

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 10 Núm. 1 / 2023

II Congreso Pedagógico Nacional: discusiones, debates sobre la educación, la enseñanza y el sistema educativo

Marisa Verónica Alanis
Universidad Nacional de Catamarca
marisaalanis72@gmail.com



Elvira Isabel Cejas
Universidad Nacional de Catamarca
ecejas@gmail.com



Resumen

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Actores, posiciones, propuestas y debates en el II Congreso Pedagógico Nacional (en adelante II CPN) en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCa, implementado durante los años 2021 y 2022. Desde ese proyecto se indagan las particularidades y especificidades que tuvo este importante evento en la historia de la educación argentina reciente, recuperando las voces de los participantes del congreso, a fin de conocer cómo se desarrolló en nuestra provincia; qué actores y grupos participaron, fueron convocados a participar en las discusiones; las posiciones y propuestas; los debates generados; qué tensiones se produjeron y cómo se gestionaron; los acuerdos logrados y las discusiones explicitadas y documentadas y también aquellas que fueron solapadas.

Así, en esa cartografía que bosquejamos, emergen divergencias, no siempre explicitadas en los documentos formales, y algunas no conocidas por fuera de los grupos y ámbitos en los que se dieron, que se produjeron en torno a cuestiones como: la relación nación-provincia (con gobiernos de distinto signo político en la época y las particularidades que ello imprime); educación laica – educación religiosa; identidades locales/regionales – centro; modelos, enfoques pedagógicos respecto al sentido, el por qué y para qué de la educación; sobre la enseñanza: el qué (contenidos) y el cómo. Sobre estas tres últimas cuestiones avanzaremos en el presente trabajo.

¹

Palabras clave: II Congreso Pedagógico Nacional – educación – enseñanza - discusiones

¹ El presente trabajo acuerda con el lenguaje inclusivo y no sexista. Sostiene el uso de las/los en toda su índole y las diferentes variantes en el discurso que se están implementando actualmente

Abstract

The work is part of the research Project “Actors, positions, proposals and debates in the II National Pedagogical Congress (hereinafter II CPN) in Catamarca during the democratic transition (1984/1988)” approved by the Secretariat of Science and Technology of UNCa. Implemented during the years 2021 and 2022. from which the particularities and specificities are investigated. who had this important event in the history of recent Argentine education, recovering the voices of the congress participants, in order to know how it developed in our province; which actors and groups participated, were invited to participate in the discussions; the positions and proposals; the debates generated; what tensions arose and how they were managed; the agreements reached and the explicit and documented discussions and also those that were overlapped.

Thus, in this cartography that we sketch, divergences emerge, not always explicit in the formal documents, and some not known outside the groups and areas in which they occurred, which occurred around issues such as: the nation-province relationship (with governments of different political sign at the time and the particularities that this prints); secular education – religious education local/regional identities – center; models, pedagogical approaches regarding the meaning, the why and for what of education; about teaching: what (contents) and how. On these last three questions we will advance in the present work.

Keywords: II congress pedagogical national - education- teaching - discussions

Introducción

Uno de los acontecimientos más importantes en el período de recuperación democrática en nuestro país fue el II Congreso Pedagógico Nacional, que sesionara durante dos años entre 1986 y 1988, a fin de realizar un debate público en torno a la educación. Con voto unánime de ambas cámaras legislativas se sanciona la ley que lo convoca. Se le otorga un sentido pedagógico por lo que allí se discutiría, instala a la educación como temática central en la agenda pública y promueve una dinámica de discusión de la que participaran distintos sectores y actores de la sociedad civil. Se busca “Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República” (Ley N° 23.114, 1984, art. 2); asignando una responsabilidad al pueblo argentino, la de participar respecto del futuro de la educación. Del congreso se derivarían las modificaciones del sistema educativo. Arata y Mariño (2013) señalan que, en su discurso de cierre del congreso, el presidente Raúl Alfonsín, enumeraba cuáles serían las medidas para contrarrestar problemas que aquejaban al sistema educativo, como la desigualdad y la segmentación, también el propósito de desmontar resabios de autoritarismo, el reglamentarismo; asimismo la búsqueda de responder a la desactualización metodológica y de los contenidos. Estas razones parecen dar cuenta que no se buscaba sólo la reforma del sistema educativo, sino que tenía un propósito fundacional. Southwell (S/A) por su parte referirá a que la tradición republicana, estuvo centrada en las nociones de civilización y progreso, y que el período alfonsinista rearticuló enfatizando las ideas de democracia, representación política, derechos de la ciudadanía, soberanía y participación social fueron componentes especiales de ese discurso, siendo el congreso un escenario en el que se producía una relectura de la tradición republicana, siendo democracia, participación, soberanía política, algunos de los significantes presentes.

Como sabemos, el II CPN no produjo transformaciones profundas del sistema educativo argentino, ni la reforma del mismo, aunque esta fuera una de las motivaciones principales para su concreción. Sin embargo, consideramos relevante porque permite esbozar un estado de situación respecto a enfoques pedagógicos, al sentido, al por qué y para qué de la educación y sobre la enseñanza: el qué (contenidos) y el cómo. A su vez, resultó una instancia de discusión y participación importante en la recuperación de la democracia, situando a la educación, las posiciones y debates que se suscitaron en torno a ella como un tema de relevancia a nivel nacional.

También porque si bien no se producen reformas inmediatas a partir del congreso, pueden bosquejarse temas, cuestiones, tendencias que formarán parte de la agenda educativa a partir de los '90.

El trabajo realizado se inscribe en una lógica cualitativa, con análisis de documentos oficiales: el Informe Final del Congreso Pedagógico, Provincia de Catamarca, Noviembre 1987; el Informe Final de la Asamblea Nacional, Congreso Pedagógico, Embalse, Córdoba. También con entrevistas (aproximadamente 15 en total) realizadas por el equipo de investigación a los actores que participaron en aquel evento, ejerciendo distintos roles: miembros de comisión ejecutiva, asambleístas de base, delegados gremiales, docentes, estudiantes, concretadas durante el año 2021. El análisis se realizó identificando apreciaciones, valoraciones, explicitaciones, argumentos, como características comunes y regularidades organizado en los núcleos temáticos que desglosamos a partir de las respuestas. En otro nivel de análisis, se ha buscado entamar las categorías identificadas con algunas referencias teóricas, para interpretar, construir, reconstruir y explicitar. Señalábamos como uno de los propósitos del trabajo que presentamos, dar cuenta de las discusiones y tensiones que se dieron en torno a algunas cuestiones centrales, identificadas a partir de las entrevistas realizadas a algunas/os de las/los protagonistas de este hecho histórico en nuestra provincia y del análisis del informe final de la provincia y del congreso propiamente a nivel nacional. También a partir de la realización de una mesa panel organizada por el equipo de investigación, en el que participaron actores que aceptaron la invitación para hacerlo.

1. Por qué y para qué educar y enseñar

Uno de los temas que emerge es cómo se concibe, define, piensa a la educación, cómo se responden y fundamentan los interrogantes de por qué y para qué educar. Las preguntas acerca del sentido de la *formación* del ser humano aparecen como una constante en las reflexiones pedagógicas, desde Comenio hasta nuestros días y cobran especial relevancia en el momento histórico de la recuperación democrática.

Estos interrogantes que remiten a preguntas de naturaleza política, filosófica, antropológica, no pueden pensarse, abordarse sin tener en cuenta que suponen tensiones, conflictos, posiciones y luchas de intereses en torno a cómo se responden esas preguntas.

Desde el discurso político-educativo del gobierno nacional, la educación fue entendida como propuesta de democratización de la sociedad y, a su vez, la democracia concebida como proyecto pedagógico, en tanto se pensó a la educación como una práctica para la construcción de la democracia, y se entendió a la vida en democracia como un espacio formativo (Wanschelbaum, 2013)

Para la autora citada, las concepciones en torno a la educación fueron mutando. Siendo inicialmente concebida (y presentada) como un derecho humano, también fue entendida al mismo tiempo que una institución pública, un servicio social, un derecho social y una inversión. Luego fue concebida tanto como “servicio” y como “derecho de asistencia” aunque sosteniendo la obligación estatal de su prestación.

Acorde a un contexto económico y social difícil que se atraviesa en aquellos años, hay coincidencias tanto en el Informe Final de la Provincia de Catamarca como en el Informe Final de la Asamblea Nacional, la caracterizar de la situación de la provincia y del país con términos como empobrecimiento, dependencia, y como propósitos, la búsqueda de liberación, igualdad, entre otras y el protagonismo de la educación en la consecución de esos fines.

Se plantea en ambos informes, la situación de un país en el que, por el empobrecimiento y la dependencia, la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes materiales y “espirituales” no se concreta. En relación a los aspectos que condicionan el desarrollo del país, la posición de la provincia demanda la consideración de legitimidad de la deuda (externa y la de privados que fuera nacionalizada) y en relación a ello, como propuesta, plantea la necesidad de intervención del Congreso de la Nación para debatir sobre la legitimidad de la deuda contraída por el gobierno dictatorial y por tanto, la correspondencia o no del pago, una situación similar a la que se

planteara por estos días desde algunos sectores, en lo que pareciera la repetición cíclica respecto de este tema.

“El proyecto educativo debe formar parte del proyecto nacional, éste debe estar fundado en nuestras raíces culturales. Nuestro país en el contexto latinoamericano se encuentra bajo una clara dependencia política, económica, social, cultural e ideológica” (Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico, pág. 68) También, en dictamen de consenso unánime, se planteará que la inserción del país es “desde la pertenencia al sur empobrecido y dependiente” en tanto que se plantea que debe desarrollarse “un proyecto nacional de crecimiento económico independiente; con soberanía política y justicia social, el proyecto educativo argentino deberá fijar las prioridades en cuanto a las modalidades y niveles educacionales de acuerdo a las necesidades diagnosticadas en dicho proyecto nacional de crecimiento” (Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico, pág. 86)

En ambos informes la clara referencia a la dependencia, y la importancia de la educación en la ruptura con esa dependencia, sitúa a la educación pública y a las instituciones educativas como aspectos fundamentales. En los años ochenta, la educación pública y la escuela, vuelven a ser una reivindicación y un instrumento de emancipación.

La idea de dependencia, no sólo se plantea en relación a lo económico, sino a otros aspectos, que hacen a la cultura y la identidad nacional. Señalan en coincidencia en ambos informes, la raíz indígena, el aporte hispano, la construcción de una identidad nacional que reconozca “raíces autóctonas populares” en dictamen de consenso unánime.

Podría vincularse con la renovación del discurso pedagógico latinoamericano en torno a la discusión de la educación como cultura que señala Moacir Gadotti (2003), desde esta renovación, temáticas como la diversidad cultural, las cuestiones étnicas, género, se incluyen como parte del pensamiento pedagógico. Aunque el autor sitúa a inicios de los años noventa esta renovación, puede advertirse cómo forma parte de nuevas miradas y problematización en el ámbito del II CPN.

En relación a ello, los dichos de uno de los actores del congreso en la provincia, como estudiante universitario de filiación peronista, dan cuenta de uno de los temas que emerge en ese ámbito de discusión, el de la igualdad de género, “un escenario escolar habitado por mujeres, pero conducido por hombres, imagen fuerte (la de la mujer) pero no en ámbitos de gestión, apareció en el debate”

Como señala Southwell (2021), en el análisis de los años previos a la recuperación democrática, hay una pluralidad de sentidos pedagógicos, que advertimos persiste en la década del ochenta. Parecieran coexistir tanto las visiones desarrollistas, las que plantean un modelo de desarrollo sujeto a la planificación y prescripciones y la educación como elemento fundamental en ese desarrollo, como las que parten de la idea de desarrollo del espíritu humano como la del sujeto pueblo, pero también, posturas que desde la categoría dependencia, plantean la cuestión de la inclusión de diversos sectores sociales y la desigualdad social.

Aquellas ideas expresadas en ambos informes (nacional y provincial) junto con la de la importancia de educación por su vínculo con la democratización, la igualdad, la justicia social, la búsqueda de la liberación y ruptura de la dependencia, dan cuenta de la valorización y reconocimiento de la dimensión política de la educación, cuestión muy importante habida cuenta del borramiento de este aspecto durante la dictadura cívico-militar.

Adela Coria (2017) señala que la dimensión política de todos los procesos educativos supone disputas acerca del sentido de la educación, respecto a qué sujeto se quiere formar, sociedades a construir. Todo acto educativo está atravesado por lo político, hay un espacio donde lo político se juega, actores -con disímil poder- intereses y deseos diferentes en disputa.

En el ámbito del II CPN también se suscitaban luchas en torno al sentido de la educación.

Un actor, en ese momento estudiante universitario militante peronista, planteaba que la postura que sostenían era la de la educación para la liberación y la visión latinoamericanista.

En el informe nacional, se plantea que la integración del aporte de la inmigración a través del tiempo, dio un tipo humano original, con una pluralidad de componentes lingüísticos, culturales y religiosos, que constituye un complejo dinámico ser nacional.

Mientras que en el informe de la provincia el ideal de hombre catamarqueño:

“debe tender al logro de objetivos que afiancen el amor a la tradición, justificación de los valores morales y religiosos para acrecentar a través de ellos el arraigo a su terruño por medio de la valorización de lo geográfico, histórico, étnico, social y cultural y sobre todo su sentir Mariano” (Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca)

Es sobre la laicidad o no de la educación, la relación entre educación y religión la que concita con mayor claridad las diferencias y posiciones asumidas y disputas en relación a los sentidos atribuidos.

Podría señalarse que, si bien la recuperación democrática se había producido, ello no significaba que se hubieran dejado de lado enfoques pedagógicos promovidos fuertemente desde la política educativa implementada durante el gobierno dictatorial y que no estuvieran presentes aún en quienes abogaban por una escuela democrática y participaran activamente del congreso.

El informe provincial señala:

“la educación debe responder a lo que es el hombre como proyecto de vida, como trascendencia a aquel Dios que se hizo hombre para revelar al hombre su verdadera identidad, su vocación y misión en la vida, retorno a aquella verdad viva, trascendente...” (Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca)

Pueden identificarse elementos que son propios del discurso pedagógico personalista, para el cual la educación es medio tanto para el logro de una vida espiritual y cristiana, en el camino de perfeccionamiento de la esencia de la persona, y también para la eliminación de conflicto y construcción de una armonía social (Southwell, 2021) En relación a esto, un integrante de la Asamblea Departamental que participa como delegado por Catamarca, señala en un periódico local de la época que había aspectos fundamentales del sentir catamarqueño emanados de las bases que se respetarían, entre ellos menciona:

“nuestra arraigada tradición cristiana y mariana, la subsidiariedad del estado que permita ejercer el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, la enseñanza de la religión en las escuelas estatales de todos los cultos en pluralidad y tolerancia ya que la religión es algo innato en el hombre y por lo tanto forma la escuela, debe educar en forma integral”

Cabe señalar además que en los dictámenes de disenso (I, A y B) en el Informe Final de la Asamblea Nacional, Congreso Pedagógico, se señala a las familias como “custodios de la identidad nacional” siendo la religión católica, elemento fundante de esta identidad pensada como “esencial”.

El informe nacional refiere a la educación como tarea “humanizadora” orientada al desarrollo pleno del ser en las dimensiones biológica, síquica, social, cultural y espiritual. Y trascendente, pero en relación a esta trascendencia, se especifica que es entendida como trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico, cultural, lo religioso, pero según sus propias opciones, mientras que lo trascendente es pensado desde una única orientación en el documento de la provincia.

A su vez, en el documento nacional, se identifica como núcleo central de la concepción de educación, los derechos humanos, en el deber y derecho de desarrollarse libremente como persona en todos los planos de su existencia.

No obstante, esta posición explicitada como dictamen de consenso, en el informe nacional hay dos dictámenes de disenso, en uno se expresa que “No puede confundirse neutralidad religiosa con la amoralidad o con falta de todo referente ético” (pág 93) en el otro dictamen se plantea: “La dimensión religiosa debe formar parte de los aspectos que hacen a una formación integral” (pág 93)

Como señala Southwell (2021) otra característica del discurso personalista, es que el componente religioso aparece como un factor de cohesión a partir de la negación de las diferencias ideológicas. Los ideales son presentados como indiscutibles y trascendentes asociados a lo religioso y lo nacional.

En sintonía con esos dictámenes de disenso, la postura oficial de la provincia, además de referir al reconocimiento de “nuestra” cultura, señala los principios religiosos como base fundamental de una “*patria, justa y cristiana*”. Se plantea:

“Debemos crear un proyecto educativo con un papel dignificador de la persona humana, buscando que el hombre alcance la mayor profundidad en su dignidad personal, para formar argentinos patriotas, solidarios, críticos, responsables y participativos con una concepción humanista y cristiana, concebido en la vivencia de los valores éticos asumidos por la sociedad argentina, cuya fuente es la moral cristiana”

Creemos encontrar en estas definiciones asumidas en el informe provincial elementos del espiritualismo y el perennialismo (Kauffman y Doval, 1997) por el concepto de persona en su valor trascendental y su relación con Dios. Otra concepción estructurante de este discurso pedagógico es el hombre, entendido como persona portadora de destino eterno y la trascendencia como meta final. La educación, desde este discurso, tiene como misión el perfeccionamiento de la esencia del hombre y el logro de la vida espiritual.

Como puede apreciarse en aquellas citas seleccionadas, los valores se presentan como esenciales e inmutables.

Uno de los participantes, como estudiante de escuela secundaria dependiente del Obispado de Catamarca en ese momento, señala que al II CPN lo recuerda:

“como una instancia que se planteaba desde el Estado, que era importante que participáramos, y que defendiéramos nuestra particularidad que era la enseñanza privada, la enseñanza religiosa” “sólo sabíamos que teníamos que trabajar y opinábamos y participábamos respecto de, me acuerdo que eran preguntas, planteos, sobre todo respecto de los límites o de las posibilidades dentro del sistema educativo. Sí me acuerdo, yo en ese momento no tenía ni idea, pero había como una especie de cruzada para menguar el carácter laico de la educación”

En relación a lo que era percibido por este entrevistado, recuperamos a Southwell (2021) quien señala que el II CPN para los sectores católicos y conservadores, y también para algunos sectores dentro del peronismo, el CPN fue significado como un intento del gobierno nacional para fortalecer principios “secularistas” en el sistema educativo. Puede apreciarse, que además como dice la autora, la percepción de esos sectores, era que también se avanzaba a reducir la participación privada en la administración educacional que había sido promovida y favorecida. Podrían señalarse ciertas contradicciones, pues se señala la pluralidad religiosa y la enseñanza de todos los cultos, pero se enfatiza la tradición mariana como rasgo predominante. Aspecto que como se señalara antes están presentes en el documento final de la provincia. Un participante señala “sabemos que hay corrientes de opinión contrarias, pero nosotros llevamos la voz del pueblo de Catamarca que tiene estas ideas” voces que no se tomaron en cuenta en la elaboración del documento final que presentara la provincia.

Un representante gremial docente expresa: “en otras provincias había una fuerte discusión en torno a los aspectos religiosos, aquí en Catamarca no, porque había una fuerte presencia de la iglesia católica en la provincia, por lo tanto, el pueblo catamarqueño era mayormente católico”. Es decir, si bien se planteaba la cuestión de la diversidad, se producía el borramiento de diversidad religiosa.

No obstante, esta afirmación, cabe el interrogante de quiénes, qué sectores, qué otras voces y qué posturas plantearon en contraposición a la que se plasma como discurso oficial, pues no hemos

podido contactar a actores que expresaran miradas disímiles respecto a este tema y que además no se plasmaron en el documento que la provincia llevara a la instancia nacional.

En trabajos anteriores del equipo se analizó en el II CPN en la provincia, la capacidad de participación de los distintos sectores, advirtiéndose una notoria desigualdad para hacerlo; a la que se suma la debilidad de los agentes educadores para garantizar su participación pública. Por otro lado, los debates y las tensiones como en torno a educación libre/laica, discusiones que dieron cuenta de la desarticulación de las posiciones más progresistas y populares; la fortaleza de la corporación eclesiástica, que actuó de un modo más orgánico a lo largo de todo el proceso de debate, por lo que las discusiones serán hegemonizadas por las posiciones conservadoras de la iglesia católica y algunas neoliberales (Arata y Mariño, 2013, p. 264 citado por Guillamondegui y otros). Al respecto, un delegado gremial entrevistado dice:

“acá había fuerte presencia de la iglesia, en la comisión organizadora estaba el obispo, en el caso de la provincia de Catamarca había fuerte presencia de lo eclesiástico, de la iglesia, cosa que entró en una discusión muy fuerte en Rio Tercero, porque ahí sí había un encontronazo en ese aspecto”

Otra cuestión abordada en el II CPN fue la estructura del sistema educativo. Desde Catamarca se pretendía una estructura semejante a la existente en la actualidad, primario, secundario, superior y universitario, mientras que en la instancia de discusión nacional desarrollada en la ciudad de Embalse (Córdoba) se definen nuevas nomenclaturas/denominaciones: educación infantil-inicial; educación básica; educación media; educación post secundaria/educación superior; educación superior; universidad. Las diferencias estaban dadas no sólo en la definición y nominación de los niveles del sistema educativo, sino en los modos de pensar esos niveles. Un ejemplo claro es el nivel primario, la provincia de Catamarca propone una escuela elemental, que se iniciaría a partir de los 6 años hasta los 15 años, y estaba pensada en dos ciclos: ciclo 1 (6 a 10 años) y ciclo 2 (10 a 15 años). En cambio, en la instancia de discusión nacional, se define una primaria relacionada con la comunidad; es decir atenta a las condiciones y características de la sociedad en la que está inserta; una escuela no graduada. La escuela estaría conformada por ciclos, cada uno de ellos poseía objetivos que alcanzados permitiría aprobar cada ciclo.

En relación al nivel medio, las semejanzas están dadas en la coincidencia entre la propuesta de la provincia y la definición nacional de propender la obligatoriedad real y no sólo legal. Las diferencias estarán plasmadas en el modo de organizar el nivel, pues cada provincia desde sus características locales y regionales establecería cómo organizar este nivel.

En lo que respecta al nivel superior y universitario ambos documentos coinciden en proponer carreras “cortas”, acordes a las demandas sociales y especialmente laborales. A la universidad se le asigna la formación de profesionales.

Una de las cuestiones en las que se hace especial hincapié en ambos documentos es la articulación vertical: entendida como concatenar de un ciclo a otro y horizontal, es decir, preveía que los estudiantes promocionaran cada año a través de objetivos precisos. De esta manera, se buscaba una articulación constante, duraciones en años diferentes, y se orientaban a asociar las prácticas de enseñanza al mundo del trabajo.

Puede plantearse que estas discusiones y definiciones en torno a los modos de pensar y organizar un nuevo sistema educativo, se relacionaban con aquellas cuestiones planteadas como problemáticas a resolver, como la de la segmentación y el carácter elitista del sistema y como respuesta a la búsqueda de regionalización y mayor participación en las definiciones de las distintas jurisdicciones provinciales. Cómo pensar el sistema educativo estuvo atravesado por la relación nación-provincia; centro-interior. Las voces de los entrevistados dieron cuenta de ello. La inquietud sobre estos aspectos, estuvo presente: “no sabemos quiénes decidían los temas a discutir. Esto no era vinculante, preguntábamos si iban a la ley o ya venía todo cocinado, de eso se temía, que ya venía todo cocinado” (delegado docente de la asamblea de docente). En tanto que otro actor al que se entrevistó plantea que: “la educación era sectaria, elitista, europeísta” (se pretendía) “ampliar el sistema, procurar la regionalización y la hermandad latinoamericana,

mirar hacia dentro y no como hacen los porteños, hacia el mundo” (docente representante por Catamarca en la asamblea nacional)

2. Qué y cómo enseñar

El II CPN significó discusiones, debates y definiciones en relación a qué enseñar y cómo. Según Bolívar (2011) desde Comenio a nuestros días, ha permanecido esa mirada tripartita, docente-contenido y alumnos para analizar las prácticas de enseñanza. Precisamente en el contexto que investigamos, en el triángulo pedagógico, el docente, es quien actúa de mediador entre el conocimiento y el alumno, él selecciona, secuencia qué enseñar. Lo metodológico comenzará a ser pensado acorde a los sujetos que aprenden, al contexto del acto educativo y a la disciplina que se enseña, nuevamente, el docente será situado como quien decide las mejores estrategias y actividades que permitan hacer inteligible el conocimiento para los alumnos.

Se podría advertir una cierta renovación y revisión de los enfoques en torno a estas cuestiones, que se liga con los sentidos atribuidos a la educación y la enseñanza. Como se decía al principio de este trabajo, el congreso no derivó en la sanción de una ley de educación, ni en la transformación profunda de los aspectos y temáticas abordadas, sin embargo, resulta de interés en tanto permite construir, parcial y acotadamente, un cierto estado de situación respecto a las reformulaciones que se estaban produciendo en el campo de la educación, la enseñanza y los modos de pensarlas.

En ese sentido, puede señalarse que están presentes términos de un vocabulario pedagógico-didáctico -aunque no mencionados explícitamente- puede suponerse que se trata de nuevos enfoques en los cuales abreva esa nueva terminología.

Las discusiones suscitadas en torno a la educación, también se advierten en relación al qué enseñar. Las discusiones en las asambleas base, habían dado cuenta cómo se planteaban, y visualizaban, cuestiones como las relaciones entre centro y periferia, Buenos Aires y las provincias, capitales de provincias e interior, “lo de ustedes y lo nuestro”, derivándose aspectos como necesidades, identidades, problemáticas locales, regionales, y desde allí los temas, los contenidos que debían formar parte del currículum y su vinculación con el contexto y las distintas realidades. Un entrevistado grafica la discusión que se planteaba en torno a lo referido: “Usted es de acá, y yo soy de allá, usted necesita unos recursos, y yo necesito otros ¿usted sabe lo que son los misachicos? Todo esto entraba en la discusión sobre lo ‘catamarqueño’”

El informe provincial propondrá la enseñanza de la historia, y la geografía en relación a los aspectos culturales, a lo local, regional, nacional y latinoamericano.

En relación a estas dos disciplinas particularmente, una entrevistada (que participara como estudiante universitaria) señala que tenían mucha fuerza los contenidos católicos en la escuela, y la concepción de los estudiantes como espectadores. Seguía presente un enfoque positivista del currículum, experimentando un quiebre importante en su formación, la experiencia de participación con equipos, docentes de los institutos de estudios superiores, de la universidad, institución en la que “no se hablaba (en la universidad) de epistemología de las disciplinas, en las primeras capacitaciones una profesora me dio un libro de Milton Santos y encontré una geografía nueva”

En tanto, un docente de Historia (en ese momento estudiante universitario) señala a Hobsbawm, como autor, referente del cambio de enfoque que se estaba produciendo en la disciplina: “los profesores se sentían muy interpelados por los nuevos enfoques. A Halperin Donghi no lo conocían...el sistema educativo provincial sacude a la universidad cuando se supone que debería ser al revés, que la universidad tenía el conocimiento de punta”

Son más claros los cambios de enfoques en relación a estas disciplinas del campo de las ciencias sociales, el corrimiento del positivismo hacia miradas enfoques socio-críticos que introducirán nuevas categorías teórico-conceptuales y analíticas.

Términos como significatividad, interdisciplinariedad, multiperspectividad, regionalización, forman parte de ese nuevo vocabulario para pensar y definir el currículum. Preguntas en torno a la organización del currículum, por disciplinas, por áreas, qué materias se privilegiarían y los

fundamentos de esas decisiones; currículum flexible, abierto, son algunos de los aspectos que parecen haber estado presentes.

En el documento de Catamarca se brega por una organización por áreas, mientras que, en la instancia nacional, se dispone continuar con la organización disciplinar del currículum.

Tomamos la concepción de currículum de Alicia de Alba (1998) quien lo entiende como una síntesis de elementos culturales que integra conocimientos, creencias, valores, hábitos, que dan cuerpo a una política educativa, impulsada por distintos sectores, cada uno de los cuales porta intereses contrapuestos, contradictorios, posicionándose algunos como dominantes por sobre otros. Esto puede advertirse, en el caso de la provincia, donde tuvo un fuerte protagonismo el sector católico más conservador y una participación sostenida, en la visión sobre los enfoques desde los cuales abordarse los contenidos

Como señala Southwell (2021), la Iglesia (y sus representantes en el II CPN) planteará sus sospechas y críticas a la promoción de enfoques considerados marxistas, difusores de principios contrarios a la tradición “nacional”.

No obstante, no se trató sólo de la provincia de Catamarca en la que tuvo preeminencia la iglesia católica, puesto que en el informe final de la asamblea nacional, en el dictamen de consenso, se plantea como contenido a incluirse, “la educación para el amor”, una denominación usada por quienes se oponían -y oponen aún- a la implementación de la ley de educación sexual vigente en la actualidad, identificados con la postura oficial de la iglesia católica respecto a este tema, aunque en el documento provincial se plantea “sexualidad” como contenido. Con la inclusión de este contenido, se daría una formación sexual acorde a las etapas evolutivas, respetando el derecho de las familias. Ya se había señalado antes la posición de la provincia, pero también de otras posturas expresadas en dictámenes de disenso del informe final nacional, la mención de las familias como “custodios”.

Lo expresado por uno de los partícipes en la instancia provincial, representante de gremio docente, da cuenta de otras divergencias que estuvieron presentes en las discusiones y debates en torno al qué enseñar y desde dónde hacerlo: “...no podemos estar en la pedagogía revolucionaria (me refiero a la pedagogía de la liberación). Predominaba la corriente de la pedagogía liberadora, y a nivel nacional había una fuerte presencia de lo político en desmedro de lo pedagógico”. Puede advertirse, entonces la presencia de una postura, desde la cual, lo político-ideológico desdibujaba lo pedagógico, como si estos pudieran escindirse, y la persistencia de una visión alejada, más bien opuesta, de la educación y la enseñanza como prácticas políticas.

En cuanto al currículum, la provincia promueve un currículum por áreas, con un agrupamiento original e innovador para ese momento, como la integración de las ciencias sociales/lengua; expresión artística y corporal; física/matemática; ciencias naturales/química; actividades económicas/tecnológicas; orientación vocacional y profesional.

Entre los contenidos que se promovían incluir en el currículum, en el caso del informe nacional se plantea la necesidad de contenidos que sean de significación social, científica y personal. Los mismos debían promover el debate de problemáticas del país (como el desequilibrio regional, la desindustrialización, el despoblamiento en partes del territorio) para su transformación, también para el desarrollo con sentido crítico, en especial respecto a la historia nacional y universal, es decir, hay un corrimiento de una visión instrumentalista y enciclopedista del conocimiento.

También se explicita la propuesta de contenidos mínimos comunes, que contemple las necesidades regionales, la formación lingüística, nacional, social, cívica y ética. Se mencionan, derechos humanos, integración latinoamericana, cooperativismo, nociones de economía y legislación laboral; nociones básicas de resolución de problemas cotidianos; análisis crítico de la historia; folklore: artes; educación para la salud y educación para la paz. Algunos de ellos son novedosos y progresistas, y están vinculados a la situación por la que se atraviesa, y a las definiciones y sentidos desde los cuales había sido definida, pensada la educación. Ello además en sintonía con un modo de pensar la escuela, situada como abierta a la comunidad, involucrada con las problemáticas del contexto y tiempo histórico que se vive.

Un entrevistado dice “Una de las discusiones (fue) qué capacidad de cambio, el optimismo y pesimismo pedagógico...la escuela es el centro del cambio. Iba a romper o no las identidades, la escuela era permeable a la comunidad” (delegado docente de la asamblea de base)

Podría vincularse con lo que señalan Hirsch y Rio (2015) acerca de que, en las últimas décadas del siglo XX, comienza a tener un especial protagonismo en el pensamiento pedagógico la escuela como espacio de transformación social. Podría hipotetizarse que están presentes, aunque no explícitamente, nuevas miradas teóricas, más próximas a las teorías de la resistencia, que surgen en los '80 y '90, y que enfatizan el potencial transformador de la escuela, en desmedro de las teorías reproductivistas de los '70, que denunciaban el papel reproductor de la escuela, pero la revisión crítica de estas teorías fue marcando un distanciamiento con las mismas y el énfasis puesto en la denuncia del papel reproductor de la escuela.

Los cambios en los enfoques curriculares, y en las definiciones acerca del qué enseñar, irán ligados con las revisiones y planteos de actualización metodológica para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

La reformulación de los contenidos, supone nuevos modos de enseñar, por lo que las referencias a las metodologías y la renovación de los enfoques metodológicos también están presentes.

En el informe provincial, se plantea al método, entendido como “mero instrumento”, y formula una crítica a lo que se entiende una exacerbación de lo metodológico, del cómo hacer por encima de la definición, de esclarecer al “ser”, al “cómo ser” y al “conocer”. Podría analizarse como un avance en el sentido de que, las reflexiones sobre los fines de la educación, sobre los fundamentos y sentidos de la educación y la enseñanza habían estado opacados por enfoques pedagógicos funcionalistas y tecnicistas desde el avance de la teoría desarrollista en lo educativo.

También podría plantearse, recuperando a Southwell (2021) que, a partir de lo trabajado hasta aquí, persiste una mixtura de tendencias, el tecnocratismo, junto con una pedagogía espiritualista de corte humanista en diálogo con el nacionalismo. Puede advertirse, siguiendo a la autora antes citada, como característica del momento y que se expresa en el II CPN, las distintas tendencias, del conservadurismo y del progresismo, que se manifiestan en los discursos pedagógicos de la época.

Gloria Edelstein (2008) señala que la idea de la universalización del método, entendido como pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para cualquier contexto, se revisará en la década del 80 y posteriormente porque el método será concebido como una unidad indisociable con el contenido y las lógicas disciplinares.

Además de referir al método, en el informe final provincial se explicita una crítica a las metodologías centradas en el docente y no en el grupo; a aquellas que promueven o privilegian el trabajo individual del niño ubicándolo en el lugar de mero receptor. Podría inferirse que están presentes nuevas conceptualizaciones en este posicionamiento. Se propone una diversificación de metodologías, en relación a las disciplinas y que propicien formas de participación y trabajo activo, la incorporación de nuevas tecnologías y recursos para la enseñanza (como video, radio, revistas de educación, ferias pedagógicas, muestras) Puede suponerse que hay un corrimiento desde las metodologías, predominantes como modos de enseñar, que enfatizaban el verbalismo, lo expositivo por parte del docente.

Algunas de las propuestas, ideas que se planteaban en las asambleas base y que se orientaban a una renovación, se implementan en algunas escuelas de la provincia, un participante, actualmente docente, recordaba con satisfacción y orgullo la implementación en escuelas secundarias del este catamarqueño, creadas en esos años, y en las que se comenzaba a implementar el trabajo en grupo, el aula taller, el diálogo dirigido, la resolución de problemas, que significaban según sus palabras “irrupción en lo instituido”, también avances en la democratización de la escuela con la creación de los centros de estudiantes.

Los replanteos respecto a las metodologías de la enseñanza, implicó el análisis de la formación docente, y la propuesta de cambios en la misma.

La formación docente durante la dictadura, estuvo impregnada del personalismo y el perennialismo, siendo una finalidad predominante la concepción de que debían ser obedientes, ajenos al conflicto, expertos en lo técnico, vaciados de la dimensión ética y política y por ende

neutral. En contraposición a esta mirada, en ambos documentos (nacional y provincial) hay coincidencias respecto al énfasis de dotar a los futuros docentes de herramientas teóricas, científicas, metodológicas y valores, que promuevan la problematización, la participación, el diálogo, la discusión y la búsqueda de soluciones, enfatizando la figura de un actor generador de cambios y de mayor protagonismo en la escena educativa.

Al respecto, la provincia planteará la necesidad de una formación docente que involucre una formación general con materias comunes, obligatorias, una formación pedagógica que posibilite la elección de especialidades, orientaciones, modalidades.

Importante señalar en relación a este punto, la reincorporación de materias que habían sido eliminadas de la formación docente durante la dictadura, como política educativa, historia de la educación, entre otras. Además de aquella propuesta de la provincia de materias comunes en los trayectos formativos y materias propias de la especialización, se plantea la necesidad de priorizar y adecuar al nivel de educación de desempeño primario, secundario, superior, universitario y modalidades o regímenes especiales como ruralidad, educación de adultos. Hay una búsqueda por integrar la teoría y la práctica.

El docente, acorde a lo que se esgrime en ambos documentos, debería ser un docente a tiempo completo, que se dedique a las tareas de planificación, coordinación, apoyo y evaluación, y en el caso del docente de educación secundaria, la provincia propone la designación por cargo, uno de los aspectos que forma parte de las propuestas de reformulación de la escuela secundaria en la actualidad. El desempeño docente involucraría no sólo el desempeño en el aula, frente a alumnos, sino un tiempo para su perfeccionamiento como profesional de la educación. De este modo, el docente, distribuiría su tiempo frente a los estudiantes y otro, destinado al perfeccionamiento.

Si bien el docente es pensado desde una mirada renovada en cuanto a su revalorización, tratando de posicionarlo no como mero ejecutor, sino como profesional generador de sus propias prácticas, cuando se plantea la cuestión de la capacitación y el perfeccionamiento, emerge nuevamente, la figura del “especialista”, que es introducido por la visión desarrollista de la educación.

En el caso de la provincia, se plantea la necesidad de avanzar en el perfeccionamiento docente a distancia, con programas que debían ser elaborados por especialistas, y por equipos interdisciplinarios quienes serían los que elaborarían las propuestas y realizarían la evaluación de esas instancias, una modalidad que fuera implementada a partir del proceso de transformación educativa implementado en la década del '90.

En tanto que el informe de la asamblea nacional, señala que es preciso promover la capacitación docente, reconociendo los valores de “nuestra” cultura nacional y de las problemáticas presentes. Las prácticas quedaban como una responsabilidad del docente, y se pretendía abandonar el verticalismo tan propio e instalado en el sistema educativo de la dictadura, otorgándole un lugar de decisión y protagonismo, pero también, junto con ello se instalaba la idea de que la transformación educativa pasaba, centralmente, por el docente.

Se sitúa al docente, con una sólida formación, como actor clave en la realización de la transformación, lo que será también una de las ideas centrales de la política educativa de los '90. Asimismo, se plantea la necesidad de diseñar currículos en los que se aborde la capacitación, la actualización, el perfeccionamiento, la especialización, la investigación, y extensión a la comunidad.

Estas definiciones se vieron proyectadas en los años siguientes, en los procesos de capacitación que se ofrecieron a los docentes a fines de los 80, cuando el congreso había cerrado sus discusiones. Una entrevistada, expresa que siendo una docente recién recibida en aquel momento “sentí que lo que se estaba hablando y discutiendo, yo no lo había visto en el proceso formativo, y tenía esta posibilidad de capacitarme”

El CP (congreso pedagógico) a las bases para FD (formación docente), fue el disparador, siempre hubo una ligazón con ese congreso...donde todos discutieron sobre la educación, eso recuerdo. Venía gente de Bs. As. y trabajaba con gente nuestra, yo hago hincapié en la enseñanza en contenidos y modo de enseñar. Las comisiones

de geografía, que son tranquilas, veían en esa capacitación grandes cambios, en relación a lo que había recibido en la universidad.

Las discusiones y los cambios proyectados, tuvieron presencia nuevamente en las reformas educativas posteriores, los contenidos escolares fueron revisados en los diseños curriculares provinciales y nacionales, en respuesta a pensar que era lo verdaderamente significativo para ser incluido en el currículum.

Apreciaciones finales

El II Congreso Pedagógico Nacional nace en el contexto la reapertura democrática, convocado a través de una ley, buscaba la participación de todas las provincias y en cada una de ellas, las capitales y las poblaciones que la integraban. Pudo construir y darle sentido a este concepto en una sociedad que estaba temerosa de volver al pasado y en donde “participación” “pluralismo”, “disenso”, “conflicto” se presentaban como términos que intentaban ser parte de una nueva sociedad democrática. En este contexto el congreso pedagógico nacional fue una posibilidad para dialogar, discutir y debatir acerca de la educación. Convocatoria que fue bien receptada por la sociedad y en el caso de Catamarca, también.

El congreso fue una invitación y oportunidad de participación, en la propuesta de que “todos” lo hicieran. Sin embargo, diversos factores incidieron en que pudiera hacerse efectiva. Uno, porque la información solo llegó a los grandes centros, capitales de provincias y ciudades más importantes del interior de la provincia de Catamarca; otro, que la difusión de la convocatoria, recayó en las escuelas y en los institutos de formación docente, como centros de irradiación para la comunicación, para la concreción de las asambleas de bases y los centros de discusión. Además, existían en las instituciones prácticas propias del autoritarismo que rigió anteriormente, y se hicieron sentir en esta convocatoria, expresadas en el verticalismo vigente en las escuelas, por lo que hubo una determinación arbitraria, de quiénes podían participar del congreso y quienes quedaban excluidos. En las escuelas, eran mayormente los docentes de mayor antigüedad, los docentes noveles ni siquiera conocían sobre este congreso. Otro obstáculo, lo constituía las barreras geográficas, si pensamos que en Catamarca el 70% de las escuelas eran y siguen siendo rurales, y en los años 86 al 88 las posibilidades de comunicación eran mucho más difíciles, pues no había caminos a muchas localidades, ni medios que posibilitaran esa comunicación y participación.

El pluralismo, otra palabra que formaba parte de ese nuevo vocabulario político-educativo, y su construcción también tuvo sus escollos. Al ser recortadas las participaciones, no todos los sectores sociales estuvieron presentes o representados en las discusiones. como señalan Arata y Mariño (2013) no todos los sectores y actores tuvieron la misma capacidad de participación, en tanto las estrategias de la dictadura habían afectado y desarticulado a organizaciones progresistas de la sociedad civil, ello impactaría en el predominio de la iglesia católica, su participación sostenida a lo largo del desarrollo del congreso y su incidencia en los debates.

La iglesia ocupó un lugar central en los debates sobre quiénes serían los responsables de la educación, qué temas se incluirían y cuáles se quitarían del currículum, entre otras cuestiones. La tradición de la iglesia como co- fundadora de la educación desde la época colonial hasta los 80, era una impronta difícil de cambiar y de fuerte raigambre en la provincia, por lo que se reeditaron los debates en torno a la relación Estado-Iglesia.

Se dijo antes que el congreso no tuvo un carácter resolutivo, y como señala Southwell (2021) el II CPN terminaba después de dos años de sesión permanente, también terminaba el gobierno de Raúl Alfonsín.

Cabe destacar que, en el informe final de la provincia, se plantearon algunas cuestiones que resultaban de gran importancia. Para el fortalecimiento de la tarea de las instituciones educativas y la complejización de la realidad educativa, como los gabinetes psicopedagógicos, el planteo de la mayor participación de estudiantes en las cuestiones atinentes en la vida de las instituciones educativas; la necesidad de fortalecer la vinculación del sistema educativo con el mundo del

trabajo. Otras propuestas que se concretaron recién con la ley de educación nacional sancionada en el año 2006, como la obligatoriedad de la educación media, y la ampliación de la educación inicial, salas de 4 y 5 años y la inclusión de la obligatoriedad del último año de este nivel. Otra aún pendiente de resolución, como la designación por cargo de los docentes de nivel medio.

Algunas de las propuestas se materializaron en los '90 aunque desde otras lógicas y sentidos que asume la política educativa implementada, agudizándose la polarización, la desarticulación, segmentación y fragmentación del sistema educativo argentino, en suma, un debilitamiento de la educación pública.

Se pueden señalar algunos aspectos que otorgan relevancia a este hecho en la historia de la educación del país, uno de ellos es que se propició instalar a la educación como tema de una agenda pública; también el avance en la elaboración de un diagnóstico del estado de situación de la educación; el esbozo de propuestas y alternativas para su mejora. En ese marco, las discusiones estuvieron centradas en los modelos de sociedad, de hombre, de cultura, las finalidades y sentidos de la educación en general y del sistema educativo en particular, sobre el qué y el cómo se pretendía enseñar en ese contexto.

Un participante de ese congreso, planteaba “el significado del congreso desde hoy, es superlativo, porque algo que falta es espacios de diálogo, discusión donde pensar, repensar, imaginar un futuro de la educación. Hay problemas comunes con el '88 y el '87 y problemas nuevos”. Planteaba la idea de “barajar y dar de nuevo” preguntarse ¿qué significa educar hoy? En coincidencia con esta reflexión, otro entrevistado planteaba “tal vez tendríamos que estar en el tercer congreso pedagógico para ajustarnos a los tiempos modernos”

La agenda que motivó esas discusiones, deja puntos, cuestiones centrales de revisar y problemáticas a resolver aún hoy.

Referencias bibliográficas

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Una historia en 12 lecciones. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Bolívar A. Bolívar Ruano, R. (2011). La didáctica en el núcleo de mejoramiento de los aprendizajes. entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista perspectiva educacional* Vol. 50 n° 2.

Coria, A. (2017). Breves reflexiones sobre el sentido político de la educación. *Revista Páginas* N°8 (12) <https://revistas.unc.edu.ar>

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Ed. Mito y Dávila editores SRL.

Edelstein, G. (2008) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A et all. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Eb Paidós Cuestiones de educación.

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores. México. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/gadotti-moacir-historia-de-las-ideas-pedagogicas-1.pdf>

Guillamondegui, M. et all. 2020. El discurso político educacional del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca. (1984-1988).

Hirsch, D. y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320>

Kauffman, C y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la Renuncia*. El perennialismo en la argentina Centro de Producción en Comunicación y educación. Cuadernos. Serie Investigaciones Paraná. Entre Ríos. Argentina

Southwell, M. (S/A). *El Proyecto Educativo de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)*

----- (2021). *Ceremonias en la tormenta*. 200 años de formación y trabajo docente. Libro digital. CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ciudad autónoma de Buenos Aires. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14691/1/Ceremonias-tormenta.pdf>

Wanschelbaum, C. (2013). La Educación en la postdictadura (1983-1989) El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía, Revista Contextos de Educación

Fuentes:

- Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca. Noviembre 1987.
- Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico. Embalse. Córdoba. 1988