

2014
Artículo
Jóvenes Investigadores
Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en
30 años de democracia, por Germán S. M. Torres.
Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 77 a 85

Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia

Germán S. M. Torres*

Introducción

La configuración actual del sistema educativo argentino puede leerse como la sedimentación tanto de los lineamientos normativos así como de la cultura política generados en una historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado y la Iglesia católica. Esta institución ha participado en el devenir de distintos procesos políticos, sociales y culturales (Di Stefano y Zanatta, 2009; Ghio, 2007; Mallimaci y Esquivel, 2013; entre otros), instituyéndose como un actor legítimo en la vida pública y, concretamente, como un actor ineludible en la definición de las normativas educativas.

El objetivo de este trabajo es analizar la relación de la Iglesia católica argentina¹ con los distintos gobiernos en la configuración del sistema educativo argentino desde el regreso a la democracia en 1983. Se indaga, en el nivel nacional, la conformación del discurso educativo oficial siguiendo sus vínculos con el discurso católico, y los modos en que ambas identidades discursivas se han interpelado mutuamente. Se presenta una lectura exploratoria de un corpus compuesto por la principal legislación educativa nacional, documentos y publicaciones de la cartera educativa nacional, así como documentos de la Conferen-

cia Episcopal Argentina (CEA), notas del Periódico del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y materiales editados por esta entidad. Se trata de introducir una hipótesis de lectura que guíe, poniendo el foco en la dimensión discursiva, un análisis transversal de las relaciones entre la Iglesia y el Estado nacional en materia educativa y, concomitantemente, de las configuraciones de la laicidad y la esfera pública en la Argentina contemporánea.

Nuestro abordaje de las dimensiones discursivas del cambio social, en tanto se sucede articuladamente como cambios en los textos y en las prácticas discursivas y sociales, busca identificar los posicionamientos de los actores políticos y religiosos en relación al diseño y formulación de las políticas educativas. Entendemos a los *posicionamientos discursivos* como la construcción de "identidades enunciativas" dentro de un campo discursivo determinado (Charaudeau y Maingueneau, 2005:452). Los discursos, en tanto prácticas sociales condicionadas por configuraciones históricas concretas, resultan constitutivas de las identidades, las relaciones sociales y las formas de inteligibilidad de lo social (Fairclough, 1995). Fairclough entiende así que el discurso constituye "una esfera de hegemonía cul-



Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes; Mg. en Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid, España; Lic. en Educación, Universidad Nacional de Quilmes; Becario doctoral, CEIL-CONICET.
E-mail: germansmt@yahoo.com.ar

Artículos

Jóvenes investigadores

77

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

tural" (1995:95), destacando que la hegemonía de un grupo sobre toda la sociedad o sobre sectores particulares de ella es una cuestión referida a la capacidad de conformar prácticas y órdenes discursivos.

Si los discursos educativos de actores religiosos y estatales se han desplegado en un espacio marcado por la *interdiscursividad*, entendida como una dimensión constitutiva de todo discurso (Maingueneau, 2008), cabe poner el foco en los procedimientos de control, delimitación y distribución del discurso (Foucault, 2004) puestos en juego. Son esos procedimientos los que hacen a la construcción de un *orden discursivo*, entendido como la proyección de las diferencias y tensiones sociales sobre el universo del discurso mediante un juego de regulaciones en su producción y circulación (Martín Rojo, 1997). El enfoque interdiscursivo supone el *dialogismo*, en el sentido atribuido a la obra de Bajtín:

"Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona en la comunidad de la esfera de comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada [el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio]: los refuta, los confirma, los completa, se funda en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera" (2011: 54).

El foco de análisis pasa a estar entonces en el *trasfondo heteroglósico* de cada discurso conformado por el conjunto de enunciados previos, de puntos de vista alternativos y de respuestas evocadas o anticipadas (Martin y White, 2005) puestos en juego entre la cúpula eclesiástica y el Estado.

Los discursos implican también saberes acerca de algún aspecto de la realidad que operan como recursos para la representación de tal aspecto y, por tanto, como marcos necesari-

os para dar sentido a las cosas (Van Leeuwen, 2005:95). Se puede pensar que el discurso que emana de la autoridad ministerial opera como el marco primario que condiciona el campo de acción y construcción de representaciones por parte de los actores en las instituciones educativas. Retomando los aportes de Bourdieu, puede entenderse que:

"Por medio del marco que impone a las prácticas, el Estado instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento comunes, marcos sociales de percepción, el entendimiento o la memoria, formas estatales de clasificación o, mejor aún, esquemas prácticos de percepción, evaluación y acción" (1999: 231)

Ello no supone negar los procesos de (re)interpretación e incluso resistencia a las disposiciones normativas del Estado. Sin embargo, en este análisis nos interesa hacer foco en los procesos de definición del discurso educativo estatal en su relación heteroglósica con el discurso católico, como recurso para la comprensión de los vínculos entre la Iglesia y el campo de la educación pública argentina. Destacamos que el análisis pone el foco en el nivel nacional, teniendo en cuenta que no podemos abarcar en este trabajo la heterogeneidad de las laicidades educativas en los sistemas educativos provinciales (Esquivel, 2009) y los distintos modos en que la religión aparece vinculada con la educación pública.

Estas herramientas conceptuales nos permitirán relevar los modos en que los discursos estatal y católico han construido sus identidades en mutua relación. La hipótesis de lectura propuesta identifica tres grandes momentos del vínculo entre la Iglesia católica y el Estado nacional en materia educativa: un primer momento de antagonismo (1983-1989), un segundo momento de complementariedad (1989-2002) y un tercer momento de autonomía (2003-2013), según de detalla en los siguientes apartados.

1983-1989: Antagonismo

Este periodo se caracteriza por la disputa abierta y la falta de consenso entre la cúpula eclesiástica y los actores estatales por la definición de los lineamientos educativos. El debate educativo estuvo marcado por el rechazo a los ecos represivos, moralizantes y burocráticos de la dictadura militar (1976-1983) y por la reactualización de las disputas que habían dado nacimiento al mismo sistema educativo nacional con la Ley 1420 de 1884 –y los sentidos de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad y laicidad que ella condensaba desde hacía un siglo. La convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional (CPN) realizada por Alfonsín en 1984 sirvió como plataforma para la movilización de la Iglesia con el objetivo de copar los espacios descentralizados de funcionamiento y la inclusión de sus preceptos sobre el rol subsidiario del Estado en la educación, la inclusión de la dimensión religiosa y el financiamiento de la educación privada.

Tras el embate de las políticas de la dictadura contra los sentidos que fundaron y organizaron el sistema educativo nacional, los esfuerzos del gobierno de Alfonsín se centraron en un intento de refundación educativa que rescatara tales sentidos (Southwell, 2002). Los debates del CPN, extendidos entre abril de 1986 y marzo de 1988, conformaron una arena donde se reprodujeron, en última instancia, las tensiones entre versiones contrapuestas sobre el carácter público de la educación (Minteguiaga, 2009; Torres, 2014b). Además de las discusiones en los distritos y los informes provinciales elaborados, encontramos a nivel nacional dos espacios fundamentales de desarrollo del CPN: por un lado, la Asamblea Nacional, celebrada en marzo de 1988 y cuyas conclusiones forman el *Informe Final* editado por el Ministerio de Justicia y Educación de la Nación². Y, por el otro lado, la Comisión Ho-

noraria de Asesoramiento del CPN, convocada por el presidente Alfonsín y donde se dio lugar a un conjunto de notables del campo educativo y religioso principalmente³. Se esperaba que el conjunto de aportes dentro del CPN permitieran construir los consensos necesarios para la definición de una ley de reforma del sistema educativo nacional.

En lo que sigue, retomaremos algunos de esos textos emanados del CPN junto a algunos de los documentos publicados por la CEA en este período. Destacaremos dos ejes comunes de análisis para los tres momentos propuestos en este trabajo. Por un lado, el rol del Estado y, por el otro lado, el lugar de la religión en la educación.

En la disputa por la definición del rol del Estado, la denominada *subsidiariedad* en materia educativa es el precepto que ordena la perspectiva de la Iglesia católica. El principio de subsidiariedad supone que aquellos servicios o actividades que las "comunidades menores e inferiores" pueden proporcionar no deben ser monopolizados por la autoridad estatal, sino que, antes bien, ella debe alentarlos en función del "bien común"⁴. Desde esta postura, a la par que se cuestionan los alcances de la responsabilidad estatal, se defiende la iniciativa privada y el rol de los padres como primeros y principales educadores.

"El Estado tiene una función ordenadora de la educación, en vistas a la consecución del bien común. Deberá, en primer lugar, promover y proteger el derecho-deber de los padres; supervisar, dentro de su competencia, los servicios educativos y, también, de acuerdo al principio de subsidiariedad, crear y regentar sus propias escuelas" (CEA, 1983a: 14)

"Aplicando este principio [de subsidiariedad] a la educación sistemática, resulta claro que el Estado tiene el deber de respetar las iniciativas

de orden privado, que expresan el natural y legítimo dinamismo social" (CEEC, 1985: 123)

"Los padres tienen el derecho irrenunciable, anterior al del Estado, de educar a sus hijos y elegir para ellos una formación conforme a sus propias convicciones" (CEA, 1983b: 4)

Este posicionamiento estuvo representado también en la Comisión Honoraria de Asesoramiento del CPN⁵. En palabras del entonces rector de la Universidad Católica Argentina, monseñor Guillermo Blanco:

"[El] oficio y el deber de educar corresponde fundamentalmente a los padres. Y esto implica el deber o la libertad de opción entre las escuelas. (...) Entonces, en virtud del Principio de Subsidiariedad, el Estado no debe educar, debe asumir la tarea educativa, pagarla a personas privadas o a colegios oficiales" (AAVV, 1987b: 20-21).

La misma comisión de asesoramiento al CPN funcionó como una arena de disputa donde necesariamente se erigió un posicionamiento abiertamente opuesto a esta definición católica de las funciones del Estado; por ejemplo, en las respectivas presentaciones de Adelmo Montenegro y Buenaventura Bueno:

"De acuerdo con los principios constitucionales que he recordado, y a su larga vigencia en nuestro país, no se puede sostener (...) el criterio de que la función del Estado es subsidiaria y que la educación es un derecho absoluto de los padres, es decir, de la familia y de la iglesia. La educación, entonces, sería cuestión excluyente de la familia y de la Iglesia. Eso naturalmente contraría el principio de la función principal del Estado en la educación afirmado en una larga tradición argentina" (AAVV, 1987b: 28)

"Es irrenunciable la responsabilidad del Estado en la prestación de servicios de actualización y perfeccionamiento docente. (...) Es terminante

nuestra oposición al principio de subsidiariedad del Estado" (AAVV, 1987b: 35)

Otra de las cuestiones polémicas ante las definiciones educativas ha referido al lugar de la religión. El discurso educativo de la Iglesia católica ha defendido la *educación integral*, entendiéndola por tal una educación que necesariamente incluye la dimensión religiosa como definitoria de los estudiantes y, por tanto, de los contenidos de enseñanza.

"Una educación que se limite a instruir, pretendiendo ser neutra en los valores fundamentales, una escuela sin Dios y sin moral, no satisface la exigencia de ser 'educación integral'" (CEA, 1984: 17)

De igual modo, este posicionamiento estuvo presente en las discusiones dentro de la comisión asesora del CPN; en palabras de monseñor Blanco:

"Reconozco el valor que ha tenido en su tiempo la ley 1420 al hacer obligatoria y gratuita la enseñanza, pero no admito el laicismo como una forma general de la estructura de la escuela. El laicismo es, en ese sentido, un mal a mi juicio, y expresión de totalitarismo" (AAVV, 1987b: 23-24)

En efecto, la actualización de la memoria de la Ley 1420 definió los términos de la discusión pública sobre la educación en este período de regreso a la democracia. Derivada de las discusiones del Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, esa ley no sólo condesaba los sentidos de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad y laicidad educativa, sino que también activaba la memoria de lo que la Iglesia católica consideró a lo largo del siglo XX como una derrota en materia educativa (Torres, 2014c). En este marco, desde el discurso estatal se adelantaron respuestas y refutaciones al posicionamiento católico y sus pretensiones sobre la definición de la educación pública:

“Este congreso está llamado, señores, no a impregnar nuestro sistema educacional de un determinado credo o una determinada corriente de pensamiento, sino a implantar los comunes denominadores que permitan la convivencia libre y mutuamente respetuosas de todos ellos” (“Discurso del Presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”, *Periódico CONSUDEC*, nro. 546, Abril 1986, pp: 462-463).

Los sentidos en disputa en torno al lugar del Estado, el papel de lo religioso en la educación y el estatuto de la educación privada, entre otras cuestiones, quedaron plasmados en las heterogéneas conclusiones que conformaron el Informe Final de la Asamblea Final del CPN. Compuerto por dictámenes unánimes, de mayoría y en disenso, ese informe, al igual que el Informe presentado al Presidente de la Nación por parte de la Comisión Honoraria de Asesoramiento, dan cuenta de los posicionamientos antagónicos de la Iglesia católica y de los defensores del rol principal del Estado y la laicidad educativa, y la consecuente imposibilidad de encontrar un punto de consenso que permitiera construir una definición unívoca en pos de una reforma educativa.

1989-2002: Complementariedad

Este segundo momento se caracteriza, a grandes rasgos, por la convergencia de los intereses de la Iglesia católica en materia educativa y la matriz neo-conservadora de los gobiernos de este periodo. En materia educativa, el gobierno de Menem supuso la puesta en marcha de uno de los procesos de cambio más intensivos en la historia del sistema educativo nacional. Las políticas educativas se asociaron a la aplicación de un conjunto de leyes: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24049/92, la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley de

Educación Superior N° 24521/95. Las reformas educativas implementadas articularon los preceptos neoliberales de los organismos financieros internacionales sobre la gestión de lo educativo, tales como el rol subsidiario del Estado, el desfinanciamiento y descentralización del sistema, la eficiencia en la gestión, el énfasis en la cuestión de la calidad educativa y su evaluación permanente (Feldfeber, 2000; Paviglianiti, 1995). En la gestión menemista, los altos cargos en el Ministerio de Educación fueron un espacio cedido a la intelectualidad católica, que pudo amalgamar y resignificar las posiciones históricas de la Iglesia con la versión neoconservadora de la educación que tendía a desarmar la conexión lineal y unívoca de la educación pública con lo estatal.

Luego de múltiples versiones parlamentarias en discusión, y los consecuentes agregados y supresiones (Nosiglia y Marquina, 1993) en relación al rol del Estado, de la Iglesia y de lo religioso, entre otras cuestiones, en abril de 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación. Esta normativa condensó algunas de las demandas de la Iglesia católica al Estado en relación a la educación, entre ellas:

- a) La definición de la familia como principal y primera educadora, junto al lugar explícito de la Iglesia como agente educativo privilegiado: *“Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales”* (Art. 4°).
- b) La inclusión de la dimensión religiosa en los objetivos de formación: *“El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, (...) que se realicen como personas*

en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa” (Art. 6°).

- c) El financiamiento estatal de los sueldos docentes en establecimientos privados, definido como “aporte” y no como subsidio (Art. 37°).
- d) La inclusión de los establecimientos educativos privados como parte de la educación pública, que queda diferenciada en términos de gestión (estatal y privada).

Otro de los puntos a destacar de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Menem es el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) como marco común para la educación nacional. En su definición, el Ministerio de Educación fue permeable, no sin tensiones internas (Nosiglia y Zaba, 2003), a los reclamos de la Iglesia por la inclusión de una perspectiva católica.

Una primera edición de los CBC para la Educación General Básica (EGB) fue sancionada en noviembre de 1994 por el Consejo Federal de Cultura y Educación -nuevo marco institucional para la definición de la política educativa nacional en diálogo con las provincias y la Capital Federal. Frente a esa primera versión de los CBC, la Iglesia se movilizó mediante declaraciones públicas y entrevistas privadas con el entonces Ministro de Educación Jorge Rodríguez para incluir cambios en el documento. Efectivamente, en junio de 1995 se publicó una segunda edición de los CBC que incluía modificaciones sustantivas. En los siguientes cuadros se comparan parte de los contenidos de la primera edición de los CBC para la EGB y los cambios incluidos en su segunda edición. Algunos de esos cambios instituidos referían a:

a) La inclusión en Formación Ética y Ciudadana de la trascendencia espiritual y la relación con Dios:

1ª ed.	2ª ed.
<p>“La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad, su naturaleza racional y libre. Esto funda su dignidad humana. Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, trascender y crear” (p. 340)</p>	<p>“La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad proviene de ser individuo de una naturaleza física, psíquica y espiritual. Esto hace a la persona racional y consecuentemente, consciente, libre y moralmente responsable y funda su dignidad como ser humano. Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, crear, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, trascender y, por ende, relacionarse con Dios” (p. 334)</p>

b) La supresión en Ciencias Sociales de la perspectiva de género, entendida como “ideología” que desnaturaliza los roles de mujeres y varones, reemplazándola por la simple definición de “sexo”:

1ª ed.	2ª ed.
<p>“Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social” (p. 194)</p>	<p>“Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social” (p. 190)</p>

c) La supresión en los contenidos de Ciencias Naturales de la referencia explícita a las teorías de la evolución de Darwin y Lamarck, y su relativización entre otras teorías explicativas:

1ª ed.	2ª ed.
<p>“La teoría de la evolución permite explicar la diversidad existente en los seres vivos y la cronología de su presencia en la Tierra. El hecho de que las especies presentes hoy en la Tierra hayan evolucionado de otras que eran distintas a las actuales permite pensar también que muchas de las actuales especies serán sustituidas por otras.</p> <p>La diversidad de la vida se ha generado por acción de la selección natural a través del tiempo geológico. Para entender correctamente el mecanismo de la selección natural es necesario pensar en términos de poblaciones y no de individuos.</p> <p>(...) En este [tercer] ciclo se hace una introducción a la teoría de la evolución. Se plantean las posturas de Lamarck y Darwin, el mecanismo de la selección natural y los procesos de extinción de especies, vinculando los aportes de las ciencias naturales con otros de las ciencias sociales que permitan comprender la participación de las personas tanto en la extinción como en la preservación de especies” (pp. 121-122)</p>	<p>“La teoría de la evolución se relaciona con el hecho de la diversidad de los distintos seres vivientes y la cronología de su aparición y/o predominancia en la Tierra. La ulterior evolución de las especies actuales, puede ser explicada por diversas teorías y estudios científicos.</p> <p>La diversidad de la vida se explica con los aportes de la teoría de la evolución de las modernas corrientes genéticas, vinculándose los aportes específicos de las ciencias naturales con otros campos del conocimiento. Existen diferentes hipótesis científicas basadas en investigaciones en el campo de la moderna microbiología y la paleontología.</p> <p>(...) En este [tercer] ciclo se plantean los mecanismos de la evolución de las especies, sus teorías explicativas y los procesos de extinción de especies, vinculando los aportes científicos de diferentes campos para comprender la participación del ser humano como integrante del ecosistema, en los procesos de extinción, conservación y preservación de las especies” (pp. 117-118)</p>

d) La definición unívoca de la familia –y no de “tipos de familia” o “grupo familiar”– como elemento básico y natural de la sociedad:

1ª ed.	2ª ed.
<p>“El grupo familiar es el primario. Deben comprenderse los cambios que se producen en su composición durante la vida de una misma persona, los roles y expectativas y sus condicionamientos sociales y culturales” (p. 341)</p>	<p>“La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad. Constituye el grupo primario. Deben comprenderse los cambios que se producen en su composición durante la vida de una misma persona, los roles y expectativas y sus condicionamientos sociales y culturales” (p. 335)</p>

e) La inclusión de la definición de la vida humana “desde la concepción”:

1ª ed.	2ª ed.
<p>“Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente” (p. 142)</p>	<p>“Sensibilidad y respeto a la vida humana desde la concepción y a los seres vivos en general, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente” (p. 138)</p>

La segunda y definitiva versión de los CBC cristaliza un proceso de posicionamiento discursivo y de complementariedad entre el Estado nacional y la Iglesia católica. Así redefinidos, los CBC –junto con los puntos indicados de la Ley Federal de Educación– constituyen una respuesta al discurso católico por parte del discurso estatal, que toma en cuenta las observaciones críticas, las confirma y las incorpora como parte del propio discurso. Dicho en otros términos, en el articulado de la LFE así como en la distancia discursiva entre la primera y la segunda edición de los CBC se materializó una tensión entre dos versiones de lo educativo, que resultó saldada con el reconocimiento estatal de la validez y legitimidad política del discurso educativo católico.

2002-2013: Autonomía

Este tercer periodo se caracteriza por la consolidación por parte de la Iglesia de un espacio de autonomía discursiva aunque también de confrontación abierta, frente a la poca permeabilidad de los actores estatales a las demandas conceptuales católicas en materia educativa. El punto de inflexión lo situamos en la sanción, a fines de 2002, de la Ley N° 25673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Aunque definida para el ámbito del Ministerio de Salud, esta ley supuso nuevamente la proliferación cruzada de discursos entre actores eclesiásticos y estatales y, particularmente para nuestro análisis, volvió a poner en discusión la cuestión de la educación sexual ya que en su artículo 5° esta ley dispuso: *“la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa”* (Art. 5°, inc. b).

La llegada a la presidencia de Néstor Kirchner supuso una redefinición de los vínculos entre política y catolicis-

mo, en términos de una actitud de “prescendencia activa” por parte del gobierno: *“Prescendente y distante con el poder episcopal y activo con otros grupos católicos y religiosos”* (Mallimaci, 2012: 186). En este nuevo contexto político, este periodo está marcado por la derogación de la LFE y la sanción en 2006 de la Ley N° 26206 de Educación Nacional y la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral. Aunque erigida como respuesta crítica a las políticas educativas neoliberales, la nueva Ley de Educación Nacional re-legitimó una serie de cuestiones heredadas de la LFE que en décadas pasadas habían sido objeto de controversia, tales como la distinción de la “educación pública” según tipos de gestión, el lugar de la Iglesia católica como agente educativo con derecho a la emisión de títulos propios, y el aporte del Estado a los salarios de los docentes del subsistema educativo privado.

A pesar de la continuidad de estas disposiciones normativas, en cuanto a la cuestión religiosa, la Iglesia no dejó de someter a comentario crítico las definiciones de la nueva ley, señalando por ejemplo que en ella se afirma:

“[Q]ue el fin de la educación consiste en la formación integral de la persona en todas sus dimensiones, de lo que se infiere está implícita la dimensión religiosa, aunque no se la enuncia expresamente. Nuestra legislación precedente en materia educativa sí la reconocía en forma explícita” (Ley 1420 art. 8 y Ley Federal de Educación, 24195 art. 6) (CEA, 2007: 7)

Dentro de esta nueva configuración “prescendente” del vínculo del Estado nacional hacia la jerarquía eclesiástica, la definición en 2008 de los lineamientos para la ESI en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) supuso una respuesta anticipada a la Iglesia, obviando cualquier concesión abierta a las expectativas católicas. En palabras del entonces Ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco:

“Este enfoque integral [de la sexualidad] tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso o sociológico” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008:10)

La creación e implementación de la ESI trajo nuevamente a la arena pública las discusiones sobre el lugar de la dimensión religiosa en la enseñanza oficial, así como la responsabilidad del Estado y las familias en la educación (Esquivel, 2013). En este periodo re-emergió asimismo el concepto de “Educación para el amor” como organizador de la postura de la Iglesia en relación a la educación sexual desde la óptica católica, enfrentado a versiones de la educación sexual centradas en criterios científicos y de derechos humanos.

En relación a los Lineamientos Curriculares para la ESI aprobados por el CFE, la Iglesia impugnó algunas de las definiciones del documento, señalando que:

“Omite el rol de la familia como agente natural y primario de la educación de sus hijos (...) se omite por completo la educación en la abstinencia y en la fidelidad mutua como conductas preventivas del contagio del HIV-SIDA (...) Concibe la identidad sexual como una construcción socio-histórico-cultural, relegando el hecho de que la persona humana desde su concepción biológica es sexuada, varón o mujer” (CEEC, 2008)

En materia de educación sexual, encontramos un discurso estatal que prescinde de las demandas católicas. Una parte importante de la crítica católica al discurso estatal pasa por las responsabilidades educativas, el rol del Estado y de los padres. En la edición del *CONSUDEC Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres* se señala:

"Ahora también la escuela, a partir de la ley 26150, colabora con los padres en la educación de la sexualidad de niños, niñas y adolescentes, pero son los padres los primeros y mejores educadores de sus hijos. Esta educación complementaria es eficaz si la familia y la escuela trabajan en sintonía y comparten el mismo sistema de valores. Los padres tienen el deber de estar atentos e informados sobre la Educación Sexual que enseña la escuela" (AAVV, 2011: 6)

Frente a la imposibilidad de la Iglesia de hegemonizar los lineamientos para la ESI, el subsistema privado católico representado en el CONSUDEC emprendió la elaboración de materiales educativos alternativos que contestan las propuestas curriculares impulsadas por el Ministerio de Educación, construyendo una versión educativa autónoma.

Estos materiales promovidos por el CONSUDEC, denominados de *Educación Integral de la Sexualidad*, desplazan el sentido de lo "integral" en función de la visión católica de lo humano y de la sexualidad como la conjunción de aspectos bio-psico-sociales y religiosos, en contraposición a la "Educación Sexual Integral" oficial, que supone un abordaje de la sexualidad como construcción social, cultural e histórica, complejizando el modelo médico-biologicista.

La defensa del ideario católico y la dimensión religiosa en la definición de la educación llevó también a una

refutación de lo que la Iglesia define como "ideología de género". En los documentos del CONSUDEC se cuestionan abiertamente los contenidos propuestos en una serie de cuadernos elaborados por el Ministerio de Educación para los distintos niveles educativos:

"Más allá de lo que la Ley de Educación Sexual prescribe, y dirigidos a los docentes, estos 'cuadernos' presentados por el Ministerio de Educación de la Nación constituyen una bajada de los lineamientos curriculares a las aulas, plena de ideología de género y de conceptos que ofenden el pudor de alumnos y docentes; con un claro adoctrinamiento de los niños en torno a la confusión de los roles sexuales" (CONDUDEC, 2013: 51).

Con la sanción en 2010 de la Ley de Matrimonio Igualitario, se exacerbó las críticas del catolicismo dogmático a los sentidos progresistas de las relaciones de género, la sexualidad y los grupos familiares y su consecuente inclusión como parte de la educación sexual.

Sintéticamente, en este período encontramos que la del discurso educativo estatal no es una respuesta concesiva al discurso católico. El posicionamiento católico pasó así a configurarse como un espacio autónomo frente a la prescendencia practicada por el Ministerio de Educación de la Nación en la definición de los contenidos de enseñanza.

Comentarios finales

En un rápido recorrido dimos cuenta de la construcción interdiscursiva de los posicionamientos católico y estatal en materia educativa en treinta años de democracia. Señalamos el papel de la Iglesia católica como un ineludible actor religioso a la vez que político. Se dio cuenta asimismo de las configuraciones del discurso educativo estatal en función de los modos diversos de respuesta al discurso católico. De modo alternado, las expectativas católicas en materia educativa han sido objeto de oposición, de asimilación, de re-elaboración y también de deslegitimación desde el discurso estatal en los tres periodos delimitados.

Lo que se presentó fue una clave de lectura a partir del análisis preliminar de algunas producciones discursivas elementales. Resta, por tanto, la discusión de su alcance y la profundización del análisis, de modo que se incluya la diversidad de posicionamientos dentro del catolicismo y dentro de los sistemas educativos provinciales, así como la perspectiva de otros actores religiosos, políticos y educativos en un contexto de permanente reconfiguración del lugar de la Iglesia en el espacio público.

*Recibido el 29 de agosto de 2014
Aceptado el 5 de octubre de 2014*

Bibliografía

- Bajtín, M. (2011), "El problema de los géneros discursivos", en *Las fronteras del discurso*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Bourdieu, P. (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.) (1989), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana-IEAS.
- De Vedia, M. (2005), *La educación aún espera*, Buenos Aires, Eudeba.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009), *Historia de la Iglesia argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

- Esquivel, J. (2004), *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem*, Bernal, UNQ.
- Esquivel, J. (2009). "Religión y política en Argentina. La influencia religiosa en las Constituciones provinciales", en *Actas del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, ALAS.
- Esquivel, J. (2013), *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Buenos Aires, CLACSO.
- Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis*, Londres, Longman.
- Feldfeber, M. (2000), "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem", en *Versiones*, núm. 11, pp. 8-20.
- Foucault, M. (2004), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Ghio, J. (2007), *La Iglesia católica en la política argentina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Krotsch, P. (1988), "Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional", en Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática*, Buenos Aires, Puntosur.
- Maingueneau, D. (2008), *Génesis dos discursos*, São Paulo, Parábola.
- Mallimaci, F. (2012), "Política y catolicismo en el gobierno del Dr. Kirchner", en Parker, C. (ed.). *Religión, política y cultura en América Latina*, Santiago, USC-ACSRM.
- Mallimaci, F. y Esquivel, J. (2013), "La tríada Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea", en *Amerika. Mémoires, Identités, Territoires*, núm. 8, Mayo 2013. Disponible en: <http://amerika.revues.org/3853>
- Martin, J. y White, P. (2005), *The language of evaluation*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Martín Rojo, L. (1997), "El orden social de los discursos", en *Discurso*, núm. 21/22, pp. 1-37.
- Minteguiaga, A. (2009), *Lo público de la educación pública*, México, FLACSO.
- Nosiglia, M. y Marquina, M. (1993), "Ley de educación: aportes para el análisis y el debate", en *Propuesta Educativa*, núm. 9, pp. 75-90.
- Nosiglia, M. y Zaba, S. (2003), "El papel de la Iglesia católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90", en *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 4, pp. 61-93.
- Paviglianiti, N. (1995). "La LFE como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina", en *Serie Pedagógica*, núm. 2, pp. 123-146.
- Southwell, M. (2002), "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, núm. 10, pp. 33-48.
- Torres, G. (2014a), "El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)", en *Discurso & Sociedad*, vol. 8, núm. 2, pp. 350-375.
- Torres, G. (2014b), "La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo", en *Debates do NER*, vol. 2, núm. 26, pp. 165-192.
- Torres, G. (2014c), "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina", en *História da Educação*, v. 18, núm. 44, pp. 165-185.
- Van Leeuwen, T. (2005), *Introducing social semiotics*, Nueva York, Routledge.

Fuentes citadas

- AAVV (1987a), *La educación y el hombre argentino*, Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico N° 3, Buenos Aires, Eudeba.
- AAVV (1987b), *Democracia e igualdad de oportunidades educativas*, Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico N° 6, Buenos Aires, Eudeba.
- AAVV (2011), *Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres*, Buenos Aires, CONSUDEC.
- CEA (1983a), "Los cristianos y las elecciones", 47ª Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.
- CEA (1983b), "Ante la nueva etapa del país". 47ª Asamblea Plenaria CEA. 12 de noviembre de 1983.
- CEA. (1984), "Democracia, responsabilidad y esperanza". 48ª Asamblea CEA, 13 de abril de 1984.

- Comisión Episcopal de Educación Católica (1985), "Educación y proyecto de vida", 24 de julio de 1985.
- Comisión Episcopal de Educación Católica (2007), "La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional", 2 de febrero de 2007.
- Comisión Episcopal de Educación Católica (2008), "Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la educación sexual integral", 17 de junio de 2008.
- CONDUDEC (2013), *Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral*, Buenos Aires, Santillana.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1988), *Congreso Pedagógico. Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*, Buenos Aires, Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1ª Ed., Buenos Aires, Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 2ª Ed., Buenos Aires, Autor.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008), *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, 1ª Ed., Buenos Aires, Autor.

Notas

- ¹ Entendemos por Iglesia católica argentina al cuerpo eclesial reunido en la CEA, incluidos los órganos de su jerarquía tales como el Consejo Superior de Educación Católica, dependiente de la Comisión Episcopal de Educación Católica.
- ² Para una lectura de los sentidos y tensiones presentes en las heterogéneas conclusiones de la Asamblea Nacional del CPN, véase Torres (2014a), De Lella y Krotsch (1989), De Vedia (2005), Krotsch (1988).
- ³ Entre las personas designadas para la Comisión Honoraria de Asesoramiento del CPN, se destaca la presencia de Berta Braslavsky, Héctor F. Bravo, Jaime Barylko, Avelino Porto, Ernesto Sábato, Juan Carlos Tedesco, Guillermo Blanco, Tomás Walsh y Emilio Bianchi di Cárcano.
- ⁴ Siguiendo los términos de la encíclica *Quadragesimo Anno*, redactada por Pío XI en 1931, donde define el principio de subsidiariedad.
- ⁵ Los trabajos discutidos fueron publicados entre 1987 y 1988 por EUDEBA en la serie *Cuadernos del Congreso Pedagógico*.

Resumen

En este trabajo se analiza el papel de la Iglesia católica argentina en la construcción del sistema educativo desde el regreso a la democracia en 1983. Se indagan las relaciones Iglesia católica-Estado nacional y los posicionamientos discursivos y políticos de esos dos actores institucionales en materia educativa a partir de la lectura de un conjunto de producciones discursivas en el periodo 1983-2013. Tomando como ejes de análisis el rol del Estado en materia educativa y el papel de la religión en la educación, se identifican tres momentos del lugar de la Iglesia en el sistema educativo nacional: un primer momento de antagonismo (1983-1989), un segundo momento de complementariedad (1989-2002) y un tercer momento de autonomía discursiva (2002-2013). Sintéticamente, se destacan los vínculos entre actores eclesiales y estatales por la definición y el gobierno del sistema educativo, así como las reconfiguraciones del sistema educativo, la laicidad y la esfera pública en la Argentina contemporánea.

Palabras clave

Iglesia católica - Estado - Educación pública - Discurso - Democracia

Abstract

This paper aims to analyze the role of the Catholic Church in Argentina in the construction of the educational system since the return to democracy in 1983. Specifically, we analyze the Catholic Church-State relations and their discursive and political positionings on education, starting from a reading of a set of discursive productions in the period 1983-2013. Following the State's role and the place for religion in education, we identify three moments of the Catholic Church's role in the national education system: a first moment of antagonism (1983-1989), a second moment of complementarity (1989-2002) and a third moment of discursive autonomy (2002-2013). Briefly, we highlight the links between Church and State actors for the definition and governance of the educational system, as well as the reconfigurations of the educational system, laicity and public sphere in contemporary Argentina.

Keywords

Catholic Church - State - Public education - Discourse - Democracy