



Revista de Investigación del Departamento de
Humanidades y Ciencias Sociales

ISSN: 2250-8139

rihumsoeditor@unlam.edu.ar

Universidad Nacional de La Matanza
Argentina

Rossi, Ignacio
Los congresos pedagógicos de 1984 y 1882 como
instrumentos homólogos para fundar y refundar la República
Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y
Ciencias Sociales, núm. 19, 2021, Mayo-Noviembre, pp. 109-132
Universidad Nacional de La Matanza
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581966771007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Artículo

Los congresos pedagógicos de 1984 y 1882 como instrumentos homólogos para fundar y refundar la República

Ignacio Rossi^{1*}

Universidad Nacional de Luján (UNLu)
Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Ignacio Rossi (2021) "Los congresos pedagógicos en 1984 y 1882 como instrumentos homólogos para fundar y refundar la república". En: RIHUMSO n° 19, año 10, (15 de Mayo de 2021 al 14 de Noviembre de 2021) pp. 109-132. ISSN 2250-8139

Recibido: 01.04.2020

Aceptado: 02.12.2020

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las alusiones al Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882 que se hicieron en el marco del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1984. Se emplea como recurso metodológico el concepto de homología para examinar el marco político general en el que se produjeron ambos eventos y así comprender las motivaciones políticas que los concretaron y recrearon un imaginario común. Se ha podido constatar que la rememoración del CPI en el cuadro del CPN se inscribía en la transición a la democracia y la iniciativa refundacional del presidente Raúl Alfonsín excediendo sus objetivos estrictamente pedagógicos. Además, ha de concluirse en que el contexto político de la primera presidencia de Julio Roca y el de Alfonsín, a pesar de las diferencias, resultan en alguna medida homologables en tanto se utilizaron los

^{1*} Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu), actualmente cursa la Maestría en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se desempeña como docente en escuelas de nivel secundario en el partido de Merlo, Buenos Aires y forma parte del Proyecto de Investigación "UNGS 2018-2020: las interpretaciones heterodoxas de la historia económica argentina reciente: principales contribuciones y controversias", bajo la dirección de la Dra. Karina Forcinito. E-mail: ignacio.a.rossi@gmail.com

congresos pedagógicos como formas de consolidar la nación y buscar márgenes de gobernabilidad.

Palabras clave: homología, democracia, educación, congreso

Abstract

The pedagogical congresses of 1984 and 1882 as equivalent instruments to found and re-found the Republic

The present work aims to analyze the allusions to the International Pedagogical Congress (CPI) of 1882 that were made within the framework of the National Pedagogical Congress (CPN) of 1984. The concept of homology is used as a methodological resource to examine the general political framework in which both events took place and thus understand the political motivations that made them possible and recreated a collective imaginary. It has been found that the commemoration of the CPI in the CPN framework was part of the transition to democracy and the re-founding initiative of President Raúl Alfonsín, exceeding its strictly pedagogical objectives. In addition, it must be concluded that the political context of the first presidency of Julio Roca and that of Alfonsín, despite the differences, are to some extent comparable in that pedagogical congresses were used as ways to consolidate the nation and seek margins of governance.

Key Words: Homology, democracy, education, congress

Introducción

El presente trabajo se sustenta en un análisis sobre el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), acaecido entre 1984 y 1988, en el marco político de la transición democrática encabezada por el gobierno de Raúl Ricardo Alfonsín en la República Argentina en 1983. El abordaje propone una mirada retrospectiva hacia el Congreso Pedagógico Internacional (CPI) realizado en 1882, el cual se desarrolló en el marco político de la primera presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886) y el contexto de la fase final de la construcción del Estado nacional.

El eje propuesto se justifica en las recurrentes menciones que se hicieron al CPI durante el CPN. En este último, pedagogos, políticos, clérigos, y autoridades impulsoras del CPN realizaron una evocación constante a “los hombres del ‘80” trayendo reivindicaciones y reticencias centenarias. Sobre todo, se rememoraba el CPI y su producto final: la Ley de Educación Común N. 1.420. Estas evocaciones producidas en los primeros años del desarrollo del CPN y desaparecidas en los últimos, nos han llamado la atención suscitando nuestro interés en comparar ambos congresos y sus contextos.

Algunos interrogantes que han guiado este trabajo han sido ¿por qué las autoridades y pedagogos que participaron en el CPN rememoraban el CPI? ¿Cuáles eran sus intencionalidades político-ideológicas detrás de esas evocaciones? A raíz de lo planteado ¿puede realmente tomarse la comparación que asumieron los actores del CPN como eje de análisis? En otras palabras ¿existen comparaciones analíticas viables entre uno y otro Congreso? Así, teniendo en cuenta que gran parte de los trabajos sobre el CPN y el CPI surgieron en la década de los 80, nos hemos propuesto aportar una reflexión que dé cuenta de los vínculos entre el CPI y el CPN.

Puede pensarse que, en contextos tan diferentes de la sociedad argentina, resulta improbable pensar una verdadera comparación que no nos haga caer en errores conceptuales básicos: comparar sucesos históricos, políticos y educativos con otros de la misma raigambre, pero sucedidos cien años después, para luego caer en anacronismos. Desde luego que el hecho de analizar sucesos que hayan ocurrido en sociedades estructuralmente diferentes, la de 1880 y la de 1983 (por tomar dos fechas consensuadas historiográficamente), pone determinados límites a afirmaciones taxativas que podríamos llegar a realizar. Pero lo que nos proponemos es invitar, con la debida prudencia, a analizar el CPN a través del CPI desde determinadas variables que, a nuestro juicio, podrían arrojar algunas interpretaciones que permitan justificar algunas comparaciones diacrónicas. Mediante el ejercicio de analizar el imaginario que despertó y construyó la realización del

CPN, nos proponemos estudiar el cuadro más general de las posibles homologías que pudieran establecerse entre uno y otro Congreso, e incluso entre los modelos de países que en esas iniciativas políticas se planteaba.

Por último, cabe aclarar que para este trabajo se han consultado los temarios de ambos congresos, documentos, intervenciones congresales y la bibliografía clásica como reciente. Sobre el Congreso de 1882 se han recuperado debates congresales y documentos recopilados en obras clásicas (Biagini, 1983; Cucuzza, 1986; Bravo, 1987a y Recalde, 1987). 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 (2013) que analizan las relaciones entre el Estado y la sociedad civil en los Congresos pedagógicos, la de Delio (2009) donde se estudian 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 a partir de trabajos clásicos como los de (Auza, 1981) y los más recientes de (Torres, 2014). También se recuperan fuentes oficiales y discursos inaugurales desarrollados en torno a la organización y las conclusiones del mismo Congreso.²

La homología como principal soporte de comparación

Se impone aquí una advertencia sobre nuestro recurso a la homología como herramienta para realizar comparaciones entre ambos congresos. Si en términos generales, y por derivación de la distinción hecha por la biología, aceptamos que las analogías indican semejanza de funciones y las homologías de formas con una filogenia común, en las

² También pueden consultarse los trabajos compilados por (De Babini, 1986) que tratan desde la informática hasta el estado de la educación de cara a las discusiones. Para los temarios y debates propuestos (Auza y Storni, 1986; Braslavsky, 1989; Tenti Fanfani, 1989).

prácticas sociales habría, por ejemplo, analogía entre el proceso de socialización del individuo a cargo de la madre en el ámbito doméstico y el que desempeña la maestra en el ámbito escolar (“la maestra es la segunda madre”): podrían encontrarse semejanzas en términos funcionales pero la madre y la maestra no tienen el mismo origen en la estructura social. En tanto que encontraríamos homología entre la conscripción y la escuela cuando ambas ejercen un disciplinamiento estatal que integra al individuo en la devoción patriótica para formarlo como ciudadano. Por ejemplo, el juramento a la bandera que se hace en ambas instituciones es una homología producto de la organización estatal común pero el organismo escolar y el organismo militar no cumplen exactamente la misma función.

Sin embargo, en sociología, “el conocimiento fundamental, puesto en juego en la investigación social cualitativa es el conocimiento analógico, que se forma por una relación, por una negociación del sentido, basado en la flexibilidad del lenguaje humano y en la posibilidad de construir homologías que se despliegan como semejanzas de sentido” (Alonso, 2003, p.29). En función de lo que señalamos anteriormente, en las semejanzas de sentido de las homologías sociales podrían estar presentes tanto lo genético como lo funcional. De ese modo Erwin Panofsky (1986) encontraba una filiación común expresada en lo formal, y por lo tanto una homología, entre el orden retórico escolástico y la estructura arquitectónica de las catedrales góticas. Más tarde el estructuralismo sociológico de Lucien Goldmann (1967), al estudiar las relaciones entre literatura y sociedad, postulaba la existencia de homologías entre determinados grupos sociales y el pensamiento que aparece en las obras literarias en las cuales encontraba semejanzas de formas, pero al mismo tiempo también de función que se remitían a una génesis común de clase. Las homologías aparecían entonces como formas comunes que participan de una misma estructura general que las produjo a partir de su lógica de reproducción a la cual en definitiva también sirven. Más tarde Pierre Bourdieu (2007) utilizará el término “homología” de otra manera para referirse a las diferentes reglas inconscientes de la práctica social (“habitus”) de los individuos que pueden ser sin embargo permutables en un mismo espacio social (“campo”), como por ejemplo ocurre con la diversidad de gustos dentro de los estilos de vida de un mismo grupo que sin embargo comparte similares criterios de valoración y por lo tanto de habitus.³

³ Aunque resulta preciso aclarar que el concepto “habitus” en verdad al estar vinculado al comportamiento de sujetos sociales y no de acontecimientos *per se* no es del todo ajustable a la homología entre dos situaciones sociopolíticas comparables. No obstante, nos permitimos referir más adelante, siempre en función del término homología como propuesta comparativa, a la idea de un idéntico habitus cívico en los periodos que se analizan.

En todos esos casos la noción de homología se aplicaba en análisis sincrónicos. No obstante, Pierre Ansart (Ansart, 1973), al historiar los orígenes del anarquismo en Francia, luego de algunas ocasionales aproximaciones homológicas también sincrónicas entre el movimiento ácrata del siglo XIX y la estructura social francesa de entonces, cierra su investigación comparando el nacimiento del anarquismo con el surgimiento del movimiento estudiantil de mayo del 68. Sugiere así, aunque sin desarrollarlo realmente, la posibilidad de un uso diacrónico de las homologías.

Retomando esta propuesta, lo que nosotros intentaremos ver en la comparación de dos momentos históricos de la Argentina es cómo, en una coyuntura de transición de un orden político en crisis hacia una nueva arquitectura institucional, las autoridades gubernamentales apelaron en ambos casos a la unidad nacional mediante la convocatoria a un debate abierto sobre el sistema educativo como forma de construir el consenso que les asegurara la gobernabilidad necesaria para garantizar esa transición. Vemos en esto una homología posible dada la semejanza de las circunstancias (cambios en las estructuras de poder) y las formas en que se generaron ambos llamados (apelando al sistema educativo) con el objetivo de cumplir en los dos casos la misma función de gobernabilidad. Sin embargo, veremos que para que una homología resulte estrictamente similar en el plano de la acción social, se requiere de una misma estructura social. De otro modo, lo que en principio cumple requisitos formales de homología, con la evolución histórica puede terminar transformándose en una simple analogía. Un estricto análisis homológico tal vez solo sería posible en lo que Levi-Strauss llamaba “sociedades frías” y no en nuestras explosivas sociedades modernas. No obstante, la cuidadosa descripción de los isomorfismos que aparecen en nuestro caso de estudio no deja de sugerir que existió entre ambas coyunturas una semejante disposición funcional y formal, aun cuando la disparidad de estructuras del medio social (para expresarnos durkheimianamente) hagan que no se obtengan los mismos resultados en el plano de la acción (Durkheim, 2001).

Finalmente creemos que –aunque solo tal vez por “la flexibilidad del lenguaje humano”- se puede seguir concibiendo que, aún si existieron diferencias históricas entre ambos eventos que limitan el alcance de la homología en la acción social efectiva, el campo (en sentido bourdiano) común de la práctica política mantuvo los invariantes estructurales que permitieron hacer factible, gracias a un idéntico “habitus cívico” entre la generación del ‘80 y el gobierno posterior a la última dictadura, la reedición del segundo congreso pedagógico como una manera de plantear la renovada continuidad-estabilidad de la república

democrática. Esto es lo que nos habilitaría, una vez señalados los límites que introducen los procesos históricos, a seguir hablando de homologías.

Con respecto a los materiales, se han utilizado los trabajos contemporáneos que reflexionaron al calor de las jornadas del CPN, pero también los discursos llevados a cabo en el mismo por el presidente Alfonsín y otros funcionarios. El documento de la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA) del CPN, reunión de intelectuales tendiente a reflexionar sobre una posible reforma educativa en aquellos años, constituyó también un insumo esencial. Por último, los trabajos más actuales sobre el tema nos han ayudado a encaminar el análisis.

El imaginario de refundacional: del CPI al CPN

El gobierno de Alfonsín inauguró la vuelta a la democracia tras un periodo de dictadura (1976-1983). La educación, que había sido intervenida desmesuradamente dejando desaparecidos, detenidos y exiliados, se tornaba como un campo de acción en el que el gobierno pretendía operar. Con un amplio apoyo de una civilidad comprometida con la vuelta de la democracia, el gobierno se concentraría en remover los resabios de autoritarismo en las instituciones mediante la democratización. En el contexto de la transición a la democracia los espacios de concertación fueron un ámbito de restauración de la ciudadanía (Nosiglia y Santiago, 1989; Fournier, 1999). Como lo señala Wanschelbaum (2011) democratización en el ámbito educativo significaba eliminar el autoritarismo de las instituciones. Es por ello que se apuntaba a promover una mayor participación popular y el ejercicio de las libertades democráticas.

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 (Briscioli, 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.⁴ A su vez, este contexto histórico debe llevarnos a entender el CPN en el marco del proyecto general del gobierno retenido en diversas propuestas reformistas de carácter democrático, descentralizador y rupturista con el pasado como el traslado de la Capital Federal, la Reforma Constitucional, la Reforma de la Administración Pública, la Reforma del Sistema de Salud, la Ley de Divorcio Vincular o el avance contra la corporación militar en aras de los Derechos Humanos, entre otras (Gargarella, Murillo y Pecheny, 2010). Varias de estas iniciativas se correspondían, a su vez, con el ímpetu en fundar una “Segunda República” (Aboy Carlés, 2010, 70) como parte de una ambiciosa iniciativa que dejara atrás el ciclo de inestabilidad institucional argentino abierto desde los años 1930 presentando al radicalismo alfonsinista como una síntesis y una fuerza política superadora (Sáez, 1994).⁵

Institucionalmente el CPN surgía desde un proyecto elevado por el Poder Ejecutivo Nacional el 24 de marzo 1984 a la Cámara de Diputados de la Nación, en el que se encontró un amplio consenso, al igual que en la Cámara de Senadores. En aquellos años Adriana Puiggrós (1987) sostenía que, “El proyecto de ley [sería elevado] con la intención de conmemorar el centenario de la Ley 1.420, inspirada en el evento de 1882 [refiriéndose al CPI]” (p.120). Así, una vez aprobado el proyecto, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados ampliaría la participación del Poder Legislativo en la fase organizativa del evento, así como también incluiría a las autoridades educativas provinciales alojadas y representadas por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esto demostraba las intenciones de equiparamiento en la participación y de las fuerzas políticas en el CPN.

En cambio, el CPI sucedido cien años atrás fue una reunión entre una élite de intelectuales y políticos que tuvo como finalidad generar debates educativos que ayudasen a impulsar el sistema de instrucción pública. La iniciativa fue puesta en marcha durante la presidencia de Roca e instrumentada por su Ministro de Culto e Instrucción Pública Manuel Pizarro y el

⁴ El énfasis refundacional fue señalado por varios autores (Zoppi Fontana, 1993; Aboy Carlés, 2001, 2018 y Barros, 2002) y como dicen (Vitale y Dagatti, 2016), es entendido como una serie de estrategias gubernamentales que desde el plano discursivo buscaba definir una frontera política entre un pasado indeseado y un porvenir anhelado, a su vez, construido sobre un presente entendido como la base de las acciones que se van a implementar para llegar al mismo.

⁵ También, Portantiero y De Ípola (1988) entendían que la acción política se basaba en un sistema de reglas constitutivas. Según estos el problema general de la transición, era que la lucha por consolidar ese sistema se podía desarrollar apelando a reglas de juego provenientes de otro sistema, siendo ésta una vía, quizás la única, para defender un sistema de reglas democrático.

político e intelectual Domingo Faustino Sarmiento.⁶ Al mismo, asistieron delegados de varias partes de América, Europa y el entonces territorio argentino, quienes discutieron los avances de la educación en sus países y/u oyeron atentamente los de los más civilizados. Este Congreso se realizaba en el contexto de construcción del Estado Nacional y sobre la plataforma de un impulso económico e institucional el cual demandaba el disciplinamiento de la mano de obra que se incorporaba a la joven república (Duarte, 2014).⁷

El 15 de marzo de 1882 se llevaba a cabo la Exposición Continental en Buenos Aires, ícono del proyecto liberal de la generación del 80, que mostraba los avances de una nueva etapa signada por la estabilidad política tras largas décadas de guerras civiles. Este tipo de eventos tenían antecedentes en la Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations de Londres en 1851, y en el territorio argentino en la Exposición Nacional de Córdoba en 1871 y la primera Exposición Nacional de la Industria en Buenos Aires en 1877 (Loiacono, 2013). Las primeras reuniones formales de carácter pedagógico realizadas en el mundo occidental aún no trascendían la órbita local, exceptuando el congreso pedagógico internacional que se realizó en Bruselas en 1880. Así, el CPI, evento prescripto por la crtila de exposiciones que planificaba el Club Industrial argentino, sería parte de la exhibición de la consolidación capitalista al mundo exterior (Cucuzza, 1986).⁸

⁶ Cabría agregar que en estos años la Iglesia Católica establecía un pacto con el Estado argentino para apoyar su configuración en lo que hacía al avance de las ideas de civilización y progreso (Miranda, 2015). Quizás así se entienda que, a pesar de las arduas discusiones desatadas en el CPI entre católicos y liberales (Cucuzza, 1986) los resquicios de convivencia persistían. Para ampliar esta cuestión, especialmente los debates teóricos en torno a la secularización, se sugiere ver el reciente trabajo de Mauro y Martínez, 2015).

⁷ El CPI fue realizado en un marco económico propicio para su puesta en marcha. Un plus de capitales que reforzaban al Estado en aquellos años así como un incremento histórico del precio de la lana y los cueros salados desembocaron en iniciativas como la creación del Consejo Nacional de Educación (un órgano que censaba, legislaba, controlaba y planificaba las problemáticas escolares), el nacimiento de la revista el *Monitor de la Educación Común* (órgano difusor de problemáticas escolares y del sistema de instrucción pública del país en general), la inspección estatal sobre la educación, el acceso a zonas de reciente expansión y el censo escolar llevado a cabo entre 1883-1884. Los debates y las conclusiones de este Congreso sirvieron para disciplinar la mano de obra que se requería tras la conformación del Estado. Como consecuencia se implementó una cobertura significativa de la población escolar, cumpliendo el propósito de universalizar la educación (instrucción primaria), aunque los resultados no fueron inmediatos (Duarte, 2014).

⁸ El CPI contó con una agenda de temáticas generales que recomendaban tratar los sistemas y métodos de enseñanza, la higiene, las cajas de ahorro y los montepíos profesionales. También se discutieron los medios prácticos y eficaces para remover las causas retardices, la acción e influencia de los poderes públicos y el rol que en la educación le corresponde a los poderes públicos con arreglo en la Constitución, legislación y potencial reforma (Asenstein, 2013). Finalmente se agregó un listado sobre el Estado de la Educación común en la República en alusión a las preocupaciones nacionales del Congreso (Recalde: 1987). En cuanto al programa, el mismo era una propuesta de política de administración y presupuesto educacional, pero a lo largo del desarrollo de las sesiones, se advirtió que un temario tan amplio exhibía la falta de capacidades de muchos de sus participantes para abordarlo. En la práctica se buscó excluir las deliberaciones que excedían el carácter escolar y pedagógico poniendo énfasis en aquellas que involucraban a los grandes aspectos de la formación del sistema de educación común y se declaró que los extranjeros podían abstenerse de votar en cuestiones vinculadas con la vida nacional de la república (Bottarini, 2012 y 2016). El plan de trabajo propuesto por los congresales se dividió en 19 subtemas y cada uno se le asignó un responsable. Entre éstos, se encontraban discusiones en torno a los sistemas rentísticos (José M. Torres), estado de la educación común y propuestas para su desarrollo

Estas exposiciones eran parte de la difusión de la cultura occidental dominante que fomentaba la construcción de instituciones relacionadas con la producción, la ciencia y también la educación. Como lo señaló Jens (2008):

Estas muestras de lo nacional a través de la mercancía expuesta a las miradas de públicos locales y foráneos también permiten observar la emergencia, desde el interior de la propia economía visual del capitalismo liberal, de una figura disidente de la modernidad arraigada en la idea del desarrollo nacional, que desafiaba los regímenes hegemónicos de valor (p.190).

En suma, las exposiciones funcionaban como universos que proyectaban los países articulando pasado, presente y futuro, exhibiendo el lugar que ocuparían en el concierto de las naciones europeas y occidentales.

El CPI sería impulsado bajo el signo del augurado progreso de la joven nación sudamericana por argentinos, americanos y europeos destacados en la cuestión educativa. Así, llegaron a la Argentina delegaciones del Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Italia y Estados Unidos. De este modo, el CPI que comenzará gestándose como un subproducto de exposición industrial, comenzó a tomar mayor relevancia: “Congreso y Exposición Continental aparecieron así entrelazados en distintos momentos, al punto que la prensa en algún instante, lo denominó Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984, 4).

La política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Roca, sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, se tornaba central para lo que se encontraba en ciernes: la formación del Estado Nacional. Desde la etapa abierta con la caída de Juan Manuel de Rosas tras la Batalla de Caseros (1852), la discusión sobre qué educación debía impartir el Estado estuvo caracterizada por diferentes propuestas como las de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y Domingo Sarmiento, inclinado por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de los 70 el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales (N. 463) a las provincias comenzaron a dar base a un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013)

Con Roca al poder en 1880 se había logrado una considerable extensión del territorio nacional a través de la campaña al desierto y despejando el campo de caudillos

(Paul Groussac), acción e influencia de poderes públicos (Nicolás Avellaneda), estudio sobre legislación (Nicanor Larrain), educación común en las campañas (Enrique Herold), sistemas de instrucción (Raúl Legout), obligación de educar menores (José Posse) y métodos de enseñanza (Francisco Berra), instrucción Cívica (Adolfo Decoud) e higiene escolar (Telémaco Sussini), entre otros (Recalde, 1987).

provinciales. Hecho el orden, se debía abrir la etapa del progreso y la instrucción pública era una herramienta elemental para ello. Entre los modelos que se discutían, importados desde el exterior, estaban el estadounidense, de matriz productiva y de carácter descentralizado y, por el otro, el francés, que proponía una educación de raíz humanista y una organización administrativa centralizada en el Estado. La Argentina finalmente adoptó el esquema de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercera República Francesa, que a los ojos de las clases acomodadas argentinas aparecería por entonces como un modelo cultural de referencia con su ley de enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Algo que nuestro país llevó adelante tan solo dos años después del CPI, siendo este un antecedente directo de dicha ley.

Roca diagnosticaba al asumir su presidencia que la instrucción pública no lograba la inserción de los individuos en el mercado, sino que, por el contrario, generaba individuos que disputaban cargos en el Estado generando disputas políticas perjudiciales para la nación. Se debía encauzar la instrucción pública de acuerdo a la promoción de inmigración masiva de trabajadores, es decir, integrarlas al mercado y al sistema político. Para Roca era preferible apuntar a formar sujetos trabajadores que con su trabajo y sus ahorros construyeran riqueza individual y del mismo modo, contribuyeran a construir una riqueza colectiva nacional porque en el fondo se temía que un sistema de educación universal llevara a las masas trabajadoras a incrementar su participación política y a poner en cuestión el proyecto nacional de la elite (Santa, 2015). Sin embargo, a pesar de las resistencias de Roca, la dirigencia política a fines del siglo XIX, se volcó a adoptar un modelo de instrucción básica universal como parte de un ciclo que buscaba “concluir con el ciclo de la república del habitante para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos” (Herrero, 2011, p.71).

Cabe una aclaración para continuar el abordaje, y es que Pintos (2001) dice que el imaginario tiene que ver con las “visiones del mundo” así como con los “estereotipos” en el sentido de que éstos provocarían (o buscarían provocar) una identificación colectiva con un determinado fenómeno (como se cita en Eiseman, 2012, p.78). En definitiva, de lo que se trata es de romper con la realidad bajo el fin de, mediante la identificación colectiva, articular un sentido. Además, si tenemos en cuenta que tanto el ser humano como la sociedad misma se crea y recrea a través de los imaginarios sociales quizás podamos comprender mejor la “invisibilidad” a la que remiten esos imaginarios. Se trata de una realidad social preconfigurada, en el sentido de que habría sido previamente elaborada por los que la promueven para ser considerada como “realidad”. En este sentido, podríamos pensar que

las alusiones al CPI que se hicieron en el CPN se enmarcaban en esta concepción de los “imaginarios sociales”. Esto quiere decir que las relaciones y referencias al marco de la fundación del sistema de instrucción pública tenían nociones que habrían estado preconfiguradas y que se presentaban como verdades que de alguna forma se mantenían vigentes un siglo más tarde.

Así, Analía Garaban (2009) señala que, en el CPN, “al igual que en el Primer Congreso Pedagógico realizado en 1882 el referente central fue nuevamente la Nación Argentina. Pero en esta oportunidad, la relación entre esa nueva Nación y el Estado ya no aparecerá formulada bajo los mismos términos” (p.147). Es tanto así que Alfonsín (1986), en el marco de la apertura al CPN, aseguraba que quienes llevaron a cabo el CPI:

Pensaron en una nación ordenada federalmente bajo las normas de la democracia representativa y convocaron a los ciudadanos del mundo entero a poblarla sin distinciones de raza o de credo (...) No necesito subrayar hasta qué punto me siento honrado por el hecho de que se celebre bajo mi presencia este Congreso Pedagógico que está llamado a enfrentar un desafío tan grande como el que encaró, hace ya más de un siglo el primero (p. 39).

De esta forma el presidente iniciaba su discurso con alusiones a la construcción nacional al referirse al CPI y “los hombres del 80” y establecía una resignificación de aquellos valores fundacionales de la siguiente manera:

La unidad nacional es algo más que una metodología política para tiempos de crisis. Es la apelación de una textura irreductible a nuestra patria. No alude a lo territorial, ni a lo material, ni a lo simbólico, ni a lo jurídico solamente, sino a todas esas dimensiones juntas y a la de los sentimientos de los habitantes (...) Una nación que es vivida por su pueblo, que es entendida y amada como un hogar común tiene asegurada su unidad. Esa unidad es más sólida y resistente si se reconoce esencialmente compuesta, plural en sus rasgos interiores, diversa y libre en sus expresiones representativas (p. 40).

El presidente reivindicaba las acciones del CPI en materia de nacionalidad y le asignaba al CPN un nuevo rol en este aspecto. Un rol en el que la unidad nacional a través de la democracia, la participación y el respeto le permitían al ex mandatario reivindicar el CPN que él y los sectores políticos que lo apoyaban se encontraban llevando a cabo.

No era una peculiaridad que Alfonsín apelara a los “hombres del ‘80 y al CPI en el marco de la coyuntura de aquellos años. Además de la actitud “refundacional” que se asumía respecto de la anterior dictadura (Vitale y Dagatii, 2016), podemos reconocer en ello el recurso al imaginario de la instauración de la Argentina liberal moderna que había

institucionalizado la instrucción pública como una forma de interpelar a la conciencia republicana. A fines del siglo XIX se conformaba un sistema de instrucción pública, siguiendo un derrotero que durante el siglo XX fue adquiriendo materialidad en la formación de un campo pedagógico y burocrático cada vez más consolidado que demandaba, ahora, una evaluación acorde a una realidad diferente a la que habían imaginado aquellos precursores del CPI que sin embargo también buscaban la unidad nacional (Southwell, 2013).

La unidad nacional,⁹ como parte de lo que hemos llamado el “imaginario social”, aparecía en el siglo XX como el desafío a enfrentar después de décadas de golpes militares y de fuertes pugnas entre distintos sectores sociales que desde los años 30 azotaron al país, especialmente corrompiendo la posibilidad de acabar con las crónicas crisis políticas y estabilizar la república. De la misma manera el CPI tuvo que responder tanto a los ecos todavía reverberantes de la resistencia de los caudillos del interior y al fenómeno naciente de la inmigración masiva como a la enérgica disputa que involucraba en el campo de la educación a liberales laicistas y conservadores clericales. Como sostiene Garaban (2009):

[La unidad nacional resolvería que] Ni la Iglesia, ni la acción educativa de las comunidades (italianas, protestantes, judías o rusas) podían llevar adelante esta tarea [de educar]. Ellas prodigaban una educación irrespetuosa de la simbología nacional y difusoras de discursos dispersantes antes que aglutinadores de lo argentino” (p.70).¹⁰

De lo que se trataba en aquel entonces era de enseñar el “credo nacional” que sintonizaba con la construcción de la República. Sin embargo, la “idea de nación” y el “proyecto educativo para el siglo XXI” que pensaba el presidente Alfonsín en el CPN tenían características diferentes. Así, Alfonsín (1986) señalaba que, “este Congreso está llamado, señores, no a impregnar nuestro sistema educacional de un determinado credo o una

⁹ En el sentido de la unidad nacional podría decirse que Argentina solo reproduciría una parte de la propuesta del sistema de instrucción público francés que había impulsado Jules Ferry -Ministro de Instrucción Pública de la Tercer República francesa entre 1879 y 1881- que admiraban gran parte de los congresales del CPI. Por ejemplo, el modelo nacional en lo económico se centraba en la formación de una clase adaptada para el trabajo y sin formación técnica que abarate los costos de la mano de obra, al contrario de lo que se proponía en Francia (Duarte, 2014).

¹⁰ Con respecto a las comunidades italianas, cabe mencionar que Sarmiento las veía como un verdadero peligro. En aquellos años, en la dirigencia rioplatense y como consecuencia del contexto internacional, dominaba la preocupación de una nueva colonización. En este marco, se entendía que las escuelas creadas por colectividades extranjeras podían representar un peligro en el sentido de que buscaban formar a sus hijos (alumnos) como italianos (según sea el caso) y no como argentinos. Además, en aquellos tiempos, el Estado italiano daba señales de erigirse en protector de sus ciudadanos en las repúblicas sudamericanas, agravando más las preocupaciones de las élites rioplatenses. De aquí se comprende la voluntad de “argentinizar” en aquellos años (Herrero, 2011).

determinada corriente de pensamiento” (p.51). Ya no se trataba de monopolizar la educación, ni de universalizar la misma, sino de pluralizarla y democratizarla abriendo el debate a diversos actores sociales.

Así lo expresaba el informe de la CHA (1988)¹¹ al decir que:

El hombre argentino que queremos formar en los umbrales del siglo XXI deber ser impulsado por la educación a lograr una unidad nacional que preserve y exalte las diversidades regionales y locales dentro del país, sus culturas, sus economías, sus costumbres, su literatura y su arte (p.26).¹²

La CHA (1988) también reconocía en su análisis sobre “*La educación y el hombre que queremos formar*” la vital importancia del “proyecto del 80” al homogeneizar la población, aún si en términos “europeizantes”. Ahora se planteaba en cambio que el CPN debía superar aquella perspectiva en vistas del respeto por la diversidad, pero siempre en torno a la unidad (p. 31).

Alfonsín (1986) entendía que la unidad como una “textura irreductible” era tan importante como el reconocimiento de sus rasgos plurales y en este marco aseguraría que:

Este Congreso Pedagógico está llamado a plasmar una idea de Nación con un proyecto educativo para el siglo XXI (...) Así como hace un siglo la nascente unidad nacional necesitó de una amplia reforma educativa para consolidarse a sí misma, es hoy la democracia- con sus contenidos de tolerancia, de pluralismo, de respeto por el disenso y

¹¹ La CHA se encontraba compuesta por personalidades individuales del quehacer educativo y de la política partidaria del país como Wenceslao Arizcuren, secretario General de la Confederación General de Trabajadores de la Educación, Buenaventura Bueno, Coordinador de la Comisión de Educación del Partido Intransigente, Jorge Taiana, antiguo Ministro de Educación del gobierno justicialista de Héctor Cámpora, Héctor Félix Bravo, exdiputado del Partido Demócrata Progresista, Bernardo Sola, secretario de Educación de la primera gestión educativa del gobierno radical de Raúl Alfonsín, entre otros. También había representantes confesionales como Pedro Blanco y Emilio Bianchi Di Cárcano, Arthur Juan Hand y Jaime Barylko, designados por el presidente de la Nación. Esta Comisión comenzó a sesionar el 10 de abril de 1986 y creó su propio reglamento de funcionamiento (Paviglianiti, 1988).

¹² La CHA publicó una amplia colección llamada Cuadernos del Congreso Pedagógico que fue editada por la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA). Los títulos fueron los siguientes: Ernesto Sábató, *Cultura y Educación*; Adelmo Montenegro, *La educación argentina. Reforma y fines*; AA. VV, *La educación y el hombre argentino*; AA. VV, *La educación popular hoy*; AA. VV, *Educación, ciencia, tecnología y humanismo*; AA. VV, *Democracia e igualdad de oportunidades educativas*. Por su parte, la Comisión Episcopal para la Educación Católica lanzaría su propia colección y participaron en ésta intelectuales que a su vez formaban parte de la CHA. Fue la *Colección Congreso Pedagógico* editada por Editorial Docencia, coordinada por Eugenio Gómez de Mier. A continuación, se señalan los títulos: Comisión Organizadora Nacional, *El Congreso Pedagógico. Fines, temarios y etapas*; Equipo Episcopal para la Educación Católica, *Guía para la Participación en el Congreso Pedagógico*; Gustavo Cirigliano, *Persona, proyecto nacional y sistema educativo*; Juan Carlos Agulla, *Una nueva política educativa. Enfoque sociológico*; José Luis Cantini, *La ley General de Educación ¿Es realmente necesaria?*; Eugenio Gómez y Sebastián Pacho García (Coord.) *El nuevo régimen para la escuela media. Aporte para los docentes*; Rafael Braum, *La educación en una sociedad pluralista*; Agulla, J.C, Salonia, A., Van Gelderen, A., Taquini, A. y Zapiola, M. *Sistema Educativo y Universidad*; Cesáreo Campos, *Hombre, cultura y educación. Comentario a Educación y Proyecto de Vida*; Mons. Emilio Bianchi Di Cárcano, *Persona y Comunidad Educativa. Comentario a Educación y Proyecto de Vida*; José Luis Cantini, *El sistema educativo. Comentario a Educación y Proyecto de Vida*.

de solidaridad social- la que necesita con igual grado de urgencia una acorde acción pedagógica que asegure su arraigo en la conciencia nacional (p. 49).

Puede observarse que la impronta de la unidad nacional que había tenido el CPI fue rescatada por Alfonsín en y para el marco del CPN, aunque bajo la prometedora causa de la construcción de una nueva nación más democrática y pluralista. También Federico Zaragoza (1988), Director General de la Unesco, reafirmaba la importancia de la nación¹³ citando al presidente Alfonsín:

Tal como Ud. mismo lo definiera, señor presidente, al inaugurar en abril de 1986 este proceso participativo donde toda la sociedad ha sido convocada para discutir el problema de la educación, 'el Congreso Pedagógico está llamado a plasmar una idea de Nación con un proyecto educativo para el siglo XXI' (...) tenéis en vuestras manos, a plazo medio, el futuro de la gran Nación Argentina. ¡Pensad cada día que sólo la educación es la base de la indestructible libertad y la democracia!¹⁴

Más allá del binomio autoritarismo- democracia que dominó la escena política de aquellos años y las tendencias al diálogo, la libertad y la democracia que se exaltaban en el cuadro del CPN (Aboy Carles, 2001), es necesario advertir otras miradas. A tal efecto Romina de Luca (2011), sostiene que a pesar de que la política educativa alfonsinista fue enmarcada entre los intentos de "democratización" del gobierno, la política de regionalización curricular (que se presentaba como una democratización que otorgaba voces a actores educativos regionales e incrementaba la participación libre de la ciudadanía) así como la fuerte postura que contraponía la democracia a la dictadura militar, fue más bien una continuidad de las políticas educativas durante el gobierno de facto porque las desigualdades persistieron, e incluso aumentaron, más allá de que se abrieran los debates.

Por último, cabe destacar que en el cierre de la APN¹⁵ las referencias explícitas al CPI ya habían desaparecido.¹⁶ Sin embargo, las referencias a la década del '80 se mantenían en la

¹³ La presencia de Federico Zaragoza en la Asamblea Final del CPN en 1988 revelaba el marco en que Adolfo Stubrin -entonces Secretario de Educación- expresaba que la transformación educativa no debía dejarse de lado a causa de la escasez de recursos que sufría el continente en el cuadro general de la crisis de la deuda. Sino que por el contrario debía propiciarse en colaboración con organismos internacionales en búsqueda de colaboración técnica y financiamiento. También se retomaba de la mano de Stubrin, las negociaciones con el Banco Mundial que ya habían tenido lugar durante la gestión de Julio Rajneri (Ministro de Educación entre 1986-87) (Méndez, 2018).

¹⁴ Ministerio de Educación y Justicia. Discursos del Dr. Ricardo Raúl Alfonsín y del Sr. Secretario General de la Unesco Dr. Federico Mayor Zaragoza, pronunciados en el acto de apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional. Embalse, 28 de febrero, Córdoba. p. 9. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000006.pdf>

¹⁵ En el último escalón jerárquico se encontraría la APN, que se llevó a cabo en Embalse, Córdoba. Esta asamblea fue convocada por la Comisión Organizadora Nacional, compuesta de 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas jurisdiccionales. La APN tenía como principal función producir un informe final

permanente evocación a la Ley de Educación Común 1.420. De esta forma diría Alfonsín (1988) que:

Como ustedes saben, hace algo más de un siglo la Nación se dio una ley de educación básica que, más allá de los disensos que haya suscitado, promovió la universalización de la instrucción primaria y contribuyó notablemente a la cohesión social y al crecimiento cultural del conjunto de nuestra población. No fue aquella una ley generada en el vacío, sino un sistema de normas brotado, por decirlo así, de las profundas transformaciones de una sociedad signada por la inmigración masiva, la integración territorial y la expansión económica. Esa vieja ley dio a la Argentina un lugar de privilegio entre las naciones del mundo en materia de educación popular. (...) algunas oposiciones de orden histórico que planteaba nuestra vieja y querida ley de hace un siglo ya no resultan operativas en el presente, y ello exige un vigoroso esfuerzo hacia el consenso, la pluralidad y el acuerdo de todos los sectores (p. 32).

Aquí nuevamente el presidente expresaba los valores que se buscaban imprimir al nuevo Congreso a través de ese imaginario específico.¹⁷ De todas maneras, puede observarse el “orden superador” que se le busca otorgar al CPN. Como se ha señalado, se presuponía que el CPN (hasta aquel momento de cara a la APN) era un Congreso más democrático, más plural y respetuoso de los disensos. Pero a su vez y en aras del consenso perseguido celosamente por el gobierno, existía un extremo cuidado en no revivir las viejas disputas del pasado (ni muchas otras del presente), especialmente entre la Iglesia Católica y los sectores de la tradición laicista de la educación (Torres, 2014).

Los pedagogos contemporáneos también asociaban al CPN con el CPI (Isola, 2013), pues existen innegables relaciones entre ambos congresos por la genuina razón de ser congresos educativos muy importantes que giraron en torno a algunos asuntos que, trascendiendo incluso lo meramente educativo, parecían no estar saldados para 1983. Es

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 encargaba 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.

¹⁶ Rodríguez (2015a y b) describe que el CONDESEC identificaba en la APN 33% delegados católicos independientes, 27% justicialistas (muchos conservadores cercanos a los católicos), 22% del radicalismo y un 8% de partidos de izquierda.

¹⁷ El paralelismo que se buscaba establecer con la década de 1880 inclusive se puede observar en el hecho de que se preveía que el Congreso Nacional que asumiera en 1983 sancionara una Ley Orgánica de Educación tras los debates del CPN. De hecho, en la Asamblea Pedagógica Jurisdiccional de Buenos Aires se aseguraba que “Faltaba una ley orgánica de Educación que estableciera fines y objetivos, articulación, comunicación y continuidad entre todas las ramas y niveles de educación, teniendo en cuenta la realidad socioeconómica del país” (p.1). Véase Informe final de la Asamblea Pedagógica Jurisdiccional Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas y Cultura. 1987. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/materialdeconsulta/documentosdescarga/congresopedagogico.pdf>

posible entender esta conexión como lo hace Héctor Cucuzza (1986) al decir que, “Los problemas de la Argentina de 1882 son parecidos a los de la Argentina de 1982” (p.17). También Puiggrós (1987) advertía que:

Se trata de analizar un momento fundador desde otro que también se pretende fundador. De principios, establecimientos y orígenes, que la sociedad argentina prefiere perder en la trama de los pasados. Pero, la recurrencia a uno de ellos, como modelo, como mito, como ritual, agarrarse de los 1800 en los albores del 2000, tal vez hable de problemas no encarados, de situaciones fundamentales no enfrentadas, de soluciones a medias (p.114).

Por su parte, Héctor Recalde (1987) decía que, “las notas esenciales del proyecto educativo de la Generación del ‘80 siguen teniendo validez y están pendientes de realización” (p.8). Si bien originalmente el CPN se había planteado tras la iniciativa principal de una evocación al CPI -decimos originariamente porque en las referencias y discursos finales del CPN desapareció todo rastro del CPI- la idea, como hemos visto, se adjudicaba en la finalidad de abrir una nueva etapa de la educación que fuera superadora de las antinomias que habían existido en la década de 1880.

Puede así observarse como los pedagogos de finales del siglo pasado reaccionaron a las alusiones que se hicieron sobre el CPI en el marco del CPN compartiendo la referencialidad de ese “imaginario” para solucionar los nuevos problemas que enfrentaba la educación nacional e incluso, más ampliamente, la gobernabilidad del país. Aunque Gustavo Cirigliano (1989) diría que:

Podría arriesgarse que el Congreso Pedagógico Nacional (...) se basó en una fantasía nacional: la suposición de que si de un Congreso similar salió una ley que duró cien años (la ley 1420), otro Congreso podría producir hoy un milagro semejante. ¿Ilusión? Una substancial diferencia. En 1882 la Argentina ya tenía en vigencia un proyecto de país (o Proyecto Nacional = P.N) y éste estaba prescripto en su misma Constitución. El PN se encontraba en plena realización (p.30).

No obstante, a raíz de los vínculos que podemos decir se “construyeron”, más que existieron, entre uno y otro congreso ¿es posible pensar que realmente los problemas que se suscitaban en la década de 1880 aún existiesen en la década de 1980? Más que pensar que en el CPI y en que sus logros cumplieron el papel de un modelo a seguir por el CPN, podría decirse que en realidad se trató más de una invocación que de una evocación. En el sentido de que se llamaba a ese “poder superior”, como la Nación, el Pueblo o la

Democracia con la cual “se come, se cura y se educa”, mediante el talismán de la educación pública para pedir auxilio ante los grandes problemas que luego de cien años no se había logrado resolver, en este caso, en el sistema educativo de la Argentina. Aún si lo que subyacía tenía seguramente más que ver con los desafíos de gobernabilidad a los que debía hacer frente el nuevo gobierno y el CPN, en este sentido, funcionaba como un instrumento homólogo al CPI.

Reflexiones finales

El CPN fue una iniciativa nacida en el marco de la transición a la democracia después de las elecciones de 1983, aunque con una matriz histórica marcada por aquel viejo Congreso realizado en 1882. En una coyuntura de pujas entre el Estado y las corporaciones, así como diversas demandas sociales acumuladas, la cartera educativa de los comienzos del gobierno de Alfonsín impulsó el CPN, con el objetivo de generar propuestas para el cambio educativo, pero dentro de una dinámica que se inscribiría sobre todo en lo que sería la constante búsqueda de consensos para lograr gobernabilidad por parte del nuevo gobierno democrático de la UCR. Sin embargo, la invitación al debate quedó conflictivamente atravesada por un lado con la memoria histórica de varios actores sociales que rememoraron al CPI para reformular antiguos litigios en la nueva coyuntura y, por el otro, con los aspectos más profundos de la estructura social del país que no podían resolverse desde un planteo de política pública exclusivamente pedagógico. Así, la amplia convocatoria a referentes de múltiples campos sociales y a la ciudadanía para discutir las bases educativas de cara al futuro, activaron un espacio en el que varios actores lucharon por sus viejas ideas o por sus nuevos intereses.

Los padres de la República, que a fines del siglo XIX reunidos en el CPI habían sentado las bases del sistema de instrucción público con su correlato en la ley 1.420, fueron reivindicados en la ocasión para ser parte de un imaginario social sobre los fundamentos de la unidad nacional – en donde la educación pública, laica y gratuita supo ocupar un lugar central - al que se dirigía el discurso refundador democrático del gobierno. Así, durante el mes de mayo de 1984 el gobierno de Alfonsín convocó a toda la población a debatir sobre la educación con el fin de articular la arquitectura del sistema educativo con las recuperadas instituciones republicanas mediante un Congreso que se asumía objetivamente educativo y por eso relacionado con el CPI, pero que en verdad formaba parte de un proyecto político mucho más amplio.

Así puede entenderse que en el CPN el presidente de la Nación reivindicara la unidad nacional y la República desde una perspectiva histórica, en medio de una convocatoria que, superadora del CPI tanto en su alcance como en sus formulaciones, se inscribiera en un cuadro de democratización y de pluralidad armónica de ideas como principal bandera política. Esto se relacionaba con el consenso social perseguido por el gobierno que se presentaba como una condición necesaria para llevar a cabo el proyecto de (re)fundación republicana evitando revivir viejas antinomias del pasado: por ejemplo, entre laicos y católicos, nación y provincias, etc., pero seguramente también entre clases y fuerzas políticas.

Las relaciones que se establecieron entre el CPN y el CPI fueron explícitamente plasmadas en numerosos trabajos elaborados al calor de las jornadas del nuevo Congreso. Fue tanto así que algunos de ellos entendieron que viejos problemas planteados en el CPI aún seguían pendientes de resolución cien años después y conectaron problemáticas educativas a un siglo de distancia. Durante el CPI se había efectivamente discutido la formación de los docentes de las primeras escuelas normales y de la Nación, las condiciones de trabajo de los maestros y las necesidades de infraestructura, el papel del Estado en el financiamiento y la supervisión, la urgencia de una ley que estructurara el naciente sistema de instrucción pública, la educación cívica de los futuros ciudadanos, etc. y es en parte cierto que muchas propuestas presentes en aquel congreso reaparecieron de alguna u otra forma en el CPN, aún si se trataba de diferentes sociedades que no procesarían esas cuestiones de la misma manera.

No obstante, nosotros creemos que el rasgo común más saliente se relaciona con el hecho de que ambos eventos surgieron enmarcándose en coyunturas transicionales críticas del orden político nacional y que por lo tanto aquellos vínculos entre los temarios que fueron evocados un siglo más tarde en el plano de lo pedagógico se construyeron más de lo que existieron, pero son estrictamente homologables. Aquellas conexiones entre ambos congresos que justificaron nuestra comparación, si bien pueden ser formalmente pertinentes, eluden hablar sobre la voluntad que en realidad animaba a los diferentes actores sociales de debatir en torno de sus intereses concretos y a veces contradictorios en un ámbito que desde las autoridades nacionales buscaba generar consensos para la gobernabilidad del país. Esa voluntad estuvo en ambos Congresos y respondía a las mismas necesidades de hegemonía política.

En principio es indiscutible que a los encargados de formular las políticas educativas del gobierno de Alfonsín les preocupaban diferentes cuestiones específicas del sector como el

analfabetismo, la deserción escolar, las carencias edilicias, la falta de capacitación docente, etc. Pero como todo esto, a su vez, se inscribía en un sistema educativo que aún presentaba rasgos de autoritarismo a raíz de la experiencia de la última dictadura militar, esos tópicos convertían también las cuestiones de gestión en una plataforma para discutir al mismo tiempo aspectos más generales de la cultura política nacional. Este rasgo común homologa a aquel viejo congreso de finales del siglo XIX con el CPN.

Referencias bibliográficas

- Aboy Carles, G. (2001) *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aboy Carlés, G. (2010) Raúl Alfonsín y la fundación de la “segunda república”. En: Gargarella, R.; M. Murillo y Pecheny, M. (Comps.) *Discutir Alfonsín (67-85)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aboy Carlés, G. (2018) Persistencias de la fundación. En Lazeretti, A. y Suárez, F. (eds.) *Socialismo y democracia (117-142)*. Mar del Plata: UDEM.
- Alfonsín, R. (abril de 1986) *Discurso de apertura del Congreso Pedagógico pronunciado por el Sr. presidente de la Nación Dr. Raúl Ricardo Alfonsín*. Buenos Aires: Congreso Pedagógico.
- Alfonsín, R. (1988) Discurso pronunciado en el Congreso Pedagógico Nacional. Informe Final de la Asamblea Nacional. Buenos Aires. EUDEBA.
- Alonso, L. (2003) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Ansart, P. (1973) *El nacimiento del anarquismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Asenstein, A. (2013) La higiene en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882. En: Bralich, J. y Southwell, M. (coords.) *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (19-39)*. Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Historia de la Educación. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).
- Auza, N. (1981) *Católicos y liberales en la generación del 80*. Buenos Aires: ECA.
- Auza, N. y Storni, F. (1986) *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Barros, S. (2002) *Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991*. Córdoba: Alción.
- Biagini E. (1983) Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano. Buenos Aires: CEAL.

- Bottarini, R. (2012) Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano. En: Cucuzza, H. y Spregelburd, P. (comps.) *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (87-133). Buenos Aires: El Calderón.
- Bottarini, R. (2016) Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el 1º Congreso Pedagógico de 1882. I Encuentro Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre. Tandil: UNICEN.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Buenos Aires: Siglo XXI (Edición original, 1980).
- Braslavsky, C. (1989) Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso. De Lela, C. y Krotsch, P. (Comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (52-71). Buenos Aires: Sudamericana.
- Bravo, A. (1987a) *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bravo, H. (1987a) *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires: 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>
- 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
- CHA (1986) *Congreso Pedagógico Nacional, Informe Sobre Posibles Reformas del Sistema Educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cucuzza, H. (1986) *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Besana.
- De Babini, E.; Gueventtes, É.; Silva, L.; Salonia, A.; Storni, F.; Van Gelderen, A. y Zanotti, J. (1986) *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Corregidor.
- De Lela, C. y Krotsch, P. (comps.) (1989) *El Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- 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 Luca, R. (2004) La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, 13. Recuperado de: <https://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>

De Luca, R. (2011) De los planes a la acción. La consolidación del proyecto educativo militar durante el alfonsinismo. *Razón y Revolución*, 22, 129-143. Recuperado de: <http://www.revistaryr.org.ar/index.php/RyR/article/view/38/38>

Duarte, D. (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). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4650/uba_ffyl_t_2014_893542.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Burkheim, E. (2001) *Las reglas del método sociológico*. México: FCE (Edición original 1895).

Eiseman, R. (2012) "Los imaginarios sociales como herramienta". *Imagonautas*, 2(2), 77-96. Recuperado de: <file:///C:/Users/MASTER/Downloads/Dialnet-LosImaginariosSocialesComoHerramienta-4781735.pdf>

Fernández, S. (1984) *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNM.

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).

Fournier, D. (1999) La Administración Alfonsín y la Promoción de los Valores Democráticos en el Cono Sur y los Andes. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 31 (1), 39-74. DOI: 10.1017 / S0022216X98005203

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

Garaban, A. (2009) *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los 90 en Argentina*. México: FLACSO.

Gargarella, R.; M. Murillo y Pecheny, M. (2010) *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goldmann, L. (1967) *Para una sociología de la novela*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.

- Herrero, A. (2011) La república “posible” y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901) *Secuencia. Revista de Historia y ciencias sociales*, 80, 72-73. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319127439003.pdf>
- Isola, N. (2013) Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *A Contra Corriente*, 10(3), 335-358. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27026>
- Jens, A. (2008) Contienda de valores. Argentina y Brasil en la edad de las exposiciones. *Cuadernos de literatura*, 13(25), 190-191.
- Loiacono, E. (2013) España rendida a los pies de la Argentina. El león de mármol de Juan Ferrari en la Exposición Continental de 1882. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mendoza: UNCUIYO.
- Mauro, D. y Martínez, I. (2015) *Secularización, Iglesia y política en la Argentina. Balance teórico y síntesis histórica*. Rosario: FHUMYAR.
- Méndez, J. (2018) *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1561/te.1561.pdf>
- Miranda, L. (2015) *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nardacchione, G. (2010) La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *E-I@tina. Revista de estudios latinoamericanos* 8(31), 21-49.
- Nosiglia, C. y Santiago, B. (1989) El Congreso pedagógico: su organización y desarrollo. De Lela, C. y Krotsch, P. (Comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas (52-71)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Panofsky, E. (1986) *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. (Edición original 1951).
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pintos, J. (2001) Apuntes para un concepto operativo de Imaginarios Sociales. Albuquerque, L. e Iglesia, F. (Dir.) *Sobre los imaginarios urbanos (67-103)*. Buenos Aires: FADU-UBA.

- Portantiero, J.C. y De Ípola, E. (1984) Crisis social y pacto democrático. *Punto de Vista*, 21, 13-21.
- Puiggrós, A. (1987) *Discusiones sobre educación y política. Aporte al Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Galerna.
- Recalde, H. (1987) *El Primer Congreso Pedagógico/1y2 (1882)*. Buenos Aires: CEAL.
- Rodríguez, L. (2013) Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882. En: Bralich, J. y Southwell, M. (coords.) *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (57-81)*. Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Historia de la Educación. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).
- Rodríguez, L. (2015a) Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. *Cuadernos de História da Educação*, 4(1), 263-278. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/284717522
- Rodríguez, L. (2015b) Funcionario y políticas educativas en Argentina (1976-1983). *Cuadernos chilenos de historia de la educación. Dossier, Educación y dictadura en el Cono Sur*, 4, 62-85. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/9433>
- Sáez A. M. (1994) ¿Por qué no la Segunda República argentina? *América Latina Hoy. Evalsrevistas*, 7. Recuperado de: <file:///C:/Users/MASTER/Downloads/2272-6037-1-PB.PDF>
- Santa, C. (2015) Dossier legislativo. Mensajes presidenciales. Acta legislativa del 7 de mayo de 1885. Biblioteca del Congreso 3(84), 1-8.
- Southwell, M. (2013) Significación del Congreso Pedagógico. Bralich, J. y Southwell, M. (coords.) *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.
- Tenti Fanfani, E. (1989) El Congreso Pedagógico y los modos de producción. De Lela, C. y Krotzsch, P. (Comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas (52-71)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- 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.aacademica.org/german.torres/13.pdf>
- Vitale, M. y Dagatti, A. (2016) La constitución de la Argentina democrática en el discurso de asunción del presidente Raúl Alfonsín. *Hallazgos*, 13(26), 65-91. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n26/v13n26a04.pdf>

- 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). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/2807/1/uba_ffyl_t_2011_874226.pdf.
- Zoppi Fontana, M. (1997) *Cidadãos Modernos. Discurso e representação política*. Campinas: Unicamp.