



El momento fundacional y el momento refundacional: una comparación entre los congresos pedagógicos de Argentina (1882 y 1984).

The founding moment and the re-founding moment: a comparison between the pedagogical congresses of Argentina (1882 and 1984).

Ignacio Rossi

Rossi, I. (2020). El momento fundacional y el momento refundacional: una comparación entre los congresos pedagógicos de Argentina (1882 y 1984). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 111-125.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar los problemas educativos que se manifestaron en el Congreso Pedagógico Internacional (1882) y el Congreso Pedagógico Nacional (1984) en Argentina. El objetivo principal es comparar ambos momentos del debate educativo a la luz de sus contextos políticos transicionales para extraer algunas reflexiones que permitan parangonar ambos congresos. Para tales fines examinamos los temarios que se discutieron en ambas instancias plasmados en documentos producidos al calor de las discusiones como actas, discursos y trabajos contemporáneos a los hechos. Creemos que es posible establecer comparaciones entre algunas problemáticas educativas a pesar de la distancia temporal entre ambos congresos y que las mismas mantuvieron vigencia a lo largo de un siglo. Los problemas edilicios, la formación de los maestros, la educación cívica, el papel del Estado y la refundación nacional fueron algunas de las cuestiones que estuvieron presentes en ambos momentos y que reflejan cierto vigor de las discusiones político-educativas.

Palabras clave: comparación- transición- política educativa- congreso pedagógico.

ABSTRACT

In this work we propose to analyze the educational problems that manifested themselves in the International Pedagogical Congress (1882) and the National Pedagogical Congress (1984) in Argentina. The main objective is to compare both moments of the educational debate in the light of their transitional political contexts in order to extract some reflections that allow both conferences to be compared. For such purposes, we examine the agendas that were discussed in both instances, reflected in documents produced in the heat of the discussions, such as acts, speeches and works contemporary to the facts. We believe that it is possible to establish comparisons between some educational problems, despite the time gap between both congresses, which remained in force for over a century. Building problems, teacher training, civic education, the role of the State, and national re-foundation were some of the issues present at both moments and that reflect a certain vigor in political-educational discussions.

Keywords: comparison- transition- educational policy- pedagogical congress.



Introducción

Tanto el Congreso Pedagógico Internacional (CPI) como el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) fueron instancias de debates educativos que en sus respectivos momentos socio-históricos movilizaron a los interesados en la política educativa a nivel nacional. Es por ello que este trabajo se propone realizar un análisis que dé cuenta de una serie de temáticas que de alguna forma perduraron a pesar de la distancia temporal mediante una comparación retrospectiva partiendo del CPN y luego recuperando algunas comparaciones con el CPI. Podrá comprobarse que, aunque con un significado diferente, algunas discusiones relevantes desarrolladas en el CPI aparecieron nuevamente en el CPN.

El CPN fue una iniciativa impulsada por el presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) y el Ministerio de Educación entre 1984 y 1988. Se contemplaba la realización de jornadas de debates educativos en diferentes escalas regionales: jurisdiccional, provincial y nacional. Se preveía la realización de informes en cada una de ellas hasta concluir en uno de carácter nacional que aglutinara la voluntad de todas las instancias de debate. También se invitó desde las autoridades gubernamentales a personalidades políticas, religiosas e intelectuales a la realización de informes y participación del evento. La convocatoria fue abierta y signada por los aires de pluralidad y democratización propios de aquel entonces, se repartieron temarios de debate y se invitó a la ciudadanía y a las organizaciones sociales de diversa naturaleza a participar. La Asamblea Pedagógica Nacional (APN) fue el último bastión de debates a la que asistieron unos 300 delegados y donde se produjo un informe final de alcance nacional.

En cambio, el CPI realizado entre abril y mayo de 1882 en Buenos Aires como parte de la iniciativa de una elite política gubernamental, conocida en historiografía como la generación del 80 y protagonista del periodo de la “República Conservadora” extendida entre 1880 y 1916 (Gallo y Cortés Conde: 2012). Esta, buscaba la fundación de un sistema de instrucción pública moderno al estilo francés según el modelo de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercer República francesa, y del norteamericano Horace Mann, secretario de la Junta de Educación de Massachusetts. Organizado en reuniones plenarias en el marco de la Exposición Continental de la Industria y convocado por el entonces Ministro de Educación del Gobierno de Julio Roca (1880-1886) Manuel Dídimo Pizarro y el funcionario Domingo Faustino Sarmiento, asistieron 250 delegados provenientes del mundo político e intelectual de diversos países americanos y europeos para dar cuenta del progreso de la educación en sus naciones. El sistema de instrucción pública que se discutió confluía con los valores fundacionales de la recientemente organizada República Argentina en el marco de la construcción del Estado Nacional propiciado por las elites contemporáneas (Tedesco, 1970; Weinberg, 1981). Los debates allí se desarrollaron por sesiones y mociones de un número limitado de congresales dando luego lugar a los debates.

La naturaleza de ambos congresos es sustancialmente diferente dado la disímil evolución de la estructura social argentina transcurrida entre esos más de cien años. Su organización, estructura participativa e incluso sus mecanismos de difusión, más reducidas y circunscriptas a un pequeño círculo de elites en el primer caso, contrasta con el CPN. Sin embargo, la propuesta parte las preocupaciones que se desarrollaron en el marco del CPN en el cuadro general de la transición a la democracia para finalmente abrir la posibilidad de algunas comparaciones analíticas que, a pesar de estas diferencias, nos permitan reflexionar sobre ambos contextos históricos. Así podremos observar cómo en los discursos de inauguración del CPN se apeló a recordar al CPI y los valores fundacionales del sistema educativo como parte de una epopeya nacional en el afán de que un Congreso pedagógico lograra cien años después cosas semejantes a las de un siglo atrás. Aunque en 1983 la unidad nacional significaba democracia, participación y pluralidad, el CPI permitía a las autoridades políticas reivindicar al CPN desde las bases educativas de antaño¹.

Es sabido que el uso de la comparación en la *Historia de la Educación* se aplica corrientemente para evidenciar las diferencias y semejanzas entre determinadas situaciones socio pedagógico o político pedagógicas. El objetivo de

¹ Las transiciones a la democráticas en los 80 entendían a la Nación como un valor de integración social se encontraba en crisis y que por lo tanto debía modernizarse. La desintegración y los mecanismos de exclusión habían sido factores a los que ni el Estado ni el mercado lograban dar solución de modo que resurge la búsqueda de un sentimiento colectivo y de pertenencia, pero en un contexto en que el Estado no se encontraba en condiciones para asumir ese rol ya que era un actor que comenzaba a ser cuestionado (Rabotnikof, 2019: p.42).



este método, en nuestro caso, será tratar de descubrir en que cuestiones los discursos y las propuestas de cada época aparecen eludidas o, inversamente, abordadas de manera más exhaustiva para analizar determinados conceptos que en alguna medida se encuentran relacionados. Para ello, tomaremos especialmente las advertencias de Sweeting (2010) sobre la comparación de tiempos, quien asegura que deben atenderse a las diferencias contextuales y culturales para lograr comparaciones válidas entre tiempos históricos diferentes evitando indeseables anacronismos. Además, este autor, entiende que el tiempo no puede reducirse meramente a su definición física, y que, el significado de una secuencia, puede variar. Para los fines de este trabajo entendemos que el tiempo es relativo en tanto no puede ser sólo considerado como una entidad lineal. Si bien en gran medida adherimos y respetamos a los tiempos históricos construidos por la historiografía argentina (la sociedad de 1880 y la de 1983) también agregamos a aquellas coyunturas específicas una reinterpretación que considera ambos momentos como fundacionales. Esto nos permitirá establecer líneas de análisis para trascender el análisis comparativo “de congreso a congreso” (Cucuzza, 1986) y tener en cuenta que los contextos políticos transicionales, entendidos en el marco general de momentos transicionales de la república argentina, incluyeron al campo de la educación como un talismán de los poderes políticos para apelar a la ciudadanía y la unidad nacional.

Especialmente, deberemos en el transcurso de nuestro trabajo diferenciar el contexto de la construcción del Estado Nacional durante el CPI con el de la transición democrática en el que se desarrolló el CPN. Esto nos permitirá reconocer los límites históricos de cada coyuntura, pero además, comprender que desde la presidencia de Julio Roca (1880-1886) se consolida una “una etapa de transición” (Gallo y Cortés Conde, 2012: 69) que significó el triunfo de las autoridades nacionales, para encarar un proceso de paz y administración sin turbulencias políticas en el territorio argentino. Así es que entendemos que esta coyuntura histórica involucró al campo de la educación como parte de un momento transicional de la sociedad tendiente a consolidar una fundación política, económica y educacional. Por otra parte, la transición a la democracia, entendida como un proceso desarrollado a lo largo de la década de los 80 con la descomposición del régimen militar (1976-1983) (Franco, 2018), encuentra su hito más significativo con el recambio presidencial de 1983, considerado un momento de refundación política en tanto desde la educación se apeló a las antiguas bases del sistema educativo (Briscoli, 2013). Así es que entendemos que fundación y refundación pueden ser categorías para desarrollar un análisis comparativo en base a los intereses y subjetividades de los actores.

Por último, cabe aclarar que este trabajo se basa en un análisis sobre los temarios de ambos congresos, documentos, intervenciones congresales y bibliografía clásicas sobre estos. Sobre el Congreso de 1882 se han recuperado debates congresales y documentos recopilados en obras clásicas (Biagini, 1983; Cucuzza, 1986; Bravo, 1987 y Recalde, 1987), aunque también estos trabajos, en las jornadas del CPN, recuperaron al CPI para debatir diferentes problemáticas educativas como la deserción escolar, la jerarquización docente y la desigualdad salarial. También se han consultado obras más recientes como la de Carbonari (2004) y Fernández (2007) que analizan las relaciones entre el Estado y la sociedad civil en los Congresos pedagógicos, la de Delio (2009) donde se examinan las disertaciones congresales del CPI en la *Revista el Monitor de la Educación Común* y la tesis de Duarte (2014) donde se aborda la evolución económica de fines de siglo como plataforma de dicho Congreso. En cuanto al CPN se tomaron trabajos que, producidos desde la vuelta de la democracia en 1983, discutieron desde una perspectiva política cuestiones como la participación de los actores sociales, la importancia de los temas a discutir en el evento, la organización del mismo y los problemas que aquejaban al sistema educativo en la postdictadura (Puiggrós, 1987, De Lela y Krotsch, 1989). Por último, los trabajos más recientes analizaron diferentes cuestiones como la cobertura ideológica del CPN entendida como parte del avance del neoliberalismo educativo (De Luca, 2004; Garabán, 2009), los mecanismos de difusión del mismo (Kaufman y Díaz, 2006) y la participación católica (Torres, 2014). También se recuperan fuentes oficiales y discursos inaugurales desarrollados en torno a la organización y las conclusiones del mismo Congreso.



1. Algunos problemas de la educación y la sociedad durante el CPN.

Entre las propuestas generales del CPN se encontraban el discutir el estado general de la educación, la búsqueda de resoluciones para hacer más eficaz el sistema educativo, estrechar los lazos latinoamericanos, consolidar la democracia, fortalecer la identidad nacional y democratizar de las instituciones. Pero también fueron ejes fundamentales, como bien los reconocería el entonces Secretario de Educación Adolfo Stubrin, promover y consolidar las libertades en un sentido amplio. A través de éstas se buscaba contrarrestar, como lo señalase Gustavo Cirigliano, el hecho de que “la dictadura aplicó censuras y restricciones de todo tipo, sesgó ideológicamente los programas de enseñanza de todos los niveles, prohibió libros e ideas, y dejó cesantes a miles de docentes” (1989: p.12).

Un trabajo contemporáneo de la pedagoga Ana María Eichelbaum de Babini, diagnosticaba que el analfabetismo se reducía con una gran lentitud desde 1960 en todas las franjas etarias desde los 15 años de edad, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980 (1986). Las causas que se le atribuían a este fenómeno eran la lenta renovación de la población adulta, el acceso a un punto cercano a su erradicación, la necesidad de educar a grupos cada vez más marginales, el relativo estancamiento discontinuo del país y el descuido que recayó sobre la educación básica.² Sin embargo, Salonia decía que:

(...) para justificar esta repetitiva campaña alfabetizadora [refiriéndose al Plan Nacional de Alfabetización]³ el gobierno apeló al recurso de “inflar” el número real de analfabetos que tiene el país y que no son más de 1.200.000 según todas las fuentes consultables. Se les agregó los llamados ‘analfabetos funcionales’ [es decir, aquellos que no completaban el 4º cuadro de la educación primaria] (1986: p.76).

Más allá de las críticas, los trabajos sobre el tema demuestran que el analfabetismo en la década de 1980 era una preocupación fundamental entre las políticas educativas.

Otro de los grandes males denunciados por los pedagogos en aquellos años era la deserción escolar. Al respecto, Héctor Félix Bravo señalaba que:

Observando el país como un conjunto resulta que el desgranamiento escolar primario durante el periodo de 1970-1976 alcanzó un nivel de 49,2 % (...) sabido es que existen importantes variantes entre las distintas jurisdicciones políticas y aún según zonas dentro de cada una de esas jurisdicciones (1987: p.34).

Por otro lado, y según el mismo autor, *La Dirección Nacional de Arquitectura Escolar* en 1979 arrojaba que de 939 unidades educativas nacionales en la provincia de Buenos Aires de las cuales sólo cuarenta se encontraban en la categoría de “excelente estado de conservación”, 148 en estado de “muy bueno”, 442 en “bueno”, mientras las restantes se reparten entre las categorías de “regular y malo”. Además, cabe aclarar que del total de escuelas 500 eran edificios que habían superado los 50 años y que solo el 45% de aquellas funcionaba en un edificio propio. El resto correspondía a edificios alquilados o cedidos (Bravo,1987: p.40).

A pesar de que en aquellos años la tasa de escolarización para el nivel primario era de 93,4% según el Censo mencionado, el gobierno aseguraba que se debía llegar al 100% y que el indicador no reflejaba necesariamente la asistencia o finalización del trayecto. También se reconocía que existían niños “excluidos” de la escuela primaria y que resultaba preocupante el carácter selectivo y el nivel de abandono, así como las diferencias regionales en

² Wanschelbaum señala que según datos obtenidos por el mismo Censo el 93,4% de la población en edad escolar asistía a la escuela primaria. Sin embargo, de la población de 13 años y más, el 32,1% tenía la escuela primaria completa y el 29,5% incompleta. Para la corte 1974-1980 hubo un desgranamiento del 46,3%, lo que significaba que cinco de cada diez niños que comenzaron la escuela primaria en 1974 no egresaron en 1980. Esta situación era mucho peor en provincias como Chaco, en donde el guarismo ascendía al 68%, lo que significaba que casi siete de cada diez niños y niñas que empezaron la escuela primaria en 1974 no la concluyeron en 1980 (2011: p.46).

³ El Plan Nacional de Alfabetización fue una medida dirigida a la población adulta específicamente para la erradicación del analfabetismo, aunque como lo señalara Wanschelbaum este plan no solo se dedicó a la instrucción, sino que se encontraba relacionado con la necesidad de concertación que el sistema democrático promovido por el gobierno buscaba en aquellos años (2013).



las tasas de escolarización. Otros los aspectos cualitativos que también generaban preocupación entre los responsables de la educación eran:

la diferenciación cualitativa, la organización escolar, los contenidos curriculares y la capacitación docente” así como “una falta de actualización y conexión con la realidad de los contenidos, el complejo régimen de gobierno compartido por distintas autoridades y organismos producto de la carencia de una norma que fije los objetivos generales (Wanschelbaum, 2011: p.81).

Del mismo modo, en un informe elaborado por la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA)⁴ del CPN pueden evidenciarse algunos de los problemas que la educación de la década de 1980 debía enfrentar en relación al momento transicional que se vivía desde 1983, tales como:

(...) los resabios de autoritarismo que le afectan; la maraña reglamentaria y formalista que la enredan; su desactualización metodológica y de contenido; la estructural desjerarquización profesional de sus trabajadores; la crónica insuficiente de la infraestructura y del financiamiento; la desarticulación de los diversos niveles; la atomización conductiva y la dispersión normativa. (Ministerio de Educación, 1988: 28)

La APN⁵, por su parte, también reflejó algunas problemáticas educativas de aquel entonces tales como la necesidad del acrecentamiento de la identidad nacional, la integración social y regional de la nación, el desarrollo social, científico y tecnológico y el crecimiento económico, la ausencia de un proyecto nacional y popular en lo cultural, económico, político y tecnológico, falta de elementos didácticos pedagógicos, ausentismo, desgranamiento, deserción, deterioro de infraestructura, reducción de espacios, deterioro edilicio, déficit de la capacitación del personal docente, falta de la necesaria valoración y dignificación de la función docente, la necesidad de que el Estado perfeccione y extienda la oferta del servicio educativo tanto en las cárceles como en el servicio militar, la necesidad de campañas de alfabetización, etc. (Ministerio de Educación, 1988: 24-165)

Los temas y problemas de la educación, aún en una sociedad radicalmente diferente, no eran finalmente tan distintos de aquellos que les preocuparon a los hombres del '80. No si pensamos que a fines del siglo XIX las inquietudes giraban en torno a la formación de los maestros, la falta de escuelas, los problemas de infraestructura y el rol del Estado y las comunidades en la instrucción pública en el cuadro de la formación del sistema de instrucción pública nacional (Duarte, 2014).

En los años de la transición democrática sobrevalaba un discurso político, proveniente de la renovación de izquierda e impulsado por Alfonsín, que instalaba la antinomia *autoritarismo–democracia* y estaba fuertemente ligado a las consecuencias sociales que había dejado la dictadura (Nun, 1987; Portantiero, 1987). La mayoría de las fuerzas políticas del proceso abierto en 1983 compartieron el acuerdo básico por poner fin a las represiones del régimen anterior. Y en este marco, como sugiere Garabán, “hay que analizar el intento de la gestión alfonsinista por llevar adelante un proyecto educativo fundacional” (2009: p.136). Esa actitud “refundacional”

⁴ Esta comisión, compuesta por una pluralidad ideológica de especialistas designados por el Poder Ejecutivo Nacional, publicó como fruto de sus debates en el marco del CPN el informe mencionado que contiene las principales ideas educativas de intelectuales de aquellos años. Por otra parte, se incluyó el análisis del *Informe Final de la Asamblea Pedagógica Nacional* que contiene, además de los consensos y disensos alcanzados, las principales conclusiones del congreso, más un anexo con los discursos de apertura y cierre que se llevaron a cabo en el evento (1984 y 1988 respectivamente).

⁵ La Asamblea Pedagógica Nacional fue la última instancia de debates del CPN, realizada en 1988 en Embalse, Córdoba, asistieron a ella los delegados elegidos a través de votaciones realizadas en las asambleas menores. La misma, fue convocada por la Comisión Organizadora Nacional, compuesta de 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas jurisdiccionales las cuales, a su vez, distribuidas 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. La APN tenía como principal función producir un Informe Final compatible con los Informes Finales producidos por las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales (es decir, que se referencie en estos últimos). Aquel informe debía ser aprobado por la Comisión Organizadora Nacional que se encargaría de difundirlo mediante los medios masivos de comunicación. Véase Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1988) Congreso pedagógico. Pautas de organización del Congreso Pedagógico. *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba. EUDEBA. Con respecto a una “división ideológica” de la APN, el CONSUDEC identificaba 33% delegados católicos independientes, 27% justicialistas (cercanos a los católicos), 22% del radicalismo, y un 8% de partidos de izquierda (Rodríguez, 2019: p.270).



animaba al gobierno nacional a sentar las nuevas bases democráticas, y en este sentido también Southwell sostuvo que:

(...) se evidenció un accionar basado en la convicción de que el establecimiento del Estado de derecho y las instituciones ligadas a la representación y la soberanía política, generarían un nuevo orden. A la arbitrariedad, violencia y autoritarismo del régimen anterior, el alfonsinismo le opuso el discurso de la vigencia de la ley y de los derechos (...) (2007: p.309).

Es por ello que, en alguna medida, se buscaba homologar a aquel viejo Congreso de fines del siglo XIX para que se produjera una ley general de la educación acorde al siglo XXI, se forme un hombre nuevo (más democrático) y que se refunde la ciudadanía, tal como había sucedido en el CPI a fines de siglo. La política general de la UCR tenían la fuerte idea de estar fundando un “Tercer Movimiento Histórico” (Bonnet y Glavich, 1994) y el hecho de volver a poner en funcionamiento la democracia representativa, en medio de las investigaciones de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y los juicios a las Juntas Militares, también generaban un verdadero clima que hacía que se asuma al partido como una fuerza refundacional (Garabán, 2009).

En resumen, aun así en un contexto histórico y político muy particular, podremos observar que problemas que figuraron entre las preocupaciones durante el CPI en lo que hace a su trascendencia para la construcción de una nación moderna, como en lo referido a las grandes líneas de los diagnósticos que daban los pedagogos en aquel entonces, perduraron⁶. Esto indica que, de alguna forma, los problemas que afrontaba el CPI no se habían logrado resolver al momento del desarrollo del CPN y que la coyuntura del cambio del régimen militar a la recuperación de la democracia, en realidad, funcionó como una matriz homóloga a la de la generación del 80 para instalar el espíritu fundacional de una suerte de nueva república en donde lo educativo aparecía como un pilar fundamental, al que apelaban las autoridades políticas, de esa (re)naciente Argentina.

2. Una comparación de los problemas socioeducativos a lo largo de cien años.

La comparación de los temarios referidos a los tópicos más estrictamente pedagógicos de ambos congresos, nos permitirá hilar más finamente sobre las similitudes de los planteos que si bien están directamente referidos a políticas educativas relevan en el fondo los términos de la cuestión refundacional a la que nos referimos.

Si analizamos el plan de trabajo del CPI, encontramos un temario de discusiones cuyas conclusiones fueron sometidas a votación, pasaron por una instancia de revisión y luego se las incluyeron sintéticamente en las declaraciones finales. La enumeración de esas propuestas las encontramos en la recopilación documental realizada por (Recalde, 1987) y se refieren a los sistemas rentísticos escolares, al estado de desarrollo de la educación común, la acción de los poderes públicos en la educación, la legislación educativa y la instrucción cívica, como las más relevantes.

Todas estas cuestiones se encontraban dirigidas a generar los medios necesarios para extender una educación común al conjunto de la sociedad que se incorporaba a la República. Así lo hacía saber en el CPI José María Torres:

El orden y la libertad sólo pueden hermanarse por la educación de las masas; y para asegurar una buena educación popular no bastará establecer escuelas a cargo de maestros competentes, sino bajo la condición de que puedan reecibir, no algunos niños [...] sino todos los niños que cuente el censo de la población. Nuestros medios actuales de educación pública son escasísimos para cegar el abismo de dificultades sociales, existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la población. Las instituciones de la República encuentran peligros a cada paso, por un lado, en los hombres que sin principios fijos morales y políticos, aspiran a empleos rentados; y por otro, en la ignorancia de las masas. (Torres, 1882)

⁶ De hecho, trabajos que se realizaron de cara a la apertura democrática alfonsinista que tenían como fin la elaboración de diagnósticos y balances sobre la educación que se heredaba en 1983 señalaban que era necesario puntualizar los esfuerzos en los niveles de acceso y permanencia en el sistema educativo, así como en la expulsión de los niños de sectores populares. Además, se identificó un deterioro de la expansión cuantitativa de la escolaridad en todos los niveles y en la calidad del aprendizaje. Por último, se señalaba que persistía el analfabetismo, el ingreso tardío, altas tasas de repetición, retrasos y deserción, sobre todo, en la escolaridad primaria. Los estudios que diagnosticaban lo mencionado fueron (Wanschelbaum, 2013).



La disertación del congresal José María Torres en el CPI, nos lleva a pensar en temas que estuvieron de alguna forma presentes en el CPN, por ejemplo sobre la referencia a la formación y mejoramiento de los maestros. Si bien el CPI puede ser pensado en alguna medida como fundador del sistema de instrucción pública común por su modelo, también introdujo discusiones acerca de la necesidad de reglamentar el magisterio a través de las escuelas normales, imponerla inamovilidad de los maestros y articular un régimen jubilatorio⁷. No obstante, creemos que es posible establecer un paralelismo entre los ítems de los temarios de ambos eventos. En el CPN también fue manifiesta la preocupación por la formación de los docentes, su jerarquización, la relación con el alumno y la importancia de propagar instituciones de formación.

Por ejemplo, puede advertirse lo que se dijo en el Informe Final del CPN, donde si bien con un matiz diferente a la reglamentación de la obligatoriedad de la instrucción cívica que se proponía en el CPI, se contempla la cuestión asegurando que:

[en cuanto a] la formación de virtudes cívicas [se diría que] La primera obligación del Estado en este punto se refiere precisamente a destrabar la excesiva reglamentación sobre la relación docente alumno. Es necesario que se viva la escuela como un ámbito de libertad que permita el ejercicio de la creatividad pedagógica entre el alumno y el docente. (Ministerio de Educación, 1988:44)

De la misma forma, el entonces Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco) Federico Zaragoza se pronunciaba al cierre del CPN sobre la formación y el mejoramiento de los maestros, que ya preocupaba un siglo antes al entonces Director de la Escuela Superior Normal de Paraná, José María Torres,⁸ estrictamente a la valoración de los docentes:

Permítanme dedicar ahora una mención especial a los docentes, sin los cuales ningún proyecto transformador puede arribar a resultados satisfactorios. Los maestros y profesores constituyen un sector donde la sociedad moderna pone de manifiesto una de sus más visibles contradicciones: si bien se reconoce la enorme responsabilidad que tiene su tarea para el destino futuro de la humanidad, sus condiciones de trabajo y su carácter profesional dejan mucho que desear. Resolver esta contradicción será, sin dudas, uno de los más serios y difíciles desafíos del porvenir. (Ministerio de Educación, 1988:57)

El CPN, entre sus declaraciones, proponía mejoras en la formación docente y la propagación de carreras de tal carácter en el territorio donde se las demandaba (Ministerio de Educación, 1988: 121,122). Pero además, se dijo que “[para que] el sistema educativo funcionara adecuadamente con posibilidades de éxito, resulta indispensable jerarquizar a los educadores en su formación, actualización y perfeccionamiento humanos y en sus retribuciones salariales” (Ministerio de Educación, 1988: 121,122).

También, sería Paul Groussac quien señaló en su disertación del CPI cuestiones sobre la extensión de la educación y la promoción para su progreso la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes:

(...) mientras haya gran demanda de hombres, facilidad para la vida y que sea el magisterio la profesión más penosa, triste y menos retribuida entre las llamadas docentes, mientras no haya seguridad y esté el maestro a merced de un golpe de autoridad, de una alcaldada, no llegaremos con las actuales escuelas normales a satisfacer la demanda de maestros primarios (Bravo, 1987: p.37).

⁷ Algunos congresales advertían que el desconocimiento de las leyes que regían la intelectualidad -en este caso lo que se consideraba como metodologías modernas de la enseñanza- provocaba insuficiencias en el aprendizaje de los niños. Se argüía que el dominio de la metodología escolar elevaría a lo más alto la inteligencia de los alumnos y que era una condición para enseñar en las escuelas comunes. Con esta premisa se buscaba revertir los gravosos efectos de la primacía del sentido común y evitar la libertad metodológica de enseñanza frente a la necesidad de una ciencia educativa. De este modo la pedagogía científica debía vincularse con la antropología, la psicología y la fisiología para analizar el desarrollo de la mente infantil (Biagini, 1983).

⁸ José María Torres, en la página 10 y 11 del acta citada aquí, hace especiales referencias a la cantidad de maestros que necesitaría la República por alumno, a su idoneidad, buenos salarios y seguridad laboral. Todo esto, era señalado por el congresal como una “inversión reproductiva”. (Torres, 1882)



Groussac refería a la extensión de la educación y la promoción de su progreso, algo que aún se planteaba como necesaria en el CPN. De hecho, éste advertía que “(...) las principales provincias argentinas han disminuido el número de sus escuelas, pero ha sucedido, por otra parte, que en casi todas ellas ha aumentado el número de los alumnos existentes (...)” (Como se cita en Bravo, 1987: p.37). Además, la advertencia en el CPN sobre la falta de escuelas con edificios propios nos lleva también a repensar las conexiones con el CPI. Al respecto, Groussac decía que:

¡Apenas el veinte por ciento son edificios de propiedad fiscal! Es decir, la mayor parte de esas casas no han sido construidas para el fin que se les da (...) también, la mayor parte de las escuelas funcionan en las casas que suelen hallarse en nuestra campaña, que son las que llamamos ranchos, sin adaptación posible ni garantía de conservación (...) (Bravo, 1987: p.38).

La descripción que realizaba Groussac sobre el estado calamitoso de los maestros, puede servir para pensar la situación en la que se encontraban en tiempos del CPN, en un cuadro de depresión del salario real y un total descontento que de hecho los alejaba del dicho Congreso pero los aglutinaba en la organización sindical (Glaz, 2002; Lafiosca, 2008; Nardacchione, 2014). Luego de cien años podría suponerse que aquellos viejos problemas ya no podían reeditarse. Sin embargo, si bien el estado de las cosas no era del todo comparable, algunos problemas que ya se describían en el CPI no habían sido realmente resueltos. Como lo describe Wanschelbaum:

El inicio de las clases programado para el 14 de marzo de 1988, encontró a los docentes continuando con la medida de lucha y con la convocatoria a un paro por tiempo indeterminado en todo el territorio nacional, en defensa de los derechos de los trabajadores de la educación. La medida de no inicio de clases decidida en un congreso extraordinario de la Confederación, finalmente duró cuarenta y tres días hábiles (...) Entre las reivindicaciones y reclamos docentes se encontraban: el aumento salarial equivalente al deterioro por la inflación, un nomenclador único nacional y móvil, el mejoramiento de las condiciones laborales y el aumento del presupuesto educativo (...) (2014: p.101).

La situación económica de los docentes sobrellevaba tensamente el escenario de ambos congresos. Con diferentes preocupaciones y en diferentes contextos eran temas que merecían un planteo. En el CPI la preocupación de los congresales por la situación de los maestros iba a ser explícita en tanto se generaron disputas en las sesiones al respecto.⁹ Sin embargo en el CPN, se expresaba sobre todo por fuera del evento, a través del sindicalismo debido a la falta de participación de los docentes en el mismo.¹⁰

Por otro lado, la disertación de Nicolás Avellaneda sobre la acción de los poderes públicos en la educación en el CPI nos lleva a pensar indefectiblemente en las disputas que se desarrollaron por el papel del Estado. En el CPN también hubo debates sobre este tema aunque con un sentido diferente debido a que lo público ya no aparecía en la década de 1980 asociado homogéneamente al Estado.¹¹ Este aspecto, atravesado en los años de Alfonsín por la federalización, la regionalización y la provincialización del sistema educativo, era presentado como una

⁹ Debido a la presencia de maestros en el recinto, las voces contrarias no tardaron en hacerse eco entre las disertaciones para expresar su disconformidad con respecto al problema de las jubilaciones, por el cual se debatía si el Estado debía establecerlas en el magisterio o no. La maestra Juana Manso de Noronha se pronunció al respecto, aunque sin éxitos, y representó así una postura no hegemónica en el Congreso: “(...) un empleado no puede pedir jubilación después de haber gozado de un sueldo de cuatro o cinco mil pesos, durante veinte o veinte y cinco años, me parece muy justo; pero que un pobre maestro que ha debilitado su cuerpo y su espíritu, que ha acortado su vida durante veinte y cinco años, educando millares de hijos ajenos, vaya de puerta en puerta: -¡Hermano una limosna por el amor de Dios! ¡Hermano una limosna por el amor de Dios! - sería injustificable. El maestro es un soldado, es un herido que tiene derecho a pedir una jubilación, como cualquier otro que haya sacrificado su vida. Entonces no es justo, no es conveniente, ¡no es moral abandonarle en sus últimos días!” (Comisión Nacional de Educación, 1883).

¹⁰ La huelga docente de 1988 coincidía inevitablemente con el fin de las actividades del CPN, y aunque los sindicatos habían decidido participar en sus jornadas desde la realización del Seminario Nacional presidido por la CTERA en 1986 no se logró un peso relativo en sus jornadas. 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” (Migliavacca, 2006: p.78).

¹¹ Con lo público, nos referimos a la definición de Rabotnikof como lo que es de interés, utilidad y común a todos. En otras palabras, lo que concierne a la comunidad y la autoridad de allí emanada, en contraposición con lo privado, entendido como aquello que se refiere a la utilidad y el interés individual. Es cierto que, en algunas definiciones, corrientes en el contexto del CPN y especialmente provenientes de los pedagogos de aquellos años, lo público aparece como lo perteneciente o lo que emana del pueblo (2019).



instancia superadora mientras que en el CPI primó el principalismo estatal en educación. En definitiva ambos Congresos se preocuparon por este tema, el CPI realmente lo fundaba, y el CPN anunciaba que lo re-fundaría.

Estudio de la legislación patria vigente en materia de educación común, y su reforma a cargo de Nicanor Larraín en el CPI, nos lleva a remarcar algo que ya hemos mencionado: la necesidad de formular una ley educación común.¹² Pero en 1983 se buscaba una ley que articulara al sistema educativo, así como hacía cien años “una instrucción pública multitudinaria, generosa, igualadora y oportuna fue el resultado de aquellos impulsos progresistas, democráticos que se plasmaron en la ley 1.420”.¹³ En el CPN había un consenso unánime sobre la necesidad de sancionar una ley general de educación nacional:

La ley general de educación dispondrá la justificación de las inasistencias en las escuelas y establecimientos públicos y privados de los trabajadores de la educación y de los alumnos que por su confesión religiosa no asistan a clase y/o actos en días en que por razones de conciencia deban rendir culto a su Dios, respetando el ser nacional. (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 89)

Establecer los mecanismos necesarios para que la futura ley de educación haga armonizar con sus objetivos los de los medios de comunicación e información, en aras de nuestra identidad nacional, y prevea los mecanismos adecuados para una permanente adaptación a la realidad. (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 119)

También, con anterioridad fue la CHA del CPN la que aseguraba que:

El interés del Señor Presidente por considerar una posible reforma del sistema educativo nacional es compartida por esta Comisión de Asesoramiento, pues se trata de un anhelo de la sociedad en su conjunto y de los educadores, en particular, largamente postergado. Las condiciones institucionales están hoy dadas por el funcionamiento legítimo de los tres poderes del Estado de Derecho. El Congreso de la Nación, órgano específico e indiscutible de una Ley general de la Educación, y caja de resonancia de la opinión pública del país, puede sancionarla con el peso de su indiscutida representatividad. Por su parte, la Ley 23.114, que convoca el Congreso Pedagógico, ha contribuido a crear -como se proponía- un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República. (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 16)

Además, la disertación de Larraín también abordaba la importancia otorgada a una educación cívica, la cual proponía como un cuerpo de conocimientos que comprendía las nociones elementales de las instituciones democráticas, de la nación, su historia, el idioma nacional e inclusive el uso del arma que ha adoptado para su defensa. Con esto último se refería al fusil Remington, que como señalase Roberto Botarinni, había sido “(...) generosamente utilizado en el periodo en la campaña al desierto y en la liquidación de las últimas rebeliones de los caudillos provinciales contra el poder central porteño y en la Guerra de la Triple Alianza” (2012: p.43).

Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas? fue la disertación congresal de Enrique de Santa Olalla en el CPI, nos lleva a reflexionar sobre los desequilibrios regionales entre los centros urbanos y las provincias más afectadas por las desigualdades educativas como el Chaco y el entonces territorio del Sur de la República. De esta forma, se consideraba la educación en la campaña en “regiones” y resultaba en alguna medida comparable en términos fácticos con lo sucedido en el CPN. Es decir, con el estado de la educación en las provincias, que evidenciaba un notable retraso con respecto a la Capital Federal. Esta, fue una de las preocupaciones centrales en el CPI como del CPN (Cantarelli, 2015).

Santa Olalla proponía la creación de escuelas ambulantes en zonas rurales. En ese mismo proyecto incluyó un listado de los temas más importantes que se debían enseñar, pues entre ellos se encontraba el de la instrucción cívica la cual era entendida como el mejor vehículo para ejercer los deberes y derechos del ciudadano.

¹² Existía una falta de normativa estructural que permitiera conducir el sistema educativo en el territorio nacional. Se esperaba que esta ley implantara la obligatoriedad escolar entre los 5 y los 15 años y que universalizara los estudios básicos, reafirmara la autonomía en las provincias y reasignara recursos específicos para la enseñanza. Así lo señalaba la Secretaria de Educación en 1989 (Méndez, 2019).

¹³ Discurso de apertura del Congreso Pedagógico pronunciado por el Sr. Presidente de la Nación Dr. Raúl Ricardo Alfonsín, abril de 1986.



Concretamente Santa Olalla proponía “la creación y la colaboración de una serie de instituciones abiertas a la participación, como la creación de una Sociedad Protectora de la Educación Popular en cada municipio, el dictado de conferencias populares, la difusión de las bibliotecas populares en la campaña y la contribución a la prensa escrita” (como se cita en Fernández, 2013: p.52). En resumen, Santa Olalla concluía en la necesidad de extender la educación de adultos (especialmente en la campaña), la construcción de edificios escolares, y que “(...) sería de mucha utilidad la *instrumentación de una campaña de propaganda en toda la República* [la cursiva pertenece al texto], para lograr dicho apoyo” (Bravo, 1987: p.66).¹⁴ Muchas de estas propuestas, se encontraban presentes en el CPN.

En el CPN, también existió una preocupación por “El aseguramiento de la educación primaria por parte de las provincias conforme lo dispuesto por el artículo 5° de la Constitución Nacional (...)” (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1986: 73), así como el reconocimiento de provincias con recursos menores.¹⁵ Como lo señalase Cucuzza, “Cien años después sigue vigente el problema de la extensión de la educación común en zonas rurales del país y el problema demográfico de la densidad de población toca su punto crítico en las críticas condiciones demográficas del mundo de fin del siglo XX” (1986: p.65).

De la instrucción cívica obligatoria en las escuelas primarias a cargo de Adolfo Decoud puede ser relacionado con lo que hemos visto como una preocupación por formar una “conciencia nacional” en el CPN. En el CPI, por su parte, esa preocupación se encontraba asociada a la educación cívica.¹⁶ De hecho, el delegado Torres (1882) sostenía “la necesidad de introducir la ciencia del Estado en las escuelas [con el fin de evitar la] ‘ruina nacional’ ” (Bravo, 1987: p.31).

En el CPN también hubo una preocupación por la educación cívica, y aunque estaba también compuesta por otros factores como una mayor democratización, también tenía un gran énfasis en fortalecer la unidad nacional “como una solución en tiempos de crisis [agregando que] ya hemos alcanzado en considerar la amplitud de los temas que debe tener en cuenta la educación pero no podemos menos que insistir en aquellos que significa la formación de las virtudes cívicas como fruto de un conocimiento y una práctica de las normas de conducta ciudadana” (...)” (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 44). Del mismo modo, se propuso en el informe final del CPN que, “Dentro del marco del sistema educativo, la persona tenderá a lograr la internalización de las virtudes cívicas y de la argentinidad por medio de una práctica constante” (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 75) así como, “al efecto, y sin perjuicio o desmedro de otras formas, acrecentar la importancia de la asignatura ‘Educación Cívica’ inspirada en principios éticos, que implique una verdadera educación política pero liberada de matices partidistas, que asegure la conciencia ciudadana como aporte al logro de la identidad nacional (...)” (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988: 79).

Conclusiones

Las evocaciones míticas que hicieron los actores sociales del CPN al CPI en el contexto de la vuelta a la democracia nos lleva pensar que ambos congresos pueden, a partir de tal cosa, ser pensados homológicamente a pesar de su distancia de más de un siglo. Es decir, muchas temáticas que circularon en ambos congresos, eran propias de una sociedad que se encontraba, aún si en diferentes momentos históricos, ante transiciones hacia nuevas formas de prácticas políticas, cambios en la relación entre Estado y la sociedad, etc, (Mercer 10). De forma que, no resulta entonces tan sorprendente que muchas de las temáticas que preocuparon a los congresales del CPI, se encontraban también presentes en el CPN. Preocupaciones por la educación en la campaña-provincias, una educación cívica moral, formación, valorización y jerarquización de los maestros, problemas de infraestructuras, etc., estuvieron presentes en los debates de ambos congresos.

¹⁴ Destacamos este punto debido a que en el CPN los medios de comunicación de aquel entonces suscitaron un interés en relación al sistema educativo. Es tanto así que aparece en las declaraciones del mismo que era función del Estado otorgar los recursos necesarios para desarrollar el sistema educativo (Ministerio de Educación, 1988: 75)

¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

¹⁶ Existía una separación entre quienes defendían las escuelas vinculadas al trabajo y aquellos que ponían mayor énfasis en la institución vinculada a la ciudadanía y la nacionalidad (Cucuzza, 1986).



Podríamos afirmar que el CPN tenía una actitud refundacional, semejante al momento fundacional que el CPI tuvo a fines del siglo XIX y que lo traía al recuerdo en la transición a la democracia como un insumo para reinventar la educación pública, aunque ahora con diferentes objetivos a los de hacía un siglo. También podría pensarse que se trató de volver a intentar lo que no se logró resolver en cien años de historia educativa o que, simplemente, el tema de la educación pública era un núcleo de significado político inherente a todo intento de reformular la institucionalidad de una república. En definitiva, podemos decir que el espíritu CPI, estuvo indudablemente presente en el CPN.

El analfabetismo, la deserción escolar, el estado edilicio de las escuelas, la falta de capacitación docente y el autoritarismo fueron preocupaciones presentes también en el CPN. Pero todas ellas no pueden dejarse de lado si no es sobre la plataforma del binomio autoritarismo-democracia que impregnó la escena política de aquellos años. Porque en última instancia, las intenciones del gobierno en homologar el CPI al CPN como una solución de continuidad y como una instancia que rememoraba aquel debate, y que inclusive lo superaba, se inscribían en el problema de desarrollar una mayor democratización de la sociedad. Por su parte, el CPI había sido una instancia de debates relacionada con la fundación del Estado Nacional y la consolidación del proyecto de una elite política que buscaba en el sistema de instrucción pública formar a los ciudadanos argentinos. Sin embargo, hemos podido observar que, a pesar de la disimilitud de los contextos, pueden establecerse comparaciones en tanto que un marco fue fundacional y el segundo fue refundacional.

Tanto en uno como en otro congreso se debatió acerca de la formación y el mejoramiento de los maestros. En uno los maestros debían responder a un sistema de instrucción que se encontraba en ciernes y que tenía la obligación moral y cívica de formar a los nuevos ciudadanos de la república. En el otro se debatió el problema de la formación de los maestros que se relacionaba más con un sistema educativo que había sido intervenido por el gobierno dictatorial anterior y que, en el marco de la transición, debía actualizarse a los nuevos tiempos democráticos. Por otro lado, y con respecto a los docentes, las condiciones de trabajo que habían preocupado a los congresales del CPI se reeditaban en 1984 a la luz de un sindicalismo que venía siendo ignorado por el gobierno democrático y que, en parte, negaba sus deficientes condiciones laborales a pesar de manifestarse ellas en un CPN que carecía de la participación directa de los docentes.

El papel del Estado en la educación fue una herramienta central para los hombres del 80 en tanto que el principal aliciente para la construcción de un sistema de instrucción pública inspirado en el modelo francés y norteamericano. El Estado era el ente capaz de llevar a cabo la construcción de las escuelas, la formación de los maestros y las regulaciones necesarias para formar a la argentina moderna. Sin embargo, en los años del CPN esos aires cambiaban y se teñían del auge del federalismo educativo que implicaba la provincialización, que ya se había practicado para las escuelas primarias en los años de dictadura en aras de la subsidiariedad del Estado. Es decir, en aquellos años el papel del Estado comenzaba a ser cuestionado y a revalorizarse la iniciativa privada y de las comunidades.

Por otra parte, la necesidad de formular una ley general de educación fue característica común a ambos congresos. En el CPI conseguir una ley general de educación como frutos de los debates, fue lo que finalmente cristalizó en 1884 con la ley 1.420 y fue la necesidad imperiosa de regular un sistema de instrucción pública común que pudiera extenderse al conjunto de la República. En los años del CPN aquella vieja ley no había sido afectada en ningún sentido, seguía su plena vigencia, pero en un sistema educativo mucho más extendido y complejo. En este contexto los impulsores del CPN, en sintonía con los valores refundacionales, entendieron que se necesitaba una nueva ley de educación que regulara el sistema educativo.

Finalmente, los valores por la educación cívica también han sido material de comparaciones en este trabajo. En el CPI se entendía que la educación cívica debía formar los valores básicos del ciudadano alfabetizado y votante de fines del siglo XIX, ya que éstos debían ser los valores primigenios de una escuela que formara a los nuevos hombres. Pero cien años después, el problema de la ciudadanía se reeditaba sobre la necesidad de acabar con el autoritarismo que se había instalado en la Argentina inmediatamente anterior. Se trataba de un autoritarismo que había impregnado las escuelas y que en el contexto de la vuelta a la democracia debía educar al ciudadano



para la libertad, la pluralidad y la participación, lo que en última instancia también marginó paradójicamente el papel del Estado como mediador de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Biagini, H. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Bravo, H. (1987). *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Briscioli, B. (2013) ¿Posibilismo? ¿Imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 157-182. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1483/1494>

Bonnet, A. y Glavich, E. (1994) *El huevo y la serpiente (Notas acerca de la crisis del régimen democrático de dominación y la reestructuración capitalista en Argentina, 1983-1993)*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos del Sur.

Botarinni, R. (2012) Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano. En Cucuzza, H. (Dir.); Spregelburd, R. (Cord.) *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales (87-113)*. Buenos Aires, Argentina: El Calderón.

Cantarelli, M. (2015) El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Páginas de Educación*, 4(1), 183-186. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100010

Carbonari, M. (2004). Sociedad civil, democracia e integración. *Disertación para el VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur*, Montevideo, 1-8. Recuperado de: http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/maria_rosa_carbonari.doc.

Cirigliano, G. (1989) *¿Sistema educativo sin proyecto de país?* En: De Lella, C. y Krotsch, C. (comps.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas (63-90)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Comisión Nacional de Educación (1883). Congreso pedagógico. *Monitor de la Educación Común*, 2(24), pp. 177-178. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/24.pdf>

Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Besana.

Delio, L. (2009) El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882. En: *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*. Segunda Época. Tomo III, 301-302. Recuperado de: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Francisco_Espinola/lib/exe/fetch.php?media=anales_ipa.pdf

De Vedia, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

De Lela, C. y Krotsch, P. (comps.) (1989) *El Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

De Luca, R. (2005) La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, 15, 1-8. Recuperado de: <http://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>.



Duarte, O. (2014) *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*. [Tesis de Doctorado, FFyL, Universidad de Buenos Aires].

Fernández, M. (2013). Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882. En: Bralich, J. y Southwell, M. (coords.) *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (39-57)*. Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Historia de la Educación. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).

Franco, M. (2018) *El final del silencio: dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Eichelbaum de Babini, A. (1986). *Aspectos de la extensión y distribución de la educación argentina en 1980 (8-45)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.

Garabán, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los '90 en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Gallo, E. y Cortés Conde, R. (2012). *La república conservadora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Glaz, E. (2002). *La huelga Blanca* [Tesis de Licenciatura inédita, Universidad Nacional de la Plata].

Kaufman C. y Díaz N. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(XVII), 158-159. Recuperado: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n32/n32a05.pdf>.

Méndez, J. (2019). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. [Tesis de doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1561/te.1561.pdf>.

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.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1986). *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Sobre Posibles Reformas del Sistema Educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1988). *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

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, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Tandil. Recuperado de: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/57>

Nun, J. (1987). La teoría política y la transición democrática. Nun, J. y Portantiero, J. (comp), *Ensayos sobre la transición democrática Argentina (23-42)*. Buenos Aires, Argentina: Puntosur.

Portantiero, J. (1987) La concertación que no fue: de la Ley Mucci al Plan Austral. En Portantiero, J. y Nun, J. (comps), *Ensayos sobre la transición a la democracia en la Argentina (43-58)*. Buenos Aires, Argentina: Puntosur.



Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 40, 37-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50903205>.

Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Rodríguez, L. (2015). Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 4(1), 263-278. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9129>

Salonia, A. (1986). Educación y desarrollo en la Argentina de hoy. En Eichelbaum de Babini, A (comp.) *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional (34-65)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.

Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 54-71. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10750>.

Sweeting, A. (2010). *La comparación de los tiempos*. En: Mason, M. (ed.) (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos (185-207)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

Tedesco, J. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Argentina: Pannedille.

Torres, G. (2014). El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y Sociedad*, 8, 350-375. Recuperado de: <https://www.academica.org/german.torres/13.pdf>.

Torres, J. M. (1882). Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y las provincias. *Monitor de la Educación Común*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97598>

Weinberg, G. (1981) *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO. CEPAL. PNUD, Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf?sequence=1.

Wanschelbaum, C. (2011). *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización*. [Tesis de doctorado, FFyL, Universidad de Buenos Aires]. Recuperado de: repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/2807/1/uba_ffyl_t_2011_874226.pdf.

Wanschelbaum, C. (2013). Historia de la educación de jóvenes y adultos. El Plan Nacional de Alfabetización. Argentina 1983-1989. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 27-40. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28895/CONICET_Digital_Nro.da247ed5-79a7-45e5-b933-9a7c42f124ad_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, docencia y tecnología*, 25(48), 75-112. Recuperado de: http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/003cdt_48.pdf.



Datos de autoría

Ignacio Rossi

Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Luján, maestrando en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y candidato al Doctorado en Historia por la Universidad Nacional de San Martín. Su línea de investigación se inscribe en temas relacionados con la política educativa y económica reciente.

ignacio.a.rossi@gmail.com

Fecha de recepción: 8/6/2020

Fecha de aceptación: 9/10/2020

