

Educación pública: procesos, sujetos y prácticas

Sonia M. Araujo y Lucía B. García
Organizadoras



Espacios en Blanco
Serie Investigaciones



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco
Serie Investigaciones

EDUCACIÓN PÚBLICA:
PROCESOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS

Sonia M. Araujo y Lucía B. García
(Organizadoras)

Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Humanas
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales

Tandil — 2022



Facultad de
**CIENCIAS
HUMANAS**
UNICEN



Araujo, Sonia M.

Educación pública : procesos, sujetos y prácticas / Sonia M. Araujo; Lucía B. García; compilación de Sonia M. Araujo; Lucía B. García. - 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022.

454 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-950-658-575-4

1. Educación Pública. 2. Ciencias de la Educación. 3. Investigación Social. I. García, Lucía B. II. Título.

CDD 371.01

Imágenes de tapa y contratapa:

© Centro de Documentación de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CeGEHCS); IGEHCS, CONICET/UNCPBA

El presente libro fue sometido a referato externo.

1ra Edición. Diciembre de 2022 - 50 ejemplares impresos

Este libro se puede descargar en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/17KpiCrFyVeJ3UBg-oGo6pdKeczTCk49j/view?usp=share_link

Correcciones a cargo de:

Juliana Guaspari, Pía Pasetti y Eliana Galanda

Maquetación: Augusto R. Hidalgo

ISBN 978-950-658-575-4



ESTA OBRA ESTÁ BAJO UNA: [LICENCIA CREATIVE COMMONS ATRIBUCIÓN 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© 2022 NEES

Universidad Nacional del
Centro de la Provincia de Buenos Aires
UNCPBA

Rector:

Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora:

Prof. Alicia Spinello

Secretario de Ciencia, Arte y Tecnología:

Dr. Pablo Andrés Lotito

Facultad de Ciencias Humanas

FCH

Decana:

Dra. Mónica Blanco

Vicedecana:

MSc. Roxana Banda Noriega

Secretaria de Investigación y Posgrado:

Dra. Marina Adamini

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales

NEES

Directora:

Dra. Andrea Díaz

Vicedirectora:

Dra. Liliana Martignoni

Consejo Interno:

Dra. Marisa Zelaya

Dra. Rosana Corrado

Dra. Jorgelina Méndez

Dra. Margarita Sgró

Lic. Natalia Vuksinic

Mgter. Alejandra Olivera.

Auxiliar Administrativo:

Tecn. Augusto R. Hidalgo

Índice

Presentación

<i>Sonia M. Araujo y Lucía B. García</i>	11
--	----

Primera sección

Educación pública y derecho a la educación

Aproximaciones al orden moral de las políticas educativas: la trayectoria de la obligatoriedad en la escuela secundaria <i>Liliana Martignoni</i>	25
--	----

Obligatoriedad escolar en contextos rurales y escuelas técnicas agrarias: desafíos de la educación pública que reactualizan sus principios identitarios <i>María Laura Bianchini y Natalia Cuchan</i>	57
--	----

Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial. Análisis de los avances en nivel de conceptualización en la tarea de escritura <i>María Viviana Izuzquiza y Florencia Zanotti</i>	87
---	----

El asilar como texto de infancia, una forma <i>otra</i> de encontrar la niñez <i>María Silvina Centeno</i>	111
---	-----

El tránsito escolar de estudiantes en contextos de encierro: desafíos para pensar la complejidad de las instituciones escolares <i>Nelson Ríos Cardozo</i>	137
---	-----

Las prácticas discursivas escolares ante la vulneración de derechos: cambios y continuidades entre el patronato y la protección integral <i>María Catalina Munuce</i>	169
--	-----

Richard Sennett: artesanía, cooperación y rituales escolares	
<i>Luciano Agüero</i>	191

Segunda sección

Educación pública y democracia

Educación y esfera pública democrática. Notas para repensar lo público de la escuela hoy	
<i>Andrea Díaz</i>	205
Alcances de la educación pública como ámbito mediador de inteligencia social	
<i>María Alejandra Olivera</i>	221
Educación Pública: apuntes para una deconstrucción	
<i>Rubén Melitón Peralta</i>	241
La disputa por los sentidos de la "educación pública": actores y debates en la Argentina de los '60	
<i>Natalia Vuksinic</i>	255

Tercera sección

Universidad pública: políticas, actores y procesos formativos

La profesión académica en las universidades públicas de Argentina: aportes de investigación para su conocimiento	
<i>Lucía B. García</i>	275
Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos	
<i>Verónica S. Walker</i>	301
Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados/as	
<i>Patricia Guadalupe Venanzi</i>	331

Disciplinas, tecnologías digitales y enseñanza en la universidad. Lecciones aprendidas en la emergencia sanitaria <i>Sonia M. Araujo</i>	357
Los desafíos de la formación en la universidad pública como espacio de construcción de conocimiento de la comunidad. Reflexiones acerca de las prácticas de intervención pedagógica en espacios no escolarizados <i>Daniela Urdampilleta y María Cecilia Di Marco</i>	383
Políticas públicas universitarias y procesos de expansión/inclusión en la Argentina: tendencias de cambio y tensiones <i>Marisa Zelaya</i>	411
La relevancia de la articulación metodológica en la indagación del acceso a la educación superior. Aportes para pensar la desigualdad en clave multidimensional <i>Iván Surge</i>	435
Investigadores del NEES que participan en este libro	451

La disputa por los sentidos de la educación pública: actores y debates en la Argentina de los 60¹

Natalia Vuksinic

Introducción

Los sentidos de “lo público”, cuando hablamos de educación pública en nuestro país, tienen una larga tradición y han sido objeto de disputa en diversos momentos históricos.

El imaginario social de “la escuela pública, obligatoria, graduada, gratuita y laica” que ha atravesado una parte importante de la historia de la educación en Argentina condensa diversos sentidos acerca de la definición de lo público en la educación y, por ende, acerca de las responsabilidades del Estado y del lugar que ocupan otros agentes como la Iglesia católica. El vínculo entre el Estado nacional y la Iglesia católica argentina tomó la forma, a veces, de relaciones y acercamientos, a veces, de tensiones —latentes o manifiestas— que tuvieron en lo discursivo uno de sus principales fundamentos, para lo cual asumieron también el discurso como objeto de disputa (Torres, 2018)².

El presente artículo se propone historizar sobre dichos sentidos asociados al carácter público de la educación a partir de los debates que en la década del 60 mantienen el Estado y la Iglesia católica argentina; debates que comienzan a instalar la idea de “lo privado como público” en contraposición a “lo público como estatal”.

En este contexto, la ofensiva del sector privado católico se apropió de nuevos argumentos, ya no vinculados a la importancia de la enseñanza religiosa dentro de las escuelas públicas, sino ligados a principios más

¹ Corresponde al Programa de investigación SPU-Código 03/D311. Historia, Política y Educación – III Etapa. Proyecto III: Estado y Educación: espacio/lugar, sujetos y reformas en la trama presente-pasado-presente. SPU/Código 03/D311 (C).

² Para profundizar sobre las relaciones entre Estado nacional e Iglesia católica en Argentina ver Di Stefano, 2011; Di Stefano, R. y Zanatta, L., 2009; Esquivel, 2000; Fabris, M., 2011; Ghio, J., 2007; Lida, M., 2015; Mallimacci, F., 2015; Zanatta, L., 2000; Zanca, J. A., 2006, entre otros. Para el análisis del desarrollo de la educación católica en distintas dimensiones, recuperamos los trabajos que analizan el entramado institucional en el despliegue estratégico de la Iglesia en materia educativa en los 60, entre ellos Rodríguez, L., 2012, 2013, 2015; Torres, G., 2014; Vior, S. y Rodríguez, L., 2012; Jaroslavsky, J., 1973; entre otros.

transversales que se capilarizaron hacia una concepción más amplia de educación, asociada a la libertad, la democracia, la república, la pluralidad, la tolerancia y lo común. Estos constructos, modernos y liberales, a los que la Iglesia católica se opuso históricamente, sirvieron allí en la búsqueda de espacios estatales por parte de este sector.

Como sostiene Sacristán (1999), de la clara contraposición clásica entre la escuela pública sostenida por el Estado y la escuela privada sostenida por los particulares, se pasa a partir de este período a una contraposición mucho más suave y sutil, a través de la cual posee condición de público todo servicio que sea de interés para la comunidad. De ese modo, la educación privada vio en la iniciativa del Estado una amenaza para su existencia, por lo que su ofensiva estuvo enfocada en pasar a ser servidora también del interés público, proponiéndose como modelo, y haciéndolo además sin perder su independencia en aras del pluralismo y de la libertad (p. 71). En este sentido, se delimitaron diferentes estrategias discursivas que asociaban la libertad de enseñanza a la noción de democracia, y a partir de allí todo lo opuesto a ella se constituiría para estos sectores en dictadura, totalitarismo y monopolio. En cambio, para los grupos laicistas y defensores de “lo público oficial o estatal”, preservar el monopolio del Estado en la enseñanza era asegurar su democratización.

Uno de los puntos de interés para la Iglesia católica en este momento, y que resulta pertinente para este trabajo, fue la equiparación de lo privado con lo público, en tanto común y no como sinónimo de estatal. El análisis de la multiplicidad de sentidos en disputa en torno al carácter público de la educación en el período que abordamos pretende mostrar las controversias por las cuales se llega a la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, en la que se impone una educación pública de gestión privada.

Nos preguntamos desde una perspectiva histórica cómo se forjó ese carácter público de la educación en nuestro país, qué representa hoy desde una mirada presente-pasado-presente, qué ha representado a lo largo del tiempo, en qué momentos históricos se ha fuertemente disputado y puesto en tela de juicio, y cuáles son esos sentidos hoy, asociados al lugar que el Estado debe ocupar en la educación. Las sutilezas se han mantenido en lo discursivo y en las prácticas y ha prendido con facilidad la idea que presenta a la educación pública como una forma más, compatible y complementaria con otras, que ha llevado a la devaluación del sentido de lo público y al corrimiento semántico que lo acompaña.

El presente artículo se organizará en tres apartados. En primer lugar, se establecerán aquellos debates que se inician sobre las concepciones de lo público y lo privado en educación, entre una Iglesia que reclama complementariedad, equiparación y armonía, y, por otro lado, sectores estatales que promueven la ofensiva contra la escuela privada. En segundo lugar, se indagará sobre la defensa del principio de libertad de enseñanza asociada a ideas democratizadoras y sobre cómo contraponen los sectores laicistas de la época la defensa de la democracia desde el monopolio estatal. Y, por último, se dará cuenta de los debates más importantes que recorren el clima de época de los 60, a partir de identificar qué estaba en juego y quiénes son los actores que se dirimen el futuro de la educación.

En un diálogo entre presente y pasado, este trabajo se construye en la revisión de la “educación pública” asociada al rol del Estado, a su vinculación con el ideal de democracia, a la idea de comunidad como espacio de diálogo y movilización social, y a su carácter ético y político. La educación pública como construcción histórico-política se sigue reinventando y es nuestro desafío y responsabilidad defender lo público, públicamente.

1. Lo privado público vs. lo público-estatal/oficial: concepciones de complementariedad y armonía en la década del 60

La década del 60 en Argentina³ se presenta como punto de inflexión que no solo expresó diversos contrasentidos, sino que además se constituyó en la antesala de muchas de las concreciones posteriores en materia de política educativa. Dichos años estuvieron signados por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, por la proscripción del peronismo y la fuerte presión que ejercían las Fuerzas Armadas. Ello supone comprender este clima de época que se inicia con el golpe de Estado de 1955, a partir no solo de las transformaciones y los cambios que implicó su llegada, sino también, como consideran Cosse, Felitti y Manzano (2010), de las permanencias. Podemos pensarla como una década bisagra que implicó un momento de apertura y cierre, que articuló elementos en un *continuum* de tiempo. El clima de época de la década del 90, si bien se presenta en un contexto político diferente, y con la consolidación de la democracia, entre-

³ Para profundizar sobre el contexto educativo de la década del 60 en Argentina ver Cardoso y Faletto, 1971; Carnoy 1988; Cavarozzi, 1997; Puiggrós, 2003; Southwell, 2003; Rodríguez, 2013, 2015, entre otros.

cruzó elementos de épocas pasadas con nuevos sentidos donde lo viejo y lo nuevo se imbricaron a través de una amalgama discursiva que recuperó la matriz de los 60 y la complementó con nuevos emergentes. Ambos momentos buscaron consolidar una serie de tendencias que atraviesan, hasta hoy, al sistema educativo en su conjunto (Vuksinic, 2019).

En los años 60 los debates recurren sobre un tema de suma relevancia para las definiciones educativas en el período: cuál es el sentido asociado a la libertad de enseñanza, qué papel tiene el Estado, qué lugar ocupan los otros agentes (fundamentalmente, la Iglesia y las familias) y, finalmente, cómo se redefine una y otra vez el sentido de la enseñanza pública y privada en nuestro país. Para instalar el debate como tendencia a nivel regional, se organizaron desde sectores muy diferentes —e incluso ideológicamente opuestos— distintas instancias de congresos, conferencias, convenciones y seminarios. En ellos se discutieron las condiciones y necesidades del cambio educativo, los retos que debían afrontarse y las medidas institucionales para lograr una educación integral, y se enmarcaron en las nuevas definiciones y transformaciones del Estado, que ya no era un Estado docente. Es así que se expandieron no solo los congresos docentes, pedagógicos y académicos sino también los gremiales o de asociaciones provenientes de las instituciones confesionales, lo cual multiplicó a los actores que discutían sobre la educación.

En Argentina, el congreso pedagógico de 1882 había inaugurado el primer gran debate sobre la educación, en lo que fue un acto fundacional de la instrucción pública y gratuita, que cobró relevancia internacional. En este sentido, las ideas que se instalan con fuerza tempranamente en torno a la laicidad de la educación y a la libertad de enseñanza, se reactualizan en la década del 50 del siglo XX hasta estallar con el conflicto conocido como Laica o Libre durante el gobierno de A. Frondizi, hecho que tal como afirma Jaroslavsky (1973), constituye un detonante de un proceso mucho más largo y complejo⁴. Amparada en el artículo 14 de la Constitución Nacional de 1853, la Iglesia católica ahora reclamaba “el derecho inviolable de la libertad de enseñanza” que residía “en la fe y en las costumbres que hace a Dios y a la Iglesia partícipe del magisterio divino y libre de error, por lo cual es la más alta y segura maestra de los mortales” (Encíclica *Libertas*, 1888,

⁴ Este se desata alrededor de un proyecto de ley sobre las universidades privadas que reflotaba el artículo 28 del Decreto 6.403 durante la gestión del ministro Dell’ Oro Maini luego del golpe de 1955. El artículo en cuestión afirmaba que “la iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir los diplomas y títulos habilitantes”.

en Jarowslasky, 1973:116), es —como se afirma en la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada de 1964⁵— “la sociedad perfecta para impartir educación” (PCNEP, 1964:108). Los sectores de la Iglesia promovían así una “feliz convivencia entre el Estado y la iniciativa privada”, basada en la “amplitud con que fue concebida por los constituyentes del 53” (p. 41).

Uno de los puntos de interés para la Iglesia católica en este momento, fue la equiparación u homologación de lo privado con lo público, en tanto común y no como sinónimo de estatal. La principal demanda que sostienen los sectores católicos se sustenta en la idea de que el Estado no es el único agente encargado de la educación, pero sí es el que debe garantizarles a los demás agentes el apoyo económico necesario para que se respete el derecho natural y primero de los padres y las familias de elegir libremente la educación de sus hijos. La crítica que los sectores de la Iglesia realizan al “monopolio estatal” es “que paraliza toda iniciativa por vía de minuciosas reglamentaciones bajo pretexto de un legítimo control” (PCNEP, 1964:41) y “que impide la convivencia democrática” (p. 43). Para ello se valen del derecho natural de los padres que fundamenta a la escuela privada: “Si los padres se ven constreñidos a confiar sus hijos a maestros asignados exclusivamente por el Estado y si la enseñanza debe someterse a programas oficiales, la libertad de enseñanza desaparece” (p. 73). La escuela para ellos “es una institución social, y no estatal, la educación una empresa colectiva en que el Estado es parte, y no el todo” (p. 29). En este sentido, la familia cobra un rol esencial ya que el derecho natural le otorga el fin primario de la procreación y la educación de sus hijos. Posee por ello una prioridad de naturaleza, y en consecuencia una prioridad de derecho en el campo educativo (p. 48) en relación con otros agentes.

Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza privada necesita que el Estado le brinde su máximo apoyo y la libertad de acción para facilitarle la aplicación de los más avanzados sistemas educativos (p. 37). Se define así la caracterización de un Estado subsidiario que “tiene una función supletoria de la iniciativa privada y debe cumplir su función reguladora, satisfaciendo la voluntad de los padres” (pp. 89-90); esta función del Estado garantizaría la plena vigencia de la democracia. En esta caracterización y vinculación que plantean, se establece un paralelismo tanto entre democracia y libertad

⁵ Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada. Comité Coordinador de la Enseñanza Privada. Buenos Aires, 1964. De aquí en más PCNEP.

de enseñanza, como entre totalitarismo y monopolio estatal⁶.

La disputa por el sentido de lo público está dada a través de la afirmación de una relación armónica de complementariedad y estímulo entre la enseñanza privada y la oficial, en la negación de su dicotomía y en la inexistencia real de su enfrentamiento. Afirmaban que “el hecho de su distinto origen y propiedad, la variedad de sus orientaciones espirituales, son suficientes para distinguirlas, pero no para oponerlas” (PCNEP, pp. 30-31). Esto les permite pensar la enseñanza privada como pública, es decir, la que está al servicio del público según normas públicas, que se presta tanto por escuelas oficiales como privadas. No creían exacto identificar escuela pública con escuela oficial, pues era “pública la enseñanza que está al servicio del pueblo, sea oficial o no” (p. 107).

Frente a esta postura los defensores de la laicidad, que remitían nuevamente a la Ley 1.420, como ley madre (Periódico Educación Popular, 1963⁷), denunciaban el objetivo de la Iglesia de “lograr su propio sistema educativo al que le asignarían dos finalidades: preparar a las elites y difundir sus ideas de conservación social en los más amplios sectores, sin renunciar a los cuantiosos fondos públicos concedidos como ‘subsidios’ a los establecimientos privados” (Jarowslasky, 1973:118). No se oponían dichos sectores a que los intereses privados enseñen, sino a que expidan títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones, una discusión de vieja data que se había plasmado en la Ley 934 de 1878⁸.

La ofensiva fuerte de la Iglesia se fundamentaba en el principio de que la educación pública nacional es la que está realmente al servicio del pueblo de la nación, y, por lo tanto, no se agotaba para ellos en el ámbito del Estado, sino que se integraba en los dos sectores de la enseñanza, el oficial y el particular. Sus publicaciones de la época se centraban en una idea de democracia en la que el pueblo no esperara a que todo lo haga el Estado (PCNEP, 158), democracia para este sector implicaba libertad, la libertad de

⁶ En un contexto de amenaza de las ideas socialistas y comunistas expresan que “en los sistemas opresores, que patrocinan la escuela monopolista, tan solo el Estado tiene la palabra, como lo prueba la experiencia de los países que han caído bajo la férula comunista” (PCNEP, 1964:79). El monopolio estatal desemboca, para ellos, en la dictadura o en la desorientación.

⁷ Periódico Educación Popular (1963), Año II, n° 11 marzo-abril y n° 14-15 julio-agosto.

⁸ Esta ley en realidad regulaba el derecho a examen de los institutos incorporados, y tal como afirma Pelosi (2008) no fue una ley sobre la libertad de enseñanza, sino de la disputa de la educación particular por la homologación.

enseñanza como libertad democrática que suponía diferencias y divergencias⁹.

2. Libertad de enseñanza y enseñanza de la libertad: tensiones entre Estado e Iglesia católica. ¿De quién es el monopolio?

Para la Iglesia católica, armonizar lo oficial/estatal y lo privado, dando sentido de público también a la iniciativa privada, era la mejor forma de defender el principio de libertad de enseñanza. Consideraban que para que la escuela privada llevara a cabo su tarea en el desarrollo nacional necesitaba “externamente libertad, e internamente cohesión e impulso dirigido por la inteligencia” (PCNEP, 1964:28).

La libertad, según esta postura, suponía el derecho de adquirir la verdad¹⁰ y por consiguiente el derecho de aprender. Esta idea de libertad estaba asociada para estos sectores a la democracia y el desarrollo, y perseguía el fin de “estudiar la mejor manera de estimular la armonía y el progreso de la educación en Argentina, sobre la base de una estrecha correlación entre la iniciativa privada y la oficial” (p. 5).

No solo se basan en antecedentes legales a nivel nacional para sostener sus argumentos, sino que se apoyan en declaraciones, documentos, conferencias, seminarios y congresos a nivel internacional, americano y latinoamericano, los cuales definen a la educación como inversión y como bien de mercado: “con un presupuesto personal o nacional reducido, los individuos y los gobiernos deben elegir entre la educación y los demás artículos de consumo, de acuerdo con sus preferencias” (p. 66). Proponen, para ello, un planeamiento como proceso cooperativo (p. 103), donde “la función del Estado en educación es coordinar, estimular, suplir, pero no monopolizar” (p. 107). Dichos sectores se definen a sí mismos como “el aguantador batallón de militantes de la educación” (p. 197), y se presentan con la premisa

⁹ El triunfo de la enseñanza libre en las cuestiones legales, representó, tal como afirma Mallimaci (2015), otro impulso para que se expandiera por todo el país la educación católica con subsidio del Estado. Junto al reconocimiento otorgado a las universidades privadas se sucedió un cambio de estrategia en la Iglesia, que, como expresa Torres (2014), había notado las deficiencias de una enseñanza religiosa obligatoria dentro del sistema educativo público-estatal en relación con los beneficios que podrían derivarse de la consolidación de un circuito educativo propiamente católico, separado de la gestión estatal, pero reclamando su carácter público.

¹⁰ Verdad que, en palabras de Jarowski (1973:135), “no constituye nada más que una santificación de lo existente en tanto orden estatuido por las divinidades y que sería incambiable”.

de “buscar armonía y cohesión educacional” (PCNEP, 1964:207).

El paralelismo que establecen entre democracia y libertad de enseñanza, y entre dictadura y monopolio estatal se ubica entre los extremos del liberalismo y del totalitarismo:

¡Libertad para la escuela, libertad de enseñanza! Cuántos anhelos y cuántas frustraciones evocan estas palabras. Pero también cuántos equívocos. Entre los dos escollos opuestos, la libertad entendida como carta blanca para hacer irresponsablemente cuanto a uno le venga en gana, y el monopolio que paraliza toda iniciativa por vía de minuciosas reglamentaciones bajo pretexto de un legítimo control (PCNEP, 1964:28).

La escuela privada para estos sectores es espacio de salvaguarda de la libertad cultural, y también estímulo de la propia escuela oficial para mantener sus libertades, cuando “el monopolio escolar es un peligro para las libertades democráticas” (PCNEP, 1964:108).

Sin embargo, las mismas nociones de democracia y libertad fueron también los pilares de las reivindicaciones del sector laicista y defensor de lo público-estatal. Este último sostiene en sus manifestaciones que la democratización de la educación está asociada a todo lo contrario: a preservar el monopolio estatal en la enseñanza. En los primeros, la democracia está ligada a la libertad de enseñanza y, en los segundos, al monopolio estatal.

Para los sectores defensores del Estado, la libertad era otra cosa, no se asociaba a la neutralidad, la armonía y complementariedad con la Iglesia, sino justamente a la emancipación y liberación de los pueblos, tarea en la que el Estado debía cumplir un rol fundamental. Al mismo tiempo, el Estado en manos de gobiernos de facto, con los dirigentes de la Iglesia católica en las carteras de gobierno, era la demostración para estos grupos de los elementos “antinacionales”, “antipatria” y “antidemocráticos”.

Este Estado hacía uso de prácticas discursivas de legitimación para llevar adelante sus intentos de homogeneización, exclusión social y desaparición progresiva de la escuela laica, pública y gratuita. Por ello los sectores que se movilizan en contra de la Iglesia católica, consideran a la Ley 1.420 como punto de partida para el futuro proyecto de ley que se quería impulsar. En este sentido, mientras se confeccionaba un proyecto educativo alternativo, se privilegiaba la defensa del ya existente, producto de la matriz liberal decimonónica. A la vez, el discurso público se impregnaba de

nuevos elementos alrededor de la idea de la sindicalización de la docencia y la educación al servicio de la liberación de los pueblos (Vázquez Gamboa, 2007:120).

La amalgama discursiva que presenta este sector recupera argumentaciones provenientes de diferentes corrientes de pensamiento y aglutina a grupos muy disímiles en torno a un objetivo común: la oposición al gobierno dictatorial y a las reformas que desde allí emanan con el sostén de los organismos internacionales y de los sectores católicos. Frente a este enemigo común, algunos apelan a la matriz previa del siglo XIX, mientras otros preparan el clima para 1973, recuperando elementos del peronismo proscripto y la nueva izquierda emergente. Se concebía una nueva idea de educación pública, que vinculaba su organización y su defensa como derecho social, eso es lo que iba a garantizar la democracia y la libertad para estos últimos.

3. Disputas por el sentido de lo público en educación: actores y debates en la década del 60

Estos dos grandes paradigmas educativos que se confrontaban en los 60 tuvieron de trasfondo instancias de debate a nivel nacional, con amplia participación de actores que configuraban la escena política del momento y que se dirimían el futuro de la educación en nuestro país, en un nuevo entramado a nivel latinoamericano que redefinía no solo el papel del Estado sino también de la Iglesia.

Como ya fue mencionado, los sectores de la Iglesia católica argentina reunieron en Buenos Aires en 1964 a diversos actores en la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada, que organizó la Asociación por la Libertad de Enseñanza, la Asociación de Institutos Adscriptos a la Enseñanza Oficial (laicos), el SADOP¹¹, con la adhesión del CONSUDEC¹², la Iglesia armenia y la Iglesia evangélica luterana (Ramallo, 2009). La convención se convocó con la idea de tomar posicionamiento en la sociedad y ante toda la comunidad sobre la necesidad del aporte cuantitativo y cualitativo de la escuela privada y su integración en el planeamiento nacional.

Como contraargumento a esta convención, en el mismo año, la

¹¹ Sindicato Argentino de Docentes Particulares.

¹² Consejo Superior de Educación Católica.

CAMYP¹³, el principal gremio defensor de la educación pública, de tradición socialista y laica, organizó dos encuentros: la Primera Conferencia Técnica Nacional, en Tucumán¹⁴ y el Primer Congreso Nacional de Enseñanza Pública, en Buenos Aires¹⁵, donde ponderaba que “el planeamiento de la educación debía estar orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública” y que “el Estado debía recuperar el control respecto a la iniciativa privada, y reducir paulatinamente los subsidios” (Vuksinic, 2015:42). En este sentido, sostenían que la implementación de las decisiones que se estaban tomando “implicaría la transferencia de la educación popular a manos privadas” (SCPS, 1970:48) y denunciaban a los sectores católicos de ser quienes diseñaban dichas políticas, al desconocer la voz de los docentes y también de la opinión pública.

La Iglesia optó por una nueva estrategia que consistía en poner cuadros propios al frente del Ministerio de Educación, pues ya no querían “escuelas católicas, sino que los católicos dirijan la educación nacional” (Rodríguez, 2012:890).

La tensión también se expresaba en las discusiones del sindicalismo docente. Mientras los docentes de la enseñanza privada, a través del SADO, reclamaban salir de la “subordinación profesional con respecto al docente oficial” (PCNEP, 1964:44), los sindicatos defensores de la laicidad y la educación estatal se dirimían entre las concepciones de profesionalización y trabajo docente¹⁶.

¹³ Entre las décadas del 60 y el 70 las formaciones gremiales docentes alcanzan no solo mayor grado de organización, sino que aparecen realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a las políticas educativas del momento. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP, 1947) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores de docentes católicos (FAGE), se diferencian de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), de extracción socialista y laica. Sin embargo, para la defensa del Estatuto Docente, reivindicaciones salariales y cuestiones similares, estos sectores contrapuestos se aglutinan dentro del Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG).

¹⁴ Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMYP, Tucumán. Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

¹⁵ Primer Congreso Nacional de Enseñanza Pública. Buenos Aires, septiembre de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

¹⁶ En este marco la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. Por un lado, la profesionalista, refractaria a la centralización, que impulsaba una asociación profesional autónoma. Sus referentes, aglutinados en la CAMYP, no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar, que impone formar organizaciones profesionales”. Por otro lado, la corriente de sindicalización, que toma como referente a la proscripta Unión de Docentes Argentinos (UDA), se

Las asociaciones de la Iglesia y el SADOP solicitaban la independencia económica, bajo el principio de justicia distributiva. Dicho principio era para ellos la garantía de la libertad de pensamiento y prensa, frente “a la estatización de todas las actividades” (PCNEP, 1964:80-81)¹⁷.

Sin embargo, el panorama gremial hacia fines de la década del 60 y principios de los 70 inclinó la balanza hacia los sectores más combativos que defendían lo público-estatal en el marco de la lucha del pueblo contra la dictadura del Onganiato. Fue creciendo así la movilización sindical en varias provincias: se expulsó al sector católico dentro del armado gremial por su apoyo al gobierno militar y se creó el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND, 1970), reagrupamiento que se desestabilizó cuando, dos años más tarde, los gremios más combativos o de la “nueva izquierda” se reunían para formar la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972), antecedente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). La participación de diversos trabajadores, entre ellos, Agustín Tosco, en este nuevo armado gremial expresaba una nueva intencionalidad: que la docencia y la comunidad educativa formaran parte del movimiento obrero en tanto trabajadores de la educación, en una lucha conjunta contra las reformas educativas del período. Su intervención en el Congreso Nacional de Educación realizado en 1971¹⁸ da cuenta de ello, de un congreso que se propuso de puertas abiertas, de todo el pueblo. Dicho congreso se convirtió así en un lugar de expresión popular y organización de resistencia de los diferentes sectores sociales que expresaban su oposición hacia el discurso y las acciones de los grupos católicos. Su principal objetivo era discutir y elaborar las bases de una ley federal de educación que sería sometida a la consideración del Poder Legis-

constituye en la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), que, a su vez, aglutinaba a otros sindicatos provenientes de sectores comunistas y radicales que promovían asociarse a la CGT y planteaban un perfil docente ligado al “profesional-trabajador” (Vázquez y Balduzzi, 2000; Vukšinić, 2018).

¹⁷ El Estado finalmente reconoció, a través de la Ley 13.047, el enorme apoyo del sector privado a la gestión de la educación pública y aceptó que debía contribuir al sostenimiento de la actividad educacional para jerarquizarla. Estableció para ello una contribución, que para dichos sectores “resultó insuficiente, por cuanto se reducía al pago de un porcentaje de los sueldos docentes” (PCNEP, 1964:127).

¹⁸ Congreso Nacional de Educación, Primera Etapa. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación, Mendoza, abril de 1971. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires. Para profundizar sobre el análisis de la realización del Congreso, recuperamos el trabajo de Helguero y Mendoza (2005).

lativo, una vez que se reestableciera el Estado de derecho.

Desde la mirada de estos grupos, los sectores católicos en el gobierno representaban a una minoría en el poder con “intereses antipopulares” (Congreso Nacional de Educación, 1971:14¹⁹) y tenían un claro objetivo: “destruir la escuela pública” (p. 8), encarnando “una dictadura que desgobernaba” (p. 84). Aquí la idea de monopolio no tiene que ver con el papel del Estado, sino con los intereses del capitalismo internacional que promovía las reformas del gobierno de facto. Así los protagonistas del congreso van configurando la voz representativa de un pueblo en lucha, van estableciendo un espacio de poder y de reconocimiento de diferentes sectores sociales (desde estudiantes, padres y obreros hasta docentes y no docentes) como organizadores de un plan conjunto. Es por ese motivo que se autodenominan “magisterio progresista para toda la república”, “auténtica base popular” o “educadores argentinos” (p. 4)²⁰.

Ante la intervención de Tosco, un sector de la Iglesia católica se oponía a que la educación formara parte de la agenda del movimiento obrero. María Irma Sabagh —en representación de la Universidad Católica de Córdoba— expresaba: “que quede en actas sentado que nuestro voto ha sido en contra y quiero agregar que repudiamos la presencia del Señor Tosco y compañía en este congreso” (p. 70). Al mismo tiempo afirmaban: “nosotros no hemos venido aquí a hablar de unión sino de educación” (p. 71).

Queda expresado en estas manifestaciones las diferencias entre aquellos sectores que promulgaban la unificación hacia el interior del movimiento obrero y aquellos grupos católicos o del gremialismo participacionista que repudiaban la participación de los trabajadores en un congreso de educación. La multiplicidad de actores y de instancias de debate en este momento manifestaba una discusión de larga data desde los propios orígenes del sistema educativo en nuestro país, que iba desde quiénes debían o no formular la agenda normativa y de política sobre la educación, hasta qué papel tenía el Estado en esa formulación y cuál era el lugar de

¹⁹ De aquí en más, CNE.

²⁰ Estos actores perciben al congreso como una instancia que es y será histórica y de proyección para el futuro del país, como consecuencia del sentir general (CNE, 1971:3) y no solo como una lucha en el plano educativo; por lo que afirman que “esta batalla no es de sectores” (p. 9) sino que representa “la voz de los trabajadores que aprecian esta actitud de los maestros decididos no solo a reivindicar sus derechos económicos sino a fijar una política educativa para nuestro pueblo” (p. 60).

los demás agentes, fundamentalmente el de la Iglesia católica. Los sentidos sobre la educación pública aquí se convirtieron en el caballito de batalla de ambos grupos para torcer la dirección del futuro educativo de la Argentina.

4. Algunas consideraciones iniciales

El interés de este trabajo es abordar los diversos sentidos que se han asociado al carácter público de la educación en nuestro país, particularmente en un momento controversial de nuestra historia como fue la década del 60. Desde el presente, los debates se reactualizan, con algunas nuevas articulaciones de sentido, y con otros actores en la escena político-educativa, pero con las mismas nociones que emergen como bandera desde sectores diversos en dos direcciones opuestas: la defensa de la libertad, de la república, de la democracia y del rol del Estado. ¿Qué implicancias tienen estos términos hoy? ¿Cuál es la disputa de la educación por el sentido de lo público?

El debilitamiento de lo público en distintos momentos de nuestra historia —a partir de la instalación de la idea de Estado onnipotente y monopolístico— no hizo más que aumentar las carencias sociales y profundizar las desigualdades, bloqueando las posibilidades para lograr una vida digna para todos los miembros de la sociedad, sin distinción.

Como en la década del 60, lo público de la educación sigue siendo parte de una historia de luchas por la ampliación de derechos, de ciudadanía y de autodeterminación de la propia colectividad democrática.

En el contexto aquí abordado, los debates se insertan en el reposicionamiento de la Iglesia católica en educación, y en la lucha de una comunidad educativa que empieza a concebirse como tal y que se manifiesta en las calles, en la opinión pública y en el debate político para defender la educación impartida por el Estado.

Los sectores católicos avanzan en la búsqueda de espacios estatales, al consustanciarse con los marcos constitucionales, la república y la democracia. Dicha libertad de enseñanza que reclaman, convocada por la Constitución Nacional, será el bastión más importante para debatir la importancia y la injerencia que la educación privada tiene para el Estado.

Esta trama es síntesis de discusiones previas y *a posteriori*, en el salto

de la educación particular a la privada, en la defensa por la libertad de enseñanza, y en las cuestiones legales que la sostienen, y que sirven de fundamento para demandar una ley orgánica.

La Iglesia católica apoya la defensa de la libertad en la idea de democratización y tiene legitimidad así a la hora de homogeneizar ese discurso al interior de todo el sistema educativo, fundamentalmente a partir de la política educativa estatal que no le da la espalda. La pelea al interior del Estado redefine en este momento el sentido de lo público que puede ser estatal o privado, y que se concreta final y legalmente con la Ley Federal de Educación en los 90. Cabe destacar que, dentro de la política educativa estatal, la Iglesia no solo va conformando una estrategia legislativa, sino que se va apropiando de una más relevante: el debate del espíritu, de los pilares institucionales que la diferencian de lo público-estatal, por lo que la identidad católica se conforma en una malla identitaria ampliada que configura sentidos de pertenencia institucional, y que es preciso desandar en su construcción material y simbólica.

Por otro lado, los sectores laicistas no daban el brazo a torcer, su apoyo y punto de partida seguía siendo la Ley 1.420, convertida en fuente inspiradora de una nueva ley de educación para pensar en el futuro del país desde una perspectiva emancipatoria. Esa construcción no fue homogénea, sino que tradujo un “clima de época” que, como hemos caracterizado, reviste una complejidad que se evidencia en los discursos, argumentos y críticas que van esgrimiendo los actores, y que confluyen en lo que podemos llamar una “hibridez”. Hibridez entre la tradición liberal y fundamentalmente sarmientina, y su complementación con un discurso que introduce elementos provenientes de sectores de izquierda, embanderados en la defensa por la educación pública y de aquellos sectores del peronismo que, si bien estaba proscripto políticamente, su actividad se condensaba en los intersticios de la “política aparecida” (Bugnone, 2010). Los grupos más combativos en la defensa de lo público-estatal centraron el debate en el compromiso con la sociedad a la que la educación se debía y para la cual formaba.

La alternancia de ideas que sobrevuelan a lo público, al mismo tiempo, nos conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes en relación a una identidad de la educación pública que se presenta como una estructura abierta —al decir de Laclau (1996)— que sigue definiéndose continuamente conforme a los cambios e interpelaciones del contexto, pero también a las transformaciones de su propia práctica, hoy

en una trama que se abre como nueva bisagra y como escenario de disponibilidad. En el “hacer público” (Simons y Masschelein, 2014) es donde se sigue reivindicando a la educación como práctica social, ética y política, que no puede renunciar a garantizar una formación y una participación democrática y crítica para todos, situada en su propio tiempo.

Recuperar, desde una perspectiva histórica pero también práctica el carácter público de la educación, puede permitirnos explicar los alcances de los problemas que enfrenta hoy lo público en general, y la educación pública en particular. En un contexto mundial, en el que la pandemia y la postpandemia vuelven a poner la vista en el rol de los Estados, es necesario problematizar sobre el desafío que tenemos los educadores para reivindicar el sentido de lo público asociado a la garantía de derechos y la eliminación de las desigualdades, a través de propuestas emancipatorias que viabilicen una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Debatir sobre las percepciones comunes y generalizadas acerca de lo que la educación pública es y lo que la educación pública hace, debe conducirnos a pensarla como herramienta de resistencia y transformación, pero también de empoderamiento. La educación pública sigue siendo para muchos un puente posible, la esperanza hecha carne, la gestación del porvenir, el lugar donde se amasan los sueños de un mundo mejor.

Referencias bibliográficas

- BUGNONE, A. L. (2010) “La política aparecida: los sesenta”. En: *Question*, Vol. 1, n° 27, 1-15.
- CARDOSO, F. y FALETTO, E. (1971) *Dependencia y desarrollismo en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARNOY, M. (1988) *La educación como imperialismo cultural*. Madrid, Siglo XXI Editores. 7ma. edición.
- CAVAROZZI, M. (1997) *Autoritarismo y democracia (1955 – 1996) La transición del estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.
- COSSE, I., FELITTI, K. y MANZANO, V. (2010) *Los ´60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- DI STEFANO, R. (2011) “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina”. En: *Quinto Sol*, n° 1, 1-32.
- DI STEFANO, R. y ZANATTA, L. (2009) *Historia de la Iglesia argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- ESQUIVEL, J. C. (2000) “Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones

- entre la elite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica". En *Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad: Estado, política y conflictos sociales*. Programa Regional de Becas CLACSO. Buenos Aires, CLACSO.
- FABRIS, M. (2011) *Iglesia y democracia*. Rosario, Prohistoria.
- GHIO, J. (2007) *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) "¿Qué significa la educación pública?" En: AA. VV., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila.
- HELGUERO, D., LILIANA, V. y MENDOZA, J. (2005) "Los discursos argumentativos como prácticas sociales de configuración de los diferentes sectores sociales en el Congreso Nacional de Educación. Tucumán, octubre de 1970". En: *Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA*. Asociación de Historia Oral del Norte Argentino. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- JAROSLAVSKY, J. (1973) "Laica o Libre". En: *Los nuevos equilibrios, Historia Integral Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- LACLAU, E. (1996) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LIDA, M. (2015) *Historia del catolicismo en la Argentina: entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- MALLIMACI, F. (2015) *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- PELOSI, H. C. (2008) "La educación particular ¿Libertad de enseñanza u homologación?" En: *Revista de la Escuela de Historia*, nº 2, 117-145.
- PUIGGRÓS, A. (2003) "Normalismo, Espiritualismo y Educación". En: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- RAMALLO, J. M. (2009) Etapas históricas de la educación argentina. Octava etapa: hacia la democratización de la enseñanza (1943-1983).
Disponible en: http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo.
Fecha de consulta: 23/08/2020.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2012) "Las ideas católicas sobre la educación en los años de 1960 y 1970. El caso del CONSUDEC". En: Cancino, H., de la Mora, R., de Menezes, L. M. y Benito Moya, S. G. A. (Comp.) *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*. Córdoba, Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti, FFyH, UCC, Universidad Veracruzana, México.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2013) "Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960". En: *Diálogos*, Vol. 17, nº 1, 155-184.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2015) "Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del Siglo XX". En: *Cadernos de História da Educação*, Vol. 14, nº 1, 263-278.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Bue-

nos Aires, Miño y Dávila.

- SOUTHWELL, M. (2003) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo" En: Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires, Galerna.
- TORRES, G. (2014) "Iglesia católica, educación y laicidad en la Historia argentina". En: *Revista Historia de la Educación*, Vol. 18, n° 44, 165-185.
Disponible en: <https://www.aacademica.org/german.torres/5>.
Fecha de consulta: 07/07/2020.
- TORRES, G. (2018) *Iglesia católica y Estado nacional en la Argentina democrática: disputas, convergencias y tensiones por la laicidad educativa (1984-2013)*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes.
- VÁZQUEZ GAMBOA, A. y otros (2007) *Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño*. Tomo I, 1957-1992. Buenos Aires, UTE.
- VÁZQUEZ S. y BALDUZZI, J. (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilté", Confederación de Trabajadores.
- VIOR, S. y RODRÍGUEZ, L. (2012) "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización". En *Pro-Posições*. Campinas, Vol. 23, n° 2 (68), 91-104.
- VUKSINIC, N. (2015) *Lógicas en torno a la "terciarización" de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil.
- VUKSINIC, N. (2018) "La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad". En: *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. Año XIX, n° 10, 143-167.
- VUKSINIC, N. (2019) "Desarrollo, educación y desigualdad: el Informe 'Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social' del CONADE (Argentina, 1955-1973)". En: *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 20, n° 2, 90-110.
- ZANATTA, L. (2000) *Del Estado liberal a la nación católica*. Bernal, Universidad de Quilmes.
- ZANCA, J. A. (2006) *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad. 1955-1966*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fuentes consultadas

- SEGUNDO CONGRESO DEL PROFESORADO SECUNDARIO. Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria. Informe Final. Buenos Aires, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
- SENADO y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA. Ley N° 1.420/1884. Departamento de Instrucción Pública. Buenos Aires, 8 de Julio de 1884.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.

Fecha de consulta: 05/08/2020.

PERIÓDICO EDUCACIÓN POPULAR (1963) Marzo-abril – Año II, n° 11 y julio-agosto – Año II, n°14-15.

PRIMERA CONFERENCIA TÉCNICA NACIONAL DE LA CONFEDERACIÓN ARGENTINA DE MAESTROS Y PROFESORES. CAMYP. Tucumán, julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA. Buenos Aires, septiembre de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

PRIMERA CONVENCIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIVADA. Buenos Aires, 24 de noviembre de 1964. Comité Coordinador de la enseñanza privada. Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN, PRIMERA ETAPA. Suplemento de ATEP. Tucumán, octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN, SEGUNDA ETAPA. Mendoza, abril de 1971. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires.