



Mirtha Evelia Guillamondegui
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
evelia_guillamondegui@hotmail.com



Lourdes Gabriela Martínez
Universidad Nacional de Catamarca
lumartinez9111@gmail.com



Giuliano Emmanuel Vizcarra
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
vizcarragiuliano@gmail.com



Cristian Matias Ortiz Calderon
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
matiascalderon093@gmail.com



Resumen

Más allá de la valoración que se haga de los aportes y eficacia de las conclusiones del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (2do. CPN) ha tenido un significativo impacto en la construcción del discurso educativo y pedagógico durante el periodo de la transición democrática; en este artículo nos proponemos describir y comprender el Discurso Político Educativo (DPE) que se construye en el marco del Congreso en Catamarca. Nos enfocamos en el análisis de sus componentes a partir del estudio de los documentos producidos por la Comisión Técnica en 1986, y el Informe Final del Congreso Pedagógico que resulta de la realización de la Asamblea Pedagógica Provincial en 1987. Para la reconstrucción del contexto histórico político educativo en el que se configura el discurso, consultamos fuente secundaria especializada integrada por los trabajos de investigación sobre este periodo histórico y/o del Congreso Pedagógico Nacional. Para el análisis de la información pusimos en juego las categorías del Análisis Político del Discurso, una de las corrientes de estudio histórico que se centra en los procesos históricos en que tienen lugar la producción de sentidos y significados que circulan, que lucha por la hegemonía del campo discursivo de lo social y, que caracterizan un momento histórico del desarrollo educativo.

Palabras clave: Segundo Congreso Pedagógico Nacional - Discurso Político Educativo
– Contexto político educativo – Democracia – Participación – Proyecto Nacional

Political Educational Discourse in the Second National Pedagogical Conference in Catamarca (1984-1988)

Abstract

Notwithstanding any assessment we can make of the contributions and efficacy of the conclusions of the Second National Pedagogical Conference (*2do. CPN*, for its acronym in Spanish), it significantly impacted on the construction of the educational and pedagogical discourse during Argentina's democratic transition period. In this article, we aim at doing a thorough description and understanding of the Educational Political Discourse (*DPE*, for its acronym in Spanish) built by the Conference in Catamarca. We focus on the analysis of its components from the study of the documents produced by the Technical Commission in 1986 and of the Conference's Final Report, elaborated by the Provincial Pedagogical Assembly in 1987. For the reconstruction of the educational political historical context in which the discourse is configured, we consulted a specialized secondary source made up of the research works on this historical period and/or the National Pedagogical Congress. For the analysis, we used the categories of Political Discourse Analysis (Nodal Points, equivalence relation), one of the approaches of historical studies that centers in historical processes where the circulating senses and meanings are produced, that fight for the hegemony of the social

Keywords: Second National Pedagogical Conference - Educational Political Discourse-political educational context – Democracy – Participation – National Project

Introducción

En el presente artículo exponemos los resultados provisorios de nuestras indagaciones en el marco del proyecto de investigación: *Continuidades y rupturas de las posiciones y definiciones políticas educativas, pedagógicas-didácticas del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en la provincia de Catamarca 1984 – 1988*. En esta oportunidad nos proponemos describir y comprender el Discurso Político Educativo (en adelante DPE) del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (en adelante 2do CPN) en Catamarca; intentaremos, además, proponer algunas hipótesis e interrogantes acerca de la significación política y pedagógica del Congreso (temas, debates que emergen, definiciones políticas) durante y *a posteriori* de su realización, a partir de: analizar el contexto político educativo marco de producción del discurso educativo provincial; e identificar sus componentes centrales.

En este trabajo utilizamos las herramientas metodológicas provenientes del análisis político del discurso desarrollado en la Universidad de Essex siguiendo la propuesta de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2009), los trabajos de Myriam Southwell (2001) y Juan Pablo Abratte (2008). Nos inscribimos en esta tradición de análisis histórico, que se centra en los procesos históricos en que tienen lugar la producción de sentidos y significados que circulan, que luchan por la hegemonía del campo discursivo de lo social y, que caracterizan un momento histórico del desarrollo educativo (Buenfil Burgos, 2009: 77). Por lo tanto, adherimos a la perspectiva que define la historia como transformación de sentidos y significados de las cosas y de los actos (Buenfil Burgos, 2009: 77).

Nuestro corpus lo conforman los siguientes documentos oficiales generados en el marco de la organización y realización del Congreso en la provincia entre los años 1986 y 1987:

✓ *Congreso Pedagógico Estructura Organizativa* (1986), fue elaborado por la Comisión Organizadora Provincial del 2do CPN; refiere a la estructura organizativa y pautas de organización del Congreso.

✓ *Congreso Pedagógico. Documento de Apoyo* (1986) fue producido en por la Comisión Técnica Ejecutiva, expone algunas consideraciones que responden a los temas a desarrollarse en el Congreso, se apuntan definiciones de conceptos como: educación; cultura; democracia; identidad nacional y ser nacional; integración latinoamericana; y equidad educativa.

✓ *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987), fue escrito en Noviembre de 1987 y contiene las conclusiones de la Asamblea Provincial realizadas durante el 19 al 24 de octubre de 1987. Su estructura responde al temario discutido en todo el país. La diferencia de este documento a los otros dos es que si bien lo redacta la Comisión Organizadora de la jurisdicción, se supone que refleja los acuerdos de los trabajos producidos por las comisiones de las Asambleas de Base que fueron inauguradas en junio de 1986 y que tenían la función de redactar y aprobar el Informe Final correspondiente a la zona.

Para el análisis consultamos los documentos elaborados en el marco del Congreso Pedagógico a nivel nacional por la Comisión Organizadora Nacional: *Pautas de Organización del Congreso Pedagógico* (1986^a); *La Participación en el Congreso Pedagógico* (1986^b); *Cuadernos del Congreso Pedagógico 5* (1986); y *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional* (1988); también consideramos

fuentes secundarias compuestas por la bibliografía especializada sobre el proceso histórico político en el que se configura el discurso educativo del período.

Estructuramos el artículo en tres partes: en la primera, explicamos las bases y puntos de partida de la investigación que origina esta presentación, nos referimos al estado del conocimiento sobre la temática y las decisiones teóricas y metodológicas que asumimos. En la segunda parte, exponemos y definimos nuestra categoría teórica *discurso político educativo*; *discurso*; *hegemonía*; y las categorías teóricas del Análisis Político del Discurso (puntos nodales, equivalencias y diferencia). En la tercer y última parte presentamos los resultados y discusiones del análisis realizado: contexto político educativo como escenario en el que se produce el discurso del CPN, y componentes centrales del DPE.

1. Bases y puntos de partida del proyecto de investigación

La investigación se centra en el 2do CPN, uno de los hitos educativos más significativos durante el periodo de transición democrática (1984-1988)⁴; nos interesa especialmente su realización en la provincia de Catamarca. Nuestra intención es realizar un abordaje histórico, con los objetivos de comprender su significatividad en la construcción de un proyecto educativo que caracterice al periodo, y dar cuenta de la permanencia, continuidad, cambios y rupturas, con los modelos/proyectos educativos que le precedieron o lo continuaron en el tiempo.

En la búsqueda de antecedentes sobre el tema de estudio, observamos que la literatura crítica sobre este acontecimiento educativo era insuficiente, no sólo en la historiografía de la educación en Catamarca sino, también, en el campo académico de la Historia de la Educación Argentina⁵. El estudio del pasado cercano de la educación y que forma aún parte de nuestro presente educativo como es la realización de este Congreso Pedagógico durante la transición democrática constituyen una de las vacancias⁶ que podemos percibir en este campo científico. Los estudios previos que centran sus indagaciones en esta temática son escasos, en general lo que se investiga son las políticas educativas del gobierno nacional durante los años 1983 a 1989, entre ellas se analiza la realización del Congreso. Muchas de estas producciones proliferaron especialmente en momentos de conmemorarse 30 años del regreso a la democracia (Wanschelbaum, 2014:77). También observamos trabajos comparativos que analizan las propuestas

⁴ Utilizamos la categoría *Transición democrática* para denominar al movimiento tempo-espacial de cambio político entre un punto de partida (el autoritarismo) y un punto de llegada (la democracia) (Tiramonti, 2007: 4). En este trabajo no nos vamos a extender en torno a las discusiones que entraña el uso de esta categoría; solo expresar que con el término *transición* básicamente nos referimos al intervalo que se extiende de un régimen político a otro; en este caso desde un gobierno autoritario hacia uno elegido democráticamente. La transición democrática se inaugura con la descomposición del régimen autoritario y culmina con la consolidación del régimen democrático, que es el momento donde ya no existen riesgos ni amenazas latentes al sistema democrático y está relacionado con el fortalecimiento de las diferentes instituciones (Orellano, 2016: 10).

⁵ En la construcción de los antecedentes de investigación consideramos las producciones de los siguientes autores: los artículos de los autores compilados por Cayetano De Lella y Pedro Krotsch (1989); Cecilia Braslavsky (1990; 1993); Adriana Puiggrós (1997); Antonio Salonia (1995); Guillermina Tiramonti (2004; 2007); Daniel Míguez (2014); las investigaciones de Alejandro Rodríguez (1997); Carolina Kaufmann y Natalia Díaz (2004); Miryam Southwell (2001); Cinthia Wanschelbaum (2005); Pablo Abratte (2008); Mario Bucciarelli y Diez (2016); Ramiro Orellano (2016), Francisco Muscará (2018); entre otros. Los datos bibliográficos de los autores citados pueden encontrarse en el Proyecto de Investigación (2019).

⁶ Esta noción remite a aquello sobre lo que no se ha escrito aún, o la revisión de lo que ya está producido desde nuevas categorías; algunas de estas cuestiones son tensiones y problemáticas que requieren de atención (Cejas *et al.*, 2018: 91).

educativas arribadas durante la realización del 2do CPN con las disposiciones que luego se tomaron durante la transformación educativa de los años 90.

Las diferentes escalas de análisis de la historia, constituyen un criterio importante a la hora de construir el estado del arte de nuestra investigación. Al respecto, consideramos que las lecturas históricas de los hechos educativos que tienen un alcance nacional, no siempre permiten advertir cómo se procesan estos en los contextos locales (provincias, departamentos, localidades del país); de allí el interés de abordar el 2do CPN en la especificidad y singularidad del proceso histórico en la provincia de Catamarca, y poner en tensión la escala del relato histórico (lo local y lo nacional, lo macro y lo micro) (Cejas *et al.*, 2018: 91). Sobre nuestra temática en la historiografía local encontramos las producciones de: Raúl Bazán (2009); Nicolás Quiroga (2011) y María Luz Brizuela (2014); siendo esta última autora la única que centra su estudio en el 2do CPN.

En cuanto al marco teórico y metodológico de nuestra investigación nos posicionamos en el paradigma socio-crítico, realizamos un abordaje social, político e histórico del hecho educativo. En consonancia, definimos la educación como una práctica social compleja, productora, reproductora y transformadora de sujetos, que se desarrolla en un marco de condiciones de producción de relaciones sociales y luchas: políticas, culturales, étnicas, genéricas (Puiggrós, 1994: 30); todo fenómeno educativo, discurso o práctica educativa, están insertos en “coordinadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad” (Guichot Reina, 2006: 16). Como práctica social la educación es, también, productora de sentidos diversos, siempre sobredeterminada en una compleja trama de relaciones con otras prácticas sociales, pero que no se diluye en ellas (Puiggrós, 1998: 13-14). El reconocimiento de que la educación no es un hecho social independiente de los acontecimientos sociales, políticos o culturales; no implica concebirla como una variable dependiente de causas contextuales; la interpretamos en una relación compleja, singular y específica.

Aquellos sentidos y prácticas que la educación produce y habilita no son fruto de un proceso natural, ni están exentos de conflictos. En consecuencia historizamos la educación teniendo en cuenta la trama en las que actúan fuerzas cambiantes y contradictorias, que responden a luchas e intereses y no a cuestiones del destino (Álvarez Gallego, 2014). Esto implica que en la constitución de lo educativo se reflejan las tensiones, disputas, en las nociones, sentidos y definiciones, propias de lo político, y que también se hacen eco en el entorno educacional; frente a un proyecto triunfante siempre hay un alternativo, hay dominación y resistencia. Frente a las voces/discursos oficiales hay otras que lo desafían.

Encuadramos el estudio en la metodología cualitativa y la lógica dialéctica de investigación, realizamos los análisis en simultáneo al trabajo de campo en una recursividad mediada conceptualmente. Aplicamos el análisis interpretativo, entendemos la interpretación como lo señala Elena Achilli: por un lado como conocimiento que se construye con los conocimientos ya generados desde otras investigaciones, y como comprensión de los significados que circulan en las fuentes documentales; en consecuencia, el análisis no supone una reducción de la información sino que por el contrario vamos ampliando con la incorporación de fuentes, y diferentes procedimientos: triangulación de fuentes, metodológicas, de investigadores; contextualización y focalización (2005: 86).

En cuanto a las fuentes históricas, elemento primordial de la investigación histórica y acordando con la afirmación de que “no existe documento verdad” (Arata y Mariño, 2013: 30), contemplamos fuentes diversas: escritas (documentación oficial generada en contexto de desarrollo del CPN, normativas educativas; artículos periodísticos y diarios, cartillas, libros publicados entre los años 1983-1989); orales (testimonios obtenidos de las personas que participaron en diferentes instancias de realización del Congreso); documentos audiovisuales. Respecto a las fuentes secundarias acudimos a bibliografía especializada sobre el proceso histórico político educativo, contexto del CPN.

2. El DPE, Discurso y hegemonía, las categorías del Análisis Político del Discurso

Para definir la categoría *discurso político educacional* recurrimos al aporte de los siguientes autores: por un lado, seguimos a Daniel Constantino, para quien el DPE es un micro-género del discurso legal y político, y lo define como aquel discurso generado para reglar y gobernar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, constituido por leyes, marcos históricos, filosóficos-ideológicos y normativos (2006: 18-19)⁷. Por otro lado, adoptamos la adjetivación de *discurso educativo oficial* del historiador Juan Pablo Abratte (2008: 3) dado que es el discurso que prescribe y normativiza la educación en el marco del sistema educativo provincial o nacional. Además, entendemos que el DPE es una manifestación del discurso social, por lo tanto comparte elementos de la totalidad de la producción ideológico-semiótica propia de una sociedad, “una resultante sintética’ donde se conjugan la diversidad del conocer y significar de un tiempo y espacio histórico particular” (Garimaldi, 2002: 84).

Por *discurso*, entendemos, la constelación de significaciones relacional, abierta, incompleta y precaria (Buenfil Burgos, 2009: 117); el discurso es inherente a toda configuración social, todo tipo de práctica u objeto, lingüístico o extralingüístico, involucra una relación de significación; ello, implica, la construcción social y discursiva de la realidad, él mismo es parte de esa realidad (Buenfil Burgos, 2009: 84-86). El discurso construye régimen de verdad y saber, concibe relaciones y modelos de identificación. En esta construcción el poder tiene un lugar privilegiado, por ende, también lo tiene en la constitución de los discursos sociales, y lo mismo ocurre a la inversa (Pini, 2008: 16), a través de mecanismos de los que no nos damos cuenta y hemos naturalizado: “a través del discurso tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder” (Kenway, 1993: 175 citado en Pini, 2008:16).

Esta concepción de discurso se articula con la categoría *hegemonía* a la que conceptualizamos como: una práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, propugnando por subvertir un orden social y reemplazarlo por otro y

⁷ El autor delimita, a los fines operativos, diferentes micro-géneros discursivo en el ámbito educativo: el discurso político-educacional, el discurso pedagógico-institucional; el discurso profesional docente; el discurso curricular; el discurso de los manuales escolares o de los libros de texto. Por otra parte, presenta una categorización de los mismos de acuerdo a la perspectiva predominante: el discurso político-educativo, el pedagógico-institucional, y el curricular, son discursos con predominio político. En tanto los discursos: áulico, el profesional docente y el de los manuales escolares, hay un predominio de lo didáctico (Constantino, 2006: 18-19).

comprende además los procesos mediante los cuales un nuevo orden es necesitado, inventado e instituido. (Buenfil, 1993:15 citada en Abratte, 2008: 23).

La hegemonía busca organizar un sentido de la realidad y construir identidades; los discursos dominantes en un periodo histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad o como relevante, aquello que se dice y aquello que se deja de decir (Foucault, 1997: 40). La hegemonía organiza (precariamente) el discurso en torno a puntos nodales o nudos de significación que entrelazan una variedad de identidades, cerrando parcialmente el sistema (Abratte, 2009: 23). Los discursos limitan, ordenan, combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. En la medida que los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado.

Basados en estas definiciones adoptamos para el análisis del corpus la estrategia del Análisis Político del Discurso, las siguientes categorías constituyen el aparato conceptual básico de esta estrategia:

✓ Puntos nodales o nudos de significación de los discursos: son significados fuertes capaces de unificar, de amarrar y fijar precariamente un campo o superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados que son objeto de las luchas por la hegemonía (Abratte, 2008: 34).

✓ Lógica de equivalencia: corresponde al polo paradigmático, a la posibilidad de sustitución de significantes. Cuando la equivalencia se expande, reduce los lugares de antagonismo ya que al ser sustituibles entre sí, se simplifica el espacio político, condensándose los antagonismos en una polarización (Buenfil Burgos, 2009: 90)

✓ Lógica de la diferencia: corresponde al polo sintagmático; su expansión incrementa los lugares del antagonismo, complejizando su combinatoria. La proliferación de antagonismos permite la diversificación de la lucha y dificulta su centralización en torno a algún antagonismo en particular (Buenfil Burgos, 2009: 90)

3. Resultados y discusiones del análisis realizado

Teniendo en cuenta las nociones teóricas, realizamos por un lado el análisis del contexto político educativo del Congreso Pedagógico, nos referimos a las condiciones de producción del discurso educativo, es decir que reconstruimos los procesos histórico-políticos relevantes para la interpretación de los textos. Por otro lado, llevamos adelante el análisis de los componentes del DPE del 2do CPN en Catamarca, es decir la identificación en el corpus de puntos nodales y de cadenas de equivalencia y diferencias (antagonismos) en torno a esos nudos de significación, cabe aclarar que estos componentes no deben entenderse como rasgos esenciales, pues el discurso es una “constelación de significación, abierta, incompleta y precaria, inestable” (Buenfil Burgo, 2009: 84), por ende puede transformarse a lo largo de un periodo (Abratte, 2002:44).

3.1. Contexto político educativo del CPN

El año 1983 marcó el inicio de los procesos de transición de dictaduras a democracias políticas en América Latina. En Argentina los desafíos son muchos, el endeudamiento

externo y el exponencial incremento de una deuda interna en todos los aspectos y dimensiones. Más allá de los debates que se abrieron, existía el consenso que la democracia es el único régimen político eficaz para “la reconquista de las libertades fundamentales” (Ansaldi, 2007: 96), y de los derechos políticos ciudadanos como la libertad de expresión y de acción de distintos grupos, y no solo la proclamación a elecciones sin proscripciones (Braslavsky, 1990: 29). El líder del partido radical, Raúl Ricardo Alfonsín, asumió el gobierno nacional y la tarea de conducir la etapa de transición democrática. Pese a que Alfonsín alcanzó la presidencia de la Nación, con el 51,75% de los votos emitidos en elecciones libres, los candidatos radicales en las provincias, especialmente del NOA, no lograron imponerse a los candidatos del peronismo (Bazán, 2009:124). El poder político en Argentina quedó dividido entre el poder nacional y el de los caudillos (como líderes y no en sentido peyorativo) de partidos provinciales y del peronismo del interior del país; uno de ellos es Vicente Leonides Saadi de Catamarca. Las posibilidades del consenso se verían limitadas, el radicalismo buscó consolidar el sistema democrático y asegurar la gobernabilidad tratando de lograr el control de las demandas corporativas, disminuir el peso de las Fuerzas Armadas, la Iglesia y el Sindicalismo- frente al Estado (Abratte, 2002: 40).

Los esfuerzos en materia educativa del gobierno de Alfonsín deben leerse en torno a la noción de *democracia*, punto nodal del discurso alfonsinista (Southwell, 2001: 4); aunque no con un único significado “ella tenía diferentes sentidos para las diferentes fuerzas políticas que estaban en lucha, para los diferentes marcos institucionales” (Southwell, 2001: 4). Lo que sí había de común entre las diferentes posiciones, es que la democracia era algo más que elecciones, era, también, la posibilidad de un modelo de sociedad con justicia distributiva, con márgenes de libertad de expresión y acción para todos los sectores políticos y sociales. En ese contexto, se concibió la educación como herramienta para lograr una sociedad más democrática, pero también un bien que solo se conseguía en democracia (Braslavsky, 1990: 29): “*con la democracia se come, se cura y se educa*” (Alfonsín, 1983 citado en Southwell, 2001:5).

Esto se tradujo, a nivel de los hechos, en un programa educativo destinado a generar un vínculo entre educación y democracia: por un lado, a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo; y, por otro lado, se proponía influir en un cambio de mentalidades en pos de una nueva cultura política (Tiramonti, 2004: 227). Entre las medidas se citan:

✓ La laicización de ciertos contenidos escolares. En especial, de la disciplina “Formación cívica” y la revisión de los programas de Historia –que habían sido reformulados en 1978 por el gobierno militar que organizó sus contenidos desde una matriz historiográfica centrada en la valoración de la cultura hispana– aunque no se reformaron (Lanza y Finocchio, 1993 citado en Tiramonti, 2004: 227).

✓ La normalización de la vida universitaria bajo los principios reformistas del 18.

✓ La suspensión de los exámenes de ingresos en el nivel medio.

✓ La eliminación de las restricciones en el ingreso a las universidades y derogación del sistema de cupos para el ingreso a estas. Esto implicó la explosión de las matrículas.

✓ La alfabetización de jóvenes y adultos, fue el objetivo educativo central del programa alfonsinista; se implementó el Programa Nacional de Alfabetización con el fin de erradicar el analfabetismo, complementar la educación de los recién alfabetizados y

organizar las bases de un sistema de educación permanente de adultos (Arata y Mariño, 2013: 263)

✓ Las reformas en la formación docente; se implementó el programa Maestros de Educación Básica (MEB), basado en una propuesta curricular regional y semiestructurado, organizado por áreas a través de una lógica interdisciplinaria, y contenidos variables que el docente debía organizar de acuerdo con los requerimientos de su región (Arata y Mariño, 2013: 264)

✓ Las modificaciones en el conjunto de valores y de prácticas institucionales con el fin de estructurar el patrón de socialización de las nuevas generaciones (Tiramonti, 2004: 227). Los cambios promovían relaciones institucionales más horizontales y la transformación de matriz de aprendizaje basada en una práctica participativa, acorde con un nuevo orden democrático (Tiramonti, 2004: 227). En este marco se instó a los jóvenes “a participar, a comprometerse en la tarea común de construir la sociedad que deseamos” (Tiramonti, 1989 citada en Tiramonti, 2004: 227). Se derogan los decretos que prohibían el funcionamiento de organizaciones estudiantiles en las instituciones escolares y se generó una reglamentación destinada a regular esas actividades (Tiramonti, 2004: 228).

El alfonsinismo se propuso una relectura del proyecto educativo establecido por aquella tradición republicana de fines del siglo XIX, que había dado origen al sistema educacional argentino; de su canon buscó rescatar aspectos tales como: la importancia de prácticas deliberativas, la noción de soberanía política, el valor primordial de los derechos, el modelo institucional de democracia, el rol de la economía y su vinculación con la democracia, etc. (Southwell, 2001: 8). En efecto, la convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional se realizó referenciándose en el marco de esa tradición educativa, en celebración de los cien años de la primera (y única ley hasta ese momento) ley general de educación (Ley 1420 de 1884), y del Primer Congreso Sudamericano de educación (Southwell, 2001: 9).

La tradición republicana había estado centrada en las nociones de civilización y progreso, el período alfonsinista rearticuló ese espacio enfatizando las ideas de democracia, representación política, derechos de la ciudadanía, etc. Soberanía y participación social fueron componentes especiales de ese discurso. (Southwell, 2001: 10).

En la provincia de Catamarca, la conducción política de la transición democrática estuvo a cargo de gobiernos peronistas: Ramón Saadi (1983-1987, hijo de Vicente Saadi); Vicente Saadi (1987-1988 año en que fallece); y nuevamente Ramón Saadi (1988-1991 año en el que es intervenido el gobierno). Las medidas implementadas por los gobiernos facto habían acentuado las problemáticas de una limitada capacidad productiva y la calidad de vida de sus habitantes especialmente de la población rural (42,5%, según Censo 1980) alejada de sus oportunidades de acceso a centros adecuados de bienes y servicios (Quiroga, 2011: 77). La administración del gobierno provincial estuvo abocada al desafío de recomponer y democratizar las estructuras institucionales, dejadas por la dictadura (Quiroga, 2011: 78), cuyo gobierno, tenía la particularidad en los últimos años de haber estado en manos de civiles pertenecientes a la Unión Cívica Radical, partido al que se habían desafiliado por requerimiento de la Junta Militar para ocupar los cargo de gobernador o funcionarios de la administración.

Frente a un marcado retraimiento del Estado provincial en materia social y educativa que había caracterizado a los gobiernos del proceso militar, el gobierno peronista emprendió una política cuyo actor central será el Estado, las iniciativas que llevó adelante se enmarcaron en el discurso de reparación histórica y la justicia social. En un contexto, caracterizado por la crítica situación económica que aquejaba a todo el país, por un virulento enfrentamiento con la oposición política, y con reclamos gremiales y huelgas docentes, el Ejecutivo Provincial dispuso las siguientes medidas:

✓ La realización del Censo de Analfabetos, semianalfabetos y de niveles de estudio de la población en todo el territorio de la provincia (Ley 4151. Decreto G N°3485, 23 de octubre de 1984).

✓ Se dispuso el pago de escolaridad a padres o tutores que envíen niños a los jardines de infantes. (Ley 4289- Decreto G. 550. 7 de noviembre de 1984).

✓ Se creó la “escuela especial para deficientes mentales” (Ley N° 4244- Decreto G. N°143. 12 de diciembre de 1984).

✓ Se dispuso la creación de Consejos Provincial y Técnico de planificación para elaborar “Primer Plan Quinquenal de Gobierno 1985-1989” (12 NOV 1984- Decreto Acuerdo E.G.B.S. N° 3454,).

✓ Se ordenó la incineración de todas las actuaciones sumariales instruidas por razones políticas, gremiales o estudiantiles (Ley N°2464 –Decreto G. N° 230. 1er- semestre 1984) y la restitución de los docentes cesanteados durante la dictadura cívico militar (Ley N° 4444 del 11 de Diciembre de 1986).

✓ Se declaró el estado de emergencia educativa en la provincia, y se estableció un programa centrado en la infraestructura escolar. (28 Febrero 1985, Decreto Acuerdo G. (C.E.) N° 471).

✓ Se implementó la enseñanza obligatoria de la materia Derechos Humanos I y II en el 2do y 3er ciclo de la Escuela de Cadetes de Policía. (Ley N° 4144- Decreto G. N° 3369. 3 de octubre de 1984).

✓ Se impulsaron acciones destinadas a la expansión del sistema educativo provincial como parte del objetivo de democratización de la enseñanza y ante el desafío de las desigualdades existentes para acceder al servicio educativo. Se crearon nuevas instituciones de ciclos básicos de educación media e institutos de estudios superiores orientados a la formación de docentes para enseñanza primaria en diferentes localidades del interior provincial de características rurales; pero, no se crean nuevos edificios para estas nuevas instituciones y debieron compartir el espacio con las escuelas primarias y secundarias existentes.

✓ Se dictaron reglamentaciones específicas sobre la organización de los centros estudiantiles, para el nivel terciario y, las escuelas primarias de jornada completa.

✓ Se presentó en 1987 el *Plan de Regionalización y Nuclearización del Sistema Educativo Provincial* con el objetivo reformar el sistema educacional; la reforma estuvo orientada a la descentralización de las funciones administrativas y técnico-pedagógicas, a fin de mejorar los servicios de supervisión y favorecer la implementación de políticas de justicia social y reformas de la enseñanza media y del Profesorado para la Enseñanza Primaria.

Más allá de estas propuestas y acciones emprendidas en el marco de la democratización de la educación provincial, seguían vigentes las normativas establecidas

durante la dictadura, al igual que los Lineamientos Curriculares para la Escuela Primaria que eran del año 1978.

En este contexto político-educativo se convocó y organizó el CPN. El Ejecutivo Nacional envió al Congreso de la Nación Argentina el proyecto de convocatoria a un congreso pedagógico que sería una reedición de aquel Congreso Sudamericano convocado por Sarmiento, y con la finalidad de abrir una nueva etapa en la educación que superase las contradicciones y antinomias arraigadas desde ese entonces (Nosiglia y Santiago, 1989: 53), y cuya consecuencia, aunque no vinculante, sea la formulación de una nueva ley de educación fruto del consenso democrático (Abratte, 2008: 81). El gobierno buscaba que se discutiera el sentido de la educación pública que la tradición republicana había dado origen a fines del siglo XIX (Southwell 2001: 8).

La iniciativa fue bien recibida por los diferentes sectores (partidos políticos, gremios docentes, iglesia, organizaciones e instituciones de la sociedad civil); el Congreso Nacional aprobó la iniciativa, con las modificaciones propuestas por el Partido Justicialista: cambio de designación de *Segundo Congreso Pedagógico Nacional* por el de *Congreso Pedagógico Nacional*, y la ampliación de la participación en la organización del CPN al Poder Legislativo y a las provincias, que en el proyecto original solo se les pedía la adhesión. Con la modificación se le transfiere a los gobiernos provinciales la responsabilidad de la realización del Congreso Pedagógico en sus respectivas jurisdicciones (Nosiglia y Santiago, 1989: 53).

Finalmente el 30 de septiembre de 1984 se sancionó la Ley N° 23.114 que convocaba al CPN con “la más amplia participación” (Ley N° 23.114, 1984, art. 1) de todos los sectores: fuerzas políticas, docentes, estudiantes, padres, gremiales, organizaciones sociales; sus objetivos eran: crear un estado de opinión en torno a la educación; recoger la opinión de las personas y sectores interesados; plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución que faciliten la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva; y crear lazos de fraternidad entre los educadores argentinos de otros países latinoamericanos (Ley N° 23.114, 1984, art. 2). El Congreso Pedagógico se propuso como espacio donde la sociedad en su conjunto participe en la elaboración de un diagnóstico de los problemas educativos y, también, de cuales debían ser sus soluciones.

La organización del Congreso se llevó adelante siguiendo la intención de ser una convocatoria amplia, pluralista y federal; para un cumplimiento efectivo de la convocatoria se determinó: la conformación de una Comisión Asesora integrada por personalidades, políticos y educadores de diferentes extracciones política y representantes de la Iglesia Católica, y que cada provincia, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, organizaran el Congreso Pedagógico en sus jurisdicciones educativas según sus propios criterios con la ayuda financiera del Ejecutivo Nacional (Ley N° 23.114, 1984, arts. 3-5). Para garantizar la amplia participación se organizaron distintas instancias territoriales (Comisión Organizadora Nacional, 1986^a: 2-12):

✓ A nivel país se determinaron la Comisión Organizadora Nacional y la Asamblea Pedagógica Nacional.

✓ A nivel jurisdiccional se organizaron las Comisiones Organizadoras Jurisdiccionales y las Asambleas Pedagógicas Provinciales.

✓ A nivel de nivel de las zonas o unidades territoriales menores en que se divide el país (localidades departamentales o departamentos), correspondieron: las Comisiones Organizadoras Locales y las Asambleas Pedagógicas de Base.

Las actividades inherentes a al Congreso se iniciaron en el mes de abril de 1986, fecha en la que comienza a sesionar la Comisión Organizadora Nacional y concluyeron formalmente en 27 de febrero al 6 de marzo de 1988, cuando tuvo lugar la Asamblea Final de Embalse, Río Tercero, Córdoba.

En Catamarca, el CPN se organizó en el marco de las disposiciones nacionales, se determinaron nueve entidades con diferentes tareas y ámbitos de acción⁸, y se dispuso la división de la jurisdicción en dieciséis territorios (una asamblea por cada departamento). El Congreso Pedagógico dio inicio en la provincia en junio de 1986, su inauguración se realizó en el Cine Teatro Catamarca con la presencia de autoridades provinciales como el Gobernador Ramón Saadi, el Intendente capitalino Yamil Fadel y el Ministro de Educación, Manuel Molina; los trabajos en comisiones empezaron con las Asambleas de Base a partir del 12 de junio de 1986 de manera oficial, entre sus funciones se fijaron las de redactar y aprobar los informe finales correspondiente a cada zona. La Asamblea Provincial se realizó del 19 al 24 de octubre de 1987, en ese mismo mes se redacta el Documento de *Informe Final del Congreso Pedagógico* en la provincia (Brizuela, 2014: 23).

3.2. Los Componentes del DPE del 2do CPN en Catamarca

El DPE del CPN se articula en torno a ciertas nociones que actúan como puntos nodales o nudos de significación de una red semántica en la que se advierten relaciones de equivalencias y de oposición. En nuestro análisis advertimos los siguientes componentes de este discurso:

a) Democracia, participación, proyecto nacional, y educación permanente como puntos nodales del DPE y relaciones de equivalencia entre ellos

El CPN se convocó en torno a dos nociones centrales *democracia* y *participación*, ambos términos constituyeron dos puntos nodales del discurso educativo de la transición democrática, y en torno a ellos se articulan las siguientes relaciones de equivalencia: Democracia = Participación = Intervención; Democracia = Participación = Integración; Democracia = Participación = Descentralización; Democracia = Participación = Pluralidad = Tolerancia. El discurso del Congreso organizó una nueva identidad una nueva identidad democrática y de la participación, con el fin de cambiar el sentido de la lógica de las decisiones políticas rompiendo con la tradición verticalista, autoritaria y centralista:

⁸ 1) Comisión Organizadora Provincial o Jurisdiccional se integró con "miembros del poder ejecutivo, legislativo, de la Curia, docentes de diferentes niveles del sistema, representantes de los gremios y entidades culturales"; 2) Comisión Asesora Honoraria, se determinó que estuviera integrada por "personalidades reconocidas del campo educativo y cultural"; 3) Comisión de Coordinación Técnica Ejecutiva, la conformaron representantes de: Consejo de Educación, Dirección de Enseñanza Media y Superior (DIEMS), y Dirección de Cultura; 4) Secretaría Administrativa la integraron "miembros del área educativa"; 5) Secretaría de Difusión conformada por delegados de los medios, representate de la subsecretaria de Información pública y de la Comisión Organizadora provincial; 6) Gabinete Técnico la integraron representantes de las áreas técnicas de educación y estadística; 7) Comisiones departamental fueron representadas por un integrante de la Comisión Organizadora provincial, jefes departamentales, entidades gremiales docentes de todos los niveles representantes del medio cultural; 8) Comisión local fueron integradas por un representante (por localidades) de la Comisión Organizadora provincial, de la Comisión departamental, fuerzas vivas de la comunidad, docentes delegados de organizaciones ligadas a la familia y a la educación, delegados de organizaciones juveniles y gremiales de la localidad; y 9) Asamblea de base, fue integrada por toda la población interesada en participar en el congreso Pedagógico (Comisión Organizadora Provincial, 1986: 5-18).

El debate será organizado y se respetarán todas las propuestas en un clima de convivencia democrática. Esto dará oportunidad a todos los miembros de la Asamblea de expresar sus opiniones y discutir ampliamente los temas antes de sacar las conclusiones finales.

Todos los presentes tienen derecho a decir lo que piensan. Exponer sus puntos de vista con firmeza.

Su opinión es importante (...)

Tenga confianza, será escuchado.

Con la opinión de todos se construirán propuestas concretas.

Todas las propuestas serán tenidas en cuenta y se procurará llegar a un resultado final que rescate lo más valioso de las coincidencias logradas y registre las posiciones en los asuntos en que se llegó a acuerdos (Comisión Organizadora Nacional, 1986^b)⁹.

En el Acto de Apertura de la Asamblea Pedagógica Nacional, Ricardo Alfonsín incluyó en su discurso la pluralidad de voces y la tolerancia como dos elementos esenciales en la noción de *participación* y, por ende, en la de *democracia*:

Por una parte, el componente cuantitativo, como el mecanismo de decisión según el cual las minorías acatan como decisiones colectivas las surgidas de la voluntad mayoritaria, libremente expresada en base a reglas de juego igualitarias y fundamentadas. Por otra parte, el componente de la tolerancia y el pluralismo, según el cual toda persona o grupo debe poder expresar y mantener sus convicciones, aun cuando ellas no coincidan con la voluntad mayoritaria (Comisión Organizadora Nacional, 1988: 40).

Desde el discurso se concibió la participación como elemento esencial del concepto moderno de democracia, y se la entendió como intervención de los sujetos (individuales o colectivos) en la cosa pública.

Pero PARTICIPAR¹⁰ significa mucho más; significa pensar en los problemas, en lo que pasa. Preguntarse 'por qué pasa así? Y poder influir en las decisiones para que no vuelva a pasar. Si los bancos están rotos, si hay chicos que se van de la escuela sin terminarla. No se arregla solamente reparando el banco, o castigando a los chicos, o criticando a la maestra (Comisión Organizadora Nacional, 1986^b).

Para el gobierno nacional la participación era el instrumento por el cual se supera "la filosofía y la cultura de la imposición autoritaria" (Aguinis, 1986: 8); el CPN como espacio amplio y plural de participación era considerado complementario al Programa Nacional de Democratización de la Cultura (Aguinis, 1986: 8); y se sostuvo que su carácter de pedagógico no era solo por lo que allí se discutiría, sino que en sí mismo tenía un sentido pedagógico. A través de su convocatoria se buscaba modificar el interés y significación que la educación del país tenía para los sujetos, quienes eran interpelados a "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); se les asignaba una responsabilidad como habitante del pueblo argentino: la de participar respecto del futuro de la misma, sobre sus problemas y soluciones.

La educación es un hecho que nos afecta desde que nacemos, antes de ir a la escuela, durante la escuela, y después de la escuela, cuando ya somos hombres y mujeres, adultos y ancianos.

⁹ Las negritas no son nuestras.

¹⁰ La mayúscula no es nuestra.

Nos afecta porque se recibe una educación en la escuela pero también educan la familia, el trabajo, el partido político, el sindicato, la televisión, la radio, etc.

Por lo tanto, todos nosotros, todo el pueblo argentino, tiene un interés claro en la educación y debe participar realmente en las decisiones que el país tome sobre ella.

No hay habitante de nuestro país que no sea afectado de una u otra forma por la educación que en él se imparte. Mucho menos puede desligarse de la suerte y el destino de la comunidad que lo condicionada histórica y culturalmente en todos los momentos de su vida (Comisión Organizadora Nacional, 1986^b)

En consonancia con el discurso educativo sostenido por el ejecutivo nacional, el DPE del Congreso en Catamarca también sostenía que “para que la democracia sea real debe ser (...) participativa” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 17). Se determinó que la participación sería el principio general de organización de la estructura del Congreso y de sus actividades; esta participación debía ser amplia, crítica, creadora y respetuosa de la opinión ajena por parte del conjunto del pueblo para la concientización sobre la importancia de la educación dentro del proyecto general de país, y el diseño de un proyecto educativo a partir de la realidad zonal y provincial inserto en un modelo de país (Comisión Organizadora Provincial, 1986: 5).

Para Nosiglia y Santiago el Congreso Pedagógico fue el espacio propuesto para aleccionar a un ejercicio de participación democrática, tal como expresa el mismo Alfonsín en su discurso de inauguración de las deliberaciones del Congreso, el 4 de mayo de 1986:

Este Congreso, además de fijar las pautas para un sistema educacional futuro, será pedagógico en sí mismo, ya que a través de su propio desarrollo nos impartirá la enseñanza fundamental de una democracia moderna, es decir nos enseñará a participar (Alfonsín, 1986 citado en Nosiglia y Santiago, 1989: 59)

La amplia participación que se pretendía incluía a todos los actores de la educación, incluso a los que pocas veces tenían la oportunidad de hacerlo: docentes, padres, estudiantes; las distintas Asambleas eran los espacios para los debates, y de ellas debían salir las propuestas concretas para la educación argentina.

Más allá de estos dos puntos nodales del discurso que articuló el Congreso, en Catamarca el DPE emerge la noción de *proyecto nacional*, con una fuerte carga significativa, por lo que se instala como el punto nodal núcleo del DPE del 2do CPN en Catamarca, alrededor del cual se amarra un conjunto de nociones con las que se definió la realidad educativa, sus problemas y los cambios necesarios para la reforma del sistema educativo nacional y provincial. La carga de significado se asentaba en el sentido político que cobra durante la transición democrática, especialmente en los sectores políticos y sociales adscriptos o cercanos a la tradición peronista. Este sentido político se evidencia en la cadena de equivalencias que observamos en torno a este término: Proyecto Nacional = nación libre y soberana = proyecto de vida trascendente = liberación Latinoamericana = crecimiento económico = igualdad distributiva = protagonismo popular = transformación del sistema total = equidad = cantidad y calidad. La participación en el CPN implicaba, entonces, algo más que una discusión técnica acerca de la educación, sino que involucraba un elemento político: la definición de un proyecto/modelo de país que es reclamado con urgencia para la solución de los problemas del país y, por ende, en de la educación. “Hemos hablado de educación. También de política” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 20); “No podía ser de otro modo, porque todo sistema educativo debe

responder a un proyecto nacional” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 22). Es decir, que la sociedad en su conjunto es interpelada a participar en pos de discutir y definir un proyecto nacional de país, y para determinar, a partir de él, un proyecto educativo.

La educación es una cuestión política e implica la existencia de posiciones diferentes que debaten y confrontan con la pretensión de construir hegemonía en torno a un proyecto educativo que responde, a su vez, a un proyecto nacional. Se establece una relación de equivalencia entre *Proyecto Nacional* y *Proyecto educativo*, ambos puntos nodales del discurso educativo con pretensiones hegemónicas en torno a un proyecto de país: “no es posible pensar en un proyecto educativo sin un proyecto nacional” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 1). El significante fuerte, objeto de la lucha por la hegemonía es *proyecto nacional*, se demandaba la definición de un proyecto nacional que sustente un proyecto nacional de educación, que provea las definiciones básicas del ciudadano que se quiere formar, de quién debe hacerlo, en torno a qué valores debe hacerse, para qué, cómo y en qué condiciones debe llevarse a cabo esa formación.

La política educativa, económica, cultural, no podrá realizarse en nuestras comunidades sin la implementación de un proyecto nacional que asegure la pluralidad, el disenso y la difusión real que asegure las auténticas expresiones populares para rescatar nuestra escala de valores y lograr así una verdadera y sólida integración nacional con un proyecto debidamente planificado. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 10).

En el DPE se reclamó la necesidad y urgencia de fijar una filosofía humanista acerca del hombre que se quiera formar; un proyecto político que haga posible el proyecto educativo; una pedagogía que contemple lo nacional y lo latinoamericano, que respete las características personales y culturales de “nuestro pueblo” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 97), esto solo era posible a través de una pedagogía de carácter nacional, la que podía elaborarse “Reflexionando sobre la problemática educativa argentina, basándose en nuestras propias necesidades, partiendo de las características exclusivas y únicas de nuestro pueblo, como así también de las particularidades de la región que integran el país” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 7). Se planteó como desafío la elaboración de los fundamentos antropológicos que permitieran elaborar una pedagogía nacional, la cual debía surgir de la propia comunidad (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). Hay una relación de equivalencia entre las nociones de proyecto nacional, identidad nacional y pedagogía nacional.

En el DPE del CPN la educación es concebida como educación permanente “en el espacio y el tiempo”, la educación debía considerar la capacidad y el derecho del hombre a aprender y perfeccionarse desde que nace hasta que muere (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15); sobre esta concepción de educación se planteó la propuesta de reforma del sistema educativo. La educación fue entendida como un proceso de “transmisión, consolidación y transformación de la cultura de un país” (Comisión Técnica Ejecutora, 1986: 5); su función era ser el “instrumento práctico” para la “reafirmación de la conciencia Nacional y Latinoamericana” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 6), y, su fin: “salvar” al hombre de la “deshumanización” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 4), bregar para el logro de la “trascendencia y la identidad con su terruño”, lo cual se logra por la enseñanza de la “historia verdadera”, “amor a la tradición”, “justificación de los valores morales y religiosos” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 5). El DPE se diferenció, así, de la concepción sostenida por el gobierno nacional que se referenciaba en la tradición republicana que defendía, entre otros principios, la laicidad de la

educación. Apreciamos en DPE del Congreso en Catamarca la incidencia del pensamiento espiritualista nacionalista con elementos católicos.

Se cualificó la educación permanente como “liberadora”, “participativa” y “creativa”, “democratizadora” y de “afirmación nacional” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 6). La educación permanente, fundamentó la propuesta de la educación no gradual y el reconocimiento del sistema no formal como educativo: “La concepción de la educación permanente modifica la estructura educativa, pues la educación deja de ser patrimonio exclusivo de la escuela para formar parte de un proyecto político de país y ser responsabilidad de la comunidad en su conjunto” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). Advertimos una relación de equivalencia entre proyecto nacional = democracia = participación = educación permanente.

Encontramos, también, en el DPE del Congreso Pedagógico la vinculación entre democratización del sistema educativo con las nociones de justicia social, equidad educativa y calidad educativa. Se sostuvo que la democratización del sistema requería de la democratización de la educación, para ello era necesario que siguieran los “postulados de justicia social y equidad educativa”: “mediante la participación de todos los sectores de la comunidad, por encima de títulos y jerarquías” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 16). La educación se vinculó con la consecución del “bien supremo”, y éste con la “formación integral personal”, la “trascendencia humana” y la “convivencia participativa y pluralista” para la formación y defensa de la identidad nacional, se une la participación a la “movilización del pueblo en defensa de su identidad cultural” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 15). En el documento *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987) se presentó la propuesta de transformación educativa calificada como democratizadora por su carácter regional, por lo tanto se proponía una educación diferenciada conforme a necesidades productivas y laborales; en este sentido entendemos que se vinculó la democratización educativa con diferenciación regional y con educación y trabajo.

Por otro lado, se asoció la equidad educativa con “la efectiva y justa distribución de los servicios educativos, atendiendo a los menos favorecidos, que son los más afectados” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:13) y, la calidad con el “logro de resultados equivalentes en cantidad y calidad, a partir de la heterogeneidad de la población” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:13). Para el logro de la equidad y la calidad se propuso la transformación de las estructuras institucionales, de la concepción pedagógica, los objetivos y fines de la educación, así el sistema educativo podrá responder a esta etapa democrática y que la educación cumpla su función formadora, la descentralización de las funciones del gobierno y de la educación posibilitan el acceso a los bienes materiales, científicos y técnicos, al desarrollo y al ejercicio de la libertad. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 13).

Podemos rearmar esta cadena de equivalencia: educación democratizadora = justicia social y equidad educativa = transformación del sistema educativo.

b) El DPE no solo se compone a partir de relaciones de armonía, sino también de relaciones antagónicas

El DPE del CPN se enlazó a la antinomia *autoritarismo-democracia* que hegemonizó el periodo educativo de la transición democrática, el antagonismo supone que ambos conceptos se constituyen en la relación y en término de negatividad, la negación marca las fronteras políticas, la identidad antagónica, en el caso de autoritarismo-democracia se vinculan “dos términos con los que se delimita un pasado que se quiere abandonar y un

futuro que se considera deseable” (Tiramonti, 2007: 4). La dictadura que asoló el país fue señalada como un “tiempo dictatorial” atravesado por “intereses particulares que prefieren un país mediocre” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:1), a éste se opone una “nación soberana y libre”, se sostuvo que como consecuencia de ella el proyecto nacional se encontraba postergado (Comisión Organizadora Provincial, 1987:16), y por ende, se consideró que el sistema educativo argentino carecía de los marcos teóricos filosóficos y científicos que caractericen la educación argentina (Comisión Organizadora Provincial, 1987:97). Tal como se observa en el discurso educativo nacional, el DPE de 2do CPN se estableció las siguientes cadenas de equivalencias a partir del antagonismo autoritarismo vs democracia: Democracia = pluralismo = tolerancia = participación = descentralización vs Autoritarismo = dogmatismo = intolerancia = verticalismo = centralización (Abratte 2002: 44).

Otra relación antagónica que observamos en los documentos es democracia formal vs democracia material; de acuerdo al discurso la democracia formal, era aquella que mantenía las forma (mecanismos electorales, sufragio, división de poderes) pero que no garantizaba el bien general, en ella “coexisten los desocupados, el subempleo y el mal ocupado” y “apuesta a la especulación económica” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 8). En contraposición, la democracia material, era real e implicaba “la posesión de derechos básicos”, “desarrollo pleno de las potencialidades”, “igualdad de oportunidades”, “libertad”, “participación”, “apuesta a la producción económica” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 8). Se estableció una equivalencia entre democracia formal = liberalismo = individualismo, se la vinculó con la política educativa de la Generación del 80 del Siglo XIX, y ésta, a su vez, con el “proyecto oligárquico” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 13), sus características eran el “colonaje económico”, la “educación para el control social y para perpetuar las diferencias de clases” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 15). La democracia material se asoció al “movimiento nacional y popular del 45” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 16) cuyo énfasis estaba puesto en el “contrato social” y en el “proyecto nacional” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 17), el bienestar y felicidad del conjunto social era la característica resaltada a este modelo. Hay una equivalencia entre Democracia = democracia real, social, orgánica y participativa = proyecto educativo nacional (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 14). Entendemos que estas nociones y relaciones establecidas en el DPE se fundamentan en las que sostenía el Partido Peronista Nacional y que pueden apreciarse en el documento *El Peronismo participa del Congreso Pedagógico* (1987).

La lógica confrontativa que caracterizó el escenario político de la transición democrática (Southwell 2001, p. 6), también imperó en la realización del Congreso Pedagógico y se plasmó en la construcción de su discurso. En el DPE del Congreso en Catamarca observamos algunas confrontaciones con las cuales se buscó establecer una diferencia entre el modelo educativo sostenido en el Congreso en la provincia con otros modelos propuestos o sostenido por el gobierno nacional y con aquel que respondía al canon educativo fundacional liberal.

Respecto a la confrontación con el ejecutivo nacional se marcó a través de críticas reiteradas a la política nacional; estas críticas se traducían en reclamos por las decisiones o por la falta de ellas al Ejecutivo Nacional o al Congreso de la Nación, por ejemplo: “falta de decisión” respecto a establecer la legitimidad o ilegitimidad de la deuda (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2), “la ausencia de un proyecto nacional” (Comisión

Organizadora Provincial, 1987: 19), “el bajo presupuesto nacional para educación y justicia” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 163), “la falta de un proyecto nacional de país y de educación, con una visión regional” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 163).

En cuanto al modelo educativo fundacional del sistema educativo argentino, se cuestionó y repudió con fuerza, tanto el laicismo de la educación determinado en el Primer Congreso Pedagógico “en la Argentina liberal de los 80” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 159) como la influencia positivista y enciclopédica “del siglo diecinueve” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 22), se reclamó la ausencia de contenidos que vincularan a los sujetos con la región y con el trabajo, la verdadera historia y la identidad nacional y del hombre catamarqueño (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 24), en contraposición se debía concebir a la educación como “la formación de una clase de hombre (...) en y para el trabajo, entendido en lo manual e intelectual” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 98).

Un eje central de la confrontación con el gobierno nacional es la que se plasmó en la antinomia entre proyecto nacional vs proyecto de modernización, este último propuesto por el ejecutivo nacional; la cuestión se planteó en torno a la capacidad transformadora de la reforma de modernización que proponía el oficialismo nacional:

Para que el proyecto educativo responda a un proyecto de Nación, no debemos creer ingenuamente en la modernización del actual sistema educativo, con alguna variante técnico-pedagógica, sino que la transformación de este sistema debe ser total y puesta al servicio de un proyecto nacional, que nos inserte en un contexto Latinoamericano. (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2)

Se predicó el proyecto de modernización como “reforma parche” que impide la actualización del sistema educativo que necesita el país siendo imprescindible implementar una serie de cambios que no sean solamente los de una simple “modernización”, basada en reformas “parches”, sino de los de una transformación profunda para responder a las problemáticas del hombre argentino y su cultura en cada región del país” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 29,).

La modernización se asoció a las nociones de burocracia, centralización administrativa, verticalidad y autoritarismo, todas ellas consideradas vicios del sistema educativo que se deseaba cambiar. En contraposición, se sostenía que el Proyecto Nacional implicaba la “transformación profunda” que “responde a la problemática del hombre argentino y su cultura en cada región del país” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 30), y se vinculó esta transformación a “negociación de la libertad y creatividad” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 31). Se afirmó que el proyecto nacional educativo proponía una transformación educativa que “debe ser total y puesta al servicio de un proyecto nacional, que nos inserte en un contexto Latinoamericano” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 2).

Desde la relación de equivalencia establecida entre proyecto nacional = identidad nacional = proyecto educativo nacional, se planteó una confrontación con los que se denominaban “intereses foráneos” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:19), adjudicados en especial a los medios de comunicación: “Estamos avasallados por los medios masivos de comunicación que teóricamente deben estar al servicio del hombre. Afirmamos que estos medios no son neutros” (Comisión Organizadora Provincial, 1987:19), se los acusó de transmitir, a través de la propaganda, formas culturales

“foráneas”, “ajena al sentir nacional” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 19). También se confrontó con ideologías como liberalismo capitalista y con las ideas que “proclaman la lucha de clases” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986: 18) a las que tachaban como “corrientes ideológicas” o “teorizaciones” alejadas de “nuestra perspectiva nacional” (Comisión Técnica Ejecutiva, 1986:18).

El DPE del CPN en Catamarca construyó una alteridad concebida como ajena y peligrosa respecto al “nosotros” y a lo “nuestro”, esto expresa cierto maniqueísmo político y moral y excluyente: nosotros vs los otros; “los otros” equivalía a “lo ajeno a nuestro acervo nacional”, y lo ajeno atentaba contra la identidad nacional y deterioraba “nuestro ser” (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 3-5). Sobre esta concepción se asentó la finalidad que debía tener el proyecto educativo:

Debemos crear un proyecto educativo con un papel dignificador de la persona humana, buscando que el hombre alcance mayor profundidad en su dignidad personal, para formar argentinos patriotas, solidarios, críticos, responsables y participativos con una concepción humanística y cristiana, concebido en la vivencia de los valores éticos asumidos por la sociedad argentina, cuya fuente es la moral cristiana (Comisión Organizadora Provincial, 1987: 11).

Apreciaciones finales

Las siguientes son apreciaciones, nuevos interrogantes e hipótesis que abrimos a partir del análisis realizado del DPE del 2do CPN en Catamarca:

En primer lugar entendemos que el DPE del 2do CPN en Catamarca como un discurso construido bajo la lógica de confrontación política, polarizada y simplificada en la antinomia proyecto nacional vs el modelo liberal reformista; en base a esta antinomia se generó una cadenas de equivalencias y oposiciones que confrontaba; por un lado, dos modelos de país, uno libre y soberano, y otro ajeno, dependiente y mimético; y , por otro, dos modelos de educación: una nacional, humanista con base en una pedagogía nacional y en las particularidades de las distintas regiones del país, y otra, que relegaba al hombre a una variable económica que olvidaba el mundo de la realidad política-social nacional y regional, y las circunstancias del mundo de la producción y del trabajo. La confrontación principal fue con la propuesta educativa nacional; de acuerdo al proyecto alfonsinista el retorno a la vida democrática suponía poner en pleno funcionamiento las instituciones del país y modernización de la educación conforme a los requerimientos de la vida nacional, el tránsito a un nuevo proyecto implicaba rescatar todo lo bueno que el sistema educativo poseía, el alfonsinismo proponía un retorno al modelo liberal fundacional del sistema educativo argentino. Por el contrario, el DPE del Congreso en Catamarca sostuvo que el retorno democrático sólo era posible con la institucionalización de un Proyecto Nacional de país con base en un sistema federal; se rechazaba el canon fundacional liberal de educación, se lo consideraba el origen de los males y problemas que el sistema educativo arrastraba. Mientras que en el discurso educativo nacional giraba en torno de los conceptos de democratización, participación y reforma, en Catamarca los nudos significativos del discurso fueron proyecto nacional y proyecto nacional educativo, las nociones de democracia y participación serán unas más en una cadena de equivalencia donde figuraban otras tales como: cultura e identidad nacional; conciencia nacional y

liberación latinoamericana; justicia social y equidad; regionalización y unidad e integración; descentralización; educación integral humanista; y educación permanente. Todas estas nociones fueron articuladas en un proyecto de reforma educativa, programa educativo que requiere de un abordaje específico, y que excede los objetivos de este artículo. Nos interrogamos acerca de su alcance significativo en la construcción de proyecto educativo elaborado como propuesta de cambio de la educación desde CPN para Catamarca, así como en la reforma educativa llevada adelante en 1990.

En segundo lugar caracterizamos el DPE del Congreso como un discurso político retórico, cuya intención fue la de conmover y construir una identidad ciudadana apelando a argumentos fundados tanto el nacionalismo popular y sostenido por el partido peronista a nivel nacional en el CPN, como en la tradición católica. Pero, en tanto propuesta de política educativa y pedagógica, amalgamó conceptos y definiciones provenientes de otras tradiciones y discurso educativos como los del desarrollismo pedagógico; le educación liberadora; y las provistas por la academia educativa a partir de sus investigaciones durante la transición democrática. Estas articulaciones dan cuenta de ciertas condensaciones discursivas que nos abre el interrogante sobre cómo funcionaron en la construcción de este discurso; sostenemos, a modo de hipótesis, que esa amalgama de visiones construyó un discurso bajo una lógica de equivalencias que poco margen dejó al disenso, y redujo los antagonismos, o simplificó el espacio de confrontación política y educativa; un discurso que apeló a la construcción de una nueva instancia fundacional y de una nueva identidad colectiva no basada en pactos sino en el rescate de los “valores tradicionales”, “el ser argentino y catamarqueño”. Nos preguntamos ¿cuáles son los ejes en torno al cual se construyó esta nueva instancia educativa e identidades?; ¿cuáles son esas nuevas identidades a constituir?; ¿qué papel se le otorgó al Estado en esta construcción?; ¿cómo se definió la relación del Estado con la educación y la relación con otros agentes educadores como la Iglesia o las empresas?; y ¿cómo se definió la relación educación pública y educación privada?.

En tercer lugar comprendemos que el 2do CPN fue un espacio que puso a la educación en el centro del debate con la intención de ser una instancia de participación amplia y plural de elaboración de un diagnóstico educativo y de discusión de posibles reformas del sistema y de los sistemas educativos provinciales. Fue, sin duda, un espacio que rompió (o por lo menos pretendió romper) con la lógica tradicional verticalista de decisión e implementación de las políticas educativas. Con relación a esto, nos surge el interrogante acerca cómo se dio esta participación y pluralidad del CPN en Catamarca, si las Asambleas de Bases fueron los espacios donde los catamarqueños encuentran un lugar para debatir y ser escuchados como sostiene Brizuela en su investigación (2014: 32)?; ¿Hubo espacio para el disenso?; ¿dónde se plasmaron estos?. Las preguntas no son antojadizas; nos llamó la atención que en el documento *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987) elaborado a nivel de la jurisdicción, para cada punto del temario del Congreso, sólo se consignó el Dictamen “en general”, a diferencia del informe final de la Asamblea Pedagógica Nacional redactado después de Embalse de Río Tercero en el año 1988, donde se registró también los dictámenes de acuerdo unánime, dictámenes de acuerdo mayoritario, y dictámenes de disensos.

En cuarto lugar destacamos del DPE es su contenido programático cuyos ejes fueron la integración y descentralización de la educación; la educación permanente con fuerte vinculación en la relación educación y trabajo, relación que cruzó los cambios que se

proponen deben hacerse al sistema educativo; el debate educación laica o religiosa, la propuesta se construye con un fuerte adhesión a la enseñanza religiosa en las escuelas; se vinculan a estas relaciones los principios educativos de equidad y calidad educativa. Al respecto de este componente programático nos preguntamos si el mismo permitió o no a la sociedad catamarqueña definir para qué y cómo quería formar a las nuevas generaciones; también, si este programa fue producto de una alianza social y política, ¿entre quiénes? o ¿qué actores hegemonizaron estas definiciones?. De acuerdo a nuestro análisis, nuestra hipótesis es que en Catamarca al igual como se vio en otras provincias, y en la misma Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, las definiciones acerca de la educación fueron hegemonizadas por posiciones conservadoras cercanas a la Iglesia Católica y casi independiente de las adoptadas por los partidos políticos; mientras que los sectores que sostenían posturas educativas más progresistas no tuvieron la fuerza política necesaria para constituirse con una fuerza que actuara de un modo más orgánica a lo largo de todo el proceso de debates en el marco del Congreso.

A modo de conclusión señalamos que el DPE del 2do CPN realizado en Catamarca se pueden reconocer los temas y debates educativos que preocuparon y caracterizaron la educación con el retorno al sistema democrático de gobierno; momento histórico de nuestra educación que consideramos no fue aún estudiado y valorado en su significatividad: la de ser un tiempo de diagnóstico y definiciones educativas que luego serán reeditadas el periodo siguiente con las políticas neoliberales de los años 90; pero esta reedición no será una réplica en una correspondencia directa con las conclusiones del Congreso Pedagógico, sobre todo con las arribadas en las Asambleas en Catamarca. Por el contrario, algunas de los componentes del discurso del Congreso que señalamos en nuestro análisis se irán debilitando y muchas de las tensiones que marcaron el Congreso Pedagógico no serán las que constituirán ejes de debates en la mentada transformación educativa.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2002). "Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba". *Cuadernos de Educación*, Nro 2, 39-49. Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/66>

Abratte, J. P. (2008). *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Tesis de Doctoral. FLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/1371>

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Aguinis, M. (1986). "Programa Nacional de Democratización de la Cultura y Congreso Pedagógico". En Comisión Organizadora Nacional *Cuadernos del Congreso Pedagógico 5. Educación, Ciencia, Tecnología y Humanismo*. Buenos Aires: EUDEBA. 8-12

Álvarez Gallego, A. (8 de marzo de 2014). "Hacia una genealogía de la escuela en Occidente". *Alejandro Alvarez Gallego*. Recuperado de: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/hacia-una-genealogia-de-la-escuela-en.html>

Ansaldi, W. (2007). "La democracia en América Latina, un barco a la deriva, tocado en la línea de flotación y con piratas a estribor. Una explicación de larga duración". En Ansaldi (Dir.) *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica. 53-121.

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

Bazán, A. R. (2009). *Historia Contemporánea de Catamarca 1930-2009*. Catamarca, Editorial Sarquis.

Braslavsky, C. (1990). "El Caso Argentino: entre el pensamiento y la esperanza". En *Las Reformas Educativas en las transiciones Democráticas*. Santiago de Chile: PIIE-i CI. 29 - 34

Brizuela, M. L. (2014). *El Discurso Periodístico Catamarqueño en el Diario LA UNIÓN: la convocatoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades.

Buenfil Burgos, R. N. (2009). "Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación". En Pini (Comp) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 77-122.

Cejas, E. I. et al. (2018). "Historias de la Educación Argentina Enseñada e Historia de la Educación Investigada: articulación (?)". En Guillamondegui et al. *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria-UNCa, 87-104.

Constantino, G. D. (2006). "El Análisis del Discurso en la Investigación Educativa y en la Enseñanza Escolar". En Constantino et. al. *Discurso Didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la luna. 17-28.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. 18 ed. Madrid: Siglo XXI Editores

Garimaldi, N. (2002). "El Discurso Pedagógico Oficial. Una Manifestación del Discurso Social de fin de Siglo". *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas..* Año 5, N° X. 82-95. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Guichot Reina, V. (2006). "Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, 11-51. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

Nosiglia M. C. y Santiago, B. (1989). "El Congreso Pedagógico: su organización y desarrollo". En De Lella y Krotsch *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 52 – 70.

Orellano, R. (2016). *Educación y transición democrática. Una mirada sobre intelectuales y políticas educativas*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1246/te.1246.pdf>

Pini M. (2008) *La escuela pública que nos dejaron los noventas*. Buenos Aires: UNSAM EDITA

Puiggrós, A. (1994). *Sujeto, Disciplina y Currículum*. 2º ed. Buenos Aires: Editorial Galerna. Col. Historia de la Educación Argentina. Tomo I.

Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Quiroga, N. (2011). *La educación en Democracia cuentas pendientes. Hacia un Estado que vincule el Conocimiento con los Valores, el Trabajo y la Producción*. Catamarca: Editorial Sarquís.

Southwell, M. (2001). "El Proyecto Educativo de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)". *Diálogos. Revista Electrónica de Historia* (Centro de Investigaciones Históricas de América Central). Recuperado de: <http://163.178.112.11/index.php/ponencias-argentina.html>

Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En Novaro y Palermo (Comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhsa, 223-238.

Tiramonti, G. (2007). "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1. Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>.

Wanschelbaum, C. (2014). "La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)". *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. XXV, Nro. 48, 75-112. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a04.pdf>

Documentos:

Comisión Técnica Ejecutiva (1986). *Congreso Pedagógico. Documento de Apoyo*. Catamarca.

Comisión Organizadora Provincial (1986). *Congreso Pedagógico. Estructura Organizativa*. Catamarca.

Comisión Organizadora Provincial (1987). *Informe Final del Congreso Pedagógico*. Catamarca: Talleres Gráficos de la U.N.Ca.

Congreso de la Nación Argentina. Ley de Convocatoria al Congreso Nacional Pedagógico, Ley N° 23.114 del 30 de septiembre de 1984.

Comisión Organizadora Nacional, (1986^a). *Pautas de Organización del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires (Abril-Mayo).

Comisión Organizadora Nacional (1986^b). *La Participación en el Congreso Pedagógico. 2 Material para la Participación*. Buenos Aires (Abril-Mayo)

Comisión Organizadora Nacional (1988). *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINCECYT) (1987). *El Peronismo participa del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Editora del Sur

ACERCA DE LOS AUTORES

Mirtha Evelia Guillamondegui: Docente e investigadora categoría II de la Universidad Nacional de Catamarca. Profesora titular de las cátedras de: Historia de la Educación y Latinoamericana y Metodología de la Investigación en la Facultad de Humanidades. Integrante del comité asesor de la carrera de postgrado de Especialización en Didáctica y Currículum de la mencionada unidad académica. Dirige proyectos de investigación y de extensión universitaria. Ha publicado libros y artículos en co-autoría sobre problemáticas de la educación superior, la formación docente inicial, entre otras temáticas.

Lourdes Gabriela Martínez: Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda Categoría en la cátedra de Metodología de la Investigación II del profesorado en Ciencias de la Educación. Profesora interina de Prácticas de la Enseñanza III en el profesorado de Educación Especial en el Instituto de Educación Superior Juan Manuel Chavarría y de Taller de Practica I: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios en el profesorado de Educación Secundaria en Geografía en el Instituto de Educación Superior Clara J. Armstrong.

Giuliano Emmanuel Vizcarra: Estudiante avanzado en los profesorados en Ciencias de la Educación y en el profesorado de Francés, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Ayudante de Segunda categoría en la cátedra de Política Educativa del profesorado en Ciencias de la Educación. Su perfil se orienta en los campos disciplinares de Historia de la Educación Argentina y Política Educativa.

Cristian Matías Ortiz Calderón: Estudiante del profesorado en Historia. Fue ayudante alumno de la cátedra "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana". Integrante del equipo de investigación que desarrolla el estudio sobre la Historia de la Educación Argentina y su enseñanza. Ha publicado libros y artículos en co-autoría sobre problemáticas de la enseñanza de la Historia de la Educación. Fue Becario del programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas con el trabajo titulado: "Por qué y cómo de la Historia y Política de la Educación en la formación docente inicial".