

## EL SINDICALISMO Y EL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL EN LOS AÑOS DE RAÚL ALFONSÍN (1983-1989)

Ignacio Andrés Rossi<sup>1</sup>

### RESUMEN

El presente artículo analiza los objetivos de la convocatoria del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) durante la realización del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) y su relación con el sindicalismo docente. Nos centramos especialmente en el concepto de ciudadanía al que apelaba el discurso democrático del presidente, que resucitando valores centenarios del Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882, buscó convocar al conjunto de la sociedad argentina a debatir sobre el sistema educativo. Los principales materiales utilizados han sido los discursos del Alfonsín en oportunidad del CPN y una profusa revisión bibliográfica sobre el sindicalismo docente en el periodo examinado. La hipótesis sostenida afirma que el gobierno, en su amplia convocatoria al CPN basada en el CPI, buscaba evitar que resurgieran disidencias en el Congreso. Sin embargo, paradójicamente, quienes podían ser los principales anfitriones del evento, los maestros sindicalizados, eclipsaron el CPN con la Marcha Blanca de 1988.

**Palabras clave:** democracia, sindicato, ciudadanía, congreso, educación.

---

1 Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján (UNLu), Argentina. Correo electrónico: [ignacio.a.rossi@outlook.com](mailto:ignacio.a.rossi@outlook.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3870-1630>

## **TRADE UNIONISM AND THE NATIONAL PEDAGOGICAL CONGRESS IN THE YEARS OF RAÚL ALFONSÍN (1983-1989)**

### **ABSTRACT**

This article analyzes the objectives of the convening of the Raúl Alfonsín government (1983-1989) during the National Pedagogical Congress (1984-1988) and its relationship with teacher unionism. We focus especially on the concept of citizenship to which the democratic discourse of the president appealed, who, resurrecting centuries-old values of the International Pedagogical Congress (CPI) of 1882, sought to summon the whole of Argentine society to debate the educational system. The main materials used have been Alfonsín's speeches on the occasion of the CPN and a profuse bibliographic review on teacher unionism in the period examined. The supported hypothesis affirms that the government, in its broad call to the CPN based on the CPI, sought to prevent dissidence from resurfacing in Congress. However, paradoxically, who could be the main hosts of the event, the unionized teachers, eclipsed the CPN with the White March of 1988.

**Key words:** democracy, labor union, citizenship, congress, education.

## INTRODUCCIÓN

Varios autores han señalado las similitudes entre el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) realizado entre 1984 y 1988 durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) y el Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882 durante el mandato de Julio Roca (1880-1886). La recuperación democrática y la convocatoria del gobierno alfonsinista para realizar un Congreso Pedagógico de debates educativos que desembocara en una reestructuración del sistema educativo propició la efervescencia de esa conmemoración (Biagini, 1983; Puiggrós, 1987; Bravo H, 1987; Bravo A, 1987; Recalde, 1987a y b; Cucuzza, 1986). Fue tanto así que varios entendieron que viejos problemas planteados en el CPI aún seguían pendientes de resolución cien años después y conectaron problemáticas educativas a un siglo de distancia. Durante el CPI se había efectivamente discutido la formación de los docentes de las primeras escuelas normales y de la Nación, las condiciones de trabajo de los maestros y las necesidades de infraestructura, el papel del Estado en el financiamiento y la supervisión, la urgencia de una ley que estructurara el naciente sistema de instrucción pública y la educación cívica de los futuros ciudadanos. Es en parte cierto que muchas propuestas presentes en aquel congreso reaparecieron de alguna u otra forma en el CPN, salvando las enormes distancias que imponían cien años de historia.-

Así, el CPN impulsado durante el gobierno de Alfonsín se llevó a cabo de acuerdo a los nuevos aires de la transición a la democracia. Las apelaciones a la ciudadanía política, aunque evocadas y recuperadas como parte hereditaria del antiguo CPI y los fundadores del Estado nacional, buscaban recurrir a la unidad nacional como forma de resolver las disidencias que aquejaban a la sociedad tras largos años de dictadura (1976-1983) y restricciones de las libertades democráticas. En este cuadro, la convocatoria profesada por el gobierno para debatir los problemas educativos para el siglo XXI y formular una ley general de educación -que renovara la centenaria Ley 1420 emanada del CPI- acordando con la pluralidad de todos los actores de la ciudadanía, provocó que algunas corporaciones desplegaran una mejor participación en el Congreso, como el caso de la Iglesia Católica (Fabris, 2011 y 2013; Torres, 2014a, b y c).

No obstante, el alfonsinismo irrumpió con una iniciativa política nueva en la que emprendió una retórica discursiva de “refundación democrática”. Como sostuvo Dagatti (2016),

construir una Argentina democrática demandaba condiciones no propicias tras la postdictadura, de forma que “la oratoria presidencial tendría en este contexto un papel decisivo para constituir el imaginario de una república democrática” (p.12). Esta, producto de un proceso de retroalimentación entre las audiencias y el discurso profesado, puede ser entendida en la “capacidad del lenguaje para crear una identidad colectiva” (Vitale, 2019, p. 73). La refundación democrática también se caracterizó por basarse en una frontera rupturista con el pasado autoritario (Aboy Carlés, 2001), y perseguir amplios objetivos democratizadores traducidos en iniciativas y planes de apertura y reforma política diseñados “desde arriba” (Gargarella, 2010, p. 31) por técnicos, intelectuales y progresistas y destinados a una sociedad considerada rezagada. Esta ruptura, le permitió a su vez profesar un republicanismo, en tanto teoría y práctica política de interpretación de la realidad histórica y social. La principal consigna de este republicanismo, era que el pasado autoritario de la Argentina tenía raíces más profundas que la última dictadura, y se asentaba en las conductas corporativistas de la sociedad contra el Estado como principal mal (Alfonsín, 1980).

En este marco, el gobierno propuso la formulación del CPN con énfasis en propiciar la participación ciudadana en la discusión educativa. La dinámica se desarrolló en diferentes instancias territoriales donde se convocó a todo aquel interesado en la cuestión educativa para que propusiera ideas y conclusiones que modernizaran la educación y que como objetivo final también sirvieran para proyectar una ley integral. En la organización del evento se jerarquizaron diferentes asambleas ciudadanas de acuerdo con los planos regionales (local, jurisdiccional y nacional) y se propuso un temario prescripto que subdividía en diferentes comisiones el tratamiento de los temas para finalmente elevarse a la Asamblea Pedagógica Nacional (APN).<sup>2</sup> También hubo otros organismos que se encargaron de presentar diferentes informes y discusiones sobre problemas educativos prioritarios, como la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA). Esta se encontraba integrada por un conjunto de especialistas e intelectuales designados por el Poder Ejecutivo Nacional y se caracterizó por una significativa pluralidad ideológica (Bravo, 1987b). Este informe sería incluido en la APN para formar parte de las consideraciones que, junto las que alcanzar la ciudadanía formaron el Informe Final de la APN con las principales conclusiones del congreso. La APN

---

<sup>2</sup> Como lo definió Rodríguez (2015) la composición ideológica de la asamblea era proporcional en un 33% a delegados católicos independientes, 27% justicialistas conservadores (es decir, cercanos a los católicos), 22% de la UCR (partido oficialista) y un 8% de otros partidos de izquierda.

se llevó a cabo en 1988 en Embalse, ciudad de Córdoba, Argentina. Quienes formaron parte de la misma fueron aquellos delegados elegidos en escala por las asambleas menores y que fueron atravesando instancias electorales en los diferentes planos regionales. En total fueron unos 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas jurisdiccionales con una alta distribución en la provincia de Buenos Aires. La división de representantes por cantidad de provincias quedó de la siguiente manera: Capital Federal 22, Buenos Aires 67, Catamarca 7, Córdoba 19, Comentes 10, Chaco 10, Chubut 7, Entre Ríos 11, Formosa 8., Jujuy 8, La Pampa 7, La Rioja 7, Mendoza 13, Misiones 9, Neuquén 7, Río Negro 8, Salta 10, San Juan 9, San Luis 7, Santa Cruz 7, Santa Fe 20, Tucumán 9, Santiago del Estero 11 y Tierra del Fuego 7.

Mientras tanto el gremialismo docente, que había atravesado por sistemáticas proscripciones, cesantías, secuestros y diferentes violaciones a los derechos humanos en los años de dictadura, retomó un proceso de cambios institucionales que se había interrumpido con la dictadura y que ahora se revigorizaban dándole mayor volumen organización y presión (Palamidessi, 1998; Pineau, 2014). No obstante, quien pudiera haber sido el principal anfitrión de un Congreso Pedagógico fue excluido de los debates por un gobierno que desdeñaba las corporaciones y se empeñaba en convocar a la ciudadanía restando espacios a los sindicatos. El efecto fue una escasa participación de los mismos, deshabilitando espacios que otros actores pudieron ocupar para dirimir sus diatribas como las iglesias y los partidos políticos (Garaban, 2009). Sin embargo, el gremialismo en general no se encontraba desarticulado tras la dictadura militar, pues específicamente el gremialismo docente desbordó las estructuras del Congreso realizando una de las huelgas más grandes de la historia. Así, en mayo de 1988, mismo año que se celebraba la APN del CPN, la llamada Marcha Blanca contrastó y eclipsó las aspiraciones de un gobierno que creía que apelando a la unidad nacional y a la participación ciudadana en un Congreso evitar cuestiones gremiales y políticas en referencia a los docentes podría apagar los reclamos y los cruentos años que la dictadura había significado para el sector educativo. Así, para avanzar en el tratamiento del objetivo principal del trabajo, es decir, analizar el espíritu de la convocatoria oficial del CPN y sus apelaciones al CPI en relación a la respuesta del gremialismo docente, dividimos el trabajo en dos apartados. En el primer apartado se reflexiona en torno al problema de la ciudadanía en el CPI y el CPN, especialmente sobre su apelación dentro de los las elites políticas del momento y cómo esta

se realizaba en diferentes coyunturas nacionales. También tratamos su relación con el sindicalismo en el momento histórico de 1983. En el segundo apartado analizamos el proceso de reorganización sindical docente producido durante el regreso de la democracia y la dinámica por la cual se desarrollaron protestas de confrontación con el gobierno como manifestación paralela y contraria al CPN.

## **DE LA ANTIGUA A LA NUEVA CIUDADANÍA O DE VINOS NUEVOS EN ODRES VIEJOS**

Durante los años de la última dictadura militar la política de persecución excedió a la guerrilla y los movimientos revolucionarios de izquierda ya que, más ampliamente, buscó el disciplinamiento de cualquier tipo de actividad sindical (Palamidessi, 1998; Pineau, 2014). Así, se tutelaron las regulaciones salariales con el fin de evitar la plena vigencia de derechos básicos como las negociaciones colectivas y las protestas, lo cual dio como resultado que entre 1976-1983 éstas sufrieran una caída del 40% (Basualdo, 2010). Pero como el gobierno otorgaba amplias ventajas a las empresas en la contratación de la mano de obra, al tiempo que aplicaba rigurosos ajustes en el gasto social se acentuó la diferenciación entre trabajadores públicos y privados e inclusive entre los empleados públicos de las distintas provincias consolidando una mayor desigualdad. Según el esquema con el cual la Junta Militar se repartió el poder entre las diferentes armas, el sector educativo fue declarado zona de influencia represiva de la Armada. La mayoría de las normas sancionadas estuvieron destinadas específicamente al control de los docentes con la suspensión de las garantías del Estatuto del Docente (Gudelevicius, 2012). Así, la burocratización, el autoritarismo y militarización del sistema estuvieron al servicio de lograr un mayor control y disciplinamiento tanto en las aulas como fuera de ellas (Kaufmann y Doval, 1997).

La dictadura significó una inflexión para el desenvolvimiento del sindicalismo docente en tanto se anularon sistemáticamente sus prácticas a través de la suspensión de sus actividades y de la intervención del Estado con persecución y desaparición de sus principales dirigentes (Pineau, 2014). Con respecto a las organizaciones gremiales en el área, a nivel provincial la estrategia del gobierno fue reconocer a las más pequeñas mientras que las de mayor envergadura como, por ejemplo, la Agreración Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE) y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), fueron intervenidas y

proscriptas. Cabe mencionar que la recientemente creada Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA),<sup>3</sup> en la que se había detenido y luego liberado a su precursor y secretario general Alfredo Bravo, también fue intervenida dejando mermada su capacidad de acción. Como lo señala Nardacchione (2014) “se calculan unos 600 militantes docentes desaparecidos [mientras] muchos sufrieron el exilio o la suspensión de sus actividades” (p. 17). Pero, a pesar de todo y como veremos, la dictadura no logró eliminar la conciencia sindical del gremio y su sentido de pertenencia al movimiento obrero más amplio, que finalmente no comulgó con el llamado a la ciudadanía que haría el gobierno con motivo del CPN.

El regreso a la democracia de 1983 asumía con diversas demandas sociales acumuladas en un contexto de complejas restricciones económicas (Southwell, 2007). Una de las medidas más destacadas del gobierno en el área educativa fue impulsar un Congreso Pedagógico para debatir los principales pilares de la educación argentina y plantear una reforma integral.<sup>4</sup> Así, este congreso tendría el principal objetivo de generar propuestas para el cambio educativo, pero dentro de una dinámica que se inscribiría sobre todo en lo que sería la constante búsqueda de consensos para lograr gobernabilidad por parte del nuevo gobierno democrático de la UCR. No obstante, la invitación al debate quedó conflictivamente atravesada por un lado con la memoria histórica de varios actores sociales que rememoraron al viejo CPI para reformular antiguos litigios en la nueva coyuntura y, por el otro, con los aspectos más profundos de la estructura social del país que no podían resolverse desde un planteo de política pública exclusivamente pedagógico. Así, la amplia convocatoria a referentes de múltiples campos sociales y a la ciudadanía para discutir las bases educativas de cara al futuro, activaron un espacio en el que varios actores lucharon por sus viejas ideas o por sus nuevos intereses (Isola, 2013a y b).

El gobierno no ocultó que concebía la amplia convocatoria formulada en el marco del CPN como parte de sus aspiraciones de una refundación democrática luego de los cruentos años

---

3 La CTERA había sido fundada en 1973 siendo la primera vez en la historia que el sindicalismo docente alcanzaba la organización nacional. A pesar de la diversidad de las entidades gremiales que la conformaban, se logró aglutinar a más de 100 organizaciones superando los amplios debates en torno a la naturaleza de la organización y su relación con el movimiento obrero en general y la concepción del trabajador docente entre otras.

4 Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Propuestas para tratar los temas del Congreso Pedagógico. Materiales para la Participación. Congreso Pedagógico.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001959.pdf>

de la última dictadura militar. Pero probablemente sus voceros no fueron del todo conscientes de la complejidad de factores que debían concurrir a tal refundación o, quizás, prefirieron optar por una estrategia marcadamente sectorial pensando que desde la invocación misma de la unidad nacional y la democracia alcanzaría para movilizar al conjunto de los actores sociales en la solución de los diversos problemas que aquejaban al país. La idea refundacional que caracterizaba al gobierno alfonsinista entendía que debía restablecerse un régimen democrático republicano que superara el ciclo de inestabilidad política abierto en Argentina desde los años 1930. Éste era un ambicioso proyecto que incluía reformas en el sistema institucional y económico del país y se presentaba en una narrativa de (re)instauración democrática que reivindicaba a los gobiernos elegidos popularmente (Dagatti, 2017). Impregnado de este sentido puede comprenderse al CPN, tal como en cierta forma había ocurrido también con el CPI respecto a la modernización y la construcción del Estado nacional durante la era de la generación del 80.

Las nuevas concepciones sobre la sociedad civil que avanzaban desde la década de 1970 como parte de la crisis de los estados de bienestar se vinculaban con los consensos neoliberales. A pesar de las aristas clásicas de libertad e individualidad que brotaban en los discursos democráticos del presidente Alfonsín, a nivel mundial y en sectores conservadores avanzaban las ideologías cercanas al mercado (Rabotnikoff, 1999, 2001 y 2008) y la promoción de la iniciativa privada (Vior y Rodríguez, 2012 y Vior y Cerruti, 2015). Así, en la amplia convocatoria que hacía el CPN, la sociedad civil fue reconocida como un sujeto y actor político encarnado en el individuo en oposición a las corporaciones. Dentro de estas últimas, el gobierno terminó incluyendo a los sindicatos docentes, con los que tuvo una significativa distancia en el periodo. Aunque el alfonsinismo defendió la redemocratización de la sociedad desde un comienzo, las relaciones con el movimiento obrero fueron difíciles. La UCR prácticamente no tenía vínculos con este y, particularmente, el alfonsinismo lo identificaba como un indeseable corporativismo contrario al espíritu liberal.

Específicamente, se reconocía la legitimidad de su asociación allí donde Alfonsín entendía que “no hay creatividad sin autonomía y es necesario reconocer que la democracia es el libre juego de las autonomías desde la personal hasta los distintos centros políticos”.<sup>5</sup> Pero

---

<sup>5</sup> Discurso pronunciado por el Sr. presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín, en el acto de apertura de la Asamblea Nacional. En Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires. EUDEBA. p. 44.

esos “centros políticos” eran, ante todo, los partidos, entendidos como los componentes genuinos de la democracia. Estos valores apuntaban a restaurar, en el marco de un tejido social desgarrado tras la dictadura, a los partidos políticos y, en primer lugar, a aquellos que como el radicalismo eran más ajenos a los movimientos sociales y en particular al históricamente poderoso movimiento obrero argentino. Es por ello que las reivindicaciones a la sociedad civil como al ejercicio de sus libertades, obscurecían una libertad de participación que resultaba beneficiosa para un conjunto preciso de organizaciones. Sobre todo, a aquellas a las que se les reconocía de hecho un poder de veto y con las cuales los partidos más tradicionales como el radical no competían políticamente, como las iglesias y el negocio de la educación privada. Parecían quedar al margen el movimiento obrero que, justamente, participaba mayoritariamente del Partido Justicialista, principal partido oponente (Migliavacca, 2006 y 2009).

El contexto histórico en que se desarrolló el CPN le daba un sentido ideológico a la concepción liberal de ciudadano que no podía ser el mismo que el de un siglo antes en un país con una estructura social absolutamente diferente. En el CPI la libertad de enseñar y aprender fue entendida constitucionalmente como derechos individuales. Además, se encontraba marcada por una disputa por la hegemonía cultural entre la Iglesia y las elites locales y el Estado nacional, laico (Fernández, 2013). Una vez que, de la mano de los liberales de la época, el derecho a la educación formara parte de los derechos individuales comenzaron a organizarse los sistemas nacionales de instrucción pública que debían ser el sustrato ideológico común de los nuevos partidos políticos. En este marco se desataron algunas discusiones en el CPI y allí fue cuando la educación y la ciudadanía se entremezclaron. No solo ambas se consumaban como derechos individuales importantes, íntimamente relacionadas con el derecho al voto (Bottarini, 2012), sino que también fueron garantías para el funcionamiento político que detentaban los Estados.

En este largo proceso, señala Rodríguez (2013), que la preocupación por fortalecer la conciencia ciudadana llegó a la conclusión de que se debía instruir a la población para votar a partir de una instrucción pública obligatoria. La relación entre el sistema de instrucción pública y la paz social, era un eje importante para comprender la ciudadanía en el CPI en la medida en que la consolidación del Estado nacional impulsaba nuevas instituciones de control social. Así lo graficaba el congresal Onésimo Leguizamón:

La escuela señores, es el vestíbulo de la asamblea electoral. Entre la banca del niño y el elector hay solo una solución de continuidad. La escuela prepara al elector; porque la escuela forma al hombre moral, y enseña al ciudadano a conocer su propio papel en la vida pública de su país [...] Solo la escuela puede asegurar para los ciudadanos aquel bienestar que no se encuentra en los talleres: la verdadera posesión de la soberanía, por el ejercicio sincero y consciente de la libertad electoral.<sup>6</sup>

En las disertaciones de Nicanor Larraín, donde se trató el tema de la educación cívica, también puede observarse una preocupación por “civilizar” mediante la instrucción pública:

La escuela aparece tímida y confusa en medio del choque de las pasiones, pero trae como égida y salvaguarda un credo, un propósito que la salva de los peligros que la rodean: sólo sabe enseñar a leer y escribir, como un medio indispensable de educar é instruir al pueblo. En sus bancas no hay ciudadanos, solo hay niños que se educan é instruyen para ser hombres [y solo luego, ser ciudadanos].<sup>7</sup>

El Estado era el impulsor por excelencia de aquellas instituciones civilizadoras que eran las escuelas y que les daban la sacralidad laica necesaria a las exigencias de legitimación de las nuevas elites. Así lo haría saber el congresal Urien al decir:

Si hoy fuéramos a exigir a un paisano el estudio de la gramática para depositar su voto, ese paisano nos diría que para el ejercicio de las tareas campestres a que se dedica, no necesita saber la gramática, y sí que no la sabe, no es culpa de él, sino del Estado, que no tiene el suficiente número de escuelas para que enseñe todo lo que el hombre debe aprender para desenvolverse en la vida social (Fernández, 2013, p. 50).

Es claro cómo se le asigna al Estado la responsabilidad implícita de homogeneizar culturalmente a la población mediante la escuela pública impulsando así una nueva universalidad burguesa.

6 Discurso inaugural pronunciado por presidente del Congreso Pedagógico Internacional Dr. Onésimo Leguizamón el 10 de abril de 1882 en Consejo Nacional de Educación (abril de 1882) *Monitor de la Educación Común*. Año I. N. 7, 206

7 Nicanor Larraín (10 de mayo de 1882) *Monitor de la Educación Común*. Año I. N. 18, 590-600.

Sin embargo, ese mandato liberal que en aquel momento era necesariamente colectivo ya no tenía ninguna vigencia en la instauración de la Nación que un siglo más tarde se encontraba consolidada. En el CPN los argentinos fueron convocados ya en su calidad de ciudadanos y, como tales, de individuos libres e iguales. Pero esa convocatoria al ciudadano que, en todo caso, debía restaurar los valores políticos liberales mancillados por la anterior intervención militar era una manera de eludir los compromisos de una democracia moderna que debía restaurar también los derechos sociales que habían sido arrasados por la dictadura. Pero una vez recuperada la institucionalidad democrática, la ciudadanía política a la que se apelaba y que inspiró al gobierno para el llamado a la población al CPN en aras de la unidad nacional, eludiría aquellos aspectos centrales por los cuales se había “perdido la república”.<sup>8</sup>

## **LOS GREMIOS DOCENTES DESBORDAN EL CPN**

Una vez en democracia, el gobierno buscaría imponer un reordenamiento sindical con el ministro de Trabajo Antonio Mucci (1984) para generar una democratización. El argumento buscaba que se reeligieran las autoridades sindicales que habrían asumido sin elecciones con la intención de desplazar a las mayorías conducciones ligadas al peronismo, principal movimiento político entonces opositor. Su posterior fracaso parlamentario y el desplazamiento de Mucci acentuó las difíciles relaciones entre el gobierno y los sindicatos peronistas. El alfonsinismo, que se asumía como la superación de las antinomias del pasado y que encaraba la construcción de un régimen plural y democrático, ante la imposibilidad de reabsorber desde la perspectiva universalista de la unidad nacional a las reivindicaciones sociales obreras, terminó por tropezar con la oposición sindical que, en definitiva, se sustentaba en las legítimas aspiraciones de reconquistar las posiciones perdidas en la distribución del ingreso durante la dictadura.

En este sentido, Southwell (2007) sostiene que en el transcurso del gobierno la democracia quedó dominada por una lógica de confrontación y de exclusión del otro, más que de articulación de las diferentes posiciones. Esto fue así porque el significante de la democracia

---

<sup>8</sup> Discurso pronunciado por el Sr. presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín, en el acto de apertura de la Asamblea Nacional. En Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires. EUDEBA. p. 50.

con el que se trataba de aglutinar a todos los actores sociales terminó siendo fruto de confrontaciones entre diferentes sectores por defender sus intereses. Los sindicatos docentes en esta lógica ocuparon una posición central, sobre todo en el terreno de la protesta social (Braslavsky, 1985 y 1989) ya que en cierta medida se encontraban excluidos de los debates del CPN. Dado que este último invitaba a la ciudadanía a los debates, puede pensarse que el sindicalismo docente se inclinó con el amplio caudal de movilizaciones producidas en todo el periodo de gobierno (Iñigo Carrera, 2001) por la manifestación por fuera del CPN.

El sindicalismo docente venía formulando un proceso de organización que puede situarse en la fundación de la CTERA en 1973, pero que también atravesaba una nueva etapa con el regreso de la democracia bajo la dirección del socialista Alfredo Bravo, quien llegó a ser Subsecretario de Educación durante el gobierno de Alfonsín. Entre 1983-1985 se desarrolló un proceso de reconstrucción gremial, específicamente de recuperación de la personería jurídica de la CTERA y su estatus de organización nacional (Ferreira, 2008). También cabe mencionar que en aquellos años se conformaba el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) con la unificación de 25 asociaciones gremiales. Como en la Provincia de Buenos Aires trabajaban dos tercios de los docentes del país, el ingreso que pretendía el SUTEBA a la CTERA creaba un sustancial cambio en la política gremial dado el peso que en él tenían el peronismo de izquierda y algunas otras fuerzas afines, todas ellas bastante alejadas del radicalismo (Lafiosca, 2008). En el Congreso de la CTERA realizado en Posadas (provincia de Misiones) en 1986 se originó una fractura, que llevó a la renuncia de la conducción de ese momento donde confluían radicales, comunistas y socialistas, respecto a si debía o no aceptarse el ingreso de SUTEBA promovido por la lista Celeste de sensibilidad peronista. Finalmente, el SUTEBA fue incorporado en un Congreso posterior que sesionó en la Capital Federal (Gordillo, 2013).

La fractura dentro de CTERA que facilitó este giro se produjo justamente por la creciente influencia del gobierno en otros sindicatos docentes (por la cual, por ejemplo, se designó en 1985 al dirigente de la UCR Wenceslao Arizcuren al frente de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro y se construyeron alianzas con sindicatos de izquierda menores) lo que entró en contradicción con la tradicional ética autonomista del gremio (Labourdette, 2013). Posteriormente entre 1987-1989, la negociación entre el gobierno y los sindicatos

mantuvo una equívoca relación en la que avanzaban los acuerdos por paritarias con la Confederación General de Trabajadores (CGT), pero se desarrollaban conflictos paralelos con la CTERA. A partir de aquel entonces el gobierno comenzó a buscar alianzas políticas, fundamentalmente a líderes moderados que le permitieran ganar capacidad de negociación. Así, el gobierno apoyaba al sindicalismo docente mediante dos vías, jurídicamente a través del Ministerio de Trabajo y políticamente a través del Ministerio de Educación. Y mientras hacía eso, le reservaba paradójicamente una marginal participación en el CPN evitando tal vez así “contaminar” el clima de consenso generalizado que procuraba construir ahí como otro pilar de legitimación en torno la unidad nacional.

No obstante, a partir de aquel entonces desde la CTERA comenzó un proceso de “centralización y hegemonización política inédito” (Nardacchione, 2014, p. 19). El sindicato, con el ingreso de SUTEBA, adquiría una estructura sólida en la que las fragmentaciones anteriores se dejaban de lado y se construía una nueva hegemonía caracterizada por la línea peronista. Con la nueva dirección la CTERA incrementaba, mediante un proceso de acercamiento al resto del movimiento obrero y a los sindicalismos provinciales, su capacidad de negociación frente al gobierno (Nardacchione, 2014b).<sup>9</sup>

Desde el último Congreso realizado en Santa Fe en julio de 1987 se había visto, a pesar de la creciente hegemonía peronista, la imposibilidad para la CTERA de llevar a cabo una medida que unificara la voluntad nacional en todos los sindicatos debido a sus divisiones.- De hecho, tras esa jornada la central había quedado dividida sobre el plan de lucha a seguir para que los reclamos (nomenclador básico común, estatuto federal y nueva ley de educación) fueran escuchados por el gobierno. Sin embargo, fue el 30 de noviembre de ese mismo año, al finalizar el año lectivo, cuando se convocó al estado de alerta y movilización bajo la consigna “así terminamos, así no empezamos” (Andelique, 2014, p. 10). Se impulsó entonces desde el gobierno, con el fin de aceitar las negociaciones con los sindicatos, la Comisión de Política Salarial Docente en la que participaron figuras importantes como el entonces ministro de Educación Jorge Sábato, el secretario de la cartera Adolfo Stubrin, Héctor Gutiérrez (Subsecretario de Relaciones Educativas) y Juan Carlos Pugliese (Subsecretario de Gestión Educativa).

---

<sup>9</sup> Más allá de las alianzas circunstanciales de algunos sectores con el gobierno no se pudo evitar el conflicto sindical desatado en marzo de 1988, en el que se desarrolló la huelga más larga de la historia (42 días) en la llamada “Macha Blanca”.

Por su parte, los ministros de educación de las provincias gobernadas por el peronismo conformaron el Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINECYT) presidido por Norberto Fernández Lamarra. Este, se pronunció a favor de la lucha docente y marcó el pulso de la confrontación con el gobierno radical en lo que quedaba del año (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). La situación de los docentes era crítica, varios autores coinciden en que la evolución salarial del sector, así como el gasto educativo en proporción al PBI, era regresivo consecutivamente desde 1976 (Calcagno, 1989). La huelga coincidía inevitablemente con el fin de las actividades del CPN, y aunque los sindicatos habían decidido participar desde la realización del Seminario Nacional presidido por la CTERA en 1986, no se logró un peso relativo en sus jornadas. Como lo sostuviera Adriana Migliavacca (2009) la huelga sería “el canal que lograría encauzar la expresión de docentes, padres y alumnos que, cotidianamente, se enfrentaban con la situación de crisis que atravesaba el sistema educativo” (p. 78). Así, la huelga establecía una plataforma de participación “desde abajo” en contraposición a la participación “desde arriba” que el Estado nacional había iniciado con la convocatoria del CPN.

La diferencia de los salarios que existía entre las diferentes jurisdicciones puede ser entendida a la luz de un sistema federal en donde los gobiernos provinciales son quienes asumen la regulación de los mismos (Ferreira, 2008). A pesar de que la unificación salarial de todo el magisterio fue la bandera general, al momento de la huelga existieron dos tendencias en la CTERA con respecto a los montos exigidos en ese momento. Por un lado la conducción oficial del gremio liderada por Marcos Garcetti –que lógicamente tenía el reconocimiento del Ministerio de Trabajo para llevar adelante las negociaciones- y, por el otro, la oposición conformada por lo que quedaba del sector más decididamente antiperonista anteriormente liderado por el radical Wenceslao Arizcuren.<sup>10</sup> De hecho, paradójicamente fue el segundo sector el que, intentando recuperar el espacio perdido, comenzó el conflicto realizando un paro activo con asistencia a las escuelas y declarando que no se trataba solo de un reclamo salarial sino de la exigencia de presupuesto educativo en general.

---

10 Particularmente, la “CTERA Arizcuren” reclamaba un básico de 1.000 australes y la “CTERA Garcetti” de 770 australes (esta última priorizaba la unificación salarial). El gobierno nacional, por su parte, ofrecía 500 australes.

Sin embargo, será el sector Garcetti, mayoritario y gozando de la representación gremial, quien tomará las riendas de las negociaciones durante el desarrollo de la huelga. Así fue que se resolvió la puesta en marcha de un paro indeterminado, con no concurrencia a las escuelas y medidas de movilización. El gobierno, por su parte, respondía con el secretario de Educación Stubrin afirmando que de los sueldos serían descontados los días de huelga, aunque se intentó una negociación con las provincias para modificar la Coparticipación Federal con el fin de que éstas tuvieran más recursos para encarar la negociación salarial docente. Finalmente, el ministro de Educación Jorge Sábato y el ministro de Trabajo Ideler Tonelli declararon que, “no hay plata para hacer frente al reclamo docente” (Glaz, 2002, p. 22).

Se calcula que la marcha con la cual el plan de lucha llegó a su punto cúlmine trayendo columnas de todo el interior del país a lo largo de una semana contó con una participación de 25.000 personas, entre las que se encontraban los dos líderes de la CTERA (Garcetti y Arizcuren), junto a otros organismos sindicales, de derechos humanos y de izquierdas. Los maestros primarios, que eran una mayoría en la CTERA, fueron los primeros en adherirse. Posteriormente la adhesión alcanzó a los profesores secundarios y a los docentes universitarios agrupados, estos últimos, en la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). Como corolario, también apoyó el reclamo el dirigente Saúl Ubaldini, entonces secretario de la Confederación General de Trabajadores (CGT), lo que da cuenta de la magnitud de la protesta. Además, este pidió una reunión con el presidente de la Nación y advirtió la posibilidad de un paro general en apoyo a la marcha, aunque finalmente no se realizara.

Paralelamente, el gobierno metropolitano de la Ciudad de Buenos Aires realizó una oferta que fue aceptada por la Confederación de Maestros de la Capital Federal y rechazada por el sindicato de mayor representación La Unión de Maestros Primarios (UMP) que integraba la CTERA. A partir de este momento el conflicto que se había iniciado en marzo comenzaba a agostarse con la política nacional de “provincialización” del conflicto. Sin embargo, en abril se seguían realizando movilizaciones, clases públicas, asambleas, etc., en rechazo a la política de la oficial.

La respuesta del gobierno fue el establecimiento de una conciliación obligatoria que la CTERA de Garcetti aceptó y con la cual posteriormente las clases se reanudaron. Este sector entendía, según Marcelo Andelique (2014) que se abría una tregua para renegociar con el gobierno una nueva oferta. Sin embargo, sindicatos y organizaciones de varias provincias enrolados tras el sector de Arizcuren, en donde coincidieron los radicales y socialistas de la lista Blanca con algunos sectores de izquierda de la lista Naranja, rechazaron la conciliación y continuaron manifestándose. El Ministerio de Trabajo prolongó la conciliación obligatoria y en ese lapso la CTERA, paradójicamente, llamó a las entidades de base a discutir con cada jurisdicción el tratamiento de descuentos por los días de huelga. Es decir, el conflicto finalmente se provincializaba y la capacidad de negociación colectiva se debilitaba. Fue tanto así que el 18 de mayo cuando se reiniciara la huelga, ésta había perdido el impulso que anteriormente la había caracterizado (Fernández, 1998).

No obstante, la huelga que culminó con la llamada Marcha Blanca el 23 de mayo y la posterior declaración de los acuerdos el 24 de mayo de 1988 en el Congreso Extraordinario de la CTERA. Así, se dio por finalizado dando el Plan de lucha bajo los acuerdos de un salario mínimo de 640 australes para el mes de abril y 750 para el mes de junio, si bien no alcanzó los objetivos iniciales marcó un hito en la participación política de los docentes que eclipsaba al ya deslucido CPN. Este finalizaba con una preponderante asistencia del radicalismo y de los sectores conservadores católicos eventualmente acompañados por algún sector del peronismo conservador, es decir, ajeno al movimiento obrero y sin participación efectiva de las organizaciones y sindicatos que aglutinaban a los docentes (De Vedia, 2005). Las críticas a la gestión educativa radical motorizadas en la protesta docente fueron la contracara del CPN. Este, parecía incorporar en sus conclusiones la postura de los sectores de la sociedad que en esas condiciones de transición al orden institucional democrático pudieron ejercer desde el consenso celosamente custodiado por el gobierno una efectiva capacidad de participación y veto en el programa liberal de ciudadanía que el mismo gobierno promovió (Torres, 2014a).

## **REFLEXIONES FINALES**

La idea de la educación pública como un requisito indispensable para la consolidación de la unidad nacional y el ejercicio activo de la ciudadanía en una coyuntura de transición fue un

componente común que nos permitió homologar a ambos congresos. Pero el contexto histórico en que se desenvolvía el CPN le daba un sentido ideológico a la concepción liberal, que no era el mismo de un siglo atrás porque se encuadraba ahora en una estructura social muy diferente. En los años del CPI, que fueron bisagra de las pujas que asistían a la conformación del Estado nacional, las relaciones entre ciudadanía y unidad nacional permiten comprender la necesidad de la formación de los futuros ciudadanos “civilizados”. Sin embargo, aquel mandato no tenía la misma vigencia un siglo más tarde cuando la identidad nacional estaba ya consolidada y la subversión clasista acababa de ser totalmente derrotada por la dictadura saliente.

Sin embargo, acabarían frustrándose las pretensiones de alcanzar un consenso generalizado sobre una nueva concepción de ciudadanía a partir de la unidad nacional que podía concitar el interés común que representaba la cuestión educativa durante el regreso de la democracia. No sólo porque, finalmente del CPN no surgiera una nueva ley educativa comparable a la que fue hacia fines del siglo XIX la ley 1.420 destinada a organizar el sistema educativo en su conjunto. Si no, sobre todo, porque en el mismo desarrollo del evento habían quedado marginados quienes seguramente eran actores estratégicos necesarios para alcanzar los objetivos buscados: los docentes.

Desde luego que los docentes e incluso los gremialistas habían sido convocados de entrada a participar activamente en el CPN y que las cuestiones profesionales que les concernían formaban parte del temario planteado por las autoridades educativas. Pero en definitiva eso no se hizo de una manera tan diferente a cómo ocurrió en su momento en el CPI. En aquella ocasión también la figura del maestro tuvo una atención particular, pero no de la misma forma a cómo ocurriría un siglo más tarde, a pesar de los reclamos sobre las condiciones de trabajo y remuneración, los debates buscaron cuidadosamente omitir esos temas y se centraron principalmente en la formación profesional.

Es más, en contraposición a la aparente apatía que parecían tener en el CPN, los docentes comenzaron a reorganizarse muy activamente en el plano sindical. Esto no ocurrió sin disputas al interior mismo del gremio en donde algunos sectores adherían al partido gobernante, pero su actividad sindical no podía quedar al margen de lo que ocurría en el movimiento más amplio de los trabajadores donde los radicales y sus aliados no tenían

prácticamente ninguna presencia. Luego, la elusión de las demandas de los trabajadores de la enseñanza y el hasta cierto punto buscado alejamiento del debate de los sectores más comprometidos gremialmente, tendría esta vez un costo mucho más elevado para los organizadores del CPN del que en efecto no tuvo para los del CPI. Después de todo, el estado de derecho del cual se partía a finales del siglo XIX para buscar una nueva forma de ciudadanía era muy diferente al que se presentaba un siglo más tarde. En el interín habían aparecido los derechos sociales y éstos eran el objeto de los conflictos que justamente querían evitarse en los debates del CPN en aras del consenso nacional.

Al no haberse sabido abordar desde quienes convocaron al Congreso esta nueva situación que introdujo la historia del siglo XX, y al haberse considerado erróneamente que determinadas corporaciones, como por ejemplo los cultos religiosos, tenían más legitimidad en los debates pedagógicos que otras como el gremialismo docente, al momento del cierre del evento fue mucho más trascendente en el panorama político nacional la gran huelga de los maestros, y su hasta hoy recordada “Marcha Blanca”, que las conclusiones a las que llegaba el CPN. Así, puede argumentarse que las manifestaciones del gremialismo docente constituyen una paradoja para un Congreso Pedagógico sin actores educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andelique, M. (2014). La conflictividad docente en la década del ochenta en Argentina: El caso de los docentes santafesinos y la huelga de 1988. *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, 12, 1-24.  
<http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/195341>
- Braslavsky, C. (1985). *La situación educativa heredada en 1983. Apuntes para su diagnóstico*. Curso de formación para docentes universitarios. Buenos Aires: IRICE.
- Braslavsky, C. (1989). La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación. *Propuesta Educativa*, 1(3), 30-43.
- Bravo, H. (1987a). *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires: CEAL.
- Bravo, A. (1987b). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires. EUDEBA.

- Biagini, E. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires: CEAL.
- Bottarini, R. (2012). Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano. En H. Cucuzza (Dir.) y Sprengelburd, R. (Coord.). *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 87-132). Buenos Aires: El Calderón.
- Calcagno, A. (1989). La crisis económica argentina y el financiamiento de la educación. En C. De Lella y P. Krotsch (Comp.). *El Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas* (pp. 141-151). Buenos Aires: Sudamericana.
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Besana.
- Dagatti, M. (2017). La refundación de la democracia argentina. La retórica constitutiva del discurso inaugural del presidente Raúl Alfonsín. *African Yearbook of Rhetoric*, 11-19. <http://africanrhetoric.org/ayor-7/>
- De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera: a 20 del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fabris, M. (2011). Iglesia y política en tiempos de retorno democrático, 1983-1989. *PolHis*, 8, 112-120. [http://www.historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8\\_FABRIS.pdf](http://www.historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_FABRIS.pdf)
- Fabris, M. (2013). La Iglesia Argentina en la Historia reciente (1983-1989) *Diacronie*, 15(3), 1-14. DOI: [10.4000/diacronie.484](https://doi.org/10.4000/diacronie.484)
- Fernández, A. (1998). *Crisis y decadencia del sindicalismo argentino*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Fernández, M.; Lemos, M. y Wiñar, D. (1997). *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, M. (2013). Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y Southwell, M. (coords.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 39-57). Montevideo: (SUHE).
- Ferreira, M. (2008). Importancia y significado de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTERA (Argentina). *Aporte de discusión temático*, 13(37), 505-527. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003710.pdf>
- Glaz, E. (2002). *La huelga Blanca*. [Tesis de Licenciatura inédita]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte507>

- Gordillo, M. (2013). Normalización y democratización sindical: repensando los 80. *Desarrollo Económico*, 53(209), 143-167.
- Gudelevicius, M. (2012). La política educativa implementada durante el primer año del “Proceso de Reorganización Nacional”: contradicciones y límites. *Trabajos y Comunicaciones*, 38, 87-109.  
[https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf)
- Iñigo Carrera, N. (2001). Las huelgas generales, Argentina 1983-2001: un ejercicio de periodización. *Documento de Trabajo 13, Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina*. <https://n9.cl/v3gs>
- Isola, J. (2013a). Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *Contracorriente* 10(3), 335-358. DOI: [10.11606 / 0103-2070.ts.2016.106521](https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2016.106521)
- Isola, J. (2013b). *Profesionalización del campo académico en educación en la argentina (1983-2013). Avatares en torno a la constitución de un espacio científico moderno*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en la Argentina (1976-1982)*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Labourdette, L. (2013). Democracia sindical: institucionalidad y práctica en el caso de la Agrregiación Docente Unificadora-ADU (La Plata-Berisso-Ensenada). *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Lafiosca, M. (2008). La reorganización del sindicalismo docente bonaerense en el periodo democrático: el caso de SUTEBA (1983-1989). *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Departamento de Sociología, La Plata.
- Nardacchione, G. (2014). Una rara avis en el sindicalismo argentino: Los sindicatos docentes (1880-2001). *I Encuentro Internacional de Educación. Espacio de Investigación y divulgación*. 29, 30 y 31 de octubre, Tandil, Buenos Aires.  
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/57>
- Nardacchione, G. (2014b). En búsqueda de un interlocutor político: entre negociaciones y pruebas de justicia. El conflicto sindical-docente en Argentina (1987-88). *Revista Antropolítica* 33, 339-370. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70223>

- Palamidessi, M. (1998). La política educativa de la dictadura militar Argentina (1976-1983). *Versiones*, 10, 2do semestre.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La represión en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 51, 103-122. <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf>
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Galerna.
- Rabotnikoff, N. (1999). La caracterización de la sociedad civil en la perspectiva del BID y del BM. *Perfiles Latinoamericanos*, 8 (15), 27-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2212295.pdf>
- Rabotnikoff, N. (2001). La caracterización de la sociedad civil. Perspectiva de los Bancos Multilaterales de Desarrollo. *Nueva Sociedad*, 171. [https://nuso.org/media/articles/downloads/2941\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/2941_1.pdf)
- Rabotnikoff, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 40, 37-48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50903205>
- Rodríguez, L. (2013). Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y Southwell, M. (coords.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (pp. 57-81)*. Montevideo: SUHE.
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 54-71. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10750>
- Torres, G. (2014a). El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y Sociedad*, 8(2), 350-375. <https://www.aacademica.org/german.torres/13.pdf>
- Torres, G. (2014b). Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia. *Propuesta Educativa*, 2, 77-85. <https://www.aacademica.org/german.torres/7.pdf>
- Torres, G. (2014c). La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo. *DEBATES DO NER*, 12, 165-192. <https://www.aacademica.org/german.torres/6.pdf>

- Vior, S. y Cerruti, M. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6, 201-236.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5343806>
- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições, Campinas*, 32(2), 91-104.  
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2>
- Migliavacca, A. (2006). La huelga docente de 1988. Una aproximación desde la perspectiva de los docentes autoconvocados. *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos"*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata y Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Migliavacca, A. (2009). La protesta docente en la década de 1990. Experiencia de organización sindical en la provincia de Buenos Aires. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Nacional de Luján, Luján, Buenos Aires.