



Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional.

The socio-political conditions of the transition to democracy in 1983 and its relationship with the National Pedagogical Congress.

ROSSI, Ignacio¹

Rossi, I. (2020). Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional. *RELAPAE*, (13), pp. 13-26.

Resumen

La transición a la democracia en Argentina en 1983 ha significado un punto de inflexión en referencia a las políticas educativas implementadas durante la dictadura militar (1976-1983). A partir de 1983 el nuevo gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) asumiría con las insignias de la democracia y el republicanismo que derivarían en el área educativa en una profunda democratización de las instituciones y ciertos pronunciamientos sobre la convocatoria participativa de los ciudadanos para realizar reformas. Tras estas motivaciones y por iniciativa de los poderes políticos de aquel entonces, se llevó a cabo la formulación de un Congreso Pedagógico Nacional (CPN), siendo una de las iniciativas más significativas en el área de la educación que pretendiera incorporar a amplias capas sociales a los debates sobre una proyección de reforma educativa. Este trabajo propone, mediante un rastreo bibliográfico exhaustivo, indagar en las condiciones sociopolíticas del periodo de transición democrática para luego relacionarlas con la formulación del CPN. Creemos que el CPN puede inscribirse como parte de un programa de refundación democrática que el gobierno impulsaba en varias áreas de la sociedad mediante un énfasis reformista. Esta puede ser una plataforma viable de análisis para comprender la derivación en la convocatoria a un Congreso de educación que invitara a la ciudadanía a debatir sobre una reforma educativa a tono con el programa político general que buscaba refundar una nueva república.

Palabras Clave: Transición/ democratización/ espacio público/ participación/ Congreso/ educación.

Abstract

The transition to democracy in Argentina in 1983 has meant a turning point in reference to the educational policies implemented during the military dictatorship (1976-1983). Starting in 1983, the new government of Raúl Alfonsín (1983-1989) would assume with the insignia of democracy and republicanism that would derive in the educational area in a profound democratization of the institutions and certain pronouncements on the participatory call of citizens to carry out reforms. After these motivations and at the initiative of the political powers of that time, the formulation of a National Pedagogical Congress (CPN) was carried out, being one of the most significant initiatives in the area of education that sought to incorporate broad social layers to the debates on a projection of educational reform. This work proposes, through an exhaustive bibliographic search, to investigate the socio-political conditions of the democratic transition period and then relate them to the formulation of the CPN. We believe that the CPN can be registered as part of a program of democratic re-founding that the government promoted in various areas of society through a reformist emphasis. This can be a viable analytical platform to understand the derivation in the convocation of an education Congress that invited citizens to debate an educational reform in tune with the general political program that sought to re-found a new republic.

Keywords: Transition/ democratization/ public space/ participation congress/ education.

¹ Universidad Nacional de Luján, Argentina / ignacio.a.rossi@gmail.com

Introducción

La historia del tiempo presente constituye un campo de reciente intromisión por parte de los historiadores, como dice Juan Suriano, se trata de romper con “el viejo presupuesto positivista predominante desde finales del siglo XIX que se negaba a analizar la historia reciente por falta de perspectiva temporal” (Suriano, 2005:11). En esta línea, Franco y Levín (2007) han señalado que la constitución de esta como campo de estudios, nutrida principalmente de la revisión que supuso para la historiografía la última dictadura argentina (1976-1983), deviene inestable en cuanto a sus enfoques y objetos por la naturaleza de su constante renovación². Sin embargo, esto abre una oportunidad a la multidisciplinariedad para dialogar con estudios de diferente naturaleza que se han encargado de analizar el periodo. Los años ochenta constituyen aún un campo de indagación para los científicos sociales que en general buscan ocuparse del tiempo presente, y aunque la revisión aquí propuesta se centra en una mirada general y modesta a la coyuntura sociopolítica de los primeros años democráticos, también busca contribuir en establecer una relación entre la formulación del CPN y el proyecto reformista del gobierno.

El gobierno de Alfonsín inauguró la vuelta a la democracia tras un periodo de dictadura (1976-1983) en la Argentina. La educación, que había sido intervenida desmesuradamente dejando desaparecidos, detenidos y exiliados, con la vuelta de la democracia se tornaba como un campo de acción en el que el gobierno pretendía operar desde los nuevos valores de democratización y participación que la Unión Cívica Radical (UCR) renovada propiciaba. 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 y la restauración del ejercicio ciudadano (Tiramonti, 2004), aunque deberá enfrentar fuertes condicionamientos históricos propios de una sociedad que debía comenzar a cimentar un régimen democrático.

En este contexto se propuso la formulación del CPN con las intenciones de involucrar a la ciudadanía en el debate educativo. Así, se desarrollaron instancias territoriales de debate convocando a las personas para formular conclusiones que modernizaran la educación y que sirvieran para proyectar una ley general para el sistema educativo. Se llevó a cabo una organización jerárquica de asambleas en diferentes planos regionales (local, jurisdiccional y nacional), se propuso un temario subdividido en comisiones para debatir los informes que serían elevados a la Asamblea Pedagógica Nacional (APN)³ y se configuraron diferentes organismos que, a la par de la ciudadanía, desarrollaron informes y discusiones sobre problemas educativos, como la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA).⁴

² Los trabajos del reciente libro de Schneider (2019) plantean nuevas estrategias metodológicas para analizar nuevas problemáticas en torno a aquellos años superando los clásicos cánones, desde una perspectiva económica y política han construido los investigadores.

³ Como parte del último escalón jerárquico se llevó a cabo la APN en Embalse, Córdoba. Esta fue convocada por la Comisión Organizadora Nacional, estuvo compuesta de 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas jurisdiccionales y tuvo como principal función producir un informe final compatible y sintético conforme a los producidos por las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales. Aquel informe fue aprobado por la Comisión Organizadora Nacional, encargaba de difundirlo mediante los medios masivos de comunicación. Al respecto de esta asamblea, Rodríguez (2015) caracterizó su composición ideológica de la siguiente manera: 33% delegados católicos independientes, 27% justicialistas (cerca de los católicos), 22% del radicalismo y un 8% de partidos de izquierda.

⁴ Para los debates de los intelectuales convocados para la CHA puede consultarse el siguiente documento: Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Sobre Posibles Reformas del Sistema Educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Para la estructura organizacional del CPN y las recomendaciones temáticas y de participación que ofrecía el gobierno véase Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Congreso pedagógico. Pautas de organización del Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba. EUDEBA, Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Propuestas para tratar los temas del Congreso Pedagógico. Materiales para la Participación. Congreso Pedagógico*. <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001959.pdf>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *¿Qué es el Congreso Pedagógico? Materiales para la participación 1. Congreso Pedagógico*. Recuperado de : <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001959.pdf>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación 2. Congreso Pedagógico*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/91044/EL001786.pdf?sequence=1>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Pautas de organización del Congreso Pedagógico. Congreso Pedagógico*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001785.pdf>. Además, en aquel entonces la Comisión de Educación del Senado dejó establecidas en un documento las líneas organizacionales y los desafíos del CPN. Véase Honorable Senado de la Nación. Comisión de Educación (1987) *Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Secretaría Parlamentaria.

El análisis propuesto para encarar las condiciones históricas que condujeron a la formulación del CPN, y que en general caracterizaron a la política educacional, es realizado mediante una propuesta de corte bibliográfica y es dividido en dos partes. En la primera, se analizan los condicionamientos de la transición democrática y la voluntad de refundar una segunda república que encarnaba el alfonsinismo. Se tienen en cuenta las medidas generales involucradas y la relación más general con la configuración de un nuevo régimen político en el plano normativo. La convocatoria a los intelectuales de la educación y el reformismo alfonsinista caracterizó la propuesta específica que se desarrolló en el campo educativo, la cual estaba atravesada por la democratización como principal insignia. En una segunda parte, retomamos cómo el CPN se relacionó con aquel programa refundacional y, más generalmente, con los amplios condicionamientos sociales que caracterizaron a aquellos años. Aquí se analiza la relación con el pasado que en general establecía el alfonsinismo como elemento para legitimar la refundación recuperando también valores fundacionales del sistema educativo.

Las encrucijadas de la transición argentina

El 10 de diciembre de 1983 marca una ruptura de la vida política del país, la nueva democracia se resignificaba a raíz del fracaso institucional que, desde los años treinta y según la lectura del alfonsinismo,⁵ había afligido al país. Este proceso puede ser entendido en palabras de Aboy Carlés (2004) como una “doble ruptura” en tanto se debía romper con la dictadura anterior y hermanar a los argentinos. El advenimiento de la institucionalidad debió enfrentar varias encrucijadas constituidas por demandas que la sociedad venía acumulando durante los años de dictadura. Para echar las bases de un sistema democrático plural eliminando las prácticas corporativistas identificadas como baluarte del autoritarismo (Southwell, 2007). También el advenimiento de la democracia debió enfrentar complejos cambios en el rumbo de la economía caracterizada por una enorme deuda pública, problemas de inflación y crecientes presiones sociales (Rapoport, 2020).

Durante aquellos años se produjo un intenso resurgir de la vida política, que en verdad se desarrollaba desde los años 1980 (Franco, 2018), tanto desde las corporaciones tradicionales como en la sociedad civil, restableciendo la república como lugar de lo común en contraposición al anterior Estado autoritario (Altamirano, 2013). Paralelamente, se comenzaba a consolidar el neoliberalismo internacional que, a través de instituciones financieras, elites económicas e instituciones de investigación (Castellani, 2002), asociaban a la sociedad civil con una defensa de lo privado como ámbito legítimo y principal de la vida en sociedad (Rabotnikof, 2008). Los principales gobiernos propulsores del neoliberalismo fueron los del Reino Unido y los Estados Unidos, países en los cuales Margaret Thatcher (1979-1990) y Ronald Reagan (1981-1989), respectivamente, establecieron un clima de ideas favorables a replegar las acciones estatales de toda la esfera económica y social que pudiera ser explotada por los agentes privados en el marco de la economía de mercado. En este marco, los organismos internacionales ejercieron paulatinamente presiones por implementar reformas económicas a medida que la crisis se hacía ingobernable (Alonso y Simonoff: 2016). Las presiones para reformar los Estados, cada vez más aceptadas desde el interior de los países endeudados, apuntaban a reducir el déficit fiscal, privatizar empresas públicas y expandir la libertad de mercado. Este marco condicionó a la vuelta de la democracia argentina y su intento de consolidación institucional (Suriano, 2005).

En este sentido, uno de los primeros blancos de la nueva administración fueron lo que se entendía como poderes corporativos: militares, grandes empresarios y sindicalistas. Desde los inicios de su campaña electoral Alfonsín había denunciado a estos actores como cómplices de la etapa dictatorial precedente. En palabras de Hernán Fair (2009), “Durante la campaña presidencial del ‘83, Alfonsín constituyó su discurso a través de una defensa del imperio de la ley y los derechos de la ciudadanía, en confrontación con los poderes corporativos y autoritarios” (40). A su vez, como señaló Juan Carlos Portantiero (1987), este pluralismo de confrontación intentaba construir una democracia no tutelada ni condicionada por los poderes corporativos y militares y partía de una base ética política que resignificaba a las instituciones públicas (Quiroga, 2005a).

En términos de Portantiero se trataba de una transición por ruptura en la que, a diferencia de otros países, la salida democrática fue por una presión coyuntural y no producto de una negociación. Sin embargo Ramírez (2019a) señaló que los partidos políticos constituyeron un baluarte de presión y negociación. Esto quizás

5 Sobre la construcción de un relato histórico de acuerdo a la nueva democracia se sugiere ver (Novaro, 2006)

explica el ascenso de la UCR para refundar un régimen democrático. Esta interpretó mejor la necesidad social de una añorada democracia plural (Ramírez, 2019b)⁶ derivando en que el gobierno democrático no haya tenido limitaciones claras en la formulación de su agenda política (Méndez, 2018). No obstante, a los pocos meses se produjeron roturas en el devenir del gobierno en tanto surgían fracasos económicos y de concertación política que atravesaron toda la etapa. Estos evidenciaron que la construcción de un régimen democrático era una tarea compleja que tendía a aislar al régimen (Birle, 1993) en un presidencialismo que giraba en torno a la crisis económica (De Riz, 1991).⁷ Esta discusión en torno a la naturaleza del régimen democrático fue retomada por Quiroga (2005b), luego de los trabajos clásicos de Portantiero y Nun (1987) y O'Donnell (1994), al señalar la debilidad del hiperejecutivismo y los débiles componentes delegativos de la democracia argentina, que convivía con rasgos propios del pasado autoritario, a pesar de la consolidación institucional lograda por el alfonsinismo. Esto, como bien concluyó el autor, develó las particularidades de la democracia argentina asociadas a la debilidad de las instituciones y al apego de normas que dejaban al ejecutivo como principal protagonista ante las decisiones complejas.

Con el apoyo de una civilidad comprometida con la vuelta de la democracia, el gobierno ofreció un diagnóstico neokeynesiano tradicional sobre los problemas económicos de la sociedad durante la gestión del ministro de economía Bernardo Grinspun (1983-1985) (Pesce, 2004 y 2006) y, así, se priorizaron cuestiones de orden político y social. Esto se debía quizás, y como lo entendiera Ramírez (2019b), a que la clave republicana liberal en el discurso alfonsinista tenía la doble función de invitar a los actores a una resemantización de la política revisando las tradiciones previas y confiriendo a la UCR el liderazgo del proceso de reconstrucción democrática dejando de lado una innovación en materia económica (Ramírez, 2019b).⁸

Esto provocó que en el espacio de las políticas públicas los esfuerzos se concentraran en remover los resabios de autoritarismo en las instituciones mediante un carácter laico, democratizador y modernizador, delineado hacía algunos años por el Centro de Participación Política creado en 1982 que presidía Jorge Roulet. Este fue un espacio de debates en el Movimiento de Renovación y Cambio liderado por Alfonsín desde 1972 (Díaz, 2009). Como lo señala Wanschelbaum (2011) democratización en el ámbito educativo significaba eliminar el autoritarismo de las instituciones promoviendo mecanismos de participación, respeto y pluralidad en los actores. Es por ello que se apuntaba a promover una mayor participación popular y el ejercicio de las libertades democráticas donde la ética de la solidaridad que sostenía el alfonsinismo reconocía que la modernización sólo podría ser alcanzada transitando un camino en el cual los valores democráticos fueran solidarios y participativos (Alfonsín, 1980).

La sociedad civil de aquel entonces era una sociedad que había sufrido los estigmas de la dictadura precedente. Convocar a la participación como lo hizo la iniciativa del CPN, en tanto convocaba a estudiantes, padres cooperadoras, gremialistas, docentes, estudiosos y en general al pueblo, significaba otorgarle espacio de acción a los distintos colectivos sociales. Sin embargo, debe advertirse que no todos se encontraban en las mismas condiciones dado que la herencia de la dictadura, especialmente la crisis económica que se propagaba a lo largo de la década, mermaba la posibilidad de participar en el congreso pedagógico.

En este marco general el gobierno convocaba a referentes del campo de las Ciencias Sociales provenientes de instituciones como *El Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración pública* (CISEA) nacida del *Instituto Di Tella* y luego convertido en *Centro de Estudios de Estado y Sociedad* (CEDES) y el *Instituto de Desarrollo Económico* (IDES). Se destacaban entre la nómina de especialistas convocados Dante Caputo, Jorge Sábato, Enrique Groisman, Jorge Roulet, Oscar Oszlak, Juan Carlos Torre, Juan Carlos Portantiero, Emilio de Ípola y Eduardo Issaharof, entre otros. Todos fueron citados para ocupar algún puesto como funcionarios del gobierno y se creó el *Grupo Esmeralda* bajo la iniciativa de Meyer Goodbar y Eduardo Issaharoff para asesorar

6 También Quiroga (2005a) sostuvo que desde los años 1930 “la democracia se volvió inestable por la falta de confianza en las reglas de procedimiento constitucional, en la ausencia de un sistema de alternancia y en la desobediencia de los militares al poder civil” (90).

7 En julio de 1985 se lanzó el plan de estabilización conocido como Plan Austral. Este logró bajar significativamente los índices de inflación dando un respiro importante a la economía por poco más de un año. Fue luego de este plan de estabilización cuando el gobierno lanzara la mayoría de sus proyectos reformistas. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de 1986 la inflación volvió y, a pesar de otros intentos de estabilización, la crisis económica empeoró paulatinamente (Gerchunoff y Llach, 2019).

⁸ Esto se produjo en un marco general de transformación de la cultura política en donde, los partidos mayoritarios buscaban canalizar las antiguas formas de participación. Como lo entiende Ramírez (2019 b), se trató de, un proceso de partidización de la política.

al presidente. Este grupo conformado por sociólogos, lingüistas e historiadores, se encargaba de elaborar los discursos del presidente, así como las ideas que permitieron renovar la UCR. En este cuadro de incorporación de intelectuales progresistas la UCR se incorporaba a la organización mundial de partidos socialistas, socialdemócratas y laboristas: La *Internacional Socialista* (Isola, 2013).

También fueron significativos los nombres provenientes del campo de las Ciencias de la Educación, quienes sin detentar un cargo como funcionarios ni ser afiliados del partido radical (a pesar de sus afinidades) colaboraron con el mismo. Además, como signo del federalismo que se deseaba imprimir desde el gobierno democrático a la política, muchos de ellos provenían del interior del país. Esto demuestra la iniciativa del gobierno alfonsinista por poner a dialogar el conocimiento científico con la política. A pesar del estado en que se encontraba el campo intelectual en la Argentina en el marco de la transición democrática (un estado de reinstitucionalización a causa de la desarticulación producida tras la dictadura militar), los esfuerzos eran notables por imbricar la intelectualidad y la política. Algunos nombres destacados del área educativa fueron Daniel Cano, Norma Paviglianiti, Catalina Nosiglia, Berta Braslavsky, Cecilia Braslavsky, Ines Aguerrondo, Clotilde Yapur, David Wiñar, Guillermina Tiramonti, Gilda Romero Brest, Ana María Eichelbaum de Babini, Hector F. Bravo y Juan Caros Tedesco (Suasnábar, 2018; Méndez, 2018). Como sostiene Suasnábar (2010) la democratización estuvo caracterizada por un proceso de reconfiguración del campo intelectual que incluyó la normalización universitaria (que incluyó la renovación de las carreras de Ciencias de la Educación), la reconstrucción de las capacidades estatales y la regulación de la educación y, por último, y la emergencia de nuevas agencias propias del campo intelectual como centros de investigación, organismos internacionales y *think tanks*.

A propósito de la cobertura y extensión del sistema educativo, puede decirse que la cobertura escolar era del 90% entre los niños 6 a 12 años con sólo un 5.8% de población analfabeta en el sector, pero en el nivel medio la tasa de escolarización era de un 41.7% en 1980 (Mejer y Morduchowicz, 1996). En otras palabras, algo menos de 1,5 millones de personas mayores a cinco años no habían asistido a la escuela y también otras cifras indicaban que los alumnos matriculados en 1980 en el 7º grado habían tenido un desgranamiento del 46 %. En un marco global, el 62% había terminado la educación secundaria y el 4,1% había finalizado estudios superiores. El censo llevado a cabo en 1980 señalaba que 1,2 millones de personas mayores de 15 años, el 6,1% de la población, no habían finalizado sus estudios. Los descalabros de los índices presentados eran notables en provincias como el Chaco, Corrientes, Santiago del Estero, Formosa, etc. De modo que puede comprenderse que se encontraban entre las principales preocupaciones el desgranamiento, la repitencia y las desigualdades (Wanschelbaum, 2013: 9).

A tales efectos, en el área educativa el gobierno manifestaba querer lograr una mejor dirección de la educación considerando a la misma como un derecho. Lo primero fue realizar un diagnóstico de la herencia recibida de los años de la dictadura que fue caracterizada como nefasta en tanto se denunciaba las intervenciones y represiones en el sistema (Wanschelbaum, 2013). Se hablaba fundamentalmente de un nivel primario que, a pesar de no arrojar índices bajos de escolarización, era excluyente y discriminatorio debido al alto porcentaje de deserción escolar que presentaba. También en el nivel medio fue destacado el alto índice de abandono, sobre todo en las provincias ya mencionadas. Por su parte, la Universidad, fue considerada como una institución estancada y anacrónica (Wanschelbaum, 2014). Los informes especializados durante el gobierno democrático encontraban en el sistema educativo una descentralización desordenada en la designación de funciones y el deterioro de los servicios técnicos y de investigación. Esto era producto del desmantelamiento de un modelo centralizado por una coexistencia de modalidades educativas de forma desordenada producido durante la etapa previa (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

Es por ello que el gobierno, en aras de la democratización, promovía en la educación una mayor participación de los actores educativos desmontando las políticas de control, censura y persecución autoritaria características de la etapa previa. No obstante, Gabriel Nardacchione señaló que la propuesta democrática no era reformista porque se sostenía en una “restauración de los criterios tradicionales del sistema público actualizados a los tiempos que corrían” (Nardacchione, 2010: 27). Por su parte, Tiramonti (2010) señaló que las preocupaciones del gobierno, aunque sentadas en cierta ingenuidad del impulso democrático y las expectativas ciudadanas, mostraban una preocupación en “la heterogeneidad de las dependencias y modalidades, así como las dificultades del direccionamiento del aparato burocrático en el trasfondo de generar

un vínculo entre democracia y educación. También la misma autora, en otros trabajos (Tiramonti, 2004 y 2007) relata que se avanzó en la laicización de ciertos contenidos, como en el área de la educación cívica⁹, la implementación de relaciones horizontales y participativas al interior de las instituciones, la eliminación de las restricciones de ingreso en los niveles medio y superior, y la recuperación del debate con un sentido nacional, de soberanía regional y consolidación democrática como sucedió en el CPN.

Finalmente, en 1984 el gobierno impulsó el CPN, un evento de escala nacional y convocatoria abierta, que tuvo como objetivo manifiesto organizar la educación de 5 millones de estudiantes para el siglo XXI. A este Congreso Pedagógico se lo presentó como un congreso popular (Aboy Carlés, 2001) que como dijera Graciela Misirilis (2010) buscó recuperar una dinámica participativa y sacudió la vida cotidiana escolar con un discurso pedagógico modernizador. La primera clave fue coherente con la propuesta democratizadora de Alfonsín pero, la segunda, estuvo constituida por un discurso pedagógico que trataba de volver a izar los clásicos cánones de la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad del sistema educativo. Aunque ahora, el contexto de la transición democrática era diferente que el de hacía cien años atrás, y los actores convocados a este Congreso tenían, naturalmente, otros intereses (Wanschelbaum, 2013:4).¹⁰

El CPN como parte del Proyecto Democrático Refundacional.

Entre las medidas de apertura política y democratización de las instituciones encaradas por el gobierno hubo una serie de políticas educativas entre las cuales el CPN fue una de las más importantes a la hora de caracterizar el espíritu del nuevo gobierno (Braslavsky, 1989). El CPN respondía a lo que planteaba el gobierno alfonsinista: una amplia convocatoria, la participación de la sociedad en su conjunto, un espacio de reflexión, crítica y evaluación de la educación. En otros canales culturales también se impulsaron nuevas políticas como por ejemplo en los medios de comunicación que se vieron relanzados al campo de la información y la libertad de expresión, y en los estudios superiores, donde se normalizaba la actividad académica y volvían a sus puestos profesionales científicos y técnicos. En este marco el CPN produjo notable significado de ideas, propuestas, y debates sobre los problemas de la educación

El CPN motivó la realización de varios trabajos conmemorativos sobre el Congreso de 1882 que hoy son obras clásicas (Biagini, 1983; Cucuzza, 1986; Bravo, 1987 y Recalde, 1987). Además, estos trabajos recuperaban aquel viejo Congreso para debatir diferentes problemáticas educativas como la deserción escolar, la jerarquización docente y la desigualdad salarial. Otros trabajos, también producidos durante la postdictadura 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 afectaban al sistema educativo (Auza y Storni, 1986; Gueventtes, 1986; Salonia, 1986; De Lella y Krotsch, 1989 y Braslavsky, 1984 y 1989; Salonia, 1987; Puiggrós, 1987). Los trabajos más recientes como la de Carbonari (2004) y Sironi (2014), analizan las relaciones entre el Estado y la sociedad civil a partir del CPN, aunque también puede consultarse desde una perspectiva más periodística el libro de (De Vedia, 2005). Otro conjunto, ha relacionado al CPN con en el contexto de la postdictadura como plataforma de avance del neoliberalismo educativo (De Luca, 2004; Garabán, 2009). Por último, otros se centraron en los mecanismos de difusión del mismo (Kaufman y Díaz, 2006) y la amplia participación católica (Fabris, 2011; Torres, 2014).

Las iniciativas que motivaron a aquel congreso se fundaban en una fuerte idea de una (re)fundación republicana superadora del ciclo de inestabilidad política e institucional abierto desde 1930. El corporativismo era señalado como el principal mal de la inestabilidad política, encontrando su máximo punto en la última dictadura de 1976 (Alcántara Sáez, 1994). Este proyecto respondía en la práctica a un conjunto amplio de iniciativas y reformas sobre el sistema institucional y la sociedad. Además, se fundaba en una narrativa de reinstauración democrática que condenaba los golpes de Estado y reivindicaba a los legítimos gobiernos elegidos por el pueblo. En este sentido Southwell sostuvo que el Gobierno, “constituyó su identidad como resultado

⁹ Beccera (2016) señala que esta reforma, realizada en 1984, significó una triple modernización en tanto, en primer lugar, ingresaron en las escuelas contenidos académicos que suplantaron las antiguas temáticas abstractas. En segundo lugar, se introdujeron teorías constructivistas que buscaban remover las tradicionales clases magistrales, verbalistas y represivas. Por último, se desarmó el programa ideológico de la dictadura plagado de fuertes cargas morales y jerárquicas.

¹⁰ Como sostiene Suasnábar (2010), el CPN reveló la gran capacidad de los sectores católicos para intervenir en la agenda educativa pero, por otra parte, dejó al descubierto la debilidad de los partidos políticos para movilizar a los sectores identificados con la educación pública.

contingente de una disputa entre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo” (Southwell, 2006: 4). Así, la (re) fundación de una II República remitía a un programa liberal clásico que enaltecía la justicia, las instituciones, la pluralidad, la democratización y especialmente, la escuela (Braslavsky, 1989).

En este marco, el 15 de abril de 1986 se anunció por cadena nacional un conjunto de reformas conocidas como Plan para una Segunda República Argentina. El plan fue anunciado ante los miembros del Consejo para la Consolidación de la Democracia (órgano asesor de Alfonsín vigente entre 1985-89) y contenía varios proyectos ambiciosos que se enviaron al Congreso de la Nación (aunque en la mayoría de los casos, no se concretaron). Entre los principales se contemplaban el traslado de la Capital a la Patagonia (distrito federal Viedma-Carmen de Patagones) reglamentada por la ley 23.512. Este proyecto cuestionaba el crecimiento descontrolado, la centralización política y la concentración económica del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. La creación de la provincia del Río de la Plata constituía otra de las reformas propuestas por la cual se preveía la creación de esta nueva provincia que unificara los territorios del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires para coordinar políticas comunes en toda la zona y finalizar con la desarticulación producida por la existencia de varias intendencias y municipios. También se preveía una reforma constitucional en la que se esperaba hacer más eficaz los poderes del Estado promoviendo la descentralización, la participación y una mejor administración (en este caso Alfonsín había manifestado su deseo por abandonar el sistema presidencial y adoptar el semipresidencial).

También se planeaba un proyecto de reforma judicial, la cual tenía proyecciones similares a la reforma constitucional, pero en el ámbito correspondiente (es decir, favorecer la descentralización y hacer más eficaz la participación y la administración). También se contemplaba la posibilidad de establecer el proceso oral en el orden nacional para favorecer la publicidad, la intermediación y la rapidez de los procesos judiciales. Por otro lado, la reforma del Estado alcanzaba también un plano de vital importancia, donde se esperaba que cada área de éste ganara más autonomía para hacer más eficaz los procesos decisorios. Especialmente en esta propuesta se proyectaba extender el uso de la informática en relación a la participación ciudadana en los procesos de decisión que involucraban al Estado. Entre otras iniciativas se preveía la modificación de símbolos patrios, la creación de transformación de gobernaciones militares en provincias y nuevas rutas nacionales (Pérez, 2004). Además, se preveía el reordenamiento del sistema de salud con la implementación del Sistema Nacional del Seguro de Salud (Ley 23.661) aunque finalmente desató la férrea oposición de los sindicatos peronistas.

El llamado al CPN hecho dos años antes debe entenderse en este contexto de un Plan alfonsinista de refundación de la república. Como sostiene Bárbara Briscioli, el Gobierno propuso “trazar un paralelismo entre la matriz de origen del sistema educativo nacional un siglo atrás y la recuperación democrática, siendo que en ambos casos aparece la idea de (re)fundar una República” (Briscioli, 2013: 173). En cierta medida, el proyecto educativo democrático que propiciaba el gobierno, si bien se autoreferenciaba en el modelo normalista de 1880 también se enmarcaba en las políticas que demandaba la recuperación democrática. Así, desde los actos de campaña, Alfonsín recitaba el preámbulo de la constitución, el compromiso con esa constitución, el valor por el sistema republicano, el federalismo y la igualdad ante la ley. De esta forma, sobre las bases de la democracia participativa y el cambio en las costumbres políticas se pretendía (re)fundar una Segunda República (Alcántara Sáez: 1994; Mercer: 2005) y el sistema educativo no podía estar ausente en esa agenda. De hecho, creemos que el CPN vino a ser el prelude de esa aspiración refundacional protagonizada por la UCR.

En este marco, el Consejo Federal de Cultural y Educación creado en 1972 volvía a funcionar, luego de su intervención durante la dictadura, con Adolfo Stubrin en septiembre de 1984. Este, apuntaba a proyectar políticas provinciales y acuerdos con las jurisdicciones para la puesta en marcha del CPN (Braslavsky, 1989, Pronko y Vior, 1999). El presidente Alfonsín respondía así a los reclamos de participación institucional de las provincias haciendo llegar al parlamento una propuesta que facilitaba la búsqueda de acuerdos para la realización del CPN, tales como la inclusión de representantes provinciales en la Comisión Organizadora del CPN, la delegación de las provincias en la organización del evento, etc.¹¹ Desde mayo de 1984 el gobierno

¹¹ Una de las últimas modificaciones que se realizó sobre el proyecto de convocatoria original del Poder Ejecutivo fue el punto sobre la participación de las provincias. El conflicto fue tal que a cambio de requerir su adhesión se les transfirió a los gobiernos provinciales,

anunciaba las primeras noticias sobre la realización del CPN y se enviaron invitaciones formales para la participación en los futuros debates, así como algunas propuestas y conocimientos mínimos para la ocasión. Se convocó a inscribirse en las escuelas para participar de los encuentros a todos quienes tuvieran por lo menos 15 años de edad¹², siendo las Asambleas Pedagógicas de Base el espacio donde se debatiría un informe para las Asambleas Jurisdiccionales. Estos informes debían aglutinar problemáticas y propuestas para tratarse en la instancia nacional del CPN, denominada Asamblea Pedagógica Nacional (Orellano, 2016).

Institucionalmente el CPN surgió de 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 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 Congreso Pedagógico Internacional (CPI)]” (Puiggrós, 1987:120). Así, una vez aprobado el proyecto, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados amplió la participación del Poder Legislativo en la fase organizativa del evento e incluyó a las autoridades educativas provinciales alojadas en el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esto demostraba las intenciones de equiparamiento en la participación de los distintos actores sociales en el CPN como parte de una constante búsqueda de consensos.

Esta instancia de debate tenía, al menos en cierta medida, un antecedente en el CPI que fue parte del proceso fundacional del sistema educativo. Por ello el proyecto original se llamó justamente Segundo Congreso Pedagógico Nacional, aunque luego fue modificado porque las autoridades políticas trataron de evitar que se reeditase el enfrentamiento entre católicos y laicistas (De Vedia, 2005). Se trataba en gran medida de una estrategia para impedir una disputa con los sectores católicos que guardaban una nítida memoria del CPI y la ley 1.420 de 1884, eventos que entendían con una derrota (Torres: 2014). Puede observarse cómo desde un comienzo las autoridades se esforzaban en evitar enfrentamientos y discusiones del pasado pero con gran incidencia en aquel presente. Sin embargo, esto no impidió que durante los discursos de apertura y cierre del CPN las referencias alusivas y evocativas al CPI de 1882 por parte del presidente fueran recurrentes¹³. Inclusive Puiggrós, afirmó que: “es hora de que la sociedad en su conjunto se prepare para un debate postergado por cien años” (Puiggrós, 1987:120). La disociación entre ambos congresos era difícil de instalar, la tensión entre laicistas y confesionales existía y volvía a traer viejas discusiones y posicionamientos, aunque también existían tópicos pedagógicos pendientes como la posibilidad de formular una ley de educación y extender la obligatoriedad educativa (De Lella y Krotsch, 1989).

A su vez, Mariano De Vedia señaló al respecto que, “ambos congresos encierran diferencias y similitudes, que muestran al mismo tiempo rasgos particulares propios de cada época y llamativos signos de continuidad” (De Vedia, 2005: 37). Es posible advertir que más allá de la cuestión confesional, algunos temas encontraron vigencia aún después de cien años, como la necesidad de establecer un periodo de obligatoriedad escolar más largo, es decir, una ampliación de la obligatoriedad a unos 10 u 11 años tal como sucedía en las reformas educativas impulsadas en Europa desde la posguerra. Así, la gratuidad de la enseñanza, el énfasis en la formación de profesionales, el régimen jubilatorio de los maestros y la educación mixta que habían sido los pilares del CPI ya no eran cuestiones que interesaban a la sociedad tanto como la extensión de la secundaria y la reglamentación de una nueva ley educativa. Es por ello que el CPN fue para el gobierno el punto más alto y significativo de su política educativa en el que intentaba recuperar valores de la fundación del sistema de instrucción pública de fines del siglo XIX, pero adecuándolos a las necesidades contemporáneas y a la coyuntura política de negociación con los actores que debatirían en él.

El CPN aparecía en realidad como un punto relativamente insignificante en la agenda de otros problemas que seguramente eran más acuciantes para el gobierno como el plebiscito por la soberanía del Canal de Beagle, el

a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la responsabilidad de ejecutar el CPN en sus respectivas jurisdicciones otorgándoles así mayor margen de decisión (Carbonari, 2004).

¹² El gobierno decidió que las asambleas no se realizaran en las escuelas entendiendo que debía trascenderse la esfera escolar. Esta idea, según Stubrin, buscaba impedir que los participantes no se vieran inhibidos ante la autoridad de un maestro o un director de escuela evitando así “no pedagogizar los debates” (De Vedia, 2005: 71).

¹³ Consúltense Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Discursos del Dr. Ricardo Raúl Alfonsín y del Sr. Secretario General de la U.N.E.S.C.O. Dr. Federico Mayor Zaragoza, pronunciados en el acto de apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional*. Embalse, 28 de febrero, Córdoba. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000006.pdf>

juicio a las juntas militares por los crímenes de lesa humanidad, la organización de las elecciones de noviembre de 1985 que consolidaron temporariamente la hegemonía alfonsinista, el intento fallido de reformar el sistema de salud, la sanción exitosa de la ley de divorcio vincular, la difícil relación con las fuerzas armadas que evidenciaron los levantamientos militares, el proyecto nunca realizado pero en su momento ampliamente debatido de mudanza de la Capital Federal y la irresuelta cuestión del endeudamiento externo que condenaba al estancamiento económico y alimentaba el descontento social. Es comprensible entonces que el CPN atravesara, desde la promulgación de la ley de 1984 que lo inauguraba hasta su clausura en 1988, distintos avatares políticos que afectaron al desarrollo general del Congreso. Es por ello que, así como la convocatoria al congreso fue un tanto sorprendente también fue un desafío difícil de mantener en el transcurso del tiempo (Bucciarelli y Diez, 2016).

En general las temáticas que preocupaban al sector educativo -aunque más adelante con el desarrollo del Congreso se visibilizarían las de otros actores específicos como la Iglesia Católica y por fuera del evento los sindicatos docentes- giraron en torno a dos ejes fundamentales: la extensión y distribución de la educación. Específicamente el gobierno convocaba a la ciudadanía a debatir sobre temas como la función de la educación en la vida democrática, en la formación de las personas para una sociedad plural, las formas de educación y su distribución en diferentes instancias, la administración, el gobierno y el financiamiento e incluso los aspectos pedagógicos de la misma¹⁴. Ambos aspectos se expresaron como los puntos de mayor relevancia (Eichelbaum, 1986) y se reflexionó sobre cuestiones tales como las condiciones de la formación docente, la rigidez de los programas de estudio, los cambios constantes de enfoques educativos, etc. Cuestiones que en definitiva provocaban una crisis del saber en el cuerpo profesional docente (Gueventtes, 1986). Además, se contaba con una grilla general donde el gobierno promovía debatir el analfabetismo aun existente en sus diferentes formas, el aporte de la ciencia y la tecnología, la educación especial adecuada para diferentes discapacidades, los problemas derivados de los resabios antidemocráticos heredados de la dictadura y la deficiente inversión e infraestructura del sistema (Salonia, 1986).

Con estas expectativas y preocupaciones generales y en un clima político al principio propicio para su tratamiento, el CPN dio inicio a un ciclo de intensos debates y temáticas emergentes del campo educativo, pero también político e ideológico. El desarrollo de esos debates provocó el resurgimiento de antiguas y nuevas discordias entre los actores educativos, no educativos y la sociedad en su conjunto. No obstante, las limitaciones que debió enfrentar el gobierno por parte de actores corporativos como los militares, los sindicatos, los empresarios y la Iglesia Católica¹⁵, deben ser consideradas para comprender el devenir del evento y su cooptación por los sectores más conservadores de la sociedad (Rodríguez, 2015).

Reflexiones finales

Creemos que el CPN puede ser analizado en relación a las precisiones sobre la refundación democrática que la UCR promovía en aquellos años. No obstante, tampoco pueden desdeñarse los amplísimos condicionantes que a lo largo del gobierno se presentaron en términos económicos domésticos como internacionales. La disputa con las corporaciones, los fracasos reformistas y el deterioro económico fueron algunos de los principales problemas que seguramente afectaron el desarrollo del CPN como alcuadro más general de la transición a la democracia y los anhelos por configurar un régimen político complejo que contara con la participación de la sociedad en su conjunto. En este sentido el CPN fue un hito importante en tanto significó una de las medidas que en el área de la educación manifestó la voluntad general de democratizar convocando a la participación. Sin embargo, este no escaparía a los problemas que debió enfrentar el gobierno como la organización de las corporaciones, habida cuenta que la Iglesia Católica fue uno de los actores principales en el desarrollo del mismo.

¹⁴ Propuestas para trabajar los temas del Congreso Pedagógico Nacional (1986) Serie Congreso Pedagógico. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001959.pdf>

¹⁵ Sobre las convicciones de la institución para el CPN véase Equipo Episcopal de Educación Católica (1986) *Guía para la participación en el Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Docencia y Equipo Episcopal de Catequesis (1986) *Educación y proyecto de vida*. Buenos Aires: Oficina del libro.

A raíz del presente ensayo creemos estar en condiciones de asegurar que el CPN fue parte de un impulso refundacional por parte del gobierno democrático. Ese impulso, como hemos visto, se inscribía en un programa reformista complejo que pretendía fundar una segunda república y que, a partir de 1986 con la endeble estabilización económica que supuso el Plan Austral y la caída de los índices inflacionarios, tomó mayor relevancia. El CPN inició en 1984 y finalizó en 1988, por lo que se entiende que transitó las subas y bajas del gobierno alfonsinista, pero también hemos observado que, desde un comienzo, existieron tensiones históricas en torno al pasado y a los valores refundacionales educativos que promovía el gobierno. Naturalmente las tensiones del CPN y el desgaste de su desarrollo en el largo plazo condujeron a que se impusieran los actores mejor organizados, aunque estas precisiones sobre el evento quedarán pendientes para un futuro análisis.

Referencias bibliográficas

Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.

Aboy Carlés, G. (2004). Parque Norte o la doble ruptura alfonsinista. En Novaro, M. y Vicente, P. (comps.) *La Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.

Alfonsín, R. (1980). *La cuestión argentina*. Buenos Aires, Argentina: Torres Agüero Editor.

Alonso, J. y Simonoff, A. (2016). El gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989): aproximaciones respecto al interjuego de la estrategia de inserción internacional, modelo de desarrollo y política exterior. En Busso, A. (cord.) *Modelos de desarrollo e inserción internacional (49-123)*. Rosario: UNR.

Altamirano, C. (2013). El momento alfonsinista. *PolHis*, 6(12), 10-17. Recuperado de: http://www.cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/polhis_12.pdf

Auza, N. y Storni, F. (1986). *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.

Beccera, M. (2016). *Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín, IDAES). <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/822>

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

Birle, P. (1993). *Los empresarios y la democracia en la Argentina. Conflictos y coincidencias*. Buenos Aires, Argentina: Belgrano editorial.

Braslavsky, C. (1984). La situación educativa heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico. *Aprendizaje hoy, Anuario 2*, 19-41.

Braslavsky, C. (1989). *Evolución de los sistemas educativos en los procesos de transición democrática*. Chile: UNESCO.

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>

Bucciarelli, M. y Diez, M. (2016, del 9 al 10 de marzo). El Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Neuquén y las disputas de sentido. Emergencia de los procesos de lucha y resistencia por los derechos educativos en clave subnacional. *VI Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales – Independencias y dictaduras del Cono Sur*. UNCUYO, Mendoza.

- Carbonari, M. (2004). Sociedad civil, democracia e integración. *VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur*, Montevideo. http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/maria_rosa_carbonari.doc.
- Castellani, A. (2002). Implementación del modelo neoliberal y restricciones al desarrollo en la Argentina Contemporánea. En M. Schorr (Ed.) *Más allá del pensamiento único: hacia una renovación de las ideas económicas en América Latina y el Caribe (81-142)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Besana.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (Comp.) (1989). *El Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*. 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>.
- De Riz, L. (1991). *El partido en el gobierno: la experiencia del radicalismo 1983-1989*. Buenos Aires, Argentina: CEDES/64.
- De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera: a 20 del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)* (Tesis de maestría, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación). Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1220_01.pdf
- Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones.
- Fair, H. (2009). La dinámica del sistema político durante el gobierno de Alfonsín. *Temas y Debates*, 17, 35-67.
- Franco, M. y Levín, F. (2007) El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción (97-124)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Franco, M. (2018). *El final del silencio: dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Garabán, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los 90 en Argentina*. México: FLACSO.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (2019). *El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Gueventtes, E. (1986) La profesión docente. En A. Eichelbaum, E. Gueventtes, L. Silva, A. Salonia, F. Storni, A. Van Gelderen y A. Zanotti (Comp.) *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico (45-63)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Isola, J. (2013). Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *Contra corriente*, 3(10), 335-358. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5401232>.
- 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*, 15(32), 158-159. Recuperado: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n32/n32a05.pdf>.
- Mejer, F. y Morduchowicz, A. (1996). *La demanda educativa argentina: evolución y desafíos de su eficiencia interna, cobertura y calidad*. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000294.pdf>

- 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-FaHCE).
- Mercer, M. (2011). *Transición y consolidación democrática en la Argentina: una lectura desde la intelectualidad*. (Tesis de Licenciatura Universidad Nacional de la Plata – FaHCE). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.662/te.662.pdf>.
- Misirilis, G. (2010). Arena de lucha política, social y cultural. En: AAVV, *UNIPE: 30 años de educación en democracia*. Recuperado de https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_%20UNIPE.pdf
- Nardacchione, G. (2010). La cuestión educativa en Argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *E-Latina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 8(31), 21-49. Recuperado de <http://www.apur.org.ar/web/images/Actividades/LGU/archivos/historia/NARDACCHIONE.pdf>
- Novaro, M. (2006). *Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.
- O'Donnell, G. (1994). Delegative Democracy. *Journal of Democracy*, 5(1), 55-69.
- Orellano, R. (2016) *Educación y transición democrática. Una mirada sobre intelectuales y política educativa* (Tesis de licenciatura Universidad Nacional de la Plata – FaHCE).
- Pronko M. y Vior, S. (1999). Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿Espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas? En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias (32-50)*. Madrid: Miño y Dávila.
- Pesce, J. (2004). La gestión del ministro Grinspun en un contexto de transición democrática. Errores de diagnóstico y subestimación del poder económico local e internacional. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pesce, J. (2006). Política y economía durante el primer año del gobierno de Alfonsín. La gestión del ministro Grinspun. En A. Pucciarelli (coord.). *Los años de Alfonsín ¿el poder de la democracia o la democracia del poder? (67-80)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Pérez, L. (2004). Entrevista a Raúl Alfonsín: “Logramos una reforma progresista”. *Encrucijadas*, 27. Recuperado de http://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruce/index/assoc/HWA_669.dir/669.PDF
- Portantiero, J. (1987). La transición entre la confrontación y el acuerdo. J. Nun y J. Portantiero (Comps.) *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina (11-34)*. Buenos Aires, Argentina: Punto sur.
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quiroga, H. (2005a). La reconstrucción de la democracia argentina. En J. Suriano (Dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001) (87-155)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Quiroga, H. (2005b). *La Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.
- Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 32(2), 37-48. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/416>
- Ramírez, V. A. (2019a). *La democracia como mandato. Radicalismo y peronismo en la transición argentina (1980-1987)*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Ramírez, V. A. (2019b). Democracia y pluralismo en la transición argentina. La recomposición de la política como horizonte histórico. En: S. Giménez y N. Azzolini (Coords.), *Identidades políticas en la Argentina del siglo XX (249-278)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.

- Rapoport, M. (2020). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Rodríguez, L. G. (2015). 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
- Alcántara Sáez, M. A. (1994) ¿Por qué no la Segunda República argentina? *América Latina Hoy. Evsal revistas*, 7(7), 81-87. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28235947_Por_que_no_la_Segunda_Republica_Argentina
- Salonia, F. (1986) Educación y desarrollo en la Argentina de hoy. En A. De Babini, E. Gueventtes, A. Salonia, L. Silva, F. Storni, A. Van Gelderen y L. Zanotti, *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional. (63-98)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Schneider, A. (Comp.) (2019). *Los ochenta en América Latina. Más allá de “transiciones” y de “pérdidas”*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Sironi, M. (2014). Políticas educativas y deliberaciones sobre el rol del Estado en materia educativa en Argentina y Brasil durante la transición a la democracia. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 33-43. Recuperado de http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_sironi_estado_politica_educativa.pdf
- Southwell, M. (2006). “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros (11-34)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Southwell, M. (2007.) Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10750>
- Suasnábar, C. (2010). Intelectuales y políticas. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. *Propuesta Educativa*, 33(1), 35-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789005>
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 50(2), 39-62.
- Suriano, J. (2005). Introducción: una Argentina diferente. En J. Suriano (Dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001) (11-33)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1987-1982*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Tiramonti, G. (2004) Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. y Palermo, V. (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia (223-238)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencia de la Educación*, 1(1), 1-23. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11951>
- Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura del gobierno de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 43-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789006.pdf>
- Torres, G. (2014). La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo. *Debates Do Ner*, 12(26), 165-192. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.52047>
- 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 – FFyL).

Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Revista Contextos de Educación*, 13(12), 1-9. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/wanschelbaum.html>

Wanschelbaum C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 75-112. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/ciencia-docencia-y-tecnologia/articulo/la-educacion-durante-el-gobierno-de-raul-alfonsin-argentina-1983-1989>

Fecha de recepción: 16-7-2020

Fecha de aceptación: 19-10-2020