

El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo

The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development

Ignacio Andrés Rossi¹

Resumen

El Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882 es un acontecimiento central para discutir los lineamientos de la fundación del sistema de instrucción pública en Argentina. La reconstrucción y relevamiento del evento y sus principales discusiones constituye un aporte elemental para futuras investigaciones que pretendan analizar aspectos puntuales o más profundos sobre el tema. En este ensayo proponemos realizar un relevamiento del Congreso, para ello recurrimos a la documentación y producción literaria que se ha ocupado sobre el tema, principalmente desde la historia de la educación y la pedagogía política, a fin de reconstruir el proceso, retomar las principales líneas argumentativas y reflexionar sobre su significado para la fundación del sistema educativo en el contexto de la construcción del Estado nacional en 1880. El trabajo se divide en tres partes, en la primera se examinan los antecedentes del evento y sus bases organizacionales, la segunda reflexiona sobre el espíritu que le imprimieron sus impulsores y las temáticas que se prescribieron y, la última, retoma las principales discusiones y debates que se desataron entre sus ponentes. Se ha constatado que el evento se relacionaba con el avance del Estado nacional y el interés específico por fundar el sistema de instrucción pública, también que las discusiones que se mantuvieron involucraron disputas por definir la figura del maestro, por la laicidad de la educación y los modelos de ciudadanos para la república.

Palabras clave: Estado; Educación; Congreso; Ciudadano.

Abstract

The International Pedagogical Congress (CPI) of 1882 is a central event to discuss the guidelines for the foundation of the public education system in Argentina. The

reconstruction and survey of the event and its main discussions constitute an elementary contribution to future research that seeks to analyze the topic in a more specific or deeper manner. In this essay we propose to undertake a survey of the Congress; we thus resort to the documents and literary production that have dealt with the subject, mainly from the fields of history of education and political pedagogy, in order to reconstruct the process, retake the main argumentative lines and reflect on their meaning for the foundation of the educational system in the context of the construction of the Nation State in 1880. The work is divided into three parts; the first examines the background of the event and its organizational bases, the second reflects on the spirit that its promoters imprinted on it and the themes that were preselected, and the last one takes up the main discussions and debates that arose among its speakers. It has been found that the event was related to the advancement of the Nation State and the specific interest in founding the public education system; also that the discussions that continued involved disputes to define the figure of the teacher, secularization of education and the citizen models for the Republic.

Keywords: Nation State; Education; Pedagogic Congress; Citizenship

Fecha de Recepción: 24/02/2021 Primera Evaluación: 18/03/2021 Segunda Evaluación: 31/03/2021 Fecha de Aceptación: 05/04/2021

Introducción

El CPI es un acontecimiento central para discutir los lineamientos de la fundación del sistema de instrucción pública en Argentina y su posterior desarrollo a lo largo del siglo XX (Southwell, 2013; Peiró, 2017). La reconstrucción de sus antecedentes y las bases materiales e ideológicas que lo impulsaron son importantes para entender las motivaciones que llevaron a las élites políticas de la década del '80 a discutir sobre el papel de la educación en las jóvenes repúblicas que se integraban al capitalismo y el mercado internacional. Así también, la reconstrucción y relevamiento del evento y sus principales discusiones constituyen un aporte elemental para futuras investigaciones que pretendan analizar aspectos puntuales o más profundos sobre el tema.

En este ensayo se propone abordar, con una mirada histórica, el Congreso haciendo hincapié en su relación con el contexto político y social. Para tales fines se recurrió a la documentación recopilada por varios trabajos en la década del '80 del siglo XX, y la producción literaria posterior que se ha ocupado sobre el tema desde diferentes enfoques técnicos y metodológicos, principalmente, los campos de la historia de la educación y la pedagogía política. En suma, reconstruir el proceso, retomar las principales líneas argumentativas de los trabajos y reflexionar sobre el significado del CPI para la fundación del sistema de instrucción pública en el contexto de la construcción del Estado nacional forman parte de los objetivos específicos de este ensayo.

El trabajo se divide en tres partes, la primera se dedica a examinar los antecedentes del evento a nivel internacional, las bases organizacionales que le dieron origen y las motivaciones políticas de las élites de fines de siglo. En la segunda parte se reflexiona sobre el espíritu que le imprimieron los organizadores y sus principales intereses. La última, examina las discusiones y debates que se desataron entre sus ponentes en torno al rol del Estado, el estatuto profesional de los maestros, la educación religiosa y los diferentes modelos educativos.

De la Exposición Continental de Buenos Aires al Congreso Pedagógico: Antecedentes del CPI, preparativos y puesta en marcha

El 15 de marzo de 1882 se llevó a cabo la Exposición Continental en Buenos Aires,² ícono del proyecto liberal de la generación del '80, que mostraba los avances de una nueva etapa signada por la estabilidad política tras largas décadas de guerras civiles. Este tipo de eventos tenían antecedentes en la *Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations* de Londres en 1851, y en el territorio argentino, en la Exposición Nacional de Córdoba en 1871 y la primera Exposición Nacional de la Industria en Buenos Aires en 1877 (Loiacono, 2013). Las primeras reuniones formales de carácter pedagógico realizadas en el mundo occidental aún no trascendían la órbita local, exceptuando el Congreso Pedagógico Internacional que se realizó en Bruselas en

1880. Así, el CPI, evento prescripto por la cartilla de exposiciones que planificaba el Club Industrial argentino, sería parte de la exhibición de la consolidación capitalista al mundo exterior (Cucuzza: 1986).

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

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

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

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

La política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Julio Roca (1880-1886), sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, se tornaba central para lo que se encontraba en ciernes: la formación del Estado Nacional. Desde la etapa abierta con la caída de Rosas tras la Batalla de Caseros, la discusión sobre qué educación debía impartir el Estado estuvo caracterizada por diferentes propuestas como las de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y Domingo Sarmiento, inclinado por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de los '70 el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales N° 463 a las provincias comenzaron a dar base a un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013)

También las fisonomías económicas de la república eran reflejo de disputas por la matriz educativa que se debía impulsar. En aquel entonces se encontraban las regiones agrícolas del litoral y la ganadera bonaerense que poseían una numerosa población extranjera concentrada en colonias agrícolas con escuelas organizadas

por comunidades y asociaciones. Éstas defendían intereses locales vinculados a las actividades productivas y sus raíces culturales y generaban que las élites debatieran por diferentes modelos educativos que las tuvieran en cuenta (Lionetti, 2005). Herrero (2014) dice que, como política de Estado convivían:

al menos dos programas de república. Por un lado, se visualiza en el nivel social y económico en la zona del Litoral y en Buenos Aires la república del habitante: impera el productor de riqueza extranjero y el desarrollo económico contrasta con otras regiones del país [en las cuales no es central un sistema productivo dado]. Y por otra parte, en todos los niveles educativos se imparte una educación para formar ciudadanos argentinos: impera (...) la función política de la educación. Al mismo tiempo, se observa como política de Estado, según la esfera de la realidad que se mire, un programa de república de ciudadanos y otro de república del habitante productor. (p.6)

Con Roca al poder, en 1880 se había logrado una considerable extensión del territorio nacional a través de la Campaña del Desierto y despejando el campo de caudillos provinciales. Hecho el orden, se debía abrir la etapa del progreso y la instrucción pública era una herramienta elemental para ello. Entre los modelos que se discutían, importados desde el exterior, estaban el estadounidense, de matriz productiva y de carácter descentralizado y, por el otro, el francés, que proponía una educación de raíz humanista y una organización administrativa centralizada en el Estado. La Argentina finalmente adoptó el esquema de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercera República Francesa, que a los ojos de las clases acomodadas argentinas aparecería por entonces como un modelo cultural de referencia con su ley de enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Algo que nuestro país llevó adelante tan sólo dos años después del CPI, siendo este un antecedente directo de dicha ley.

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

para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos” (Herrero, 201, p. 71).

Sarmiento -que se encontraba en aquel entonces bajo el cargo de Superintendente de Educación- consideraba, como la mayoría de los integrantes de las élites, que debía proyectarse la educación nacional recuperando las iniciativas francesas y norteamericanas porque los pueblos de América del Sur no tenían mucho que aportar a los logros educativos. Fue así que los representantes del interior del país casi no participaron del evento -a pesar de que muchos asistieron, lo hicieron más en calidad de oyentes- pero sí estuvieron presentes, mayoritariamente, expositores de la Capital, de la Provincia de Buenos Aires y de Montevideo -de la última se admiraba el sistema de instrucción pública impulsado por el educador José Pedro Varela- (Cantarelli, 2015).³ Los miembros de las élites subestimaban la participación de los educadores y maestros del interior, fundamentalmente por el escaso nivel científico que presentaban esas regiones del país. También cuestionaron la participación femenina, considerable entre las maestras, pues se argumentaba que el género era más influenciado a las sensibilidades, y el aporte extranjero a la educación nacional, aunque admirado, era criticado por los que consideraban que se trataba de directrices ajenas a la vida de la república (Dogliotti, 2012).

La federalización de Buenos Aires, llevada a cabo en 1880, produjo el desprendimiento de las escuelas que se encontraban en la Capital Federal del resto del territorio nacional. Dichas escuelas abandonaron su dependencia del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires para abrir paso, el 25 de enero de 1881, a la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE).⁴ El organismo estuvo presidido por Sarmiento y, destinado a asistir a las escuelas que quedaban bajo su órbita junto al régimen escolar de la Capital Federal de forma homogénea, funcionó como un conglomerado de poder que traducía las alianzas que el roquismo buscaba tejer entre los laicistas y los católicos agrupados en el Ministerio de Instrucción Pública presidido por Manuel Pizarro (Cucuzza: 1986).

Se le adjudicó al CNE una propuesta de elaboración de una ley estructural para el sistema educativo pero la iniciativa comenzó a dificultarse por las disputas entre Sarmiento y Pizarro a quienes se les encargó convocar al CPI (Nuñez, 2006). La falta de acuerdos provocó que Sarmiento renunciara al CNE en 1882 y como dijera Duarte (2014a) “el enfrentamiento giró en torno a tres problemas; el debate sobre la necesidad de abrir una escuela de artes y oficios, las limitaciones con las que contaba Sarmiento al tener sobre él la autoridad de Pizarro y, finalmente, el concordato que el ministro intentaba acordar con el Vaticano para los planes de educación (p. 136)”. Roca reaccionó creando en 1882, en sustitución del CNE, una Comisión Nacional de Educación presidida por Benjamín Zorrilla y Federico de la Barra que finalmente convocó al Congreso y nombró a Sarmiento Presidente Honorario en un gesto por aminorar los debates. Finalmente, el énfasis en organizar la instrucción pública se

configuró con el lema de la convocatoria: ¡Hay que organizar la educación! ¿Para quién? y ¿Para qué?. Así, se reunieron un total de 249 delegados de 14 provincias, 8 países extranjeros, 9 colegios nacionales y universidades, 12 escuelas normales, 4 escuelas superiores, 86 establecimientos elementales, 48 escuelas infantiles, 26 sociedades de la educación y gobiernos municipales, 17 maestros normales y 21 educadores invitados (Mercante, 1918).

Aunque los acalorados enfrentamientos siguieron en las columnas periódicas de *El Nacional* -con participación de Sarmiento-, y *La Tribuna Nacional*- oficialista- (Cantarelli: 2011), la mediación de Roca, quien aceptó la renuncia de Sarmiento y los miembros del CNE, fue parte de la maniobra que buscaba imperiosamente formular una ley general para el sistema de instrucción pública convocando armoniosamente al CPI sin que las disputas partidarias lo envenenaran. Además, el presidente sustituyó al Ministro Pizarro por Eduardo Wilde y remitió el proyecto de legislación federal al Parlamento a través del Decreto N° 11.844/81, donde se prescribía la orden de llevar a cabo el CPI, la responsabilidad de la Comisión Nacional de Educación en la elaboración del programa de trabajo y las conferencias, una grilla de posibles temáticas a tratar en las sesiones, la asistencialidad al evento, el detalle de los gastos que incluía la dieta de los participantes, pasajes de ida y vuelta, etc. (Bravo: 1987a). En suma, lo que estaba en juego detrás del ímpetu por llevar a cabo un Congreso Pedagógico era parte de las fuerzas institucionales que desde la organización de la república se encontraban en un proceso de sistematización por el que un conjunto de prácticas e instituciones que se encontraban organizadas en torno a organizaciones sociales o confesionales comenzaban a articularse con el Estado para formar un sistema educativo (Southwell, 2013).

Espíritu del Congreso, integrantes y temario de exposición

Reconociendo las dificultades iniciales en la puesta en marcha del evento y la tardía incorporación al congreso de los delegados extranjeros, el presidente del Congreso Onésimo Leguizamón aminoraba las discusiones políticas que hasta el momento se habían generando reconociendo que:

La Comisión no debe ocultar que sus primeros pasos fueron difíciles, ya por tratarse de asuntos de educación, de suyo poco atractivos hasta hoy para la generalidad, ya por que la idea de reunir un Congreso con ese solo objeto, carecía de todo precedente en esta parte de América. (...) A pesar de esto, la Comisión estaba resuelta a preservar en labor tan meritoria, cuando voces amigas vinieron a traerle desde lejos inesperados estímulos. El Uruguay, Paraguay y Bolivia, sedientos de instrucción como nosotros mismos, y duramente aleccionados con lo poco que puede esperarse de la ignorancia del pueblo, se apresuraron a aceptar nuestra invitación y constituyeron sus

delegados (Biagini, 1983, p. 78).

Así, el evento que convocó a nivel general a profesores y “personas competentes” interesadas en discutir la organización de la educación, estableció la obligatoriedad de asistencia a los directores de las escuelas públicas de la capital y las normales de la Nación. A su vez, se invitaba a todos los encargados de la educación común y delegados de diferentes niveles del país y del extranjero. En este contexto, las autoridades que presidieron el Congreso presentaron una figura del maestro como portador de la libertad y la civilización, siendo éste el principal anfitrión del CPI. Así lo manifestaba el presidente del Congreso Onorio Leguizamón:

Era la voz de los meritorios maestros de los Colegios y Escuelas de la Nación, la voz de esos viejos servidores del amor á la infancia, de esos pacientes y casi olvidados zapadores de la eterna guerra contra el oscurantismo, de cuya hacha brota, á pesar de todo, la chispa inextinguible que ha de iluminar el porvenir (...) El maestro es casi siempre un precursor. Enseñando, descubre sin querer el porvenir; y los mirajes del porvenir estan impregnados de aquellas luz resplandeciente que incomoda a la mirada del despotismo. Nuestros viejos maestros andaban (...) vaticinando desde léjos á sus conciudadanos (...) como los profetas bíblicos (...) la próxima caída de la dictadura y el renacimiento de la libertad! (Biagini, 1983, p. 78).

Sólo el cultivo de las facultades intelectuales y morales levanta al ser humano sobre el nivel de los demás seres inferiores de la Creación. Suprimid por un instante todo lo que la humanidad debe á los maestros de todos los tiempos, y en pleno siglo XIX nos encontraríamos en presencia del hombre prehistórico, de aquel esquimal de la época cuaternaria, medio desnudo, obligado á disputar su sustento al gran mamont y al tigre de las cavernas (Biagini, 1983, p. 80).

En este marco, el Congreso inaugurado el 10 de abril, sesionó durante 28 días con la participación de entre 250 y 300 personas. Entre ellas, los delegados de Uruguay, el delegado del Imperio del Brasil Abilio Cesar Borges, Nicómedes Antelo por Bolivia, Agustín Escudero por las repúblicas centroamericanas, Adolfo Decoud por Paraguay, Telemaco Susini por el Reino de Italia y Juan Ryan por los Estados Unidos. En abrumadora mayoría se encontraban maestros y maestras de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, aunque también directores de las escuelas normales del país (Dogiotti, 2012; Campos, 2016). Sin embargo, los maestros y maestras, profesores y directores en formación, no contaban con capacidad para dictaminar en las mociones y sesiones de debates, de modo que sólo se encontraban en calidad de asistentes. De esta forma se aseguraba que quienes pudieran deliberar fueran:

Los miembros de la Comisión Nacional de Educación encargada de organizar y dirigir los trabajos del Congreso; las personas que, por su

reconocida ilustración y competencia en asuntos de educación, fueren invitadas por la Comisión a tomar parte en los trabajos del Congreso; los delegados de los gobiernos extranjeros; los delegados de los gobiernos de provincias; los rectores de las Universidades y Colegios Nacionales o delegación de dichos establecimientos; los directores de las escuelas normales de la Nación; los delegados de las Municipalidades o Sociedades de educación del país o del extranjero; los directores de la escuela superiores, elementales e infantiles de la Capital (Recalde, 1987, p. 98).

En general, el testimonio de los referentes educativos de la época coincidía en que el estado de la situación educativa en aquellos años era de total atraso (Bravo, 1987a). Cuantitativamente, el primer censo de la República Argentina realizado durante la presidencia de Sarmiento en 1869 registró 409.876 niños, de los cuales asistía a clases un 20,2%. Unos años más tarde, el Primer Censo Escolar de la Nación realizado el 25 de diciembre de 1883 arrojó un total de 265.773 varones, 237.818 mujeres, de los cuales solo leían y escribían, de entre la población escolar, un 25,2% (Di Pietro, Tófaló, Medela y Egle, 2013). Puede entenderse así que los esfuerzos se concentraran en la incorporación masiva de la población a la educación común y en establecer los pilares administrativos y financieros para su progreso.

La escuela, era una institución de vital importancia en el orden social que se estaba construyendo. No sólo como preparadora del lector, el ciudadano y el votante -como se afirmó en las jornadas del CPI-, sino como futura formadora de todos los hombres que habitaran la república y más específicamente de los inmigrantes que llegaban como mano de obra a la nación exportadora. Así, el Ministro Interino de Instrucción Pública Victorino de la Plaza diría:

¿Queréis ser comerciantes, manufactureros, creadores; queréis ser fuertes en la tierra y en los mares; queréis que predomine el espíritu individual o social en la organización política? Pues bien, todo esto ha de forjarse en la primera dirección de las escuelas y en el plan de la enseñanza, porque es allí donde la gran generalidad termina su preparación intelectual para luego entrar en la lucha del trabajo y de la vida (Biagini, 1983, p. 84).

El CPI contó con una agenda de temáticas generales que recomendaban tratar los sistemas y métodos de enseñanza, la higiene, las cajas de ahorro y los montepíos profesionales. También se discutieron los medios prácticos y eficaces para remover las causas retardices, la acción e influencia de los poderes públicos y el rol que en la educación le corresponde a los poderes públicos con arreglo en la Constitución, legislación y potencial reforma (Asenstein, 2013). Finalmente, se agregó un listado sobre el Estado de la Educación común en la República en alusión a las preocupaciones nacionales del Congreso (Recalde, 1987).

Quienes condujeron el evento fueron el ya mencionado presidente Leguizamón,

Jacobo Varela y José Manuel Estrada como vicepresidentes, Francisco Alsina delegado, Trinidad Osuna y Carlos Ramírez secretarios. También hubo delegados locales incorporados en el transcurso del evento, como Juan Biale Massé, en representación de la Municipalidad de Córdoba, Pascual Beracochea por la Municipalidad de Mercedes, José Posse por el Colegio Nacional de Tucumán, Ángel Carranza Mármol por el Consejo Escolar de Belgrano, Gregorio Gallardo por la Municipalidad de Navarro, José María Ramos Mejía por la Municipalidad del Bragado, Roque Sáenz Peña por la Municipalidad de Marcos Paz, Enrique Herold, por el Colegio Alemán de la República, Alberto Diana, Juan José Montes de Oca, Antonio Malaver por el Consejo Escolar de Quilmes, Delfín Gallo por la Municipalidad de Morón y Eugenio Lartigán por la Sociedad Cosmopolita de Protección Mutua (Burad, 2008; Machado, 2009).

Además se conformó una comisión para organizar los trabajos que se presentaran, la cual fue presidida por Leguizamón, Osuna y una junta de vocales compuesta por Zorrilla, Marcos Sastre, Escalante Wenceslao, Nicolás Avellaneda, Julio Fonrouge, Marcelino Aravena, José Hernández, Marron Froncini, Miguel Goyena, José Wilde, Juan Larsen, Salvador Diez Mori, Noclas Achaval, Emilio Lamarca, Enrique Herold, José Picioti, José Estrada, Federico de la Barra, Raúl Legout, Nicanor Larain, Enrique de Santa Olaya y Bonifacio Lastra (Recalde, 1987). En lo que respecta a los representantes locales, Buenos Aires fue representada por el Director General de Escuelas Enrique Santa Olalla y el Inspector General de Escuelas de la Provincia Nicanor Larraín, Santa Fe por Estanislao Zeballos e Isidro Aliau, Entre Ríos por Francisco Romay, Corrientes por Juan Aguirre Silva, San Luis por Adéudate Berrondo, Mendoza por Pedro Ortiz, Salta por Emilio Godoy, Santiago del Estero por Francisco Alsina, Jujuy por Canonigo Manuel Piñero y Leandro Alem, Mendoza por Pedro Ortiz y Emilio Godoy, San Juan por Rafael Igarzábal, Catamarca por Guillermo Correa, La Rioja por Adolfo Dávila y Córdoba por Tristán Achával.⁵ Así, el CPI agrupó un amplio círculo de miembros de las élites nacionales y extranjeras de los más variados espacios intelectuales que se desempeñaban como funcionarios públicos o en la prensa (Bravo, 1987b).

En cuanto al programa, el mismo era una propuesta de política de administración y presupuesto educacional pero a lo largo del desarrollo de las sesiones se advirtió que un temario tan amplio exhibía la falta de capacidades de muchos de sus participantes para abordarlo. En la práctica se buscó excluir las deliberaciones que excedían el carácter escolar y pedagógico poniendo énfasis en aquellas que involucraban a los grandes aspectos de la formación del sistema de educación común y se declaró que los extranjeros podían abstenerse de votar en cuestiones vinculadas con la vida nacional de la república (Bottarini, 2012 y 2016).

El plan de trabajo propuesto por los congresales se dividió en 19 subtemas y

cada uno se le asignó un responsable. Entre éstos, se encontraban discusiones en torno a los sistemas rentísticos (José M. Torres), estado de la educación común y propuestas para su desarrollo (Paul Groussac), acción e influencia de poderes públicos (Nicolás Avellaneda), estudio sobre legislación (Nicanor Larrain), educación común en las campañas (Enrique Herold), sistemas de instrucción (Raúl Legout), obligación de educar menores (José Posse) y métodos de enseñanza (Francisco Berra), instrucción cívica (Adolfo Decoud) e higiene escolar (Telémaco Sussini), entre otros (Recalde, 1987).

Así, la mayoría de las temáticas rondaron en torno de los grandes problemas de aquel entonces, como escolarizar amplias masas, organizar los poderes públicos y la administración del sistema, además de algunos pilares pedagógicos que debían establecerse. De este modo, los debates que se desarrollaron involucraron la necesidad de reglamentar el ejercicio del derecho a enseñar y la formación de los maestros, los modos para evitar la influencia del poder político en las escuelas, las atribuciones de los directores y las funciones de los consejos de educación, el fortalecimiento de las tareas de los inspectores escolares, las experiencias de la educación mixta, la exigencia de saber leer y escribir para el ejercicio cívico del voto, la gratuidad de la enseñanza y el alcance de la obligatoriedad, la estabilidad e inamovilidad de la función docente, el mejoramiento de los planes de estudio y la educación de la mujer (De Vedia, 2005). Por último, se desarrollaron extensas sesiones, que generaron la modificación de la organización de las exposiciones, para lo cual se siguió el régimen parlamentario de la cámara de diputados, y se dedicó una columna específica para el periodismo en el recinto, que produjo una amplia difusión sobre los debates (Fernández, 1984).

Reflexiones acerca de las principales discusiones en el CPI

Una de las primeras discusiones desarrolladas se desató cuando los uruguayos objetaron que el decreto presidencial del 2 de diciembre de 1881 que establecía en su art. 7º la obligatoriedad de la asistencia al Congreso para los directores de las escuelas públicas de la Capital y normales de la Nación favorecía una mayoría de argentinos. Además, la delegación uruguaya advirtió que el temario propuesto carecía de carácter internacional,⁶ y que, por el contrario, estaba al servicio de los intereses locales (Machado, 2013). Los que compartían esta moción decían que las discusiones y exposiciones debían atenerse a parámetros generales, cuestión por la cual se desarrollaron interrupciones en torno a este tema.⁷ Quizás en realidad, esta discusión era reflejo de la pugna entre los intereses del gobierno nacional que necesitaba de la presencia internacional en este espacio, y desarrollar este tipo de eventos (Duarte: 2014b). Como dijera (Garabán, 2009), el referente principal del CPI era la nación de modo que los intereses de la Argentina se superponían al de los

delegados extranjeros, especialmente porque se encontraba detrás el interés de las autoridades políticas argentinas en que las discusiones produjeran una propuesta de ley general para la educación común menos que generar debates internacionales (Lionetti, 2007; Romano, 2013).

La obligatoriedad y el estado de la educación en las provincias, que presentaban un retraso en relación con la capital del país, fue otra de las preocupaciones que buscó resolver el progreso de la educación común en todo el territorio nacional. De esta forma, la idea de la escuela pública asociada a la escuela común bajo el proyecto de integrar la población a la comunidad política deseada era una postura hegemónica entre los congresales (Bravo, 1987b). Pero este perfil de escolaridad fue discutido entre quienes ponían el acento en la responsabilidad del Estado entre las principales funciones y los que abogaban por garantizar la libertad de los padres, las comunidades y el municipio (Cantarelli, 2015). Estos últimos entendían que el Estado debía relegarse a cuestiones administrativas porque el educador oficial era el distrito y las familias. En suma, un Estado subsidiario asesor de los gobiernos provinciales en el dictado de leyes, administración de rentas, etc, que no podía dirigir los establecimientos escolares (Carbonari, 2004). Los que se oponían a esta postura entendían que la intervención privada significaba favorecer intereses tanto contrarios al ser nacional que se buscaba promover y, por eso, aseguraban que el poder nacional debía ser el principal promotor y administrador de la instrucción pública (Southwell, 2009 y 2013).

La cuestión de la laicidad⁸ también produjo discusiones aunque no era una temática prescripta en el temario, último argumento de los congresales para evitarla. Quienes estaban a favor de una instrucción laica bogaban porque no se enseñara ningún tipo de religión en las escuelas, quedando relegado a los ámbitos privados. Por otro lado, quienes expresamente defendían un educación católica, exigían la participación religiosa en los planes de estudio, presupuesto para las confesiones y la educación privada respetando el derecho a la libertad educativa (Nuñez, 2006). Luego de las interrupciones, tras ocho sesiones, el secretario Carlos Ramírez propuso con otros 21 congresales que se eliminara de los debates la cuestión de la enseñanza laica y religiosa. Rafael Igarzábal, el delegado católico de la provincia de San Juan, sugirió que la propuesta fuera aprobada por aclamación, resultando aprobada, pero las discusiones siguieron hasta que los delegados católicos se retiraran del Congreso (Garaban, 2009).

En aquellos años, existía un debate acerca de qué papel debía ocupar la Iglesia Católica en el nuevo orden de conformación del Estado Nacional. Fortunato Mallimaci señaló que “la década del ‘80 constituyó una primera etapa de enfrentamiento entre católicos y liberales como reflejo de una disputa por la definición de la modernidad religiosa en América Latina” (En Di Stefano, 2011, 84). Este debate se centraba en:

La existencia de una escuela confesional, en que educación era sinónimo de adoctrinamiento religioso (...) la persistencia de una sociedad sacralizada, continuación de la que había caracterizado a los tres siglos de dominación española, o una sociedad secularizada, en que las creencias religiosas fueran admitidas, como un componente más, de libre elección (Recalde, 1987, p. 89).

Esta discusión involucraba el papel del Estado en el sistema de instrucción pública, como se dijo, entre quienes discutían la posibilidad de un estado subsidiario u otro principalista y que, a su vez, agrupaba a quienes defendían un federalismo favorable a las familias, las comunidades y el municipio y quienes estaban a favor de la centralización bajo la égida del Estado nacional (Nardacchione, 2010).

Otra de las discusiones destacadas fue la pugna entre normalistas e industriales quienes discutían diferentes modelos de promoción escolar. Los normalistas enfatizaban en una escuela normal que formara futuro ciudadano, que poblara la república (Fernández, 2013) mediante la introducción de educadores que fomentaran los avances de otros países. Así lo describe Herrero (2011), al decir que:

Muchos de ellos son extranjeros, maestros y maestras sobre todo de origen estadounidense que fueron contratados por el Estado argentino. Fundan publicaciones y asociaciones donde difunden sus ideas y defienden los intereses y valores de la educación común: pelean por el salario del maestro, reclaman por la construcción de edificios escolares, plantean que son los maestros los que deben definir los planes de estudio, etc. (p. 76).

Los normalistas defendían decididamente la tríada de una instrucción común, obligatoria y gratuita para asegurar la incorporación de los sectores más bajos de la población contra una educación secundaria que había favorecido el establecimiento de una oligarquía intelectual contraria a la institucionalización republicana.

Por su parte, los industriales promovían una enseñanza vinculada al mundo del trabajo, las artes y los oficios. Nucleados en el Club Industrial de Buenos Aires, celebraron en aquel entonces la propuesta del ministro Pizarro y el presidente Roca para crear la primera escuela de artes y oficios del país. Defensores del proteccionismo económico y de las industrias nacionales, eran contrarios a los colegios normales y universidades porque entendían que difundían un pensamiento librecambista contrario al progreso económico y desvinculado de las áreas productivas de la nación (Fernández, 2013). Este grupo, abrió debates acerca de la relación entre la educación y el desarrollo económico y discutieron contra los normalistas que entendían que la instrucción debía tener un carácter común a todos los ciudadanos (Herrero, 2009).

Cabe mencionar que hubo voces contrarias al normalismo, aunque no precisamente por el polo industrialista. El delegado boliviano Nicómedes Antelo, decía que éste se trataba de un vicioso sistema socialista que promovía que el rico

pagara la educación al pobre y que atentaba contra la división social del trabajo como factor fundamental para el progreso de las naciones. Además, entendía que según el rango social que se ocupara correspondían ciertos conocimientos de forma que no tenía sentido universalizar una educación común. Esta postura liberal conservadora entendía que el progreso nacional debía sustentarse en el intelecto de las clases superiores con una enseñanza de tipo aristocrática (Cucuzza, 1985) guardando especial cuidado en conservar la estructura social.

De hecho, cuando se propusiera que la educación común fuera sostenida con fondos y rentas especiales administradas por autoridades escolares y no por autoridades políticas, se produjeron tensiones. La postura conservadora de Antelo, en realidad discutía contra los liberales radicales a favor del normalismo y argumentaba que los padres de familia que educaban a sus hijos por sus propios medios debían estar exentos de los impuestos a la educación (De Vedia, 2005). De forma que aún, en el cenit de la construcción del Estado Nacional, la posibilidad de universalizar el sistema de instrucción pública que de hecho se concretó en nuestro país con la ley 1.420, no gozaba de total consenso internacional.

Por último, cabe mencionar la aversión por los asuntos gremiales producida, en un principio, entre quienes aseguraban que los maestros no debían intervenir para decidir sobre asuntos que les afectaban de cerca, corriendo el riesgo de envenenar un Congreso limitado a fomentar la educación y no la profesionalización de los mismos. Sin embargo, el problema de la inamovilidad de los educadores generó discusiones en tanto se arguiría que el magisterio era una carrera profesional y que la estabilidad laboral de los maestros debía discutirse. Específicamente, algunos congresales acompañados por las quejas de los maestros en el recinto, exigieron la inamovilidad del cargo -en contestación a la destitución arbitraria que permitía la ley bonaerense de educación- como forma de asegurar la estabilidad del magisterio. Otro grupo de congresales descalificó el debate argumentando que la exigencia era inconstitucional y que estaban en discusión las funciones del Estado, que no les correspondía discutir a los congresales (Carbonari, 2004).

También, las discusiones sobre la jubilación de los maestros formaron parte de los debates. Algunos se posicionaron férreamente en contra de un sistema de jubilaciones, en dinero o tierras públicas, porque afirmaban que el Estado no debía convertirse en la caja de ahorros de los maestros. Los que se manifestaban a favor de las jubilaciones afirmaban que, como el soldado, el maestro presta un servicio a la patria y como tal, merece una jubilación por haber sacrificado su vida durante muchos años (De Vedia, 2005). Esto atentaba con el ideal de maestro sostenido por los organizadores del Congreso que nada tenía que ver con el establecimiento de un estatuto profesional docente, por el contrario, el mismo era objeto de las epifanías sobre la civilización capitalista moderna (Puiggrós, 2002).

Por el contrario, sólo quedaba resolver que las instituciones normales formadoras de maestros se centraran en moldear a los ciudadanos de la república, inclinado al trabajo y educado en la historia nacional y el sentimiento patrio y no en promover las exigencias gremiales de las cuales el sagrado magisterio debería mantenerse al margen. Así, el eje de la discusión se corrió al debate en torno a la exigencia de un certificado para ingresar en la labor educativa, porque un conjunto de antiguos maestros se vería perjudicado pero a pesar que las aguas se dividieron, la moción quedó aprobada (Romano, 2013).

Así, en las últimas palabras del Congreso, el presidente Leguizamon decía que:

El humilde maestro de escuela ha sido oído con atención. De sus labios no brotaron en el principio sino quejas y gemidos (...) pero más tarde hemos oído razonar al maestro. (...) no faltó quien censurase los procedimientos disciplinarios del Congreso.⁹

En la misma línea que buscara despojar a los maestros de un estatuto profesional asignándoles una labor romántica, el Ministro Eduardo Wilde diría:

Os pido que (...) cuando volváis a vuestras escuelas lleváis al fondo de vuestra alma una convicción profunda a la altura de vuestra misión, para que ella/os fortalezca y os aliente en las dificultades que encontréis.¹⁰

La producción final del CPI fue compilada en torno a siete capítulos que aglutinaron los consensos alcanzados entre los que cuentan el carácter gratuito, obligatorio y universal de la educación, la obligación los padres o tutores de instruir a sus hijos en el sistema nacional, la importancia de la instrucción cívicas y la historia nacional, la supresión de premios y castigos humillantes como método de enseñanza, la posibilidad de una educación mixta, una correcta inspección higiénica en los establecimientos, aprovisionamientos de recursos y rentas propias, correcta remuneración de los maestros y la exigencia de un diploma para ejercer el magisterio (Auza y Storni, 1986).

Conclusión

Podemos concluir en que el evento fue un éxito, en tanto dos años después se sancionara la Ley 1.420 que organizó el sistema de educación común. Muchos de sus puntos se encontraron prescriptos en las resoluciones del CPI, tales como el financiamiento de las escuelas primarias, la aprobación de contenidos mínimos obligatorios referentes a la vida nacional, la inspección estatal en las escuelas particulares, la promoción de la escolarización de adultos y, sobre todo, el carácter público, obligatorio y gratuito de enseñanza. Este último otorgaba al Estado un principalismo manifestado, por ejemplo, en el manejo de un Tesoro Común y el Fondo Escolar Permanente como forma de concentrar las rentas del sector y la hegemonía

de las instituciones nacionales.

Nacido de una tradición occidental de exposiciones destinadas a reflejar el progreso de las naciones como “espejo del capitalismo”, el CPI convocó a diferentes individuos representativos de las élites nacionales, latinoamericanas y algunas europeas que se destacaban por sus labores y progresos educativos. Las naciones que se reunieron “sedientas de instrucción” y énfasis en civilizar a sus pueblos presentaron los avances más destacados del progreso educativo mientras que las autoridades nacionales del Congreso presentaron una figura de maestro afanoso por cumplir la sagrada misión de formar los ciudadanos de la república, en suma, un sacerdote laico.

Las discusiones que sobrevolaron al Congreso, aunque más allá de las cuestiones organizacionales, administrativas y pedagógicas, reflejaron las disputas de fondo que atravesaba una sociedad que se encontraba en la fase final del avance de las estructuras del Estado. Así, las disputas en torno a quienes defendían el principalismo estatal y quienes nucleaban los intereses federales de las comunidades, municipios y familias, como la Iglesia Católica, tradujeron las luchas que acarrea la potestad de la formación de los nuevos hombres que poblaran la república de la mano de la inmigración masiva. Los debates entre normalistas e industriales, por su parte, involucraron la oposición por dos modelos educativos, uno centrado en la función política del ciudadano y otro, de raíz industrialista, orientado al trabajo y al modelo productivo de la nación exportadora. En torno a los maestros, el surgimiento de las aristas gremiales no pudieron eliminarse de los debates y la inamovilidad y las jubilaciones pusieron en tela de juicio el avance de un Estado que apelaba al magisterio para formar ciudadanos argentinos pero sin discutir su estatuto profesional. El CPI fue un acontecimiento central en la historia de la educación para comprender el momento de la consolidación del Estado nacional y el posterior avance en la organización del sistema de instrucción pública en Argentina.

Notas

1 Ignacio Andrés Rossi, Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu), maestrando en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y candidato a doctor por el Instituto del Desarrollo Económico y Social (IDES). Funcionario de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires e investigador en el Instituto del Desarrollo Humano (UNGS)

2 Una Asamblea General llevada a cabo el 12 de mayo de 1878 por el Club Industrial decidirá celebrar en Buenos Aires una exposición Sud-Americana, Industrial, Agrícola y de Bellas Artes en conmemoración del tercer centenario de la fundación de aquella ciudad. Se trataba de sectores que nucleaban al Club Industrial Argentino defensores de escuelas industriales. Entre algunas de sus personalidades puede mencionarse a Vicente Fidel López, Luis Varela, Miguel Puiggarí, Manuel Gache, Nicasio Oroño, Federico Espeche, Carlos Berg, Enrique Moreno, José Hernández y Estanislao Zeballos (Rodríguez, 2013).

3 No sólo participaron del CPI una delegación oficial uruguaya –compuesta por Jacobo A. Varela, Plácido Ellauri y Alfredo Vásquez Acevedo-, sino también *La Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, institución creada en 1868 en el mismo país con sus delegados Francisco Antonio Berra, Carlos María De Pena, Carlos María Ramírez y Emilio Romero.

4 Con la fundación del CNE se ponía en marcha una institución que se encargaría en forma homogénea de la educación en la Capital Federal, territorios y colonias nacionales. En este contexto, el entonces ministro de instrucción pública Manuel Pizarro (1880-1882) guardaba la misión de resolver las carencias que sufría la instrucción primaria en el territorio nacional remarcando la preferente atención que se le prestó a la enseñanza media de los colegios nacionales, escuelas normales, agronómicas y de minería (Tedesco, 2003).

5 Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires. Año I. N° 8. 1882, 252.

6 Sin embargo, cabe mencionar que de los diecinueve trabajos presentados siete fueron elaborados por extranjeros (Antelo, Borges, Berra, Decoud, Pena, Varela y Vazques Acevedo) y de los doce restantes hubo al menos dos autores españoles o franceses (Torres, Aliau, Groussac y Legout).

7 Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires. Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación. Año I. N.º 8. 1882, 253.

8 Acerca de este debate pueden verse los trabajos de (Iglesias, 1991; Bravo, 1984; Recalde, 1985; Zanatta, 1996; Tedesco, 2003; Di Stefano, 2012; Torres, 2014, Duarte, 2014c).

9 Doctor O. Leguizamón. Presidente del Congreso Pedagógico Internacional en su sesión de clausura del 8 de mayo de 1882 (Biagini, 1983: 87).

10 Dr. D. Eduardo Wilde, Ministro de Instrucción Pública en respuesta al discurso del presidente de la Nación el 8 de mayo de 1882 (Biagini, 1983: 92)

Referencias bibliográficas

ASENSTEIN, A. (2013) “La higiene en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882”. En: *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. BRALICH, J. y SOUTHWELL, M. Montevideo: SUHE.

AUZA, N. y STORNI, F. (1986) *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial docencia.

BARBA, F. (1968) “La ley de educación común de Buenos Aires de 1875” en *Trabajos y Comunicaciones*, N°18, 53-65.

BIAGINI, H. (1983) *Educación y Progreso*. Primer Congreso Pedagógico Interamericano. Buenos Aires: CEAL.

BOTTARINI, R (2012) “Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano”. En: CUCUZZA, H. y SPREGELBURD, P *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: El Calderón.

- BOTTARINI R. (2016) "Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el 1° Congreso Pedagógico de 1882". I Encuentro Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre. Tandil: UNICEN.
- BRAVO, H. (1984) *El estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires: De Belgrano.
- BRAVO, A. (1987b) *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BRAVO, H. (1987a) Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico). Buenos Aires: CEAL.
- BURAD, V. (2008) "El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda argentina". Recuperado de: <https://scholar.google.es/citations?user=DNABYRwAAAAJ&hl=es>
- CAMPOS, P. (2016) *Escuela Normal del Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Paraná: Ediciones UADER.
- CANTARELLI, A. (2011) "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882" en Páginas Educación, N° 4, Vol. 1, 1-6.
- CANTARELLI, A. (2015) "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882" en Páginas de Educación, N°4, Vol.1, 183-186.
- CUCUZZA, H. (1985): "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En: HILLER, F.; PASO, L.; CUCUZZA, H.; NACIMENTO, R.; ZIMERMANN, L., El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis. Buenos Aires: Cartago.
- DE VEDIA, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- DI STEFANO, R. (2011) "El pacto laico argentino (1880-1920)" en PolHis, N° 8, 80-89.
- DI PIETRO, S., TÓFALO, A., MEDELA, P., y EGGLE, P. (2013) La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población. Buenos Aires: Informes de Investigación, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa.
- DOGLIOTTI, P. (2012) "La figura del Maestro en los albores de la traición psicológica: El Congreso Pedagógico Internacional americano de 1882" en Políticas educativas, N° 5, 59-77.
- DUARTE, D. (2014a) "Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)" en Páginas, N°2, Vo.10, 136 a 138.
- DUARTE, D. (2014b) "La influencia católica en la configuración del sistema político y educativo nacional argentino a fines del siglo XIX" en Revista Brasileira de Historia das Religiões, N°7, Vol.19, 51-53.
- DUARTE, D. (2014c) El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: UBA.
- GERSTNER, L. (2012) "Educación, diversidad cultural y cuestión social en la Argentina a propósito de la ley de educación común de 1884" en Naveg@merica. Revista electrónica de

la Asociación Española de Americanistas, N°8, 1-16.

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

FERNÁNDEZ, M. (2013) "Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.

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

HERRERO, A. (2009) "La recepción albedriana en la política educativa de los gobiernos de Julio Roca" en *Revista Perspectivas Metodológicas*, N°9, Vol. 9, 29-45.

HERRERO, A. (2011) "La "república posible" y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901)" en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, N°80, 65-84.

HERRERO A. (2014) "Juan Bautista Alberdi: pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX" en *Quinto Sol*, N°18, Vol.1, 1-23.

IGLESIAS, R. (1991): "Los católicos-liberales en la década del 80". En: PUIGGRÓS, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

JENS, A. (2008) "Contienda de valores. Argentina y Brasil en la edad de las exposiciones" en *Cuadernos de literatura*, N°13, Vol.25, 190-191.

LOIACONO, E. (2013) "España rendida a los pies de la Argentina. El león de mármol de Juan Ferrari en la Exposición Continental de 1882". XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mendoza: UNCUYO.

MACHADO, L. (2009) "El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882" en *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*. Segunda Época, Tomo II, 264-265.

MACHADO, L. (2013): "Algunos aportes de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.

MERCANTE, V. (1918) "Escuelas normales" en *Archivos de Ciencias de la Educación*, N°2, Vol.5, 201-214.

NARDACCHIONE, G. (2010) "La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001". E-I@tina. *Revista de estudios latinoamericanos*, N°8, Vol.31, 21-49.

NUÑEZ, G. (2006) "El niño bello: El discurso de Manuel Dídimo Pizarro y el escolar de la escuela común de Argentina, 1881" en *Revista de la Junta Provincial de Historia de Córdoba*, N°23, 1-17.

PEIRÓ, C. (29 de abril de 2017) "Abril de 1882: cuando los argentinos debatieron apasionadamente sobre educación". Recuperado de: http://www.iade.org.ar/system/files/abril_de_1882.pdf

- PUIGGRÓS, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- RECALDE, H. (1985) *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- RECALDE, H. (1987) *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. Buenos Aires: CEAL.
- RODRÍGUEZ, L. (2013): "Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- ROMANO, A. (2013): "Un momento político fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- SANTA, C. (2015) "Dossier legislativo. Mensajes presidenciales". *Acta legislativa del 7 de mayo de 1885*. Biblioteca del Congreso, N°3, Vol. 84, 1-8.
- SOUTHWELL, M. (2013): "Significación del Congreso Pedagógico". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M. *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- TEDESCO, J. (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI (1ra edición, 1986).
- TORRES, G. (2014) "Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina" en *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, N°18, Vol.44, 185-165.
- ZANATTA, L. (1996) *Del estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ.