones de reclamos”, “no son medios idóneos”, en tanto rijan los recursos estipulados en el Estatuto.
- Cesantías: Reclamar la inmediata reincorporación a sus cargos de todos los docentes que aún permanecen cesantes no obstante la vigencia de la ley de Amnistía.
- Régimen jubilatorio: Exigir la inmediata restitución del régimen jubilatorio establecido por el art. 52 del Estatuto del Docente, que fuera arbitrariamente derogado por el gobierno militar. Cabe señalar que dicho sistema previsional es una legítima conquista gremial que no implica ningún privilegio y responde a la necesidad pedagógica de la permanente renovación de los cuadros docentes.
- Régimen salarial Reivindicar la plena vigencia del Art. 38 del Estatuto del Docente, que establece un régimen salarial basado en el sistema de índice y puntaje. En consecuencia, todo incremento salarial que no se ajusta al sistema de índice configura -como ya ocurrió en época de la dictadura militar- otra violación al Estatuto que la docencia no ha tolerado ni tolerará. Pago regular y simultáneo a titulares, interinos y suplentes. La restitución de la Obra Social a los docentes. Que todos los docentes provinciales estén amparados por legislación asistencial.
- Docencia Universitaria: Rechazar la exclusión de los docentes universitarios del Estatuto en lo salarial. Asimismo se exige la incorporación de dicho sector en un capítulo específico en cuanto a los demás aspectos profesionales. Derogación de la ley 17.245 y reemplazo por otra, transitoria, donde participen los claustros en forma democrática

Sanción del Estatuto del Docente de la Enseñanza Universitaria de Nivel Medio, que legisle sobre: gobierno autónomo con representación de los claustros, deberes, derechos, estabilidad, remuneraciones, concursos

- Docencia de establecimientos privados: Denunciar la exclusión del docente de establecimientos privados en el Estatuto (Ley 14473). Reconocer los mismos derechos y garantías del estatal y hasta tanto se concreta dicha aspiración se reclama una legislación especial que garantice la estabilidad laboral del sector.
- Concursos: Exigir la regularidad de la convocatoria y la resolución de los mismos, rechazando todo ingreso que no se ajuste al Estatuto del Docente.
- Suplentes: modificación del régimen de licencias, antigüedad y vacaciones, para superar las injusticias que padece.
- Reforma educativa: Derogar todas las leyes que atentan contra la escuela pública.  
Cese de las intervenciones en los Consejos Generales de Educación de las provincias  
Consideración de la situación de revista del personal afectado por la derogación de la “Reforma Educativa”.  
Cese total de la reforma educativa.  
Definición sobre la formación del docente primario.  
Anulación del convenio de transferencia de las escuelas primarias del Consejo Nacional a la Provincia de Buenos Aires.

Y termina señalando que:

*“Sensibilizada por toda esta problemática expuesta, CTERA exige del gobierno una definición clara y terminante en lo que hace a una política educacional, entendiendo que hasta el presente no se han dado las pautas necesarias que justifiquen el anunciado apoyo a la escuela pública”.*<sup>49</sup>

A continuación se aprueba el plan de lucha para comenzar la movilización en pos del logro de estos objetivos. El plan de lucha tiene cinco puntos. El primero plantea la necesidad de realizar un *“Trabajo de información y profundización del programa reivindicativo con los compañeros de base de todas las entidades”*, mediante asambleas y *“propuestas de medidas de acción directa”*. También contempla la *“Elaboración de un plan tentativo de lucha por cada entidad”*, *coordinándolos por región y por zona. El segundo “denuncia la situación por la que atraviesa la docencia”* y señala que

*“el eje central pasa por el logro de:*  
- artículo 52 del Estatuto del Docente;  
- reincorporación de cesantes;

- vigencia del artículo 38 del Estatuto del Docente;
- incorporación del docente de establecimientos privados al régimen de la ley 14.473 (Estatuto del Docente);
- reincorporación del docente universitario al Estatuto del Docente”.

El plan de acción que se había fijado se centraba en la realización de una “*SEMANA NACIONAL DE PROTESTA Y REAFIRMACIÓN de los derechos de los trabajadores de la educación entre el 17 y el 21 de septiembre (actos, movilizaciones, marchas y concentraciones (...))*” que habría de culminar en una concentración el 19 de octubre, frente al Congreso Nacional.<sup>50</sup>

Quedaba aún una cuestión importante por resolver. La elección de la Junta Ejecutiva de la Confederación, conforme a las disposiciones estatutarias que recién se habían aprobado.

En la elección se presentaron tres listas: celeste, blanca y celeste y blanca.

El AND fue con la lista Celeste. La encabezaba Carlos Rocchi, seguido por Simón Furlán, Isauro Arancibia y Juan Carlos Cominguez. La Confederación de Maestros tenía un lugar más en la lista, ocupado por Alfredo Bravo y la UEPC también, donde estaba Francisco Rodríguez.<sup>51</sup>

La CUTE, por su parte, no fue junta a esta elección. Sobre este tema recuerda De la Torre que:

*“Por primera vez se da esta cuestión, que la CUTE no va junta. Concretamente, hubo otra lista de compañeros peronistas, que creyeron que tenían que dar presencia. Nos pareció bien, no hubo discusiones”.*<sup>52</sup>

El sector mayoritario se presentó con la lista blanca, encabezado por Carlos De la Torre y Eduardo Requena. Los siguientes lugares estaban ocupados por la Unión de Educadores de Gral. Sarmiento, la Agronomía del Docente Formoseño, la Federación Docente Rionegrina y la Asociación Profesores de Educación de Adultos de Capital Federal.

El sector peronista de la CUTE se presentó con la lista Celeste y Blanca, encabezada por Víctor Niedwiecki, del Sindicato de Profesores de Zona Norte del Gran Buenos Aires. Los siguientes lugares los ocupaban delegados del Centro Alberdiano de Egresados Escuela Normal de R. Alberdi, la Federación del Magisterio

---

50 LA, pp. 122-123

51 Los siguientes lugares de la lista estaban ocupados por representantes de las siguientes organizaciones: AMEP, Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada; Federación de Docentes Pampeanos, Agronomía de Docentes Provinciales de Salta, Unión de Docentes Escuelas Nacionales de Mendoza, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria de Capital Federal, Federación Argentina de Docentes de Escuelas Técnicas, AMSAD, Federación de Asociaciones Docentes de la Universidad de Córdoba, Unión de Maestros Especializados de Capital Federal, Unión de Educadores de Lomas de Zamora y Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe. LA, pp. 123-125.

52 Entrevista a Carlos De la Torre

de Educación de Adultos, de la Asociación del Magisterio de Paraná y el Centro de Trabajadores de la Educación de Florencio Varela.<sup>53</sup>

Pero, al parecer, las diferencias que atravesaban a la CUTE en este momento eran más que las que se podían ver a partir de la presentación de dos listas. Resulta significativo en este sentido, el hecho que en la lista encabezada por De la Torre el Sindicato del Magisterio de Mendoza ocupara el lugar veintidós, donde encontramos a Arturo Garcetti, siendo que era considerada por todos como la organización más importante de la CUTE. Consultado sobre su ausencia en la conducción de la CTERA en aquel momento, Marcos Garcetti brinda la siguiente explicación:

*“Yo no quise aceptar integrar esa conducción. (...) a mí no me gustaba como venía la cosa. Veía que el predominio era de ellos, y me parecía más fácil condicionarlos desde afuera que desde adentro”.*<sup>54</sup>

Esta actitud tenía que ver tanto con una evaluación crítica que Garcetti realizaba de las definiciones gremiales que habían dado nacimiento a la CTERA, como al hecho de que el Acuerdo conducía y la CUTE tendría pocos cargos.

La estrategia que habían tomado el resto de las organizaciones de la CUTE era significativamente distinta. Estas decidieron marcar su presencia no sólo en el congreso sino en la propia conducción de la CTERA, como puede apreciarse en el hecho que presentaran lista y que luego participaran efectivamente de la Junta Ejecutiva. En las palabras de De la Torre, para su sector

*“Lo importante era lograr la unificación y después luchar por hacer un camino para que esa CTERA o como se llamare en su momento, tuviera un sindicalismo que fuera de base, para nosotros en ese momento desde mi línea lo planteábamos combativo, de base, democrático, participativo y creo que era el sentido de toda la línea de la CUTE, entonces en ese momento lo que importaba era la unidad”.*<sup>55</sup>

Pero estos quiebres sin duda debilitaron a las posibilidades de la CUTE. De la Torre analiza el resultado de la elección a la luz de esta realidad y concluye que:

*“Creo que por eso (se refiere a la división en dos listas; N. A.) nos sacaron en esa reunión mucha más ventaja que lo que después fue el segundo congreso de Huerta Grande, cuando quedamos en una relación de 13 a 10 miembros. En aquella oportunidad quedamos en una relación, de 18 a 5, porque la tercera lista que no alcanzó a tener votos para participar”.*<sup>56</sup>

---

53 Dentro de esta lista estaba Mario Seijo, del Centro de Trabajadores de la Educación de Florencio Varela, que fue quien propuso el nombre “CTERA” en el debate.

54 Entrevista a Marcos Garcetti

55 Entrevista a Carlos De la Torre.

56 Entrevista a Carlos De la Torre

En efecto, la Lista Celeste obtuvo 349 votos; la Lista Blanca 120 y la Lista Celeste y Blanca 37 votos. Se registraron 54 ausentes, 4 abstenciones y 27 excusaciones.

Como casi todo en este congreso, la forma en que se debía sacar la proporcionalidad también fue motivo de debate entre los delegados, hasta que un delegado del sector de la CUTE, matemático, saldó la discusión.<sup>57</sup> Finalmente, a la lista celeste le correspondieron dieciocho cargos, a la lista blanca cinco y a la celeste y blanca, ninguno.<sup>58</sup> De acuerdo a este resultado, la primera Junta Ejecutiva de la CTERA estaba presidida por Carlos Alberto Rocchi como Secretario General y los cuatro secretarios Generales Adjuntos eran: Simón Furlán, Francisco Isauro Arancibia, Juan Carlos Cominguez y Carlos De la Torre.<sup>59</sup>

Por último, se aprobó la Declaración Final del Congreso, en la cual se hacía una síntesis del proceso que había llevado a la conformación de la CTERA. La Declaración resaltaba que:

*“(...) la coincidencia alcanzada en el plano de los principios y de la organización, por encima de los distintos enfoques subsistentes, representa el resultado de un proceso durante el cual los trabajadores de la educación han asumido recientemente su condición social y su rol frente a las diferentes políticas que, en el plano educacional y en el del país en su conjunto, deterioran a la educación popular, a los derechos sociales y profesionales de los docentes y de los demás trabajadores y profundizaron la crisis estructural de la Argentina”.*

La Declaración terminaba señalando que, en un momento de “claros pronunciamientos populares que revelan la generalizada voluntad de transformar en profundidad” las estructuras de nuestro país, los docentes

*“(...) no permanecen indiferentes. Con su acción deberán contribuir a que la liberación nacional y social se convierta en una realidad”.*<sup>60</sup>

57 Entrevista a Alfredo Bravo.

58 LA, p. 127.

59 El resto de los miembros de esta Junta eran: Sec. Administrativo y de Actas: Alberto Oscar Moreira (AMEP-38) - Sec. de Prensa: Rebeca Gabain de Berflein (Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada) Sec. de Cultura: Norma Taborda (UEB de Lomas de Zamora) - Sec. de Finanzas: Heberto Moyano - Estela Phaganape (Federación de Docentes Pampeanos) - Sec. de Acción Social: Argentina Zaraza (ADF) - Sec. de Jubilaciones y Asuntos Previsionales: Elena M. De Genga (FDR) - Sec. de Relaciones Gremiales: Bravo - Sec. de Educación y Estadística: Francisco Jaliff (ADPM) - Sec. de Rama Pre-Primaria: Amelia Marínez Trucco (FPMSFe) - Sec. de Rama Primaria: Lucía Torres Romano (ADEP) - Sec. de Rama Secundaria: Graciela Farcy de Scalí (CPDESC) - Sec. de Rama Técnica: Jorge Zabalegui (FADET) - Sec. de Rama Superior, Artística y Especial: Francisco Rodríguez (UEPC) - Sec. de Rama Universitaria: Fernando Kustich (FADUC) - Sec. de Suplentes y Aspirantes a cargo: Juan Carlos Valdéz (UMP) - Sec. de Rama Enseñanza Diferenciada y Minoridad: Araceli Musso (UME) - Sec. de Enseñanza Privada: Eduardo Requena (SEPAAC) - Sec. para Adultos y Alfabetización: Susana Pertierra (Unión de Educadores de Gral. Sarmiento)

60 LA pp. 130.

*El Congreso termina el doce de septiembre y no el diez, como se había planteado en el congreso de Huerta Grande. Recordemos que esto había motivado una fuerte discusión, por la significación del día. Tampoco pudo terminar el once, como lo pretendía la CAMYP.*

*“El Congreso constitutivo termina en la madrugada del 12 de septiembre. Queríamos darlo el 11, pero se nos fue... y el primer comunicado de CTERA -que me toca redactarlo de puño y letra- es contra el golpe militar en Chile y la muerte de Salvador Allende”.<sup>61</sup>*

Terminaba así una extensa etapa en la historia sindical de la docencia argentina, la de los años de la fragmentación. Habían transcurrido más de setenta años desde la creación de la primera organización docente, la Liga de Maestros de San Juan y más de cincuenta desde el intento de conformación de las primeras organizaciones nacionales, la Confederación Nacional de Maestros y la Liga Nacional de Maestros.

Se había logrado la unidad, tal como decía la declaración final, privilegiando los acuerdos por encima de los “distintos enfoques subsistentes”. Una unidad que había sido hartamente difícil conseguir, pero que, pese a las diferencias, se mantendría a través de los años. Y una excelente expresión de esta síntesis que era la CTERA y del momento que se vivía, la encontramos en la consigna que coreaban los cuatrocientos sesenta delegados del congreso, cuando se retiraron de la escuela de Villa Pueyrredón cantando:

*“Vamos a hacer la CTERA combatiente,  
en su medida y armoniosamente”.<sup>62</sup>*

Comenzaba otra etapa, la construcción de la organización sindical.

---

61 Entrevista a Alfredo Bravo.

62 Testimonio de Susana Tatto, delegada al Congreso.

SE CONCRETA LA UNIDAD

ACTA Nº 1  
INGRESO DE LA UNIDAD DOCENTE  
REGIONES PREPARATORIAS

...idad de Huerta Grande (Córdoba) de ...  
1973 y siendo las 17,30 hs. reunidos los ...  
...os docentes de la República Argentina, en ...  
...omisión de en este Consejo que ...  
... y con el ejercicio de la Mesa Directiva ...

Acta: Unión de Educadores de la Provincia de ...  
Dr. Oscar Rodríguez Villar

Asistentes:  
... Federación Argentina de Maestros: ...  
... en San Martín de los Andes.  
... Sindicato de Trabajadores ...  
... Torre ...

*[Handwritten signature]*

Anexo  
1



República Argentina  
 “La Reforma Educactiva y su aplicación”

Informe presentado por la delegación de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) al Seminario de San Pablo (Brasil) de la C.M.O.P.E. (Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza) sobre “La Reforma Educativa y su aplicación”.

**P r i m e r a   p a r t e**

**PANORAMA DE LA EDUCACIÓN  
 EN LA REPÚBLICA ARGENTINA**

La Educación en la República Argentina, estructurada según el gráfico que se adjunta, (1) muestra, de acuerdo con los valores estadísticos del año 1971, o los que en cada caso se mencionan, el siguiente panorama:

NIVELES	ESTABLEC.	ALUMNOS	PERS. DOCENTE
Educación preprimaria	4.021	240.617	17.702
Educación primaria	25.311	3.671.451	198.610
Educación media	4.164	1.007.537	138.157
Educación superior	704	321.782	26.971
Educación parasistemática	3.398	357.545	12.378
Totales	37.598	5.598.932	388.818

Es decir, en 37.598 establecimientos, se atiende a una población escolar superior a los cinco millones y medio de alumnos, con la participación de 388.818 docentes. EL número de alumnos nos muestra que casi la cuarta parte de la población total de la República Argentina es, en alguna medida, población escolarizada. Ello explicaría el bajo índice de analfabetismo (8,5%), el menor de toda América Latina, que -en promedio- arrojó el censo de 1960.

La distribución regional, tanto en lo que hace a coeficiente de escolaridad como a índice de analfabetismo, presenta, sin embargo, características muy particulares, que no pueden omitirse en el análisis de dicho panorama.

1. No adjuntamos el gráfico en cuestión pues presenta la estructura del sistema educativo, sus niveles y modalidades, por todos conocida (N.A.)

## Escolaridad

El cuadro siguiente, confeccionado en base a los valores del censo de 1960, es, de por sí, bastante significativo.

JURISDICCIÓN	% DE ANALFAB.	% DE ESCOLARIDAD			
		PREPRIM.	PRIMARIA	MEDIA	SUPERIOR
Capital Federal	3,1	13,9	90,4	56,0	15,7
Buenos Aires	5,6	5,8	87,8	41,4	7,2
Catamarca	11,6	10,1	87,3	42,3	7,6
Córdoba	7,9	7,7	85,8	40,9	10,2
Corrientes	21,5	5,0	73,2	40,6	7,0
Chaco	21,2	2,5	66,0	32,6	3,9
Chubut	13,3	6,1	5,2	33,4	2,5
Entre Ríos	12,8	6,4	89,1	49,8	4,9
Formosa	19,5	2,4	69,9	43,1	3,8
Jujuy	24,2	11,4	78,1	45,0	5,5
La Pampa	10,0	6,1	84,1	31,6	2,6
La Rioja	11,0	8,4	85,7	46,8	6,8
Mendoza	11,3	4,9	83,1	40,1	6,5
Misiones	16,8	2,4	75,0	31,6	2,8
Neuquén	19,0	2,2	70,8	33,4	2,7
Río Negro	16,5	3,8	73,8	31,3	2,4
Salta	19,1	6,4	76,8	42,7	5,8
San Juan	12,1	6,6	84,2	44,8	7,4
San Luis	10,9	7,6	84,1	41,6	7,3
Santa Cruz	5,7	5,2	82,5	29,6	1,3
Santa Fe	8,2	5,4	84,8	41,7	7,7
Sgo. del Estero	19,8	6,6	80,9	34,7	5,4
Trra. del Fuego	4,2	9,7	89,7	35,0	2,8
Tucumán	13,0	4,9	79,4	36,6	8,4
<b>Rep. Argentina</b>	<b>8,5</b>	<b>6,2</b>	<b>83,4</b>	<b>41,6</b>	<b>8,1</b>

De acuerdo con este cuadro, excepto la Capital Federal, con porcentajes superiores al 90% y al 50%, respectivamente, todas las otras jurisdicciones presentan valores que oscilan entre el 89,7% (Tierra del Fuego) y el 66,0% (Chaco) de escolaridad primaria, y entre el 49,8% y el 29,6% de escolaridad media. Además, en la mayoría de las jurisdicciones, la escolaridad en el nivel medio apenas alcanza a la tercera parte de su población en edad de acceder a dicho nivel.

Es innegable que, si el análisis se hubiese podido realizar en base a los valores del censo de 1970, aún no procesados, los resultados habrían sido otros. Para salvar, en parte, esta dificultad, y, a la vez, tener una idea de la tendencia que acusan los porcentajes de escolaridad, en sus variaciones anuales por niveles, se comparan, a continuación, los coeficientes de matriculación correspondientes a los años 1962 y 1968, últimos valores conocidos.

Niveles	Año 1962			Año 1968		
	Población (en miles)	Matriculados		Población (en miles)	Matriculados	
		(en miles)	%		(en miles)	%
Preprimario	1.369,6	113,3	8,3	1.421,1	203,4	14,3
Primario	3.022,5	2.698,1	89,3	3.161,1	3.024,5	95,7
Medio	2.281,3	910,4	39,9	2.577,1	1.230,6	47,8
Superior	2.014,8	180,8	8,9	2.302,1	303,6	13,2

Resulta así, que las tasas del crecimiento anual de la escolaridad se mantienen entre los valores límites del 1,13% para la educación media, y del 0,61% para la educación superior, correspondiéndoles el 0,91% y el 0,85%, respectivamente, a los niveles primario y preprimario. De mantenerse este ritmo de crecimiento, se necesitarán períodos más que seculares para conseguir el acceso de toda la población, en edad de hacerlo, a los niveles preprimario y superior; de casi medio siglo, para obtener lo mismo en el nivel medio, y sólo el nivel primario podría alcanzar la matriculación del total de la población entre 6 y 12 años en un quinquenio, aproximadamente. Esto, trabajando con los valores promedios para todo el país, que no son reveladores de la realidad nacional. Si, como surge del cuadro que consigna los porcentajes de escolaridad por jurisdicciones, se recuerda: primero, que en muchas de ellas dichos porcentajes son notablemente bajos, y, segundo, que en algunas provincias la expansión de la escolaridad se cumple con un ritmo sumamente lento, no debe extrañar que, en muchas de ellas, la posibilidad de alcanzar el cumplimiento de todo el ciclo de la enseñanza primaria a su población en condiciones de cursar dicho ciclo, demandará lapsos de 60 o más años. Por idénticos motivos, la expansión de la escolaridad en los otros niveles educativos, deberá esperar períodos varias veces centenarios, antes de lograrse.

## Deserción o Desgranamiento

Otro problema tan grave como el de la lentitud en la expansión de la escolaridad, es el de la deserción o desgranamiento escolar, que se analiza a continuación.

Para el nivel primario, las series estadísticas 1961-1967 muestran que, en la República Argentina, de cada 100 alumnos que cursaron 1er. grado en 1961, 42 llegaron a 7mo. grado en 1967, o sea que, expresado en otros términos, solamente un 42% de los que se inscribieron en la escuela primaria terminaron el ciclo completo de siete años de estudios. Esta significativa cifra de la deserción escolar (58% para el promedio nacional), alcanza valores realmente alarmantes en su repartición regional, donde se comprueba que de las 24 jurisdicciones políticas del país, 11 acusan desgranamientos superiores al 70%; sólo 3 logran conservar en el último año del ciclo primario más del 50% de los que se inscribieron en el primer año del mismo, mientras que los 10 restantes muestran valores que van del 52,7% (Córdoba) al 66,1% (Entre Ríos y Chubut).

Algo semejante ocurre en el nivel medio, donde el porcentaje de retención, en el ciclo escolar 1963 - 1967, fue del 59,6%, para los cursos del bachillerato y del magisterio, y del 42,3%, para las escuelas de comercio, no disponiéndose de valores para estudiar el desgranamiento de los alumnos en las otras modalidades. El análisis regional muestra, entre los estudiantes del bachillerato y del magisterio, deserciones superiores al 40% en 15 de las 24 jurisdicciones políticas que integran a la república;

de las 9 restantes, sólo 1 (la Capital Federal) acusa un desgranamiento inferior al 30%, presentando, las otras, valores que oscilan entre el 30,5% (Neuquén) y el 39,4% (Ente Ríos). En el caso de las escuelas de comercio, las cifras relativas de deserción acusan valores superiores al 60% en 13 jurisdicciones; sólo 1 (Buenos Aires) muestra un desgranamiento inferior al 50%, mientras a las 10 restantes corresponden valores que oscilan entre el 51,8% (Santa Fe) y el 58,5% (Misiones).

El mejoramiento de las tasas de retención, tanto en el nivel primario como en el medio, presenta ritmos muy lentos. De acuerdo con las estadísticas oficiales, en el período 1943 - 1949 completaron los siete grados de la escuela primaria, en el lapso normal de siete años, solamente el 27,8% de los inscriptos en el primer grado; 20 años después, es decir, en el período 1962 - 1968, el índice de retención había subido hasta el 42,8%. Como el aumento total, para un período de 20 años, fue de un 15%, de mantenerse esta tendencia en la progresión, se necesitarán 60 años para conseguir un 45% más, con lo cual el índice de retención habrá llegado al 87,8%. Considerando que a ello se debe añadir el conjunto de alumnos que completan el ciclo en ocho o nueve años, prácticamente se puede decir que se habrá logrado de esa manera la escolarización universal con respecto a la enseñanza primaria, un ideal que, para el país, ya habían sustentado los legisladores de 1884, cuando sancionaron esa magnífica Ley que lleva el número 1.420.

Mucho peor se presenta el problema de la retención en el nivel medio, donde, de atenernos a los valores actuales se necesitarán períodos varias veces centenarios para alcanzar la universalización no del ciclo medio completo, sino apenas de su ciclo básico que comprende, -como se sabe- sólo los tres primeros años de aquel nivel.

La causa fundamental de la deserción escolar, en la República Argentina, debe buscarse en la estructura económica que muestran las diversas regiones del país. En un trabajo de la CAMYP (Confederación Argentina de Maestros y Profesores) presentado al "Seminario sobre Planificación y Finanza Escolar" que bajo los auspicios de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (CMOPE), se efectuó en la ciudad de Buenos Aires, del 11 al 17 de octubre de 1964, luego de ensayar un agrupamiento de las jurisdicciones políticas de acuerdo a su participación en la formación del producto bruto sectorial y total, concluía: "Mientras al habitantes del área metropolitana le corresponde un promedio de disponibilidad de bienes equivalente a 439 dólares anuales (valores de 1959), ese promedio se reduce a menos de la mitad en 15 provincias argentinas y aún a menos de la tercera parte en seis de ellas". Si se comparan por jurisdicciones políticas, la disponibilidad de bienes, (ingresos) con el desgranamiento o deserción escolar, se comprueba que existe gran paralelismo entre ambos fenómenos, sobre todo cuando las respectivas estructuras económicas son marcadamente de base agropecuaria, como sucede en Corrientes (con un 81,8% de deserción), Santiago del Estero (81,4%), Chaco (80,5%) y Formosa (78,0%). Algo semejante ocurre en aquellas provincias con estructura económica basada en una minería incipiente y gran proporción de mestizos en su población, como Neuquén (con un 79,2% de deserción) y Jujuy (76,1%).

Causas concurrentes del desgranamiento escolar, podrían ser: el muy bajo nivel cultural de los padres, como sucede en Jujuy (con un porcentaje de analfabetos que llega al 24,2% de su población adulta), Corrientes (con un 21,5%), Chaco (con 21,2%), Santiago del Estero (con 19,8%), Formosa (19,5%) y Neuquén (con 19,0%), donde, desconociendo las ventajas de la concurrencia de los niños a la escuela, prefieren utilizarlos tempramente en tareas productivas o, lo que es mucho más grave,

abandonarlos a una vida de holganza; la dispersión de las poblaciones en las áreas rurales, con las consiguientes dificultades para las comunicaciones; la inadaptación de las escuelas a las preferencias y necesidades regionales, por obra de planes y programas elaborados con criterio uniformista, y, sobre todo, la falta de una real educación asistencial, que no se limita a la impartición de un determinado número de habilidades y conocimientos, sino que procure la satisfacción de todas las necesidades económicas, técnicas y culturales que aquejan al educando.

## Repitentes

Otro tema a considerar en este panorama de la educación en la República Argentina, es el de los alumnos repitentes, es decir, de aquellos que, no consiguiendo vencer las dificultades propias al grado o año que cursan, se ven obligados a repetirlo. Aparte del aspecto económico (disponibilidad de aulas, material didáctico, personal docente, medios de locomoción, útiles escolares, etc.) que tal fenómeno presenta, el mismo involucra toda una serie de connotaciones sociales (inmadurez, deficiencias intelectuales, fallas psíquicas, desnutrición, abandono por parte de los padres, etc.) que deben tenerse muy en cuenta.

En el nivel primario, el promedio de repitentes se mantiene en un 12%, si se consideran los siete grados que integran dicho nivel. La discriminación por grados revela los siguientes valores: 1er. grado, 24,7%; 2do grado, 13,9%; 3er. grado, 11,3%; 4to. grado, 9,2%; 5to. grado, 6,2%; 6to. grado, 4,3%; 7mo. grado, 1,6%.

En el nivel medio, los repitentes acusan los siguientes porcentajes: ciclo básico, 12,3%; bachillerato común 10,2%; bachilleratos especializados, 6,2%; escuelas normales, 6,8%; escuelas de comercio, 8,7%; escuelas industriales, 8,8%; escuelas profesionales, 4,4%; institutos agropecuarios, 3,6%; estudios asistenciales, 3,3%; enseñanza artística, 1,6%.

## Dependencia

En lo referente a la dependencia, la educación en la República Argentina ha sido siempre de tendencia estatista. Si bien el artículo 14° de la Constitución Nacional reconoce el derecho, conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, “de enseñar y aprender”, la misma Constitución, en su artículo 5°, fija para las provincias la obligación de establecer un régimen que “asegure la educación primaria”, y, en el inciso 16 del artículo 67°, enumera como facultad del Congreso la de dictar “planes de instrucción general y universitaria”. Respetuosos de estos principios, esa ha sido la política educativa que siguieron los prohombres de la organización nacional, como Urquiza, fundador del más que centenario Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, quien -en 1854- nacionalizó el Colegio Monserrat de Córdoba; Mitre, autor del decreto de creación del Colegio Nacional Buenos Aires, en 1863, sobre la base del antiguo Colegio de San Carlos, levantado por Vértiz en 1783; Sarmiento, justicieramente reconocido como “Maestro Universal de la Educación Popular”, a quien se debe la creación de las primeras escuelas normales y la inspiración de ese monumento legislativo que es la Ley 1.420; Avellaneda, autor de la ley que lleva su nombre, sobre organización de las universidades nacionales.

Todavía hoy, no obstante una clara tendencia privatizante que se ha venido perfilando en estos últimos tiempos, en especial a partir del mes de junio de 1966, la atención del alumnado está, exceptuando la educación parasistemática, a cargo de esta-

blecimientos oficiales, como lo revelan los siguientes valores del año 1971:

Dependencia	Establecimientos					
	Total	Educación preprimaria	Educación primaria	Educación media	Educación superior	Educación parasistemática
Rep. Argentina	37.598	4.021	25.311	4.164	704	3.398
Oficial	28.979.	2.640	23.152	2.192	406	589
Privada	8.619	1.381	2.159	1.972	298	2.809
	Alumnos matriculados					
Rep. Argentina	5.598.932	240.617	3.671.451	1.007.537	321.782	357.545
Oficial	4.289.932	164.268	3.111.221	676.230	263.706	74.507
Privada	1.309.000	76.349	560.230	331.307	58.076	283.038

## Educación y Presupuesto

A medida que se difunde más el concepto sobre el valor de la Educación como medio para desarrollar la Economía, se va aceptando cada vez más la premisa de que a un más bajo ingreso per cápita acompaña, casi siempre, un mayor índice de analfabetismo. Los estudios realizados por Fraderik Harbinson en 75 países, demostraron la existencia de una fuerte correlación (0,888) entre nivel educacional y producto bruto per cápita. También lo demuestra el siguiente cuadro, referido a la situación existente a mediados de 1968 en 23 países latinoamericanos, si se disimulan las naturales alteraciones atribuibles a distintas características de las economías regionales.

### Analfabetismo y Producto Bruto Interno per cápita

País	% de Analf.	P.B.I. p/cápita (en US\$ de EEUU)	País	% de Analf.	P.B.I. p/cápita (en US\$ de EEUU)
Haití	90,0	70	Paraguay	25,6	200
Guatemala	62,1	320	Panamá	23,3	500
Bolivia	60,2	160	Méjico	22,5	470
Honduras	52,7	220	Cuba	22,1	320
El Salvador	52,0	270	Venezuela	18,4	850
Nicaragua	50,2	330	Costa Rica	15,6	400
Perú	38,9	320	Guayana	15,0	300
Rep. Dominicana	35,5	250	Trinidad y Tobago	15,0	630
Brasil	30,4	240	Chile	10,4	510
Ecuador	30,3	190	Uruguay	9,7	570
Colombia	27,1	280	Argentina	8,6	780
Puerto Rico	26,7	1.090			

Para explicar el por qué de este fenómeno, resultaría fácil sostener que aquellos países poseedores de rentas más elevadas, son los que están en mejores condiciones de prestar un servicio educativo más completo, y, consecuentemente, disminuir sus tasas de iletrados. Sin dejar de reconocer que, como lo demuestra el cuadro

transcripto, no siempre los países con mayores ingresos son los que muestran los porcentajes menores de analfabetismo, en razón de que otros factores entran a condicionar el comportamiento de ambos elementos, no se puede negar que la ilustración y la capacitación técnica son factores importantísimos para lograr, por un aumento general del P.B.I., la elevación de los ingresos individuales. En este sentido, todo lo destinado al desarrollo de la educación debe ser considerado como una "inversión en capital humano", debe esperarse un incremento de la productividad, que no puede ser inmediato, pero que es siempre altamente positivo.

La vieja cuestión de las prioridades entre desarrollo económico y educación está, entonces, perfectamente resuelta: la prioridad número uno, es decir, la primera prioridad, corresponde a la educación. No valen, aquí, las argucias dialécticas de que el rendimiento económico de la educación depende de la estructura económica de la sociedad en la que ocurra el fenómeno, porque si ello, como se acaba de reconocer, es cierto en algunos casos, que muestran verdaderas distorsiones o anomalías, no es menos cierto que la educación que, además de las nuevas tecnologías que incorpora a los equipos de capital por su capacitación ascendente, como agente de movilidad social, de creadora de nuevas apetencias y necesidades materiales y espirituales, de promotora de nuevos servicios que hagan posible la satisfacción de las mismas, de integradora de nuevos capitales, etcétera, irá, paralelamente al desarrollo cultural, creando las condiciones óptimas para el desarrollo económico. Nunca el proceso puede ser invertido, ya que, por más desarrollo económico que se alcance, si no hay desarrollo cultural, sólo se puede aspirar a ser un pueblo proveedor de materias primas cuando no de mano de obra barata, como sucede en todas las comunidades subdesarrolladas.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), "educación e investigación pueden ser considerados como los factores básicos en el proceso de crecimiento económico, en tanto que la inversión en equipos de capital puede ser relegada al papel de factor intermedio en este proceso". Así como la financiación de los gastos de inversión se programa para largos plazos y los recursos que se asignan reconocen, en muchas oportunidades, procedencias financieras extraordinarias, se deben arbitrar las formas para obtener los fondos que requiere la educación de un pueblo en continuo aumento y con nuevas apetencias culturales. Si los recursos del Estado no alcanzan, en la misma forma que se recurre al crédito o al déficit presupuestario para asegurar la inversión pública en costosas obras, no siempre imprescindibles, se debe recurrir a los mismos medios para asegurar la educación, indudablemente la inversión que más reedita.

El estudio de la relación que muestra el porcentaje destinado a Educación, en relación al P.B.I., muestra en el panorama internacional variaciones que oscilan entre el 7% y el 1%. En nuestro país, a lo largo de la serie 1960-1970, de acuerdo con el siguiente cuadro, extraído de las estadísticas sobre P.B.I. compilados por la Gerencia de Investigaciones Económicas del Banco Central, ha permanecido siempre cerca del límite inferior de aquella relación, con un máximo del 2,1% en 1968 y 1970, y un mínimo de 0,7%, en 1961.

Las relaciones porcentuales entre el total del presupuesto nacional y lo dedicado a Educación, en la misma serie, se ha mantenido entre los límites del 7,04% (en 1960) y del 15,60% (en 1969). Para el presente ejercicio, su valor apenas alcanza al 12,43%, el más bajo de los últimos nueve años.

Si se recuerda que las organizaciones internacionales recomiendan destinar no me-

Año	P.B.I.	Presup. Nacional	Presup. Educación	% Educ. s/presup.	% Educ. s/PBI
(En millones de \$ Ley, a precios corrientes el P.B.I.)					
1960	10.016,07	1.849,36	130,19	7,04	1,3
1961	11.912,68	648,09	82,95	12,80	0,7
1962	14.766,69	852,39	117,28	13,76	0,8
1963	18.454,02	2.717,62	217,40	8,00	1,2
1964	25.655,46	3.072,16	393,23	12,00	1,5
1965	36.183,00	3.464,23	483,25	13,95	1,3
1966	45.244,00	4.801,18	754,58	15,30	1,6
1967	59.120,00	5.594,75	855,99	15,30	1,4
1968	68.823,00	9.482,95	1.441,40	15,20	2,1
1969	80.422,00	10.204,67	1.591,92	15,60	2,0
1970	83.714,80	11.983,68	1.773,58	14,80	2,1

nos del 4% del P.B.I. o del 25% del presupuesto anual al sostén de la educación, se comprenderán que los valores analizados no pueden satisfacer, máxime cuando son tan evidentes las carencias en la infraestructura escolar, y, además como en nuestro caso, se debe enfrentar un programa de expansión de la escolaridad en todos los niveles.

## S e g u n d a   p a r t e

### La reforma educativa en la República Argentina

El panorama de la educación en la República Argentina, que constituye la primera parte de este informe, muestra, como problemas esenciales y, por lo mismo, dignos de interés prioritario en la búsqueda de soluciones, a los siguientes:

- 1.- La expansión de las tasas de escolaridad en todos los niveles.
- 2.- La disminución, por el aumento de las tasas de retención, del desgranamiento o deserción escolar.
- 3.- La corrección de las causas que originan los elevados porcentajes de alumnos reprobantes.
- 4.- La consolidación definitiva de un servicio educativo, a cargo del Estado, que apunte a la universalización de la educación gratuita, obligatoria, laica y asistencial, en todos los niveles, modalidades y jurisdicciones.

La enumeración de estos cuatro problemas esenciales, no significa desconocer la existencia de otros, que también hacen a la eficiencia de todo sistema educativo, razón por la cual su consideración no puede estar ausente de ningún proyecto serio de reforma. Sin pretender agotar la lista de los mismos, podríamos mencionar:

- a) La racionalización del sistema educativo, con vista al mejor aprovechamiento de los recursos humanos, físicos y financieros disponibles.
- b) La articulación de los distintos niveles y ciclos de enseñanza, a fin de facilitar un rápido y congruente pasaje de todo el sistema.
- c) La reforma y actualización de planes de estudios, programas, métodos, textos, equipos y material didáctico.
- ch) La constante actualización del personal docente, tanto por la modernización de los centros destinados a su formación cuanto por la creación de centros de perfeccionamiento para los agentes en actividad.
- d) La modificación y mejora de los regímenes de evaluación, promoción y supervisión.

- e) La organización de los estudios previendo las necesidades de una sociedad en constante cambio, las exigencias de todo proceso de desarrollo y, sobre todo, la adecuación de la escuela a modalidades regionales.

Veremos a continuación, cómo se procedió en la República Argentina.

Las autoridades que accedieron al poder el 28 de junio de 1966, fijaron como directiva para el planeamiento y el desarrollo de la acción de gobierno, en lo que hace específicamente al área de la educación, "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", según puede leerse en documento público del 4 de agosto de 1966.

El primer fruto de esa directiva fue la Resolución N° 231, del 2/4/68, por la que se designa una comisión destinada a preparar un anteproyecto de ley nacional de educación. La composición de dicha comisión, integrada totalmente por representantes del sector privado de nuestra organización escolar, en especial de la tendencia confesional más reaccionaria, no hizo anidar esperanza alguna en el espíritu de la población, en general, y de los docentes, en particular, quienes de inmediato manifestaron su oposición más rotunda.

El 21/11/68, el entonces Secretario de Educación, doctor José Mariano Astigueta, entrega a los periodistas copia del anteproyecto preparado por la comisión antes mencionada, que presidía el director José Luis Cantini, más tarde Ministro de Cultura y Educación, y el desánimo de pueblo y educadores se confirma. La reacción se produjo; este anteproyecto, de 111 artículos, calificado por opinión mayoritaria de "pramática medieval", hizo que la misma secretaría que lo había prohijado lo retirara y, en su lugar, elevara al Poder Ejecutivo, a mediados de febrero de 1969, otro proyecto, reducido a 45 artículos, cuya lectura no permitió modificar en nada el lapidario juicio que había merecido el anteproyecto anterior, puesto que se mantenían las mismas características de centralismo autoritario, privatización, religiosidad y espíritu regresivo del texto que le sirvió de base, tan vivamente rechazado por todas las corrientes de opinión que representan la vida intelectual de la república.

Corresponde destacar, aquí, que desde el momento mismo en que se conoce el propósito de las autoridades de introducir modificaciones al sistema educativo, por la sanción de una supuesta ley nacional de educación, la CAMYP manifestó su oposición a tal propósito, fundándose, para ello, en los siguientes puntos fundamentales:

- a) Falta del requisito constitucional (art. 67°, inc. 16) de la intervención legislativa en el planeamiento de la educación;
- b) Falta de discusión en asambleas, conferencias y congresos técnicos, para conocer las corrientes más evolucionadas en lo que a organización escolar se refiere;
- c) Falta de garantías en cuanto a imparcialidad de las opiniones y sugerencias recabadas, así como al valor científico de las conclusiones a las que eventualmente se arribe;
- ch) Falta de antecedentes en cuestiones estrictamente educacionales en los componentes de la comisión asesora, totalmente integrada por personas vinculadas al sector privado de la organización escolar, lo que revelaría, además, manifiesta parcialidad.

El segundo proyecto tampoco fue aprobado, y ello, unido a una larga serie de desaciertos que llevaría mucho tiempo enumerar, provocó la caída del doctor Astigueta y su reemplazo por el doctor Dardo Pérez Guilhou, designado para ocupar el cargo de Ministro de Cultura y Educación, jerarquía a la que se elevó la antigua Secretaría de

Educación. Para ocupar el cargo de Subsecretario de Educación, se nombra al doctor Emilio Fermín Mignone, a quien puede considerarse el ideólogo de todo ese engendro que las autoridades han dado en llamar “reforma educativa”. No obstante la ausencia de un texto legal que sistematizara sus principales disposiciones, a partir de 1970, ya sea por “acuerdos”, “decretos” o “resoluciones”, se fueron poniendo en marcha distintas iniciativas, todas ellas destinadas -en la práctica- a consolidar la citada “reforma”.

La sustitución del teniente general Juan Carlos Onganía, por el general Roberto Marcelo Levingston en la presidencia de la república, hecho acaecido el 18 de junio de 1970, involucra la caída del Ministro Pérez Guilhou, pero no la de su Subsecretario, el doctor Mignone, quien continúa como tal en el Ministerio del doctor José Luis Cantini, al que puede calificarse como el más virulento en el proceso de propagación de la “reforma”.

Entre las principales disposiciones destinadas, como se ha dicho, a consolidar dicha “reforma”, podemos mencionar: la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales; la articulación de los ciclos de enseñanza, con un nivel preescolar de 2 años, una escuela elemental de 5 años, una escuela intermedia de 4 años, y una escuela media de 3 años; la confección de nuevos currículos para la escuela elemental y la preparación de los correspondientes a la escuela intermedia; la desaparición de las escuelas normales, sustituidas por los llamados “profesorados de nivel elemental”, para la formación de los docentes de ese nivel, y la implantación de un nuevo régimen laboral para el profesorado del nivel medio. Sobre cada una de ellas, la CAMYP ha hecho público su pensamiento, según se reseña a continuación.

## Transferencia de los servicios educativos

La transferencia de los servicios educativos, motivó la siguiente declaración, producida en la ciudad de Rosario, el 28 de mayo de 1970:

“1.- La transferencia de los servicios educativos, ya no limitada al área de la enseñanza primaria, puesto que se extendería, en un futuro próximo, a todos los niveles, no puede hacerse a espaldas del pueblo, privado -como es público y notorio- de sus representantes legales, claramente determinados en el artículo 36º y conexos de la Constitución Nacional.

“2.- Mal puede reemplazarse la disposición constitucional de otorgar al Congreso la atribución de ‘proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria’, por simples acuerdos de partes, sobre todo en momentos en que la vida constitucional de la República hace que se encuentren a cargo de las más altas jerarquías en las provincias personas ajenas, cuando no indiferentes, al adelanto y bienestar de las mismas.

“3.- No debe descartarse el peligro de que -por medio de la habilitación de escuelas e institutos privados- se consume la entrega del servicio de educación pública a congregaciones religiosas y empresas comerciales, generalmente de tipo reaccionario, cuando no subvencionadas desde el exterior por grupos de poder, de neta filiación antinacional, interesados en gobernar ideológica y aún económicamente a los países que consideran subdesarrollados. La liberalidad con que fuera invitada la enseñanza privada a participar de las deliberaciones de la IVº. Reunión de Ministros de Educación, y la complacencia demostrada, tanto por el Consejo Superior de Educación Católica, como

por la Asociación de Rectores de la Enseñanza Privada de la República Argentina, por todo lo acordado en dicha reunión, son dos signos elocuentísimos del espíritu que anima a las actuales autoridades educacionales en todo el país.

“4.- La obligación constitucional que tienen las provincias de asegurar la educación primaria, no es impedimento alguno para que la Nación instale establecimientos educativos, de cualquier nivel, tanto para cooperar con los gobiernos provinciales, como para ‘constituir la unión nacional, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad’.

“5.- Además de por las tachas de inconstitucional y de proclive a la entrega de la educación a intereses extranjerizantes, la transferencia de los servicios educativos a las provincias es inaceptable porque, necesariamente, ella implicará un cercenamiento de los derechos de los educadores y una desjerarquización de la enseñanza, al posibilitar:

- “a) La modificación de la situación de revista de todo el personal afectado al servicio transferido.
- “b) El desconocimiento de los derechos de que gozaba ese personal en la jurisdicción nacional (valoración de títulos y antecedentes, antigüedad, estabilidad, remuneraciones, regímenes de ascensos, traslados, licencias, retiros, jubilaciones y servicios sociales);
- “c) La imposibilidad, en la mayoría de los casos, de prestar, por parte de las autoridades provinciales, generalmente con graves penurias económicas, el mismo servicio que prestaba la Nación antes de la transferencia;
- “d) La falta del compromiso formal o su incumplimiento, por parte de La Nación y/o las provincias, de incrementar y distribuir la coparticipación federal, a fin de que no se limiten los servicios educativos”.

## Articulación de los ciclos de enseñanza

La articulación propuesta para los ciclos de la enseñanza, aparte de las objeciones que provoca por la mutilación de la escuela elemental, que de siete grados pasa a cinco años de estudios, legalizando así, la deserción escolar, en la práctica -según la CAMYP- representa la eliminación del ciclo básico de todas las modalidades (bachillerato, normal, comercial, técnica, profesional femenina, agropecuaria, asistencial y artística) que hoy ofrece la enseñanza secundaria, por la introducción de la llamada “escuela intermedia”, un híbrido de nivel elemental y nivel medio, que no responde a ninguna razón del desarrollo psicosomático del educando, que no es orientativa ni obligatoria, y que, además, en el presente, con un 8,5% de analfabetos y casi un 60% de deserción escolar, sin locales para implantarla para todos, reducida, en caso de concretarse, a recibir menos de la mitad de los alumnos que pasan por la escuela primaria, es una aspiración impracticable.

En efecto, tanto en el “**Documento de Base**”, versión preliminar, año 1970, publicado por el Ministerio de Cultura y Educación a fines de 1970, como en los acuerdos firmados, en mayo del mismo año, en la IV<sup>o</sup>. Reunión Nacional de Ministros de Educación, se destaca claramente que “la obligatoriedad del nivel básico y común de nueve años constituye una meta fundamental del programa educativo propuestado, cuya realización se llevará a cabo en el lapso más breve posible, pero en forma gradual y regionalizada, y a medida que el Estado y la comunidad sean capaces de proporcionar las facilidades necesarias para su cumplimiento”. Esto, que está dicho en la pág. 57 de aquel documento, se ratifica en la pág. 74 del mismo, donde se lee: “En el programa educativo del Ministerio de Cultura y Educa-

ción, la meta de la primera etapa está constituida por la obligatoriedad efectiva, a mediano plazo, de la escolaridad básica de nueve años (niveles elemental e intermedio)". Nada se gana con "establecer que los siete años de la educación básica de la nueva estructura equivalen a las exigencias del cumplimiento de la escolaridad vigente", puesto que, difícil era exigir -sobre todo en las comunidades del interior- el cumplimiento de una escuela primaria de siete grados, más lo será el de dos escuelas, elemental e intermedia, con todos los mayores requerimientos (intelectuales, económicos y sociales) que implica el cursar un ciclo de otro nivel. Con ello, no se conseguirá reducir la deserción a nivel primario, como se dice perseguir, sino sólo falsear sus cifras reales, pues -al reducir dicho nivel a 5 años- no figurarán como desertores quienes no cursen los grados sexto y séptimo del sistema actual. No es, tampoco, como un mero cambio de técnicas y regímenes de enseñanza, ni métodos pedagógicos e investigaciones educativas, con lo que se conseguirá retener al alumnado en las escuelas. Lo que realmente se necesita es atacar, con decisión y energía, las causas socioeconómicas que afligen y deprimen a vastas áreas del territorio nacional, haciendo que los padres retiren a sus hijos de la escuela para que contribuyan -con su trabajo- a la formación del magro presupuesto familiar. Al no ser, como equivocadamente se afirma en la pág. 120 del "**Documento de Base**", por el exceso de estudios de tipo nacional, ni por la carencia de actividades práctico-técnicas, que el niño abandona la escuela primaria, requerido por urgencias económicas de todo tipo, no será la escuela intermedia, por más nociones de carpintería, ebanistería, electricidad, herrería, electrónica, aeromodelismo, cohetaría, motores, armado de televisores y manejo de máquinas IBM que se pretendan impartir a niños de 11 a 14 años, la que remedie un mal que responde -como se ha dicho- a razones muy distintas. Lo único que se conseguirá será reducir la escolaridad primaria y destruir, a la vez, la estructura de la escuela secundaria, que no se reduce al bachillerato clásico, tildado de no proporcionar posibilidades de ingreso inmediato al sistema productivo, sino que presenta un espectro muy amplio de posibilidades (escuelas normales, escuelas de comercio, escuelas técnicas, escuelas profesionales femeninas, escuelas agrícolas, escuelas de enfermería y escuelas de arte), todas ellas habilitantes para el ingreso inmediato a la vida productiva.

Si verdaderamente se hubiese perseguido un perfeccionamiento y adecuación del sistema educativo, ahí están las "**Recomendaciones de la Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y profesores (CAMYP)**", con su planeamiento integral de la educación orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública, para hacer efectiva su consecución. Es cierto, como lo recuerda el "**Documento de Base**", en su pág. 36, que dicha conferencia propuso una división de la educación en ciclos, los que podrían ser:

- a) **Elemental**, con una duración mínima de 6 años;
- b) **Intermedio u Orientativo**, de 4 años de duración;
- c) **Secundario o Determinativo**, cuya duración se determinará conforme a los respectivos contenidos y propósitos.

Pero, también es cierto que la misma conferencia recoendó "que el ciclo intermedio u orientativo sea obligatorio (no una meta, como propone la actual "reforma"), con ingreso automático una vez aprobado el ciclo elemental (lo que asegura una separación nítida de éste) y, además, con un número de materias fundamentales y margen para materias y actividades optativas" (no la mezcla indiscriminada de una ficticia enseñanza por áreas, desnaturalizada de la individualidad y contenido formativo de cada asignatura y contraria, a la vez, a la más elemental especialización). Como se ve, algo muy distinto a la escuela intermedia del proyecto actual, cuya microexperiencia

trató de extenderse, sin antes evaluar seriamente los resultados de su aplicación, que, por múltiples razones, han de ser necesariamente negativos.

En síntesis, la implantación de la escuela intermedia significará un grave trastorno para la articulación de la escuela primaria, aun admitiendo que no se le reduce, por el compromiso de hacer cumplir los dos primeros años de aquella en reemplazo de los grados 6° y 7° de ésta, y la desorganización más absoluta dentro de las escuelas secundarias.

Conviene recordar, a este respecto, que el plan actual, improvisado y sin apoyo logístico, contrasta con el propuesto por el **Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)**, aprobado en 1968, según el folleto "Políticas y Estrategias - Sector Educación", publicado en setiembre del mismo año. En ellas se traza un plan de cinco años para obtener el 90% de escolaridad hasta 7° grado, y otros cinco para establecer la obligatoriedad de un primer ciclo medio, de carácter vocacional, articulado luego con toda clase de estudios, en conexión con las necesidades generales y regionales del país, y en armonía con las metas del desarrollo económico. Este programa decenal, mucho más lógico que el actual, no sólo respetaba la articulación de los ciclos de enseñanza vigentes y asignaba los recursos, hasta el 5% del producto bruto nacional, para su cumplimiento, sino que iba mucho más lejos: establecía los servicios asistenciales (alimento, vestido, provisión de útiles, medios de transportes, etc.), el único medio hábil de atraer y retener a los niños, erradicando la deserción escolar. No incurría, pues, en el contrasentido de pensar en la extensión de la escolaridad obligatoria de nueve años, antes de haber logrado la de siete, instituída en nuestras leyes de educación, la nacional y sus similares provinciales, desde la segunda mitad del siglo pasado.

Pero, hay aún más inconvenientes. Las carencias culturales que acusarán los alumnos al ingresar a la escuela media, como resultado de la inadecuada organización del ciclo intermedio, no serán subsanadas por aquélla, afectada, también, por una apreciable reducción de los años de estudios, por una deficiente organización de sus currículos y por la implantación de un sistema de enseñanza por áreas, que sólo podrá asegurar un ligero barniz de saber, sin ningún conocimiento profundo. El carácter de politécnica que se le quiere dar a la enseñanza media, no sólo no logrará obtener técnicas profesionalmente capacitados, por precariedad de los estudios, sino que, por idénticos motivos, contribuirá a acentuar las carencias culturales de los futuros aspirantes a seguir estudios superiores.

Independientemente de los perjuicios que, según se acaba de demostrar, causará a los alumnos, esta "reforma" también perjudicará al personal docente, en cuanto ella contribuya a la anulación de fuentes de trabajo. Por más que el "**Documento de Base**", en su pág. 239, afirma: "La Reforma se realiza sin modificar los derechos y garantías de los docentes. El Estatuto del docente rige y se aplica escrupulosamente", no debe olvidarse que la llamada "Ley de racionalización administrativa", por sucesivas prórogas vigentes aún, faculta al Poder Ejecutivo a declarar prescindible, es decir, cesante, al personal que, por una razón u otra, no puede ser reubicado. En esta situación se hallará el personal de supervisión, directivos, profesores, preceptores y maestros, en razón del pase de los establecimientos donde se desempeñan a otras jurisdicciones, supresión de algunas asignaturas, imposición de la enseñanza por áreas, eliminación del actual sistema básico de la enseñanza secundaria, etc., a medida que se extienda la aplicación de la "reforma". La modificación que, por obra del artículo 14° de la Ley N° 19.514, se acaba de introducir al texto del artículo 20° de la Ley N° 14.473, limitando a un año el derecho de los docentes a permanecer en disponibilidad con goce de sueldo, en los casos de no ser posible su reubicación, apunta, precisamente, a la solución de situaciones de esa índole, que se prevén como muy posibles en el futuro.

## Nuevos Currículos

La confección de los nuevos currículos para la escuela elemental y la preparación de los correspondientes a la escuela intermedia, fueron motivos de varios proyectos.

El primero, “**Proyecto de Currículum para la Escuela Elemental**”, preparado por la Oficina Sectorial de Desarrollo “Educación” (OSDE), se conoció en el mes de junio de 1969. Las fallas de estructuras, objetivos, organización, contenidos, metodología y evaluación que presentaba, fueron reconocidos por el propio Consejo Nacional de Educación. Para tener una idea del pensamiento que privó en la mente de sus redactores, basta mencionar los siguientes ejemplos:

En el punto 6.3. “Organización y Moral”, se establece que el maestro será asesora por un “orientador”, lo que se intenta uniformar una determinada línea ideológica.

En la parte correspondiente a “Estudios Sociales”, se descubren sugerencias de actividades a realizar por el educador en el segundo nivel (4º y 5º grados), que llevan al manifiesto y categórico deseo de imponer un revisionismo histórico parcializado en la figura de Juan Manuel de Rosas y su acción como gobernante.

En el contenido N°13 de “Estudios Sociales”, referido a la “Evolución política del país”, se señala que el maestro debe desarrollar, para niños de 11 años, la “Tendencia política que predomina en nuestra época”, realizando mesas redondas y entablado debates entre los alumnos.

Las justas críticas desatadas contra este proyecto, hicieron que el mismo prontamente se retirara de circulación y, en su lugar, por Resolución N° 2.300, del 2/10/70, se aprueban las “**Bases para el currículum de las Escuelas de Nivel Elemental**”, que abarcan el primer ciclo (1º, 2º y 3º grados) de dicho nivel.

El juicio que merecieron estas bases fue que ellas representaban “un trabajo incompleto y poco orientador, que revela, en quienes lo han compuesto, mucha lectura de bibliografía pedagógica extranjera reciente, y una visión puesta en lo que técnicamente se hace en algunos países adelantados -aunque en política educativa los conceptos sea anticuados y faltos de sentido democrático y social- que denota falta de conocimiento de la realidad de nuestras escuelas y, sobre todo, de las dificultades concretas que ofrece un cambio como el que se pretende, de la noche a la mañana”. Por ello, se sugirió que “este documento debe ser rehecho totalmente, partiendo no de supuestos teóricos, sino del estado y de las posibilidades reales de la escuela pública argentina”.

Complementando el trabajo anterior, por Resolución N° 233, del 11/2/71, se aprueban las “**Bases para el Currículum del Primer Ciclo de las Escuelas de Nivel Intermedio**”. Este documento, al igual que el correspondiente al nivel elemental, fue elaborado con la participación de distintos organismos del Minsiterio de Cultura y Educación, particularmente la Oficina Sectorial de Desarrollo “Educación” (OSDE) y el Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENDIED).

Las mismas imprecisiones que caracterizan al nivel intermedio dentro de la estructura general de los ciclos de enseñanza, ya señaladas, se revelan en las bases del currículo para dicho nivel. Aparte de los argumentos más peregrinos y absurdos utilizados para justificar la intercalación de un nivel intermedio entre los dos niveles tradicionales, primario y medio, la definición de los objetivos para aquel nivel revela, también, la pobreza de razones que pueden avalar una tal decisión. Para aceptar la verdad de esto, no se nece-

sita más que recordar el objetivo que, desde el punto de vista pedagógico, el documento bajo análisis pone como fundamental: "Introducir a la universalidad de la población en el ejercicio y dominio de actividades propias del mundo de la tecnología de nuestro tiempo, con un triple objetivo que debe alcanzarse simultáneamente: despertar aptitudes y vocaciones, perfeccionar una formación cultural general e integrar el campo de estudios humanísticos tradicionales y **brindar una capacitación que permita afrontar con facilidad exigencias de aprendizaje práctico en el mundo de trabajo**", objetivo que, por su estrechez de mira, "incorporación temprana al mundo del trabajo", está en franca colisión con el principio, aceptado incluso por los autores del proyecto, de que la escuela debe, "primero y fundamentalmente, "dar oportunidad para la plena realización de las virtualidades del individuo" o, para decirlo con palabras de Mantovani, posibilitar la plenitud humana". Algo muy distinto como se ve, al propósito de conseguir mano de obra barata, que no otra cosa se persigue en el fondo, cuando se propicia la incorporación temprana al mundo del trabajo, fenómeno típico de las comunidades subdesarrolladas.

Por otro lado, ya en el mismo documento, se adelantan las causas del inevitable fracaso del nivel que se propone, cuando, en su página 24, se dice; "El nivel intermedio es, en estos momentos históricos, una criatura que acaba de nacer. Al igual que en la vida biológicamente considerado, esta etapa es la que significa los mayores riesgos y la que cuenta con mayores probabilidades de enfermedad y desaparición. Pero esos riesgos constituyen también las exigencias que la Naturaleza utiliza para probar la fortaleza de quienes se incorporan a su medio: sobreviven los fuertes y desaparecen los débiles".

La forma en que, desaparecidos sus progenitores, tiende a hacerlo la escuela intermedia, demuestra bien a las claras lo endeble y circunstancial de tal engendro.

Pruebas valiosas en contra de su subsistencia, son tanto los nuevos **Lineamientos Curriculares**, aprobados para ser aplicados, a partir del curso lectivo de 1972, en los Departamentos de Aplicación Nacional de Educación Media y Superior, en las Escuelas Primarias que determine el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, que estructuran al ciclo primario en siete grados, cuanto las resoluciones por medio de las cuales, por un lado, se permite la opción para pasar de los cinco establecimientos que, en 1972, continúan, todavía, con la llamada "microexperiencia" y, en consecuencia, conservarán la división en ciclo elemental y ciclo intermedio, a los cursos equivalentes del ciclo básico de la enseñanza media, mientras, por otro lado, en la escuelas afectadas a la "experiencia extendida" se resuelve aplicar, de 1º a 7º grado, el nuevo plan que fijan los ya mencionados "**Lineamientos Curriculares**".

## Destrucción de la Escuela Normal

La destrucción de la Escuela Normal, como institución educativa destinada a la formación de maestros, no representa únicamente un rudo golpe a nuestra organización escolar, sino también el más claro ataque a la línea liberal y democrática que caracterizó la vida nacional en los mejores tiempos de la República. Iniciativa de quien, en la dirección del sistema educativo nacional, reveló el más acabado ejemplo de mentalidad reaccionaria, ella ha conseguido ser mantenida por sus sucesores, con pertinacia digna de mejor causa. En efecto, producto del decreto 8.051/68, sobre reestructuración de la carrera del magisterio, primero, modificado, luego, por el decreto 8.465/69 que suprimió el bachillerato pedagógico creado por el decreto anterior, el intento fue reiterado por Resolución Ministerial N° 2.231, del 2/10/70, que aprueba,

con carácter experimental, el plan de estudios para la carrera de profesor de nivel elemental y la estructura y organización de los Institutos Superiores de Formación Docente. De nada han servido hasta hoy, las numerosas gestiones realizadas por las instituciones gremiales más representativas del país, para que se revea tan injustificada como nefasta medida, ya que la Resolución Ministerial N° 496, del 10/3/72, sobre nuevos lineamientos para la formación de maestros, no hace más que garantizar, con otros nombres, la subsistencia de dos organizaciones escolares profusamente criticadas: “El “Bachillerato pedagógico” y los “profesores de nivel elemental”.

La formación del profesor de nivel elemental como carrera de nivel superior o terciario, es otra de las grandes farsas de aquella “reforma educativa” tan unánimemente repudiada. “Se trata, según sus creadores, de un plan que contempla primordialmente la capacitación profesional de los futuros docentes sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio”. Si se recuerdan las marcadas carencias culturales que acusarían, con el sistema propuesto, los egresados de dichos niveles, orientados más a una pretendida capacitación técnica que los habilite tempranamente para su ingreso a la vida productiva, que a la adquisición de una cultura general, se comprenderá lo débil de los cimientos sobre los cuales se pretendió apoyar la capacitación profesional de los futuros maestros. Con ello sólo se lograría institucionalizar una carencia cultural en cadena, con comienzo en la escuela elemental y fin en los estudios universitarios. Se demuestra, así, que un programa que se decía destinado a mejorar la calidad de la enseñanza, traería -al final- un sensible deterioro de la misma.

La ya citada Resolución Ministerial N° 496/72 no restablece el ciclo del magisterio en la forma que todo el país esperaba, por lo que se puede afirmar que, una vez más, las esperanzas de los docentes, en particular, y de la ciudadanía, en general, han sido defraudados. Entre las principales objeciones a dicha resolución, pueden recordarse las siguientes:

1.- Aunque en forma transitoria, se mantiene el tan criticado “profesorado de nivel elemental”, del cual, si -en parte- se hubiese justificado, por una única vez, el funcionamiento del 2° año, no se encuentra explicación posible, luego de examinar la misma estructura adoptada por la citada resolución, para el mantenimiento también del 1er. año, lo que hace sospechar, prima facie, que los intereses creados por la malhadada implantación de dicho “profesorado”, no han podido ser superados aún;

2.- El establecimiento de niveles diferentes, de imposible justificación, si se excluye el factor remuneraciones, torna incongruente y artificiosa, además de imprecisa, la articulación propuesta para los estudios del magisterio, a los que se les divide en dos períodos: de nivel secundario, el uno, y de nivel terciario, el otro;

3.- No se entiende cómo se hará la articulación de los estudios del magisterio con los de la enseñanza media, cuando en el mismo plan se establece que a los egresados del primer período se les otorgará el certificado de bachiller, lo que presupone que han cursado todas las asignaturas correspondientes a dicho ciclo. ¿Cómo se logrará, entonces, la introducción de las asignaturas de orientación pedagógica?. ¿Por un aumento inconveniente en el plan del bachillerato o por supresiones?, que involucrarán, inevitablemente, deficiencias culturales;

4.- Dejar librada al segundo período, como se sospecha, la formación técnico-profesional del maestro, ocasionará las mismas fallas señaladas a los “profesorados de nivel elemental” y, consecuentemente, hará ilusorio el propósito de obtener los maestros de calidad, que el país reclama;

5.- En las actuales circunstancias socioeconómicas, el alargamiento propuesto para el ciclo del magisterio, que no asegura una mejor preparación, aparte de significar una selección al revés, acentuará la deserción de los varones de la carrera docente.

Una de las razones que se intentó dar como justificativo de la modificación de los estudios en la carrera del magisterio primario, fue la superproducción de maestros, señalándose un egreso anual de 22.000, para una posibilidad de empleo de sólo 7.500 en igual lapso. Se omitió decir que, de ese total de egresados, el 54% provenía de las escuelas privadas, cuyo crecimiento, en la última década, acusa un valor de más del 120%, contra un escaso 16% para los establecimientos oficiales. Las cifras transcritas demuestran que el argumento de la plétora de maestros constituye una falacia, en razón de: 1º) Que la producción de maestros convendrá determinarla no únicamente conforme a las plazas disponibles, sino de acuerdo con las necesidades de la población infantil aún no escolarizada, y a las previsiones futuras; y 2º) Que, según se ha demostrado numéricamente la fuente de esa supuesta y discutible plétora de maestros, no está en las escuelas oficiales, sino en las del sector privado.

Para resolver este problema, más ficticio que real, la CAMYP propuso, en diciembre de 1969 las siguientes premisas fundamentales:

1º) La formación y el perfeccionamiento del educador para todos los niveles debe ser función privativa e indelegable del Estado;

2º) La formación y el perfeccionamiento del educador debe estar a cargo de institutos pedagógicos estatales dedicados pura y exclusivamente a dichas funciones;

3º) Sólo asegurando a la docencia la posibilidad de alcanzar las mismas expectativas de orden económico y social que ofrecen otras profesiones, se podrá disponer de los educadores de calidad que el desarrollo socioeconómico del país exige.

La forma en que fue desoído el llamado de la CAMYP demuestra que no hubo un propósito serio, honesto y no comprometido, en la organización de los estudios para el magisterio primario.

La adecuación de la formación del magisterio primario a los tiempos actuales, de ninguna manera requiere la condición de destruir la Escuela Normal. La destrucción de una institución de ese tipo, de la cual la República puede enorgullecerse, responde a posiciones ideológicas netamente retrógradas apoyadas en minorías que, lógicamente, no representan el sentir nacional.

## Nuevo régimen laboral para el profesorado secundario

Otra de las disposiciones de esta "reforma educativa", es el nuevo régimen laboral para el profesorado de los establecimientos de enseñanza media. Implantado, en forma experimental, por Ley N° 18.614, en 1970, y prorrogado, en 1971, por Ley N° 18.933, a partir del año escolar de 1972, en virtud de la Ley N° 19.514, se incorpora con carácter permanente en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación.

De atenernos a los fines pedagógicos perseguidos por su implantación: transformar el sistema de designación de profesores por horas-cátedras, por el régimen de profesores por cargo; mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, y lograr

un nuevo tipo de organización escolar, cuya eficiencia pedagógica sea superior a la actual, el régimen del profesorado de tiempo completo no sería objetable, por lo menos desde el punto de vista teórico.

Su aplicación práctica, sin embargo, es posible a las siguientes críticas: 1º) Un régimen implantado originariamente como ensayo, se convierte en definitivo (artículos 1º y 2º), sin antes dar a conocer los resultados de su evolución; 2º) Se modifican (artículos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 10, y 12º), por vía de una ley proyectada y sancionada sin la más mínima participación docente, normas de la Ley Nº 14.473 (Estatuto del Docente), que representa la conquista más grande lograda por los educadores argentinos en lo que va del presente siglo; 3º) Se deforma el régimen de concursos (artículo 13º); 4º) Se reconoce excesiva prioridad (artículo 13º y 21º) al personal que aceptó participar de la experiencia original; 5º) Se limita (artículo 14º) el régimen de disponibilidad con goce de sueldo y, por la misma vía se abren las puertas a cesantías injustas; 6º) Se altera completamente (artículo 17º) el régimen de compatibilidad establecido por el Estatuto del Docente, con lo cual, además de atentar contra las condiciones de labor en que deben desenvolverse las tareas docentes, se posibilita la anulación de fuentes de trabajo.

## Conclusión

Como síntesis de su opinión sobre esta "reforma educativa", que las autoridades trataron de imponer en la República Argentina, la **Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP)**,

### R E I T E R A

1.- Que la estructuración de cualquier sistema educativo debe ser el resultado del más amplio debate, en el cual deben intervenir tanto los organismos técnicos específicos como las organizaciones gremiales de educadores, las asociaciones de padres, las cooperadoras escolares y los cuerpos legislativos que establece la Constitución Nacional;

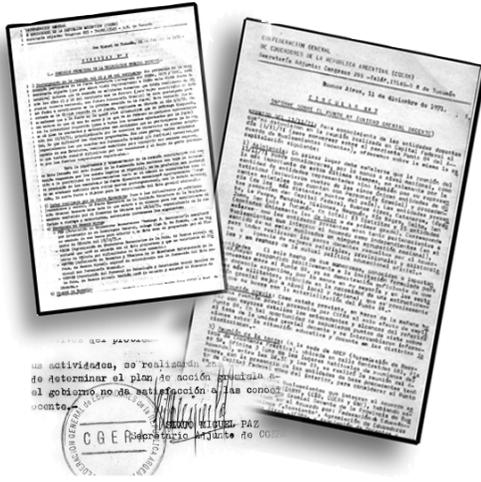
2.- Que mal puede reemplazarse presupuesto tan fundamental por los magros frutos de fugaces secretarios o ministros, unas veces atacados de perimido fervor místico y, otras de pernicioso manía planificadora;

3.- Que la educación, "el objetivo más importante de una Nación", según la conocida sentencia de Fichte, no puede ni debe estar librada a los intereses de grupos minoritarios, ajenos al porvenir del país y, por añadidura de mentalidad tan retrógrada que han llegado a merecer el calificativo de medieval;

4.- Que toda reforma educativa hecha a espaldas del pueblo, como sería cualquiera en las actuales circunstancias, privada como está la ciudadanía de sus representantes legales, claramente determinados por el artículo 36º y conexos de la Constitución Nacional, sólo puede esperar el fracaso, tal como lo demuestran innumerables ejemplos nacionales y extranjeros;

5.- Que la seguridad a "una formación integral, moderna y dinámica de la personalidad con igualdad de oportunidades, respetando los valores de la cultura y de la tradición nacional", que se puso como objetivo de la pretendida "reforma", se puede lograr, en la República Argentina, con la magnífica legislación que organizó la educación en el país, antes de que mezquinos intereses sectoriales produjeran -con su distorsión- su actual deterioro.

**Buenos Aires (República Argentina), 24 de abril de 1972.**



... que provocan  
 as actividades, no realizadas  
 de determinar el plan de acción principal  
 el gobierno, no de sus acciones y las comités  
 ocente.

COMITE CENTRAL  
 CGE  
 BUENOS AIRES, 15 DE SEPTIEMBRE DE 1975

Anexo  
 2



CONFEDERACION GENERAL  
DE EDUCADORES DE LA REPUBLICA ARGENTINA (CGERA)  
Secretaría Adjunta: Congreso 295 - Telef. 17145 - S. M. de Tucumán

---

Buenos Aires, 11 de diciembre de 1971.-

**C I R C U L A R   N °   7**  
**INFORME SOBRE EL PUNTO 8° (UNIDAD GREMIAL DOCENTE)**

**Reunión del 13/11/71:** Para conocimiento de las entidades docentes que no estuvieron en la reunión realizada en Capital Federal el día 13/11/71 (para conversar sobre el pendiente Punto 8° del Acuerdo de Nucleamientos Docentes), ofrecemos sobre la misma la recapitulación siguiente:

1) **Asistencia:** En primer lugar debe señalarse que la reunión del 13/11/71 puede considerarse, por lo menos a nivel nacional, como la más importante de estos últimos tiempos, no solamente por la cantidad de entidades representadas sino también por su representatividad (estuvieron cuatro de las cinco únicas entidades de docentes estatales que cuentan con Personería Gremial) y procedencia (de los más distantes puntos del país). Las entidades presentes procedían de: Capital Federal, Buenos Aires, catamarca, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis y Tucumán. En total: 13 Distritos y 25 entidades (contadas únicamente las **de base** o de primer grado). Corresponde aclarar que las entidades presentes eran tanto pertenecientes a Nucleamientos que integran el Acuerdo como independientes (en el sentido de no estar nucleadas en ninguna agrupación nacional), pero todas realizaron los paros docentes resueltos por el Acuerdo en exigencia de mejores salariales, previsionales y asistenciales y en rechazo de la actual política educacional oficial.-

El solo hecho de que numerosas, conocidas e importantes entidades hayan respondido positivamente a la invitación formulada para conversar sobre el Punto 8°, ya es demostración suficiente de que la docencia argentina, por lo menos en su mayoría y en los sectores más militantes, coincide en la necesidad de una estructuración gremial mejor a nivel local y nacional, que es precisamente lo que se busca con la materialización del Punto 8°.-

2) **Reunión previa:** Como estaba previsto, en horas de la mañana hubo una reunión previa promovida por CGERA al solo efecto de explicar con mayores detalles los antecedentes y alcances del referido Punto 8°. En tal oportunidad se expusieron puntos de vista sobre el tema de la unidad gremial docente y se intercambiaron informaciones sobre la situación educativa y docente en las distintas jurisdicciones.-

3) **Reunión de la tarde:** En la sede de AMEP (Agremiación de Maestros de Enseñanza Práctica), ubicada en calle Montevideo 681, Piso 5°, Oficina J (uno de los lugares habituales de reuniones del Acuerdo), con la presencia de la entidades de base procedentes tanto de Capital Federal como del interior, para considerar el Punto 8°.-

De los cinco Nucleamientos que integran el Acuerdo estuvieron presentes cuatro (CAMYP, CCID, CGERA y UNE), habiendo estado ausente el Movimiento Gremial Docente de la Provincia de Buenos Aires (presentado en el Acuerdo por: Federación de Educadores Bonaerenses "Domingo F. Sarmiento", Agremiación de Educadores Secundarios de Buenos Aires -AESBA- y Asociación de Docentes y Técnicos de la Educación Diferenciada -ADYTED).-

Sobre dicha reunión ofrecemos la reseña siguiente:

a) **Mesa Directiva:** Como primera medida y al solo efecto de ordenar el debate, se integró una Mesa Directiva con los colegas siguientes: Presidente, Simón Furlán (UEPC, Córdoba); Vicepresidente, Dr. Bernardo Solá (Agremiación Docente Provincial de Salta; Secretarios, Juan C. Cominguez (Unión de Maestros Primarios, Capital Federal) y Oscar A. Gordillo (Movimiento Renovación y Justicia del Magisterio Nacional de Catamarca).-

b) **Consideraciones previas:** El colega Furlán abrió el debate con palabras de salutación, invitando a un diálogo lo más fecundo posible. A continuación pidió la palabra el colega Pedro A. Bravo (CAMYP) y objetó la Circular N° 6 de CGERA (por haber invitado a entidades de base a la reunión del Acuerdo). El suscrito (CGERA) respondió: 1°) Que no había ninguna razón para que un tema como el Punto 8° fuera tratado en forma reservada, con la sola presencia de los delegados habituales ante el Acuerdo; 2°) Que todas las entidades docentes interesadas en la unidad gremial y particularmente las que vienen apoyando efectivamente los paros y toda la acción gremial del Acuerdo, tienen pleno derecho a asistir, aunque más no sea con voz en las reuniones de dicho organismo y máxime cuando se traten asuntos de trascendencia como lo es el Punto 8°; 3°) Que no se vea en la Circular N°6 de CGERA otro propósito fuera del único que la motivó: coadyuvar en toda forma a la mayor difusión posible del Punto 8° y su más pronta materialización.-

Luego el colega Jaime Grinberg (CAMYP) manifestó que la reunión era sorpresiva para su Nucleamiento y que además no podrá haber reunión formal del Acuerdo por cuanto está ausente un Nucleamiento (el Movimiento Gremial Docente de la Provincia de Buenos Aires). A esto el suscrito contestó: 1°) Que no podía hablarse de reunión sorpresiva, pues con suficiente anticipación y hasta por telegrama a todos los Nucleamientos, CGERA y UNE había propuesto esta reunión y esta fecha con el objeto de tratar exclusivamente el Punto 8°; 2°) Que con respecto a la ausencia de la Provincia de Buenos Aires, debe recordarse que desde hace un buen tiempo no asiste en pleno a las reuniones del Acuerdo (sobre todo desde que la Federación Sarmiento dejó de adherir a los paros nacionales, pese a integrar el Acuerdo) y que igual el Acuerdo siguió reuniéndose e inclusive adoptando medidas muy importantes como la declaración de paros.-

c) **Debate:** Hicieron uso de la palabra casi todas las delegaciones presentes, habiéndose debatido (a veces con cierto apasionamiento propio de los difíciles momentos que soporta la docencia argentina) sobre variados aspectos gremiales tales como: actual situación de la docencia y la educación pública; las acciones gremiales cumplidas; críticas al Acuerdo por la forma en que condujo el proceso gremial del corriente año; historia gremial docente; representatividad; organización; principios y objetivos; "sindicato único"; Personería Gremial; etc. Cabe destacar, sobre el Punto 8°, que el tema sobre la necesidad de renovar las actuales estructuras gremiales docentes y de llegar a la mayor brevedad a una unidad efectiva (a través de un Ente nacional con personería Gremial), fue en el que más se insistió, siendo prácticamente unánime el pensamiento de que el propio Acuerdo debería promover esa renovación y unificación.-

d) **Posiciones:** Las distintas posiciones manifestadas en la reunión pueden resumirse así: a) CAMYP: por ahora no puede definirse sobre el Punto 8°; lo hará en la próxima reunión del Acuerdo; b) CCID: ratifica el Punto 8° y está de acuerdo en que se lo lleve adelante, sin que ello signifique disolver ya mismo el Acuerdo; c) CGERA: reitera su conocida posición sobre la unidad docente y que la mejor forma de concre-

arla es ratifiacr y poner en inmediata ejecución el Punto 8° del Acuerdo; d) UNE: ratifica el Punto 8° y coincide con el criterio de que urge ponerlo en marcha efectiva; e) Entidades de base presentes: en su casi totalidad se manifiestan en el sentido de que debe concretarse a la mayor brevedad el Punto 8° y varias proponen la inmediata integración de una "Junta Promotora Nacional" de la unificación gremial docente.-

e) **Conclusiones:** Como conclusiones de la reunión del 13/11/71 pueden señalarse las siguientes:

I) El 18 de diciembre del año en curso se hará otra reunión nacional, con asistencia de entidades de base, en Córdoba, para seguir tratando el Punto 8° y la unificación gremial.-

II) CAMYP fijará su posición sobre el Punto 8° en la próxima reunión del Acuerdo, convenida ya mismo para el día 23 de noviembre, en la sede de CAMYP.-

III) CCID queda comisionada para comunicar a la Provincia de Buenos Aires lo convenido, a los fines de poder contar también con su opinión sobre el Punto 8° en la reunión del Acuerdo prefijada para el día 23/11/71.-

IV) Si el Acuerdo ratifica el Punto 8°, dicho organismo será el encargado de conducir y coordinar todo lo relacionado con la unificación gremial. En caso contrario, esa misión será cumplida por el o los Nucleamientos que coincidan y en su defecto, las propias entidades de base resolverán el camino a seguir.-

**REUNIÓN DEL 24/11/71:** Por inconvenientes de CAMYP, la reunión del Acuerdo prevista para el día 23/11/71 se pasó para el día siguiente 24, en la sede de AMEP. En tal oportunidad estuvieron presentes: CAMYP, CCID, CGERA, Movimiento Gremial Docente de la Provincia de Buenos Aires (representado por Federación Sarmiento y ADYTED) y UNE.-

Las alternativas de dicha reunión fueron las siguientes:

1) **Consideraciones previas:** De entrada el colega Arístides Incarnato (CAMYP) volvió a traer el tema de la Circular N° 6 de CGERA y solicitó que el Acuerdo resuelva si CGERA estaba o no en inconducta gremial. El suscrito (CGERA) le contestó que no tenía ningún inconveniente (pese a que ese mismo asunto llevó casi toda la tarde del día 13/11/71) en repetir y si era necesario ampliar lo ya dicho en la reunión del 13/11/71 (en la cual no estuvo el colega Incarnato), pero al finalizar la reunión, al solo efecto de evitar que, por tratar asuntos más bien marginales, el asunto de fondo (Punto 8°) vuelva a quedar postergado, como viene ocurriendo desde hace ya más de un año; en concreto el suscrito preguntó si había interés o no en tratar el Punto 8° y que en caso positivo se lo hiciera de inmediato, ello sin perjuicio de que a posteriori CGERA diese todas las explicaciones complementarias sobre su Circular N° 6.-

La colega Sra. Olga C. de Franco (Federación de Educadores Bonaerenses Domingo F. Sarmiento) coincidió con CAMYP en el tema de la "inconducta" y trajo a colación las cuestiones internas suscitadas en su entidad, inclusive la sanción aplicada al Distrito "La Matanza" por haber adherido a los últimos paros del Acuerdo (sic) al margen de la Federación que no había adherido. A su vez CAMYP, por intermedio del colega Jaime Grinberg, hizo una relación del caso similar ocurrido con una filial suya (Agrupación "Esteban Echeverría, de la Pcia. de Buenos Aires), también suspendida por inconducta.-

UNE, por medio de la colega Sra. Teresa G. de Pérez (UEPC), Córdoba), manifestó que no consideraba ninguna inconducta por parte de CGERA por el solo hecho de haber remitido una Circular de interés común sobre el importante tema de la unidad; que, en cambio, y con mayor razón, podía considerarse inconducta el hecho de que la Federación Sarmiento, no obstante integrar el Acuerdo, no hizo ningún esfuerzo por cumplir los paros resueltos por el mismo y que (como nos enteramos en la propia reunión) tampoco hizo nada por la “Semana de Protesta” organizada también por el Acuerdo.-

CCID, por medio del colega Rubén Dejesús (Unión de Maestros Primarios de Capital Federal), manifestó que en un organismo como el Acuerdo, que carece hasta de un Reglamento, siempre será difícil precisar los casos de inconducta, por lo cual resulta inconveniente discutir asuntos de ese tipo.-

El suscrito (CGERA), expresó que su Nucleamiento no aceptará ninguna intromisión como la que se pretende, por razones obvias, y que en materia de “inconductas” también CGERA podría plantear varias y con mayores fundamentos, empezando por la postergación de la reunión del Acuerdo que debió realizarse el día anterior, sin tenerse en cuenta para nada la situación de los delegados que vienen del interior (caso Córdoba que gastó dos pasajes en avión para estar a tiempo ayer y el del suscrito que tenía planeado regresar en la fecha y ahora tiene que quedarse un día más en Buenos Aires). Además manifestó (CGERA) que todas las dificultades de este tipo (incluidos los celos y recelos entre entidades) desaparecerán, o por lo menos tendrán posibilidades ciertas de tratamiento y solución el día que, concretado el Punto 8º, todos los docentes argentinos nos demos fraternalmente la mano en una Organización de real carácter nacional y con los mecanismos internos idóneos para superar dificultades propias de la vida institucional.-

2) **Conclusiones:** en síntesis, las conclusiones de la reunión del 24/11/71 fueron:

I) CAMYP solicita a los otros Nucleamientos que le hagan conocer, de ser posible por escrito, cómo piensan que podría concretarse el Punto 8º, en lo referente a principios y bases organizativas, a los efectos de considerarlo en su próxima reunión.-

II) CAMYP informa que el día 4 de diciembre realizará un Congreso, en Santa Fe, y que entonces tratarán concretamente el Punto 8º, antes de lo cual no puede comprometer nada sobre el particular.-

III) CAMYP considera que de todas maneras la fecha del 18 de diciembre, propuesta para realizar una reunión en Córdoba, no es oportuna por la intensa labor que a esa altura del año, sobre todo en Secundaria, demanda la finalización del período lectivo.-

IV) Federación de Educadores Bonaerenses Domingo F. Sarmiento manifiesta que por ahora no puede definirse sobre el Punto 8º, por cuanto necesitan tratarlo previamente en la entidad y que no puede asegurar su asistencia el 18, en Córdoba, porque en esa misma fecha tiene un Congreso ya convocado, en Mar del Plata. Que tampoco puede tratar el Punto 8º en dicho Congreso por cuanto ya no puede incluirse en el Temario. Que esa Federación no tendría inconveniente en considerar la posibilidad de ingresar a una Organización nacional con Personería Gremial, siempre que la misma le asegure ciertas garantías, pero que de todas maneras tiene que considerarlo previamente en un Plenario.-

V) CCID, CGERA y UNE ratifican el Punto 8º y la necesidad de concretarlo a la mayor brevedad.-

VI) CGERA pide que quede constancia en el Libro de Actas del Acuerdo que el hecho de aceptar nuevas reuniones para proseguir con el Punto 8° no significa de ningún modo, en lo que le compete, convalidar dilaciones y mucho menos posponer la fecha del 18 de diciembre para la nueva reunión general de entidades docentes, aprobada en este mismo local el día 13/11/71.-

VII) Se conviene volver a reunirse el día 1° de diciembre, a los fines de entregar a CAMYP la respuesta a su requerimiento de puntos de vista sobre la forma de concretar el Punto 8°.-

3) **Otros asuntos:** También se consideraron en la reunión del 24/11/71 otros asuntos, como ser: evaluación de la "Semana de Protesta"; respuesta a una nota del Ministerio de Educación; homenaje en memoria del Profesor Atilio Eduardo Torrassa (fallecido el día 23/11/71).-

**REUNIÓN DEL 1°/12/71:** Esta reunión se efectuó también en la sede de AMEP y estuvieron presentes todos los Nucleamientos, con excepción de la Provincia de Buenos Aires. Las conclusiones fueron las siguientes:

I) CCID, CGERA y UNE, como respuesta al requerimiento de CAMYP, reiteran el contenido, en la parte pertinente, de la nota conjunta, fechada en Córdoba el 30-1-71, cursada a CAMYP, en la cual proponen en forma concreta el tratamiento y ejecución, por el Acuerdo, del Punto 8°. En dicha nota se propone también, sintéticamente, los principios y objetivos del nuevo Ente nacional. Cabe señalar que cada vez que se reiteró a CAMYP una respuesta a dicha nota, siempre contestó que todavía no estaba en condiciones de definirse sobre el particular.

II) CAMYP manifiesta que dará una respuesta definitiva después de su Congreso del 4 de diciembre, oportunidad en que resolverá si ratifica o no, por su parte, el Punto 8°.

III) Se conviene en volver a reunirse el día 10 de diciembre, en la sede de CAMYP, para conocer el resultado del Congreso de este nucleamiento y tratar otros asuntos de rutina.

### **OTROS ASUNTOS:**

En la reunión del 1°-12-71 se consideró también la respuesta a una nota del Ministerio de Educación por la cual se solicita respuesta al Acuerdo sobre los puntos siguientes:

a) Opinión sobre el anteproyecto de reestructuración de la Obra Social;  
b) Respuesta a la invitación para integrar una Comisión de estudio de las pautas salariales docentes para 1972.

El día 3-12-71 se entregó en el Ministerio la respuesta del Acuerdo que, en síntesis, es la siguiente:

a) Rechazo liso y llano del anteproyecto de nueva Obra Social por cuanto, empujando por el gobierno del organismo (la representación de la docencia estatal es colocada en minoría), es inaceptable;

b) Por ahora el Acuerdo no puede decidir si integra o no tal tipo de comisiones, por cuanto no se conoce concretamente quiénes más las integrarán, si habrá o no un efectivo incremento del Presupuesto para educación y se cita el ejemplo de que hasta la fecha, ni siquiera se ha hecho efectivo el magro incremento de cien pesos viejos el punto que, según el propio gobierno, regiría desde el 1° de noviembre para la docencia de todo el país.

## **NUEVA NOTA CONJUNTA DE CCID, CGERA, Y UNE SOBRE EL PUNTO 8°.-**

Con fecha 3 de diciembre del año en curso, CCID, CGERA y UNE, cursaron otra nota conjunta a CAMYP, reiterando y complementando la nota de fecha 30-1-71. El texto de la nueva nota conjunta es el que se transcribe a continuación:

Buenos Aires, 3 de diciembre de 1971

Al Colega Secretario General de la  
Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP)  
Profesor Emilio J. De Cecco  
**Presente**

De nuestra mayor consideración:

En nombre de CGERA (Confederación General de Educadores de la República Argentina), CCID (Comisión Coordinadora Intersindical Docente) y UNE (Unión Nacional de Educadores), como integrantes del Acuerdo de Nucleamientos Docentes, nos dirigimos al Colega Secretario General y por su intermedio a la H. Comisión Directiva de CAMYP con el objeto de reiterarle nuestros puntos de vista sobre el Punto 8°, a cuyo tratamiento se encuentra avocado el Acuerdo.

En conocimiento, por información de los representantes de CAMYP ante el Acuerdo, de que esa Confederación tratará el referido Punto 8° en un Congreso a realizarse el día 4 del corriente, consideramos oportuno ratificar y complementar lo ya expresado en nuestra nota conjunta fechada en Córdoba el día 30-1-71, en una nota posterior de reiteración y en las diversas manifestaciones -tanto verbales como escritas- formuladas en el seno del Acuerdo, todo ello fundamentado en la trascendental importancia que, hoy más que nunca, tiene dicho Punto para el gremialismo docente argentino.

A tales efectos manifestamos:

1) Que urge contar -a nivel nacional- con una Organización gremial docente estructurada en base a lo definido en el Punto 8°, todos los principios y objetivos comunes por los cuales la docencia viene luchando desde hace ya varias décadas sin poder lograr -principalmente por tradicional precariedad organizativa del gremialismo docente argentino- las soluciones a que tiene legítimo derecho.

2) Que el Acuerdo, los Nucleamientos que lo integran y todas las entidades que sin pertenecer al mismo coinciden en los principios y objetivos, como asimismo el vasto sector docente no agremiado, deben realizar todos los esfuerzos y sacrificios necesarios a los fines de que, de común acuerdo y democráticamente, se pueda contar a la mayor brevedad con ese Ente Nacional que día a día se hace imperiosa necesidad.

3) Que si todos estamos convencidos de que la acción gremial es la mejor vía para enfrentar los numerosos y graves problemas -cada vez más agudizados- que soporta la docencia y la educación pública, la consecuencia lógica es que debemos estar gremialmente organizados, para lo cual consideramos que bastaría con perfeccionar la actual estructura gremial docente.

4) Que la ejecución del Punto 8° debe asentarse en principios y objetivos que pasan por: a) La defensa de la Escuela Pública gratuita, obligatoria, científica, sin dogmas y



Como primera medida, en reunión del 11-12-71, CGERA, CCID y UNE han resuelto ratificar la reunión nacional de entidades docentes, prevista para el día 18 de diciembre, en Córdoba, con el objeto de proseguir tratando el tema de la unificación gremial. Por separado, estos tres nucleamientos envían una nota de invitación. Como lugar de encuentro se ha fijado la Casa del Docente de UEPC, ubicada en calle San Jerónimo 558, teléfono 47570, ciudad de Córdoba. Las deliberaciones se iniciarán el día 18 del corriente a las 10,30 horas y es propósito concluir las en el mismo día. En nombre de CGERA, esta Secretaría Adjunta solicita la asistencia de todas las entidades que coincidan con los elevados propósitos de unificación.

Sixto Miguel Paz  
Secretario Adjunto  
de CGERA p/Fed.Doc.  
Tucumán

CONFEDERACIÓN GENERAL  
DE EDUCADORES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (CGERA)  
SECRETARÍA ADJUNTA: CONGRESO 295 - TELÉF. 17145 - S.M. DE TUCUMÁN

---

San Miguel de Tucumán, 16 de febrero de 1972.-

## C I R C U L A R N ° 8

### I.- COMISIÓN PROMOTORA DE LA UNIFICACIÓN GREMIAL DOCENTE

1) **Portergación de la reunión del 25 y 26 del corriente:** Sin perjuicio de la comunicación pertinente de la Junta Ejecutiva (integrada por CGERA, CCID y UNE), esta Secretaría Adjunta (que por ahora viene representando a CGERA ante dicha Junta Ejecutiva) informa que la reunión de entidades docentes que debía realizarse en Córdoba los días 25 y 26 del corriente mes de febrero (para dejar constituido el Ente gremial docente nacional, con futura Personería Gremial) ha sido postergada para una fecha a establecerse en la próxima reunión de la Junta. Esta decisión fue acordada en la última reunión de la Junta, realizada en Córdoba el día 4/2/72. Cabe aclarar que a la Junta no le quedó otra alternativa que la prórroga dispuesta, con motivo de que el mes de enero y lo que va de febrero no pudieron aprovecharse con motivo de que el mes de enero y lo que va de febrero no pudieron aprovecharse con la intensidad requerida (pese a todos los intentos efectuados por la Junta) en el plan de contactos y entrevistas con entidades que no participaron de la reunión del 18/12/71, principalmente por la ausencia de directivos de dichas en-

tidades, lo que dificultó las visitas proyectadas. Por otra parte, varias entidades (especialmente las que cuentan con Personería Gremial y/o Jurídica) necesitan, por imperio de sus Estatutos, realizar asambleas para concurrir con mandato expreso, lo que también resultó dificultoso por las vacaciones y el éxodo de gente provocado por las fuertes temperaturas registradas.-

Dada la importancia y trascendencia de la reunión constitutiva del nuevo Ente (además del acto formal de la fundación debe contarse con toda la documentación requerida por las normas legales en vigencia), se ha preferido una postergación a la posibilidad de inconvenientes tanto en el número de concurrentes como en la precisión de los mandatos.- La Junta Ejecutiva comunicará oportunamente (luego de un adecuado análisis para evitar nuevas postergaciones), con la debida anticipación, la nueva fecha a fijarse para la constitución del Ente gremial nacional.-

2) **Labor realizada por la Junta Ejecutiva:** Pese a las dificultades ya señaladas (vacaciones y calor), la Junta Ejecutiva de la Comisión Promotora de la Unificación Gremial Docente hizo todo lo que estuvo a su alcance para dar cumplimiento al mandato conferido por el Plenario de Córdoba del 18/12/71, especialmente en lo referido a visitas y entrevistas, mereciendo destacarse las siguientes:

a) **Provincia de Buenos Aires:**

- FEB (Federación de Educadores Bonaerenses "Domingo F. Sarmiento"): manifestó por intermedio de su Secretaria General, colega Olga G. de Franco, que no tiene mandato de sus bases para adherir a un Ente como el proyectado por el Plenario de Córdoba del 18/12/71.-
- AESBA (Agremiación de Educadores Secundarios de la Pcia. de Buenos Aires): manifestó que está de acuerdo con el Ente proyectado y que no asistieron al Plenario de Córdoba por dificultades de último momento.-
- ADYTED (Asociación de Docentes y Técnicos de la Enseñanza Diferenciada de la Pcia. de Buenos Aires): expresó su coincidencia con la formación del Ente nacional con Personería gremial.-
- APPASE (Asociación del Personal de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Pcia. de Buenos Aires): también está de acuerdo y asistió al Plenario de Córdoba.-

b) **Ciudad de Rosario:**

El día 14/1/72, el suscrito (por CGERA) y los colegas Durán (por CCID) y Furlán (por UNE), en nombre de la Junta Ejecutiva, realizaron una visita a la ciudad de Rosario (Santa Fe), donde se conversó con varios colegas sobre el tema de la unificación gremial, habiéndose encontrado eco favorable, particularmente en ADELPE (Asociación del Personal de Escuelas Nacionales - primarias y secundarias), nueva entidad surgida en dicha ciudad y que está tomando mucho incremento por su positiva y clara posición en materia educacional y gremial.-

c) **Santiago del Estero:**

Por encargo de la Junta Ejecutiva, el suscrito conversó con el colega Julio D. Salvatierra, Secretario General del Sindicato de Maestros de dicha provincia, quien manifestó que su entidad está de acuerdo con la formación del Ente nacional con Personería Gremial y que además había hecho un telegrama de adhesión a la reunión realizada en Córdoba el 18/12/71, por haber tenido inconvenientes para asistir.-

d) **La Pampa:**

Está pendiente una visita ya convenida a la Federación de Docentes Pampeanos, im-

portante entidad que agrupa a docentes de todos los niveles y jurisdicciones y que ya hiciera llegar su adhesión (mediante telegrama) al Plenario de Córdoba del 18/12/71. Se procura concertar una nueva fecha, ya que la anterior coincidió con la conferencia de prensa, en la Capital Federal, del Acuerdo de Nucleamientos Docentes.-

3) **Otras tareas:** Cada vez que hay reuniones del Acuerdo de Nucleamientos Docentes los delegados de CGERA, CCID y UNE aprovechan para realizar también reuniones o conversaciones de Junta Ejecutiva de la Comisión Promotora de la Unificación Gremial Docente. también están previstas otras visitas al interior, las que hasta ahora no pudieron concretarse por las dificultades ya apuntadas.-

4) **Llamado a la unión efectiva:** CGERA, que no obstante su representatividad y sus cinco años de intensa labor gremial nunca se consideró como un fin en sí misma sino como un factor de unidad y renovación del sindicalismo docente, reitera en esta oportunidad su fraternal llamado a todas las entidades de educadores del país para que, a la mayor brevedad posible, contemos con una fuerte Organización gremial que nos haga respetar de una vez por todas en materia de derechos profesionales y nos permita ser parte decisiva en una política educacional que atienda realmente los intereses de la Nación.- La forma más práctica y eficaz de contribuir a los objetivos enunciados (y así lo entienden cada vez mayor número de entidades y de docentes) es llegar a un solo Nucleamiento Nacional, legalmente organizado y democráticamente constituido, de modo que los docentes argentinos (ya unidos de hecho), seamos partícipes de esa realidad histórica irreversible que es el sindicalismo.-

## II.- ACUERDO DE NUCLEAMIENTOS DOCENTES

CGERA, por intermedio de esta Secretaría Adjunta, viene participando de las reuniones y actividades del Acuerdo de Nucleamientos Docentes (que si bien no es la unidad efectiva que necesita la docencia, constituye por ahora la herramienta más adecuada para enfrentar la negativa política oficial tanto en el orden educacional como en lo profesional docente). Cabe señalar que el Acuerdo se ha trazado y viene cumpliendo, un plan de acción para el período de vacaciones, pudiendo destacarse lo siguiente:

1) Se dio una amplia declaración pública objetando la política salarial y el nuevo Presupuesto para educación, por la insuficiencia de los montos establecidos.-

Igualmente se reiteraron las reclamaciones en contra de la llamada Reforma Educativa y a favor de soluciones para el sector jubilados y la Obra Social.-

2) El Acuerdo se ha constituido en sesión permanente y ha programado una intensa campaña de esclarecimiento, especialmente para los sectores no docentes, mediante conferencias de prensa y reuniones con instituciones representativas de diversos sectores de la opinión pública. Actos de ese tipo ya se realizaron en la Capital Federal y en Córdoba, los que proseguirán en otras ciudades del interior. También se distribuirán carteles y volantes explicativos del problema educacional argentino.-

3) Ni bien se reintegre la docencia a sus actividades, se realizarán las correspondientes Asambleas de bases a los fines de determinar el plan de acción gremial a aplicarse si, como todo lo hace prever, el gobierno no da satisfacción a las conocidas y justas reclamaciones del gremio docente.-

Sixto Miguel Paz  
Secretario Adjunto de CGERA

# Los Docentes se Agruparon Desde Ahora Bajo la Denominación de Trabajadores de la Educación

Quedo constituida la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Educación de la República Argentina (CTERA), que se reunirá a una de las tres primeras sesiones más amplias convocadas de los delegados de entidades docentes de todo el país que se celebrará el viernes próximo en el Congreso Constituyente del Estado Docente de la República Argentina.

El Acuerdo de Nueve Comisiones Docentes, la Confederación de Trabajadores de la Educación y la Asociación Independiente de Profesores de la Enseñanza Secundaria, el Sindicato de Profesores de la Enseñanza Primaria, el Sindicato de Profesores de la Enseñanza Superior y el Sindicato de Profesores de la Enseñanza Técnica y Profesional, se reunieron el día 7 de agosto en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires para acordar la constitución de una entidad que represente a los docentes en el Congreso Constituyente del Estado Docente de la República Argentina.

## Un cargo en el Comité Central Confederativo (C.C.T.C.) y no menos de 50 delegados en los plenarios.

Deberán ser los representantes de los docentes en el Congreso Constituyente del Estado Docente de la República Argentina. Se estima que asistirá una delegación de unos 50 delegados de los docentes de todo el país. Los delegados serán nombrados por las entidades docentes que se reúnan en el Congreso Constituyente del Estado Docente de la República Argentina.

# INICIA HOY SUS DELIBERACIONES EL CONGRESO UNIFICADOR DOCENTE

Tras la sesión de ayer, se reanuda hoy a las 10, sus deliberaciones el Congreso Constitutivo del Estado Docente, convocado por las Comisiones Docentes y la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

se lleva a cabo en la mañana de hoy el primer día de las deliberaciones del Congreso Constitutivo del Estado Docente, convocado por las Comisiones Docentes y la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

# Finaliza Hoy el Congreso Unificador Docente

Continuando ayer hasta entrado la noche, los debates del Congreso Unificador Docente, que se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

Tras el ingreso a la C.G.T., se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires, los debates del Congreso Unificador Docente.

Buenos Aires, Miércoles 12 de Setiembre

# Congreso de Docentes

Continúa reanudo al cierre de esta edición el Congreso Constitutivo de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

El Congreso Constitutivo de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

# Congreso Unificador Docente

Los mencionados capítulos comprenden: Nombre de la organización, el 11) Búsqueda de los objetivos de la Confederación.

El Congreso Unificador Docente se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

# Concretose la Unidad Docente y se Apróbó un Programa de Lucha

Tras cuatro días de debates iniciado ayer, a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires, el Congreso Unificador Docente, que se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

El Congreso Unificador Docente se reanuda hoy a las 10, en el Hotel de la Ciudad de Buenos Aires.

Numerosas delegaciones de entidades docentes de todo el país están reunidas desde la mañana de ayer en el local de la escuela N° 4, del Distrito Escolar 36, sita en la calle Terrada 3983 de esta capital. Tienen como objetivo la formación del

Anexo 3



# Declaración de Principios

Huerta Grande  
Agosto 1973

*“El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la democracia, requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas y críticas de los educandos frente a la realidad y la sociedad, a fin de que impulsen ese proceso, realizándose así social y personalmente.*

*El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos.*

*Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país.*

Por lo expuesto precedentemente, al normar la vida de su institución, los docentes sostienen los siguientes principios fundamentales en su accionar:

- 1º) La educación es un derecho de todo el pueblo y, por lo tanto, constituye un deber y una función imprescriptible, indelegable e inalienable del Estado, que responderá a las necesidades individuales y sociales del hombre argentino.
- 2º) La educación debe ser común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial y contar con los recursos necesarios, suficientes y permanentes para lograr en los distintos niveles una real igualdad de oportunidades para todos, la que solo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden.
- 3º) La formación del docente y el otorgamiento de sus títulos, para todos los niveles y modalidades, es función exclusiva e inalienable del Estado.
- 4º) El docente debe participar efectivamente en el gobierno, planeamiento y política de la educación a través de su organización gremial.
- 5º) Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales, asistenciales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, ni

veles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo.

- 6º) Toda discriminación política, religiosa, racial, o ideológica es rechazada por la entidad que mantendrá absoluta prescindencia de toda posición político partidista o confesional, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución, o sus leyes y de los derechos humanos que, como conquistas, surjan de las luchas populares.
- 7º) Todas las organizaciones gremiales docentes del país son hermanas. Serán admitidas en el seno de la entidad confederal, a condición de compartir sus principios y encuadrarse dentro de las normas estatutarias.
- 8º) La solidaridad es la base de la acción gremial de la entidad”.

## Comparación de las declaraciones de Huerta Grande y de Tafi del Valle.

<b>Declaración de Principios de Tafi del Valle</b>	<b>Declaración de Principios de Huerta Grande</b>
<p><i>Preámbulo:</i> "En el proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria requiere ...</p>	<p><i>Preámbulo:</i> "El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la democracia, ...</p>
<p>la educación debe propender al desarrollo de la conciencia, aptitudes y actitudes de los educandos ...</p>	<p>requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas y críticas de los educandos frente a la realidad y a la sociedad, ...</p>
<p>que impulsen ese proceso y su propia realización individual.</p>	<p>a fin de que impulsen ese proceso, realizándose así social y personalmente.</p>
<p>El docente trabajador de la educación, es un factor fundamental del avance social que posibilitará la autentica liberación del hombre y de los pueblos.</p>	<p>El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos.</p>
<p>Organizados los docentes, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, cualquiera sea el origen y pensamiento de sus afiliados, bregarán por la defensa del patrimonio y bienestar de su propio sector, el de los demás trabajadores y por la grandeza del país.</p>	<p>Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país. Por lo expuesto precedentemente, al normar la vida de su institución, los docentes sostienen los siguientes principios fundamentales en su accionar:</p>
<p>1º) La educación es un derecho de todo el pueblo y, por lo tanto, constituye un deber y una función imprescriptible, indelegable e inalienable del Estado, que responderá a las necesidades individuales y sociales del hombre argentino.</p>	<p>Idem.</p>

**Tafí del Valle**

**Huerta Grande**

<p>2º) La educación debe ser común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial y contar con los recursos necesarios, suficientes y permanentes para lograr en los distintos niveles una real igualdad de oportunidades para todos.</p>	<p>2º) La educación debe ser común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial y contar con los recursos necesarios, suficientes y permanentes para lograr en los distintos niveles una real igualdad de oportunidades para todos, la que solo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden.</p>
<p>3º) La formación del docente y el otorgamiento de sus títulos, es función exclusiva e inalienable del Estado.</p>	<p>3º) La formación del docente y el otorgamiento de sus títulos, para todos los niveles y modalidades, es función exclusiva e inalienable del Estado.</p>
<p>4º) El docente debe participar efectivamente en el gobierno, planeamiento y política de la educación.</p>	<p>4º) El docente debe participar efectivamente en el gobierno, planeamiento y política de la educación a través de su organización gremial.</p>
<p>5º) Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos salariales, previsionales y asistenciales de toda la docencia sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo.</p>	<p>5º) Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales, asistenciales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo.</p>
<p>6º) Toda discriminación política, religiosa, racial, o ideológica es rechazada por la entidad. No admite en su seno ningún tipo de actividad político partidista, confesional o sectorial, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución Nacional y sus leyes.</p>	<p>6º) Toda discriminación política, religiosa, racial, o ideológica es rechazada por la entidad que mantendrá absoluta prescindencia de toda posición político partidista o confesional, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución, o sus leyes y de los derechos humanos que, como conquististas, surjan de las luchas populares.</p>
<p>7º) Todas las organizaciones gremiales docentes del país son hermanas. Serán admitidas en el seno de la entidad confederal, a condición de compartir sus principios y encuadrarse dentro de las normas estatutarias.</p>	<p>Idem.</p>
<p>8º) La solidaridad es la base de la acción gremial de la entidad.</p>	<p>8º) La solidaridad es la base de la acción gremial de la entidad.</p>

## Sindicatos presentes en el Congreso de Huerta Grande

<b>Entidad Gremial</b>	<b>Afiliados</b>	
<b>Delegados</b>	<b>Organizaciones Nacionales</b>	
Unión Docentes Educación Técnica de C. F.	2,500	8
Asociación de Maestros de Enseñaza Práctica	3,325	11
Sindicato Argentino de Docentes Particulares	8,035	27
Federación Argentina de Educadores de Adultos	3,028	10
<b>Total organizaciones nacionales</b>	<b>16,888</b>	<b>56</b>
<b>Provincia de Buenos Aires:</b>		
Agremiación Docente Unificadora	1,205	4
Movimientos Docentes del Sur	370	1
Unión de Educadores de Lanús	600	2
Unión de Educadores de San Martín y 3 de Febrero	1,210	4
Unión Educadores de Lomas de Zamora	778	3
Agremiación Educadores Secundarios de Buenos Aires	2,800	9
Círculo de Educadores de Avellaneda	303	1
Unión Educadores de Morón	2,500	8
Asociación de Docentes Tec. de Enseñanza Diferenciada	1,354	5
Asociación Docentes Sec. del Oeste (Castelar)	315	1
Unión de Educadores de Matanza	1,070	4
Sindicato Prof. Zona Norte Gran Buenos Aires	630	2
Unión de Educadores Bonaerenses Gral. Sarmiento	3,292	11
Sindic. Docentes Establecimientos Privados	350	1
Unión de Educadores Bonaerenses D.F.S. S. Isidro	450	observador
Centro de Docentes Nacionales	113	observador
<b>Total provincia de Buenos Aires</b>	<b>17,340</b>	<b>56</b>
<b>Capital Federal:</b>		
Confederación de Maestros	4,905	16
Unión de Maestros Primarios	4,428	15
Asociación de Maestros Sup. y Asp. Docencia	2,870	10
Asociación de Prof. de Segunda Ens. de la Univ. de Bs. As.	304	1
Unión de Maestros Especializados	428	1
Centro de Prof. Diplomados de Ens. Secundaria	753	3
Asoc. de Profesores de Sordomudos	315	1
Asociación Unificadora de Educ. de Cap.	680	2
Asociación Prof. de Educ. de Adultos	550	2

Asociación Doc. Fac. de Ing. de la UBA	310	1
Movimiento Sindical Docente	480	2
<b>Total Capital Federal</b>	<b>16,023</b>	<b>54</b>
<b>Córdoba:</b>		
Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba	8,700	29
Sindicato Educadores Priv. y Part. de Córdoba	3,295	11
Federación de Asoc. Doc. Univer. de Córdoba	1,373	observador
Unión Docentes de Educación Técnica	310	1
Docentes Nacionales Agremiados	594	2
Asociación Doc. Ens. Med., Esp. y Sup.	861	3
Centro de Profesores Secundarios	110	observador
Asoc. Téc. y Educadores de DINEA	100	observador
<b>Total provincia de Córdoba</b>	<b>15,343</b>	<b>46</b>
<b>Corrientes</b>		
Federación Correntina de Docentes	4,005	13
<b>Total Corrientes</b>	<b>4,005</b>	<b>13</b>
<b>Chaco</b>		
Federación Chaqueña de Docentes	1,750	6
Asociación de Docentes Provinciales	729	2
Federación de Doc. Pciales. del Chaco	917	3
Centro de Profesores Diplom. del Chaco	220	observador
<b>Total Chaco</b>	<b>3,616</b>	<b>11</b>
<b>Chubut</b>		
Asociación de Trabajadores de la Educac.	190	1
Asociación Personal Escol. Zona Oeste.	306	1
<b>Total Chubut</b>	<b>496</b>	<b>2</b>
<b>Entre Ríos</b>		
Federación del Magisterio de Entre Ríos	1,794	6
Federación Docentes Nacionales de Entre Ríos	1,120	4
Mov. de Centros de Prof. Diplomados de Parana y Gualeguay	300	1
"Mov de Centros de Prof. Diplomados de R. Tata, Baso y Gchú.	364	1
Unión Gremial de Maestros Priv. Entrerrianos	647	2
Asociación del Magisterio de Paraná	1,488	5
<b>Total Entre Ríos</b>	<b>5,713</b>	<b>19</b>
<b>Formosa</b>		
Agremiación del Docente Formoseño	1,230	4
<b>Total Formosa</b>	<b>1,230</b>	<b>4</b>

<b>Jujuy</b>		
Asociación de Educadores Provinciales	1,905	6
Asociación del Magisterio Lainez	400	1
Asociación Docentes Pciales. de Ens. Media	120	1
<b>Total Jujuy</b>	<b>2,425</b>	<b>8</b>
<b>La Rioja</b>		
Asociación de Maestros Provinciales	550	2
Agremiación Docentes Universitarios	100	1
Federación Docentes Transferidos	400	1
Asociación de Docentes Transferidos	600	2
Asociación Riojana de Educadores	160	observador
Centro de Profesores y Docentes Secundarios	140	observador
<b>Total La Rioja</b>	<b>1,950</b>	<b>6</b>
<b>La Pampa</b>		
Federación de Docentes Pampeanos	3,088	10
<b>Total La Pampa</b>	<b>3,088</b>	<b>10</b>
<b>Mendoza</b>		
Sindicato del Magisterio de Mendoza	3,600	12
Unión Docentes Escuelas Nacionales de Mendoza	1,250	4
Asociaciones de Profesores de Cuyo	220	observador
<b>Total Mendoza</b>	<b>5,070</b>	<b>16</b>
<b>Neuquén</b>		
Asociación Neuquina de Docentes	436	1
<b>Total Neuquén</b>	<b>436</b>	<b>1</b>
<b>Río Negro</b>		
Federación de Docentes Rionegrinos	2,500	8
<b>Total Río Negro</b>	<b>2,500</b>	<b>8</b>
<b>Salta</b>		
Agremiación Docentes Provinciales	3,138	10
Asociación Docentes Nacionales de Salta	518	2
<b>Total Salta</b>	<b>3,656</b>	<b>12</b>
<b>Santa Cruz</b>		
Asociación Docentes de Sta. Cruz	715	2
<b>Total Santa Cruz</b>	<b>715</b>	<b>2</b>

<b>Santa Fe</b>		
Federación Unica Sindicato de Trabajadores Educ.	5,392	18
Asociación Educ. Establec. Priv. Zona Sur	1,023	3
Federación Maestros Escuelas Lainez	1,200	4
Federación Provincial del Magisterio	2,855	10
Asociación del Personal de Escuelas Nacionales	360	1
Asociación de Educadores del Sur de Santa Fe	336	1
Sociedad de Maestros de Educación Manual		
Zona Sur - Santa Fe -	503	2
Asociación de Profesores Diplomados	309	1
Asociación de Educadores Adultos -Rosario - Z. S.	100	(*) 1
Asoc. Doc. Esc. Superior Comp. Libertador San Martín	210	observador
Asociación de Educadores Particulares	300	1
<b>Total Santa Fé</b>	<b>12,588</b>	<b>42</b>
<b>San Juan</b>		
Sindicato Unico Docente	1,210	4
Maestros Agremiados Provinciales	650	2
Asociación Docentes Univ. De la Fac. de Ing.	190	1
Unión de Educadores Secundarios	200	observador
Unión de Docentes Agremiados Provinciales	1,600	5
<b>Total San Juan</b>	<b>3,850</b>	<b>12</b>
<b>San Luis</b>		
Docentes Agremiados de San Luis	720	2
<b>Total San Luis</b>	<b>720</b>	<b>2</b>
<b>Santiago del Estero</b>		
Círculo de Profesores Diplomados	347	1
<b>Total Santiago del Estero</b>	<b>347</b>	<b>1</b>
<b>Tucumán</b>		
Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales	5,180	17
Agremiación Personal de Enseñaza Media	1,020	3
Centro Docentes Sarmiento	1,402	5
Federación Tucumana de Maestros Lainez	1,000	3
Centro de Maestros Suplentes de Monteros	318	1
<b>Total Tucumán</b>	<b>8,920</b>	<b>29</b>
<b>Total General</b>	<b>126,919</b>	<b>410</b>

(\*) Actúa con voto por el Artículo 14



Este libro se terminó de imprimir en los talleres  
de Gráfica Alsina 999 S.R.L.  
Abraham J. Lupi 1752 Nueva Pompeya - CABA  
Junio 2013





En 1957 se llevó a cabo una importante huelga docente en Santa Fe. Según recuerdan sus protagonistas, el mayor obstáculo que debieron superar para llevarla adelante fue el convencimiento de una gran parte de los docentes que *"no era propio de un maestro comportarse como un obrero cualquiera"*. Y esa frase de estricto sentido común alcanzaba por entonces su máximo nivel de aceptación: era compartida no sólo por funcionarios o gente común, sino fundamentalmente por la gran mayoría de los maestros y profesores.

Pero casi al mismo tiempo la impronta de tal sentencia empezaría a declinar. De la mano de las luchas por el Estatuto del Docente se organizaron y fortalecieron las entidades gremiales que durante la década del '60 serán las protagonistas de los intentos de unificación de la docencia. Y también quienes, no sin contradicciones, darán nacimiento, dieciseis años después, a la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina, comportándose como *"unos obreros cualesquiera"*.

En este contexto de significaciones se desarrolla la historia de aquel docente, apóstol de la civilización, que se fue transformando con el correr de los años en trabajador de la educación, capaz de construir su propia organización sindical.

