

*Migliavacca, Adriana*

## La huelga de 1988: Una aproximación desde la perspectiva de los docentes autoconvocados

---

**XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación**

*9 al 11 de agosto de 2006*

*Migliavacca, A. (2006). La huelga de 1988: Una aproximación desde la perspectiva de los docentes autoconvocados. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13238/ev.13238.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13238/ev.13238.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **LA HUELGA DE 1988. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES AUTOCONVOCADOS**

ADRIANA G. MIGLIAVACCA,

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Y CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN

MAIL: [ADRIANAMIGLIAVACCA@YAHOO.COM.AR](mailto:ADRIANAMIGLIAVACCA@YAHOO.COM.AR)

### **Presentación**

La Argentina de diciembre de 2001 marca un punto de inflexión, en el cual queda develada públicamente una “crisis de representatividad política” que detona en un escenario de profunda desigualdad y exclusión social. Las manifestaciones populares que acontecen por esa fecha operan como un puntapié para la expansión de “nuevas” modalidades de acción colectiva que venían irrumpiendo en la escena pública desde los inicios de la década de 1990. En el caso específico del sindicalismo docente, se re-editan algunas experiencias de “docentes autoconvocados” que se postulaban como “alternativas” del accionar que las organizaciones sindicales constituidas desplegaban frente a los sucesivos conflictos gremiales que se fueron desencadenado durante el período.

Podría afirmarse que estas autoconvocatorias docentes adquieren un carácter intermitente y espontáneo, en la medida en que se manifiestan sólo en aquellas situaciones de conflicto en que las estrategias y respuestas que encabeza la organización sindical parecen no responder a las reivindicaciones del conjunto de los que dan curso a la protesta. Si bien han estado generalmente lideradas por delegados de agrupaciones sindicales que han quedado relativamente relegadas en el interior del propio aparato sindical, el fenómeno cobra relevancia, fundamentalmente, porque en los momentos de mayor conflicto ha logrado traccionar a un vasto y heterogéneo sector de la docencia (docentes sindicalizados, docentes que nunca se habían sindicalizado) e incluso padres de alumnos. Es por eso que, pensamos, su abordaje permite alumbrar nuevas perspectivas sobre la crisis de legitimidad que experimentan ciertas

modalidades de representación y acción que en el orden político actual se han consolidado como hegemónicas, así como sobre el modo específico en que estos procesos intervienen en el campo del sindicalismo docente y en la definición de las reglas de participación de la política educativa.

Este trabajo forma parte de una investigación en la que intentamos conceptualizar, desde la mirada de la política educativa, las nuevas modalidades de protesta y organización sindical que han emergido en el ámbito laboral docente en el transcurso de la última década. Nos proponemos reconstruir el proceso de la huelga docente de 1988, a la luz de las significaciones que le atribuyen al mismo los sujetos que han participado de las experiencias de “docentes autoconvocados”.

La indagación empírica de esta investigación se ha organizado en torno al análisis de fuentes documentales y entrevistas “en profundidad”, realizadas a los sujetos protagonistas de las autoconvocatorias. De acuerdo con la mayoría de los docentes entrevistados, la huelga docente de 1988 representa un antecedente histórico significativo de la experiencia posterior de “Docentes Autoconvocados”. En este sentido, entendemos que una comprensión socio-histórica del fenómeno, amerita la identificación y el análisis de los aspectos del proceso de la denominada “Marcha Blanca” que intervienen en la emergencia de estas modalidades novedosas de organización sindical.

Este texto comprende dos partes. En la primera, nos proponemos delimitar y analizar aquellos rasgos del contexto político-educativo de la década del '80 que ejercieron un papel relevante en el desencadenamiento del conflicto. Sin lugar a dudas, la democratización institucional desempeñaba un papel central en la agenda del radicalismo. Sin embargo, tanto sus alcances como su potencial re-fundacional se veían restringidos, a medida que las decisiones del gobierno garantizaban la continuidad del modelo económico implantado durante la última dictadura militar. En este contexto, el Congreso Pedagógico Nacional, concebido originalmente como una experiencia que habilitaría la participación en torno a los debates que la educación se debía, habría de poner en evidencia las serias limitaciones de la política educativa para revertir la situación de profunda precariedad y deterioro que atravesaba el sistema educativo, en una sociedad que demostraba ser cada vez más injusta.

En la segunda parte del trabajo, avanzaremos en la reconstrucción de las modalidades de política sindical que se desplegaron en el proceso de la “Marcha Blanca” y que, entendemos, adquieren relevancia para la comprensión de la emergencia de las autoconvocatorias. Tanto en las entrevistas como en los documentos de prensa, pueden identificarse elementos que dan cuenta de una evaluación positiva y negativa de la Huelga. Si la primera se trasluce en el reconocimiento de un saldo organizativo que se capitaliza y se pone en juego en experiencias de acción colectiva posteriores, la segunda se manifiesta en la percepción de fracaso que dejan ver los sujetos que participaron de este proceso. Es en este sentido que, pensamos, la huelga generó cierta “crisis de confianza” en las estructuras sindicales docentes pero, al mismo tiempo, produjo un aprendizaje del que los trabajadores de la educación pudieron valerse para hacer frente a conflictos gremiales posteriores. Intentaremos delimitar los aspectos que intervienen en esta doble conceptualización.

### **Los '80. De las promesas democratizadoras a la ofensiva Neoliberal/conservadora.**

La apertura político-institucional que se inaugura con la organización de las elecciones conlleva la configuración de un campo discursivo acerca de la democracia y su ubicación en el lugar de núcleo central de un nuevo proyecto de refundación nacional (Pucciarelli, 2006). Sin embargo, a medida que avanza la década y, con ella, las acciones de presión y control de los grupos hegemónicos consolidados durante el período dictatorial (Petras, 1990), las élites gubernamentales van pronunciándose de manera cada vez más taxativa por la adopción de políticas de corte neoliberal. En este contexto, nuevos significados acerca de la “democracia” comienzan a operar con eficacia en la restricción de su potencial refundacional.

La Unión Cívica Radical había sustentado su campaña electoral en el principio de democratización de todos los órdenes de la vida (Gaudio y Domeniconi, 1986). Esta perspectiva suponía la necesidad de reformular ciertos modos de pensar la “cuestión política” que habían prevalecido en el pasado reciente. Desde un punto de vista institucional, y en estrecha relación con la condena a un “pasado violento” –concebido en términos de confrontación entre “fuerzas

revolucionarias” y “aparatos represivos”-, la “democracia” se erigía como una modalidad “pacífica” de expresión y resolución del conflicto (De Riz, 1986). Desde una lectura de la derrota del peronismo, que se apuntalaba en el rechazo social a la imposición autoritaria de intereses y proyectos corporativos –asociados con el accionar de las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica y los sindicatos-, el radicalismo postulaba la necesidad de que el Estado enarbolará iniciativas políticas comprometidas con la “transparencia institucional” (Pucciarelli, 2006; Vommaro, 2006).<sup>1</sup> Sin embargo, aún perduraban los efectos desmovilizadores de la represión y el terror impuestos durante el régimen anterior; los espacios y las propuestas políticas contruidos “desde arriba” predominaban por sobre los que se erigían “desde abajo”. A medida que el régimen democrático profundizaba sus rasgos plebiscitarios, se diluía la posibilidad de que el sistema representativo y, por su intermedio los mecanismos de mediación partidaria, operaran como catalizadores del conflicto de intereses (De Riz, 1986).

Las relaciones sociales regresivas heredadas del período dictatorial se conjugaban con la emergencia de un sistema institucional de *baja intensidad*, en el que lo *delegativo* –la delegación de poder que se consuma en el acto eleccionario- adquiriría mayor legitimidad que lo *representativo* –la capacidad de control de las acciones de gobierno por parte de las instituciones del sistema democrático-.

Por su parte, la creciente desarticulación de las redes de solidaridad social garantizadas por el Estado intervenían significativamente en el deterioro de la capacidad de movilización y participación de las “fuerzas populares”. A medida que se consolidaba el modelo social regresivo, la “gran ilusión democrática” se diluía. Si en una primera etapa de gobierno (1983-1985), el radicalismo había intentado aplicar propuestas de corte “keynesiano-desarrollista”, hacia la segunda mitad de la década -y en el marco de una escalada inflacionaria- la política económica del gobierno radical empezaba a perfilarse como un período de tránsito hacia las reformas estructurales promovidas por el menemismo, retornando a las políticas regresivas que, bajo la tríada “apertura de la economía, subsidiariedad del Estado y desregulación de los mercados”, venían

---

<sup>1</sup> El juicio a las Juntas Militares y las propuestas de democratización de las instituciones sindicales pueden verse como indicadores de estas líneas de acción.

operando sobre la estructura económico-social desde la década anterior (Gambina,1999).

Siguiendo a Mariana Heredia (2006), al tiempo que la acción presidencial se aproximaba a una manera “realista y pragmática” de hacer política, que implicaba –entre otras cosas- que el criterio de “eficiencia técnica” se impusiera por sobre el de lealtad partidaria, crecían los cuestionamientos de los dirigentes de la oposición hacia un procedimiento en el que quedaba desplazada la participación del Parlamento y de los sindicatos. En tanto la democracia se mostrara incapaz de atenuar el proceso de debilitamiento de la soberanía nacional y de empobrecimiento de las mayorías (Pucciarelli, 2006), las instituciones políticas perderían atractivo para los sectores populares (Petras, 1990). La ciudadanía quedaría identificada con el ejercicio de un limitado conjunto de libertades civiles y políticas.

#### El escenario educativo y la emergencia de la protesta sindical

La huelga docente de 1988 se inicia en marzo, casi simultáneamente con la organización de la Asamblea de cierre del Congreso Pedagógico Nacional, que había inaugurado sus actividades en abril de 1986. Desde el Gobierno se lo concebía como un dispositivo que habilitaría un conjunto de discusiones pedagógicas que la sociedad se debía y que se habían interrumpido en 1976, con la irrupción del golpe militar. Desde la óptica de las autoridades nacionales, tales discusiones se plasmarían luego en una legislación que permitiría la democratización y la “puesta al día” de las instituciones educativas, tanto en lo concerniente a los contenidos, como al modelo de relación entre educadores y educandos que se había instalado en el pasado autoritario (Puiggrós, 1989).

La convocatoria se había planteado formalmente en términos amplios y pluralistas. Tal como expresaba el artículo 1 de la ley 23114 (sancionada en septiembre de 1984), se promovía la participación de los sectores directamente involucrados en la educación –docentes, estudiantes, padres, cooperadores escolares, gremialistas docentes, estudiosos del quehacer educativo- y la del “conjunto del pueblo” –a través de los partidos políticos y sus organizaciones representativas- (Paviglianiti, 1989). Sin embargo, desde la inauguración de sus actividades, el Congreso se fue configurando como un ámbito de

participación restringida (Follari, 1989), dado que el rumbo que adoptaban las grandes orientaciones de política, favorecía que predominara una visión más bien escéptica de su potencialidad como espacio de consenso y de cambio.

Como ya se señaló, la tradición “delegativa” y “plebiscitaria” de las modalidades de la política plasmaba en una participación deficitaria de la sociedad civil en los asuntos públicos. En efecto, Jelin (1987) encuentra que, ante las iniciativas institucionales impulsadas por el Estado, la reacción predominante de los grupos de intereses era expresar sus demandas puntuales, aprobando, criticando o, aun vetando, pero sin poner en juego mecanismos de intermediación que les permitieran participar en el escenario institucional. La política, aun identificada con un Estado que desde el régimen militar había exacerbado su distancia respecto de la sociedad, era visualizada como algo lejano (Jelin y Vila, 1987).

En el caso concreto de la educación, las políticas aperturistas y subsidiarias sostenidas durante la dictadura habían generado un profundo deterioro. El gasto público en educación pasaba de un 2,1% del PBI en 1975 a un 1,7% en 1980 y se mantenía igual para 1985 (Calcagno, 1989). Si se tiene en cuenta la evolución del salario docente, puede advertirse que, para un maestro de jurisdicción nacional que recién se iniciaba, se registraba, en el año 1988, una disminución del salario real de un 23,17%, respecto de 1976 (Fernández, Lemos y Winar, 1997). A esto debe agregarse la situación de desigualdad interjurisdiccional profundizada por los procesos de transferencias de los servicios educativos de nivel pre-primario y primario impulsados en 1978 por los acuerdos del Consejo Federal de Educación<sup>2</sup>. Tal como señalan Pronko y Vior (1999), este órgano iría perdiendo gradualmente su capacidad para cumplir con la misión de coordinación interjurisdiccional y asesoramiento en la formulación de políticas. Desactivado y relegado a una función cada vez más secundaria, el Consejo se convertiría progresivamente en un espacio de legitimación de la recentralización de la toma de decisiones.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> El mismo pasa a denominarse Consejo Federal de Cultura y Educación en 1980. Estaba constituido por los ministros de todas las provincias (o funcionarios de participación equivalente), presididas por el Ministro Nacional.

<sup>3</sup> Esta situación llegaría a su punto máximo de consumación, durante el menemismo, a partir de la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992, que delimita una función decisoria para el Ministerio de Cultura y Educación y relega las atribuciones del Consejo a un papel meramente consultivo.

Follari (1989) señala que la convocatoria de trabajo al Congreso Pedagógico fue realizada “desde arriba”, con un consenso que no era previo, sino que la propuesta como tal –se pensaba- podría establecer. Los destinatarios principales del llamado oficial fueron los que lo desatendieron: los sectores con posiciones populares y democráticas, partidos políticos, sindicatos, uniones vecinales y organizaciones intermedias presentaron un perfil de presencia escaso y variable. Esta modalidad de convocatoria se combinaba, a su vez, con la creciente tecnocratización de la política. Así como la educación empezaba a ser vista, por algunos sectores, como un asunto privativo de los “técnicos”, la política adoptaba un estilo modernizante –se transformaba en un “show mediático”-, tomaba la forma de un espectáculo en el que la “gente” – una construcción de la dirigencia que, desde la retórica, tendía a “desdibujar” las identificaciones de clase social de los sujetos- quedaba confinada al rol de espectador externo (Vommaro, 2006).

La única institución que ejerció una participación sistemática en el Congreso fue la Iglesia Católica, que no sólo se pronunció a través de su Episcopado Nacional, sino que también desarrolló una activa estrategia de organización de los padres, los docentes y las propias instituciones escolares para que concurrieran a las Asambleas Pedagógicas de Base y presentaran ponencias con sus propuestas (Rodríguez, 1998). Pero dentro de los sectores laicos y progresistas, aquellos que decidieron participar se encontraron con que, operativamente, la experiencia adquiría una organización de tipo *laissez-faire*, un “dejar hacer” que no sólo contribuyó a que se reprodujeran los poderes consolidados, sino que también condujo a la aprobación de tesis ambiguas, que comprendían una yuxtaposición de medidas asumidas como deseables y no un conjunto medianamente orgánico de proposiciones (Follari, 1989). Los ejes de la discusión fueron definidos prioritariamente por aquellos que con su participación sistemática habían logrado hegemonizar el congreso. Las controversias que un siglo atrás habían atravesado el debate Estado-Iglesia, volvieron a ocupar el centro de la escena (Southwell, 2003) relegando el tratamiento de la deuda social que desde décadas anteriores el sistema educativo había contraído con los sectores populares. El Congreso no había logrado catalizar los conflictos que emergían en un sistema educativo profundamente deteriorado.



Si bien la CTERA venía organizando, desde 1982 y en distintos puntos del país, sucesivas jornadas pedagógicas que confluyeron, en 1986, en la convocatoria a un Seminario Nacional orientado a hacer propuestas para llevar al Congreso Pedagógico (CTERA, 2003), la participación de sus entidades sindicales no tuvo un peso protagónico.

Ante una realidad económico-social que generaba “desencanto” en buena parte de los sectores que en 1983 habían votado por Alfonsín, la huelga docente de 42 días se forjaba como el canal que lograría encausar la expresión de docentes, padres y alumnos que, cotidianamente, se enfrentaban con la situación de crisis que atravesaba el sistema educativo. En palabras de Hugo Yaski:

*“Yo creo que, en ese momento, la clase media vivía la sensación... Como la de los docentes... De estar en un palo enjabonado que, por más que clavaras las uñas, seguías bajando... Y creo que eso hizo que se identificara quizás... Como en un momento se identificaron los que tocaron las cacerolas con los piqueteros pero... Bueno, rápidamente, cuando las cosas parecieron volver a su cauce, el humor cambió pero creo que fue un fenómeno parecido.”<sup>4</sup>*

Desde la CTERA se advertía que el mapa educativo nacional se encontraba cada vez más fragmentado, con profundas brechas entre las distintas jurisdicciones: *“(...) se venía incubando como una suerte de estado de rebeldía frente a la ausencia de una mirada nacional en torno a estos retrasos que vivíamos en muchas provincias.”<sup>5</sup>* El sindicato vislumbraba la necesidad de establecer parámetros nacionales de solución a dicha crisis. Desde su óptica, el paro nacional “por tiempo indeterminado” no sólo venía a “interrumpir” una modalidad de huelgas “testimoniales”, aisladas, de carácter jurisdiccional, sino que también lograría ubicar a las autoridades nacionales como principal interlocutor en el terreno de la negociación.

Creemos que la masividad con que se puso en marcha la protesta habilitó la construcción de espacios de participación “desde abajo” que, frente al “desencanto”, habrían de poner en juego algunas representaciones alternativas al modelo de democracia restringida que se había consolidado. Nos abocaremos a ello en la siguiente parte del trabajo.

---

<sup>4</sup> Entrevista a Hugo Yaski, tomada en marzo de 2006.

<sup>5</sup> Yaski, op. cit.

## 1988, “El Maestrazo”

Tal como adelantamos en la introducción, en este acápite nos proponemos identificar los modos de construcción y de implementación de las políticas sindicales que intervienen en el proceso de la denominada “Marcha Blanca” y que, entendemos, adquieren relevancia para la comprensión de la emergencia de las autoconvocatorias. En la primera parte, trataremos de delimitar los distintos aspectos explicativos de la hipótesis de “derrota” que han predominado en el discurso de los docentes entrevistados, así como de ahondar en las características centrales que adquiriría la relación sindicato-Estado, de modo de ponderar esta hipótesis, a la luz de distintos problemas estructurales que atravesaron la marcha del conflicto. En la segunda parte, pondremos el foco en los distintos dispositivos de acción y organización que se desplegaban a medida que crecía la participación de la base, y en los que – creemos- se ponían en juego ciertas concepciones de la democracia sindical que, en conflictos posteriores, marcarán fuertemente la experiencia de autoconvocados.

### La huelga como “derrota”

Frente al deterioro que la situación educativa y laboral de los docentes venía sufriendo desde la apertura democrática, a partir de 1985, la CTERA llevó adelante planes de lucha que incluían la realización de varios paros nacionales por 24 y 48 horas. Como ya señalamos, desde el sindicato se advertía la ausencia de una mirada nacional frente a la profundización de la brecha social y educativa que golpeaba fundamentalmente a las jurisdicciones más pobres. En 1987 tomaron fuerza ciertas demandas orientadas a unificar las condiciones laborales a nivel nacional: establecimiento de un nomenclador salarial único, convocatoria a paritarias teniendo como marco de referencia los derechos laborales establecidos en el Estatuto del Docente y la asignación de partidas extraordinarias del presupuesto nacional para ayudar a las provincias a financiar el aumento salarial. Bajo la consigna “*Así no terminamos, así no empezamos*”, el ciclo lectivo de ese año se culminaba con la convocatoria a una huelga nacional para el 30 de noviembre (CTERA, 2003).

Las discusiones en torno al problema de cómo encarar la reorganización y la unificación sindical habían generado, para este momento, una situación de crisis en el interior de la CTERA. En julio y, en el marco de un Congreso Ordinario celebrado en Santa Fe, esta entidad quedó dividida. Por un lado, la CTERA liderada por Wenceslao Arizcuren nucleaba a comunistas, trotskystas, socialistas y ciertos sectores del radicalismo. Por el otro, la CTERA liderada por Marcos Garcetti –que contaría meses después con el reconocimiento oficial– estaba integrada centralmente por militantes de la “lista Celeste”, agrupación de orientación peronista.<sup>6</sup>

En marzo de 1988, los dos sectores de la CTERA coincidían en no comenzar las clases hasta tanto el Gobierno nacional respondiera a los reclamos que se venían planteando desde el año anterior. Sin embargo, la huelga se verá fuertemente atravesada por la conflictiva interna institucional que experimentaba esta organización, pues en ella se jugaba la disputa política por la construcción de un modelo sindical.

Los relatos de los docentes entrevistados permiten ver que las autoconvocatorias que se desarrollan en los `90 se retrotraen a este momento, marcado por la emergencia de una protesta sin precedentes pero, al mismo tiempo, por la significativa crisis institucional que atravesaba al sindicato. Los posicionamientos que progresivamente este último fue adoptando en las negociaciones que entablaba con las autoridades estatales nacionales y jurisdiccionales, así como la resolución definitiva que estableció frente al conflicto, parecen haber impulsado un fuerte cuestionamiento de un modelo de sindicalismo, caracterizado como *burocrático*, que se afianza en una coyuntura de desmovilización posterior a la finalización de la huelga, pero que se retrotrae a la experiencia de la última dictadura. Indudablemente, y en consonancia con lo que transmiten los entrevistados, el golpe militar había logrado “cortar” un proceso de crecimiento de un sindicalismo combativo que germinaba entre

---

<sup>6</sup> Las diferencias y controversias se derivaban fundamentalmente de los desacuerdos que se suscitaban en torno del proceso de conformación de los sindicatos únicos por jurisdicción. Tomaba un peso protagónico la conflictiva que se daba en Provincia de Buenos Aires, en donde la agrupación Celeste había liderado el proceso de unificación. En este contexto, algunas uniones distritales que disentían con los principios estatutarios del SUTEB (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) se resistían a disolver sus entidades. Este era el caso de Lomas de Zamora, San Isidro, Quilmes, San Martín, La Plata, Almirante Brown, Tres de Febrero, AYTED (Enseñanza Diferenciada), Movimiento de Docentes del Sur. Véase: “Congreso de unificación docente de Buenos Aires. Igual que Lorenzo Miguel” en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista* Año IV, N° 166, 2 de septiembre de 1986.

finés de los '60 y principios de los '70; los cuadros intermedios y las bases sindicales de ideología de tipo clasista y de izquierda que se encuadraban, por ejemplo, detrás del liderazgo de dirigentes de la talla de Tosco, Salamanca y Piccinini son exterminados por la represión genocida del llamado "Proceso de Reorganización Nacional."<sup>7</sup>

Señala Arturo Fernández (1998) que esta experiencia intervino sustancialmente en la reformulación de las tácticas y estrategias políticas de aquellas organizaciones que –dentro del entramado sindical peronista- se ubicaron históricamente en la denominada "confrontación".<sup>8</sup> Según el citado autor, el "confrontacionismo" cegetista de los años ochenta y noventa se mostraba más moderado y confuso ideológicamente que aquel que emergía en los años cincuenta y se oponía terminantemente a los abusos del capitalismo, sin pretender abolirlo; pues este espacio no sólo albergaba en su seno a un conjunto de posicionamientos heterogéneos por la naturaleza ecléctica de las alianzas que establecía, sino que también carecía de un proyecto político claro.<sup>9</sup>

La CTERA oficial venía manteniendo, desde 1986, una vinculación orgánica con este espacio sindical. El apoyo activo que la CGT (Confederación General del Trabajo) ofreció a lo largo del conflicto se constituyó en una carta política de peso en un contexto en el que el líder de esta central desempeñaba un importante rol opositor al gobierno radical. Quizá pueda afirmarse que esta vinculación desempeñó una intervención significativa en la redefinición del

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Arturo Fernández (1998), esta ideología se expresa -por una parte- en la lucha del peronismo obrero radicalizado, que se suma a las orientaciones del clasismo marxista y a la perspectiva revolucionaria, confluyendo ambas corrientes entre 1968 y 1976 (Por ejemplo, en Córdoba y en Villa Constitución). Este habría sido el sector golpeado con más rigor por el "Proceso" genocida debido a su influencia en las Comisiones Internas de fábrica.

<sup>8</sup> El autor encuentra que, a partir de los años '60, pueden identificarse cuatro concepciones sindicales que implican distintas formas de relacionamiento con el Estado: La "Participación", la "Negociación", la "Confrontación" y la "lucha clasista". Caracteriza a la "Confrontación" como una línea combativa que, luego de ser depurada durante el "Proceso", renace con nuevos elementos más moderados. En palabras textuales del citado autor, "se transforma en confrontacionista". Su principal referente es, en este momento, Saúl Ubaldini, quien en su rol de conductor de la CGT (Confederación General del Trabajo), se perfilará como una fuerte figura opositora al gobierno radical."

<sup>9</sup> Respecto de la figura de Ubaldini, Arturo Fernández expresa: "*A partir de su catolicismo practicante, se vinculó con sectores de la iglesia que aparentemente tenían influencia moral sobre Ubaldini; también se relacionó con un grupo de entornos pocos definidos que parecía convertirse en una corriente peronista de derecha: "Paz, Pan y Trabajo; es evidente que sectores neo-conservadores de la Iglesia nacional y hasta el Vaticano estaban tratando de apropiarse de la figura del líder cegetista."* (Fernández, 1998: 257). Por otra parte, el anticapitalismo emotivo por el cual se han inclinado los dirigentes "confrontacionistas" carece de un proyecto alternativo, viable en el corto o mediano plazo, pues "*(...) los tintes anticapitalistas de la tendencia "confrontacionista" no están suficientemente definidos y explicitados en fórmulas racionales, tal como lo estuvieron en el Programa de Huerta Grande o en el 1º de mayo de 1968"*. (Fernández, 1998: 260)

modelo organizativo adoptado por la CTERA, que -tras la consolidación de la lista Celeste como agrupación hegemónica- cristalizó en la modificación de su estatuto.<sup>10</sup>

Desde la perspectiva de la dirigencia, el vínculo con la CGT no sólo permitía avanzar en la construcción de una “autorrepresentación laboral” con rasgos identitarios propios de la clase trabajadora, sino que también implicaba dar un paso significativo en la consolidación de la organización sindical. Tal como señala Yaski:

*“Garcetti, en ese momento, era el dirigente puesto para suceder a Ubaldini en la CGT. De manera que, bueno, en ese momento, la evaluación que hacíamos nosotros estaba teñida de... digamos... subjetividad... Y tenía que ver con haber logrado mucho en términos de consolidación de la identidad propia como organización sindical y, quizá, muy poco en términos materiales. En aquel momento pesaba más en el balance habernos erigido como una organización.”*

Sin embargo, desde algunas de las organizaciones –muchas de ellas también defensoras de una autorrepresentación clasista de la docencia- se veía que el sector liderado por Garcetti –que gozaba del reconocimiento oficial del Ministerio de Trabajo- desoía los reclamos de participación de una diversidad de nucleamientos de base que venían sosteniendo activamente la medida de fuerza. En efecto, algunas denuncias señalaban la ausencia de canales de comunicación participativos para conocer lo que se negociaba, la falta de consulta hacia las organizaciones que sostenían la huelga, así como la negativa a ceder al reclamo de entidades no adheridas a “CTERA Garcetti” de llamar a un Confederal abierto no unificado.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> El nuevo estatuto se aprueba en octubre de 1988, meses después de concluida la huelga. El mismo consigna que la CTERA se constituye como una “Federación” que nuclea a entidades sindicales de primer grado. Esto condujo a que, como condición para seguir perteneciendo, las entidades se tuvieran que integrar en el sindicato unificado de la jurisdicción provincial. Asimismo, se reemplaza el Consejo Confederal, que era un órgano consultor, de decisión y fiscalización conformado por delegados de las distintas entidades (en donde cada delegado tenía tantos votos como afiliados poseía la organización), por el Consejo de Secretarios Generales que, ejerciendo similares funciones, pasaba a estar conformado por los Secretarios Generales de cada entidad adherida (correspondiendo a cada Secretario un voto). Por otra parte, se modifica el sistema de designación de los cargos de la Junta Ejecutiva. De un sistema de representación proporcional se pasa a un sistema de designación por lista completa.

<sup>11</sup> Véase: “Quinta semana: se puede triunfar” en: Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista. Año VI, Nº 231, 12 de abril de 1988. Ante la disposición del Gobierno de la conciliación obligatoria, la CTERA convoca a un plenario de Secretarios Generales que decide su acatamiento. Sin embargo, algunas entidades jurisdiccionales –tal es el caso de AMP (La Rioja) y AMSAFE (Santa Fe)- postergan la decisión. La misma situación de oposición a la medida de CTERA se produce en algunos nucleamientos distritales bonaerenses. En Lomas de Zamora, por ejemplo, se manifiesta el rechazo de la medida en el acto inaugural del ciclo lectivo en las escuelas.

Pensamos que los contrastes que se establecen entre el análisis de Yaski y el de los docentes entrevistados responden al problema de lo que Offe y Wiesenhal (1985) denominan como un “balance precario” entre burocracia (factor que permite acumular poder) y democracia interna (aspecto que posibilita el ejercicio del poder). En la interpretación de los docentes autoconvocados, este problema toma la forma de *confrontación de dos modelos de sindicalismo*. Uno, al que se identifica con un accionar *burocrático*, que supone la escisión entre una retórica progresista y cierta postura “timorata” frente a la radicalización de las reivindicaciones de las bases, y otro que, homologado a un fenómeno organizativo sindical de base, se acerca más a un estilo de participación *horizontal, pluralista y activista*.

Puede verse entonces que la ausencia de estrategias inclusivas y de comunicación horizontal hacia las bases incidió, de algún modo, en el predominio de una percepción de “traición” por parte de ciertos docentes, contribuyendo a que en el balance quedaran soslayados los distintos problemas “estructurales” que la conducción debió afrontar en el transcurso del complejo y dificultoso proceso de negociación con las autoridades. Entre ellos, pueden subrayarse:

- El sostenimiento de reivindicaciones que conllevan la homogeneización nacional de las condiciones laborales de los docentes, tenía como contracara la persistente e intransigente actitud de las autoridades nacionales de desembarazarse de las responsabilidades de la negociación para traspasarlas al ámbito de las jurisdicciones provinciales. Tal como señala Yaski, *“Sostener la demanda de unificación salarial cuando una amplia proporción de los salarios se pagaba por provincia, era como ir contra las leyes de gravedad”*
- La extensión de la huelga por “tiempo indeterminado” representaba una “amenaza” para la imagen de los propios gobiernos provinciales opositores al gobierno nacional, generándose, de este modo, algunos desencuentros entre los líderes gremiales peronistas y los gobernadores pertenecientes a este mismo partido político.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Asimismo, sobre el final del conflicto, el Consejo Directivo de la CGT empieza a expresar su fastidio por el sostenimiento de una huelga en la que Ubaldini desempeña un rol protagónico en la negociación con las autoridades. Véase: “Un conflicto que gira de sindical a político” en: Diario *La Nación*. Buenos Aires, 23 de mayo de 1988.

- En el contexto de la puja por la cual el gobierno nacional avanzaba en el desplazamiento de las responsabilidades de la negociación al ámbito provincial, se generaba una situación en la que determinadas jurisdicciones ofrecían salarios que otras no estaban en condiciones de hacerlo. Por otra parte, y al crecer las amenazas y los descuentos por los días no trabajados, el acatamiento a la medida de fuerza comenzaba a atenuarse. La diferencia de actitud que, respecto de los descuentos de los días de paro, se establecía entre los gobiernos provinciales oficialistas y no oficialistas, generaba una situación de fragmentación interjurisdiccional en cuanto a las condiciones para seguir sosteniendo la medida de fuerza.<sup>13</sup>

En el marco de una creciente fragmentación del conflicto, algunas entidades jurisdiccionales y algunos nucleamientos sindicales de base –parte de ellos encuadrados dentro de la denominada “CTERA Arizcuren”- cuestionaban la legitimidad de las decisiones y de los acuerdos celebrados por la Confederación liderada por Garcetti, pues este sector iba flexibilizando progresivamente sus reivindicaciones salariales.

La medida de fuerza culminó con una multitudinaria movilización en la que se puso de manifiesto el desconcierto de los manifestantes ante el carácter “magro” de los resultados logrados: la conformación de una Comisión que estudiaría el problema de los descuentos en cada jurisdicción, la aceptación de una propuesta salarial que se distanciaba significativamente de las expectativas iniciales –especialmente si se tienen en cuenta los ajustes inflacionarios- y el anuncio de una futura reunión de la Comisión de Política Salarial.<sup>14</sup>

### La huelga como “aprendizaje”

<sup>13</sup> Se efectúan ofertas salariales que colman las expectativas en Capital Federal, Mendoza y Córdoba. Se avanza con los descuentos en Capital Federal, Tierra del Fuego, Córdoba, Corrientes y Río Negro.

<sup>14</sup> Por ejemplo, se acuerda, para el maestro de grado de jornada simple, un salario de 640 australes para el mes de abril y de 750 australes para mayo. La demanda salarial inicial era de un básico de 770 australes para el mes de febrero, que actualizado por la inflación, llegaría en mayo a la suma 1033,32 australes. Véase: “La lucha debe continuar, pero para triunfar. Los docentes deben decidirlo” en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista*. Año VI, N° 235, 18 de mayo de 1988. Pág. 9

En el transcurso de la huelga se fueron generando, desde las bases, diferentes dispositivos de acción en los que se ponía de manifiesto no sólo la participación de docentes hasta el momento no sindicalizados, sino también el apoyo de padres, alumnos y otros actores de la comunidad. El concepto de “repertorio de la acción colectiva” definido por Tilly como “(...) *un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y ejercitadas mediante un proceso de selección, relativamente deliberado*” (Tilly en: Auyero, 2002: 17) puede ser ilustrativo de las estrategias de lucha que se iban desplegando a lo largo de este prolongado proceso. Tal como señala Auyero, dicho concepto ubica a la *cultura* en el centro de las formas de acción colectiva. Al hacer foco en los hábitos de beligerancia adoptados por los distintos actores, alude a creaciones culturales aprendidas que “no descienden de una filosofía abstracta” ni del “espíritu del pueblo”, sino que emergen de la lucha, de las interacciones entre ciudadanos –podríamos agregar, en esta situación particular, sindicatos- y Estado. La focalización de los aspectos culturales de las formas de acción colectiva que se desplegaron durante esta huelga conlleva, en nuestro caso, la pregunta por los modelos de representación y de participación que se ponían en juego y por las representaciones sociales que se construyeron sobre la docencia.

El impulso de la medida de fuerza dio lugar a la creación de distintos tipos de dispositivos -asambleas por escuela, asambleas zonales, coordinadoras por distrito- que ponderaban una modalidad de participación pluralista y que trascendían las divisiones demarcadas por las fronteras que se establecían entre las distintas agrupaciones gremiales, sumando, de este modo, la acción protagónica de docentes no afiliados. En este contexto, tomaban protagonismo las propuestas y consignas que promovían la constitución de mecanismos de decisión que privilegiaban los mandatos de base, aquellos que surgían de las asambleas de escuelas y que se elevaban, por intermedio de delegados elegidos democráticamente, a las instancias de deliberación jurisdiccional o nacional.

*“(...) el hecho más destacado del conflicto es que se han unido, por encima de las divisiones y los sellos, eligiendo delegados en las escuelas y formando coordinadoras de distritos. Es así como miles de delegados electos, en todo el*



*país, forman nuevos organismos que, en cada distrito, están dirigiendo la huelga y representando la verdadera opinión de los docentes.”<sup>15</sup>*

En el nivel de la base, la mayoría de las organizaciones confluía en el propósito de alentar la construcción de una “cultura de la participación” que lograra trascender las diferencias ideológicas y partidarias.<sup>16</sup> El paro adoptaba una **modalidad activa**; se convocaba a manifestaciones, actos, festivales artísticos, clases y asambleas en la vía pública –nacionales, provinciales y barriales- que congregaban a docentes, alumnos, padres y trabajadores de otros sectores.<sup>17</sup> Algunos artículos de prensa publicados ese mismo año subrayaban el protagonismo que la opinión pública empezaba a desempeñar en el desarrollo de los conflictos sindicales. En palabras de Alvaro Abós:

*“Una de las cosas que demuestra la huelga docente es la caducidad de la vieja doctrina obrera de la huelga como mero cotejo de fuerzas contendientes, trabajadores y patrono. Hay ahora un tercero en discordia: la opinión del medio social y su peso crucial en el desarrollo del conflicto.”<sup>18</sup>*

La fuerza de esta huelga podría explicarse, según al autor, por el hecho de que ha sabido insertar sus reivindicaciones corporativas en una demanda que involucraba a la sociedad global y que se relacionaba con la necesidad de revertir la situación crítica que la educación pública atravesaba en ese momento. En efecto, la solidaridad, el apoyo y la participación de otros sectores conllevaba el aprendizaje de nuevos *repertorios*, que ponían en juego modos de operar –en alguna medida, novedosos- que se distanciaban de modalidades de participación más tradicionales y conservadoras; desde el momento en que

<sup>15</sup> Véase: “¡Qué la base decida! Que se reúna un congreso nacional de delegados de escuelas que tome las decisiones”, en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista*, Año VI, N° 228, 23 de marzo de 1988. Pág. 3

<sup>16</sup> Algunas corrientes sindicales de izquierda comienzan a demandar la conformación de una instancia nacional que permita que las decisiones se vayan tomando de manera unificada, contemplando la participación protagónica de los delegados de escuela. Pero, a medida que ascendía el tenor jerárquico de las decisiones que se tomaban, los espacios de deliberación se iban tornando cada vez más cerrados. Como ya se señaló, para las decisiones “importantes”, la CTERA se guiaba por las posiciones que se sentaban en el interior de su Junta de Secretarios Generales.

<sup>17</sup> En un artículo publicado en el Diario La Nación se alude a la constitución, en el Distrito Escolar VI de la Ciudad de Buenos Aires, de una Comisión de padres que apoya las demandas de los docentes. Véase: “Las entidades gremiales docentes ratifican el paro. El gobierno nacional insiste en que no habrá una nueva oferta” en: Diario La Nación, 2 de abril de 1988. En una nota de un semanario de un partido de izquierda, se comenta que en una de las manifestaciones, los choferes de la UTA no le cobraron el boleto a los docentes que se movilizaron hacia las principales plazas de los distritos de la provincia. Véase: “Así se hace” en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista*, pág. 5 Año VI, N° 227, 15 de marzo de 1988.

<sup>18</sup> Véase: Abós, Álvaro. “Una huelga histórica” en: *Diario Página/12*. Buenos Aires, 23 de marzo de 1988. El mismo sentido adquiere el artículo de opinión publicado por Enrique Belsito, “Ya nada será igual”, en el mismo diario, con fecha 24 de marzo.

a la huelga se le añadían otras formas de protesta que se planteaban como instancias articuladoras de intereses diversos adquiría, siguiendo a Germán Lodola (2002), una dinámica “incorporante”.

En el marco de este acercamiento, y en estrecha asociación con la legitimación social de la demanda salarial, se afianzaba la auto-representación de los docentes como trabajadores de la educación.

*“La imagen del maestro “apóstol”, que tanto influyó en la ideología de muchos docentes ubicándolos imaginariamente más allá de la estructura de clases de la sociedad, se ve sepultada por el peso de las propias condiciones materiales de existencia y subsistencia. (...)”<sup>19</sup>*

Estas experiencias de autodeterminación que los docentes ahora transitaban en calidad de *trabajadores* representaban un punto de inflexión en el apoyo que obtenían por parte de una comunidad que se proletarizaba. La protesta, que para muchos fue vivida como *“un ajuste de cuentas con lo que la docencia vivió como una postergación injusta”<sup>20</sup>*, dejaba un saldo organizativo que se capitalizaría a la hora de confrontar con políticas educativas que se desarrollaron en escenarios políticos posteriores.

## **A modo de cierre**

El proyecto de refundación institucional que se inauguraba con la apertura democrática en 1983 devenía en la consolidación de un modelo de democracia restringida, a medida que las políticas gubernamentales garantizaban la continuidad del modelo neoliberal implantado durante la dictadura militar. La organización del Congreso Pedagógico Nacional, que implicaba la habilitación de un espacio institucionalizado de discusión sobre la problemática educativa, no logró encausar la participación de la pluralidad de sectores que el llamado oficial se había propuesto convocar. Hegemonizado por la Iglesia Católica, que con su participación organizada definía los ejes prioritarios del debate, el tratamiento de la deuda social que el sistema educativo había contraído con los sectores populares quedaba relegado a un segundo plano.

---

<sup>19</sup> Rigal, Luis. “Los docentes y la sociedad” en: Diario Página/12, Buenos Aires, 27 de marzo de 1988.

<sup>20</sup> Yaski, op. cit.

Si los efectos desmovilizadores del régimen dictatorial se traducían en una participación deficitaria de la sociedad civil, la protesta docente parecía funcionar, no sólo como un emergente en el que docentes y trabajadores de otros sectores expresaban su desencanto, sino también como un ámbito de construcción de modalidades de participación horizontal.

Sin embargo, y en el marco de la crisis interna que atravesaba la CTERA, parece haberse dado una escisión entre las modalidades de toma de decisiones que operaban en la base –y que se reclamaban desde algunas agrupaciones sindicales opositoras- y el modo con que la dirigencia definía la marcha del conflicto. En un contexto que se mostraba adverso para la resolución favorable de la huelga, la CTERA oficial parecía privilegiar la acumulación de un poder externo que, así como le permitía llevar adelante la conducción sin hacer frente a las divergencias que devenían de lo que se discutía en las escuelas, le garantizaba contar con el apoyo de la CGT, que ejercía un papel clave dentro de la oposición política que el Partido Justicialista libraba contra el gobierno radical.

El análisis que los docentes entrevistados realizan de la huelga se dirime – como señalamos- entre la imagen de la “traición”, que no termina de sopesar las dificultades estructurales que se anteponían a una salida exitosa del conflicto, y la evocación de un activismo “sin precedentes” que lograba traccionar el apoyo de distintos actores de la comunidad y legitimar la disputa por el salario. Pensamos que esta experiencia constituía un punto de inflexión, a partir de la cual muchos docentes dejarían vacante el lugar que se le confinaba a la “gente” en el “show mediático” de la política para desempeñar un papel activo y protagónico en la lucha por la defensa de los derechos de los trabajadores.

## **Bibliografía**

- Auyero, Javier. *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2002. (Libros del Rojas, Serie extramuros).
- Calcagno, Alfredo Eric. “La crisis económica argentina y el financiamiento de la educación” en: De Lella y Krotsch (comp.) *Congreso Pedagógico*

*Nacional. Evaluación y perspectivas.* Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.

- Campione, Daniel. *Crisis, cambio de paradigmas y abandono del área social*, Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, Buenos Aires, 2002 <http://fisyp.rcc.com.ar>, abril de 2006.
- CIPES. *Conflicto docente en Argentina marzo-abril- mayo 1988*. Cuadernos de Documentación en Educación N° 4 (por Rodríguez Lidia y Berrosteguieta, Gerardo)
- CTERA, *Canto Maestro. Suplemento especial. 30 años de lucha y compromiso*. Buenos Aires, 2003.
- De Riz, Liliana. "Política y partidos. Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay" en: *Desarrollo Económico*, v. 25, N° 100 (enero-marzo 1986).
- Fernández, Arturo. *Crisis y Decadencia del Sindicalismo Argentino. Sus causas sociales y políticas*. Buenos Aires, Editores de América Latina, 1998.
- Fernández, Lemos y Winar. *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Follari, Roberto. "Los límites de la participación" en: De Lella y Krotsch (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989
- Gambina, Julio. *Estabilización y reforma estructural en Argentina*. Clacso, Buenos Aires, 1999. <http://fisyp.rcc.com.ar/4.Gambina.EstRefEstructural.pdf>, abril de 2006.

- Gaudio y Domeniconi. "Las primeras elecciones sindicales en la transición democrática" en: *Desarrollo económico*, v. 26, Nº 103 (octubre-diciembre 1986).
- Heredia Mariana. "La demarcación de la frontera entre economía y política en democracia. Actores y controversias en torno de la política económica de Alfonsín" en: Pucciarelli (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2006
- Jelin, Elizabeth. "Movimientos sociales y consolidación democrática en la Argentina actual" en: Jelin (comp.) *Movimientos sociales y democracia emergente/1*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- Jelin y Vila. "La política y la democracia en el discurso cotidiano" en: Jelin (comp.) *Movimientos sociales y democracia emergente/2*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- Lodola, Germán. "Naturaleza y evolución de la protesta "piquetera"" en: *Entrepasados. Revista de Historia*. Año XI, Nº 22, 2002.
- O'Donnell, Guillermo. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Offe y Wiesensthal, "Dos lógicas de la acción colectiva" (Trad. Por Emilio Parrado) en Offe, *Disorganized Capitalisms*. Polity Press, Cambridge, in association with Basil Blackwell, Oxford, 1985. (Publicado por la carrera de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Buenos Aires).
- Paviglianiti, Norma. "El Congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones" en: De Lella y Krotsch (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.

- Petras, James. *Frágiles democracias (problemas de la transición)*. Buenos Aires, Editorial Contrapunto, 1990.
- Pucciarelli, Alfredo. "Introducción. La contradicción democrática" en: Pucciarelli (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2006.
- Puiggrós, Adriana. "Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico" en: De Lella y Krotsch (comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.
- Pronko y Vior. "Consejo Federal de Cultura y Educación, ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?" En: Vior (Dir.) *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1999.
- Rodríguez, Alejandro. *Reformas educativas en contextos democráticos. Los casos de Argentina y Chile*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Políticas Públicas. Serie III. Políticas Públicas. Documento N° 40, 1998.  
<http://www.sgp.gov.ar>
- Southwell, Myriam. *Algunas reflexiones en torno al discurso pedagógico en la Argentina post-dictatorial (1983- 1999)*. Centro De Estudios Internacionales, 2003  
[www.utdt.edu/cei/area\\_educacion/Paper\\_Southwell.pdf](http://www.utdt.edu/cei/area_educacion/Paper_Southwell.pdf), abril de 2006.
- Vommaro, Gabriel. "Cuando el pasado es superado por el presente: las elecciones presidenciales de 1983 y la construcción de un nuevo tiempo político en la Argentina" en: Pucciarelli (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2006.

