



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Torres, Germán Santos María

# Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Torres, G. S. M. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2081>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



(serie tesis posgrado)

# Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)

Germán S. M. Torres

# **Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)**

**Germán S. M. Torres**



(serie tesis posgrado)

## **Universidad Nacional de Quilmes**

---

*Rector*

Alejandro Villar

*Vicerrector*

Alfredo Alfonso

## **Departamento de Ciencias Sociales**

---

*Directora*

Nancy Calvo

*Vicedirector*

Néstor Daniel González

*Coordinadora de Gestión Académica*

Cecilia Elizondo

## **Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia**

---

*Presidenta*

Alejandra F. Rodríguez

*Integrantes del Comité Editorial*

Matías Bruera

Cora Gornitzky

Mónica Rubalcaba

*Editora*

Josefina López Mac Kenzie

*Diseño gráfico*

Julia Gouffier

*Asistencia Técnica*

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

## **Imagen de tapa**

---

Acto en la escuela pública, 1987. Foto de Mónica Hasenberg. Archivo Hasenberg-Quaretti.

**Educación pública, Estado e Iglesia  
en la Argentina democrática (1984-2013)**

**Germán S. M. Torres**

Torres, Germán S. M.

Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática : 1984-2013  
/ Germán S. M. Torres. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2019.  
Libro digital, PDF


Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-558-604-8

1. Historia. 2. Estado. 3. Iglesia. I. Título.  
CDD 982

Departamento de Ciencias Sociales  
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia  
Serie Tesis Posgrado


<http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/>  
[sociales\\_publicaciones@unq.edu.ar](mailto:sociales_publicaciones@unq.edu.ar)

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

 Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

## **PRÓLOGO**

por Fortunato Mallimaci.....9

## **CAPÍTULO 1. Educación pública, política y catolicismo.....15**

**Introducción.....15**

**Sociedad, religión y educación.....20**

Secularización, laicidad y esfera pública.....20

Esfera pública e Iglesia en Argentina.....32

Estado, Iglesia católica y sistema educativo.....39

**Discurso, poder y educación.....46**

Prácticas discursivas como prácticas sociales.....46

Interdiscursividad, dialogismo y heteroglosia.....52

## **CAPÍTULO 2. Iglesia y educación en la historia argentina.....61**

**Introducción.....61**

**Iglesia, educación y laicidad en Argentina: una periodización...61**

1880-1930. Avances y retrocesos de la laicidad educativa.....61

1930-1946. Nación católica y educación religiosa.....71

1946-1955. El peronismo y la educación religiosa.....76

1955-1976. Consolidación de la educación privada.....81

1976-1983. Dictadura, catolicismo y represión.....88

**Panorama actual de la laicidad educativa.....95**

<b>CAPÍTULO 3. El Congreso Pedagógico Nacional.....</b>	<b>103</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>103</b>
<b>Esfera pública, Iglesia y post-dictadura.....</b>	<b>103</b>
<b>El debate educativo en democracia:</b>	
<b>el Congreso Pedagógico Nacional.....</b>	<b>108</b>
Los documentos de la Conferencia Episcopal Argentina.....	115
<i>El documento “Educación y Proyecto de Vida” .....</i>	<i>117</i>
La prensa educativa: <i>Periódico CONSUDEC</i> y <i>Espacio Público</i> .....	139
<i>El Periódico CONSUDEC y sus múltiples destinatarios.....</i>	<i>142</i>
<i>El posicionamiento estatal en Espacio Público.....</i>	<i>154</i>
La Asamblea Final del CPN.....	161
<i>Lo público y lo privado.....</i>	<i>168</i>
<b>Conclusiones. Memorias político-religiosas</b>	
<b>reactivadas y en disputa.....</b>	<b>175</b>
<b>CAPÍTULO 4. La Ley Federal de Educación.....</b>	<b>177</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>177</b>
<b>Neoliberalismo, Estado e Iglesia católica.....</b>	<b>179</b>
<b>Nuevos actores, sentidos y condiciones</b>	
<b>para la educación pública.....</b>	<b>189</b>
<b>El Estado, la religión y lo público</b>	
<b>en la “Transformación educativa”.....</b>	<b>193</b>
Prolegómenos de la LFE (1989-1991).....	194
<b>Del CPN a la LFE: mismos temas, distintas orientaciones.....</b>	<b>214</b>
El Estado y el principio de subsidiariedad.....	216



La religión y la educación integral.....	219
La educación privada y la igualdad de oportunidades.....	224
<b>La prensa educativa: convergencias entre los discursos católico y estatal.....</b>	<b>235</b>
El <i>Periódico CONSUDEC</i> ante la reforma educativa.....	237
El discurso educativo estatal en <i>Zona Educativa</i> .....	283
<b>La discusión por los Contenidos Básicos Comunes (CBC).....</b>	<b>296</b>
<b>Conclusiones: continuidades y reconocimientos entre lo católico y lo estatal.....</b>	<b>310</b>
<b>CAPÍTULO 5. La Ley de Educación Nacional.....</b>	<b>313</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>313</b>
<b>Crisis neoliberal, kirchnerismo e Iglesia católica.....</b>	<b>314</b>
<b>Reconfiguración del Estado y educación: sentidos y normativas.....</b>	<b>326</b>
El discurso estatal antes de la LEN.....	322
La prensa educativa estatal: <i>el Monitor de la Educación</i> .....	332
El discurso católico entre la LFE y la LEN.....	336
<b>La Ley de Educación Nacional en debate.....</b>	<b>349</b>
Estado, sociedad y educación pública.....	351
La Iglesia ante la discusión de la LEN.....	360
<b>La LEN: continuidades y desplazamientos entre lo estatal y lo católico.....</b>	<b>368</b>
El debate por la LEN en el Congreso.....	369

De la LFE a la LEN.....	374
El rol del Estado y el principio de subsidiariedad.....	375
La enseñanza religiosa y la educación integral.....	376
Educación privada y libertad de enseñanza e igualdad de oportunidades.....	379
<b>Conclusiones: reconocimientos y distanciamientos entre Estado e Iglesia.....</b>	<b>391</b>
<b>CAPITULO 6. La Ley de Educación Sexual Integral.....</b>	<b>395</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>395</b>
<b>Educación, sexualidad y género en disputa.....</b>	<b>395</b>
<b>El debate por la Ley de ESI.....</b>	<b>403</b>
<b>La Educación Sexual integral: ciencia, género y sexualidad.....</b>	<b>417</b>
La ESI en El Monitor de la Educación.....	417
Los lineamientos curriculares para la ESI.....	423
<b>El discurso católico ante la ESI.....</b>	<b>447</b>
<b>Conclusiones: educación sexual y ciudadanía en disputa.....</b>	<b>480</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>483</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>489</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>511</b>

## | PRÓLOGO |

Es un honor y una gran alegría prologar este valioso libro del Dr. Germán S. M. Torres. En un país donde los vínculos históricos entre los grupos religiosos y el Estado se han naturalizado y donde, en los sentidos comunes, el mito de la nación católica se entremezcla con el mito de la nación laica, saludamos con entusiasmo esta amplia investigación tanto histórica como sociológica de uno de esos vínculos –el educativo– en su diversidad y complejidad.

La extensión y la importancia que tiene la educación en nuestra sociedad como un espacio que corporiza tanto racionalidades, subjetividades y sociabilidades de diversas esferas y campos, así como imaginarios y representaciones culturales de largo plazo, necesitaba un trabajo reflexivo, de investigación minuciosa y que combinara miradas de largo plazo con innovadoras, preguntas que nos permitiera más bien comprender y analizar que simplemente describir y explicar. Este libro lo logra y nos cuestiona.

La caracterización que el autor hace de esos múltiples vínculos queda sintetizada en el comienzo de un párrafo: “La configuración actual del sistema educativo nacional es el resultado tanto de los lineamientos normativos como de una cultura política heredada a lo largo de una historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado nacional y la Iglesia católica (...)”. Desmenuzar esos vínculos y esa cultura política es uno de los objetivos mejor logrados en este libro.

Lejos de teorías sociales que repiten esquemas que nos muestran funcionamientos de otras sociedades, vamos a encontrar a lo largo de

este libro, al extenderse en el estudio del periodo 1984-2013 en Argentina, cómo un actor (en este caso relevante) tiene (puede tener) presencia en diversas esferas y arenas como son la vida política, social, cultural, educativa y estatal, a partir de la conformación histórica de los campos. Se afirma en este trabajo de investigación: “...encontramos –en los documentos de la Iglesia Católica Argentina– una triple conformación enunciativa: la Iglesia argentina se posicionó de manera múltiple como *sujeto religioso* (en tanto autoridad eclesiástica); como *sujeto político* (en tanto miembro de la sociedad civil distinta del estado) y como *sujeto educativo* (con su respectiva autoridad dentro del subsistema educativo privado)”.

Los contenidos investigados avanzan en esa línea teórica-conceptual que surge del extenso y minucioso trabajo empírico en el cual se muestra, se descubre y se analiza que el mundo católico (institución, movimientos y personas) construye (y ha construido) múltiples voces y destinatarios, avanzando así en una línea epistemológica que parte más de preguntas que de hipótesis previas a confirmar.

Conceptos como “liberalismo católico”, “integrismo católico”, “nacionalismo católico”, “versión más conservadora del catolicismo”, “elementos de la ortodoxia católica” muestran que el autor descubre y profundiza un mundo como es el catolicismo realmente existente (y, podríamos agregar, muy similar al liberalismo, socialismo, peronismo, radicalismo), que no se deja atrapar por los funestos pares binarios: progresista o conservador; tradicional o moderno; izquierda o derecha y laico o religioso. Por eso avanza –aunque es posible hacerlo en otras nuevas direcciones– en lo que significa ser cristiano y ser católico, y las multiplicidades de actores y redes que nacen, se reproducen y mueren en el largo plazo y permiten comprender dónde hay

continuidades, dónde hay rupturas y dónde hay linajes y memorias putativas tanto en el Estado como en la sociedad. Aparecen así los catolicismos en plural.

Lo interesante es que el autor aborda esa triple conformación católica y va mostrando, construyendo y analizando cómo esas dimensiones no son solamente religiosas o para el ámbito privado o para el templo, sino que también llegan al Estado en su conjunto como a la sociedad civil y no como accidente o anormalidad sino a lo largo de la historia constitucional de nuestro país. En otras palabras, el Estado nación también cuenta con –amplios o restringidos, según el tipo de Estado militar, democrático, popular, neoliberal, colonizado– sectores políticos católicos y/o de inspiración católica en su seno que lo tensionan, complejizan y dinamizan los vínculos al interior del campo educativo, objeto central de este libro. No sólo se trata del vínculo entre educación católica por un lado y educación pública por el otro, donde el “actor religioso” está inserto y se ocupa en lo privado y el “actor laico” en el público/estatal, sino que los actores religiosos –en este caso los catolicismos– están presentes en uno y otro lado del mostrador. Esto es lo valioso de la manera de producir conocimientos críticos por parte del autor, que busca, investiga e interpela –porque su epistemología se lo permite– a esos actores en uno y otro lado.

Católicos liberales, católicos nacionalistas, católicos desarrollistas, católicos radicales, católicos peronistas, católicos tercermundistas, católicos en la opción por los pobres y católicos en el mundo empresarial, de los movimientos sociales o de las ONG, forman parte de ese complejo, amplio y dilatado entramado y están presentes –o crean las condiciones sociales para estar presentes– en los tres espacios, o sea en el Estado, la sociedad civil y en el mundo religioso institucional.

Por eso es tan importante la metodología de analizar trayectorias de personas que son ministros/as, secretarios/as, jueces y juezas, diputados/as, dirigentes estatales como sociales y sindicales, funcionarios en su afinidad/aversión con el mundo católico en su pluralidad y en distintos periodos de estudio. Aparecen así mapas, laberintos y conflictos de una sociedad y un Estado mucho más complejos y maleables que los reduccionismos a los cuales estamos acostumbrados y que, al no nominarlos y hacerlos públicos como sí se hace en este libro, continúan ejerciendo la dominación y la hegemonía en el largo plazo.

La catolización del y desde el Estado nación, Estado provincial, municipal, como desde los poderes judicial, económico, de las FFAA, mediático, parlamentario, sindical y varios etcéteras más, es de larga data en nuestro país, y de allí la dificultad en ese largo plazo de construir un Estado laico y plural que perdure. Esta temática está muy bien desarrollada en este libro, aunque dada la amplia influencia y perdurabilidad en el mundo político como educativo de esas concepciones, es una temática a ampliar y complejizar continuamente, tarea que no puede realizarse sin la lectura de este libro.

Este trabajo entonces viene a llenar esos huecos y a interrogar esos entramados, muchas veces en relación y otras en conflicto con otras personas que han producido en estos temas –algunas siguen creyendo que hubo épocas pasadas y gloriosas de “leyes educativas laicas” y/o que hubo un “peronismo esencialmente populista y religioso” y/o un “radicalismo y socialismo esencialmente laico” o “dictaduras militares” sin civiles ni empresarios ni partidos políticos– donde priman más supuestos teóricos-metodológicos que análisis concretos de situaciones concretas. El largo camino y recomposición del mundo educativo en nuestro país no puede ignorar esas tensiones.

Para el periodo investigado –desde la post dictadura de 1984 hasta 2013–, debemos recordar que en la actual formulación legal educativa el sistema está provincializado, y se deben tener en cuenta así “presiones” de actores locales y el hecho de que éstos se vinculan con los nacionales, como es el caso en el movimiento católico. Gran triunfo “católico integral” fue el de la inclusión en la Ley Federal de Educación de 1993 de los establecimientos educativos privados como parte de una sola *educación pública*. Quedan igualados así y hasta hoy en educación pública estatal y privada, en términos de gestión y financiación. En los dos sectores hay fuerte actividad de grupos religiosos y privados, a la vez que puede haber conflictos e intereses diferenciados al interior de esos grupos religiosos. Por eso es muy importante en este libro el análisis pormenorizado de estos actores, tanto en la rama estatal como privada. En el actor estatal la relación y/o tensión entre lo laico y lo religioso debe ser investigada en cada situación concreta. En los últimos años –como hemos investigado en la Primera Encuesta sobre Creencias y Actitudes Religiosas en Argentina, de 2008– se ha acrecentado la presencia y actividad del actor evangélico, que también puja por ser un actor activo en el sector educativo, social y estatal. La dificultad de implementar, por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral en los sistemas educativos de las 24 jurisdicciones sub-nacionales, como se señala en este libro, no es un problema sólo en las escuelas de gestión privada sino también en las escuelas de gestión estatal. Es un debate que no puede seguir postergándose.

Recuerdo que la perdurabilidad del Código Civil desde 1879 a la actualidad, en 2019, reconociendo a la iglesia católica como única institución de derecho público y la no eliminación de las leyes provenientes de la última dictadura cívico-militar-religiosa que privilegian

a la institución católica sobre otras instituciones –sean o no religiosas– muestran continuidades de largo plazo que nuestra democracia aún no ha resuelto. Hay un sentido común construido y compartido por el Estado, los partidos políticos mayoritarios y sectores de poder en la sociedad argentina que vinculan más que separan espacios, esferas y campos como lo político, lo educativo, lo económico, lo erótico, lo estatal, lo patriarcal y lo religioso. Las discusiones sobre la despenalización del aborto y el derecho de las mujeres a decidir sobre sus propios cuerpos forman también parte de estas reflexiones.

Este libro reconoce esas tensiones y las analiza, las desmenuza, las comprende y las compara en el periodo estudiado. Sus herramientas conceptuales le permiten relevar los modos en que los discursos estatales y católicos han construido sus identidades y argumentaciones en mutua relación. Conocerlas en su profundidad y complejidad es ya una posibilidad para poder transformarlas.

Sus propios hallazgos en el trabajo de campo, sus esfuerzos por interpretarlos con nuevas categorías conceptuales y la incorporación de visiones múltiples que enriquecen lo estudiado e investigado son un valioso avance no sólo para el estudio de una temática, como es la vinculación entre lo católico y lo educativo, sino que nos interpela a no ignorarlas ni minimizarlas si deseamos construir una sociedad más democrática, igualitaria, plural y laica donde todos y todas entremos.

Buenos Aires, julio de 2019

Fortunato Mallimaci

Profesor UBA. Investigador Superior CONICET



## | CAPÍTULO 1 |

### Educación pública, política y catolicismo

#### Introducción

Al ingresar al Ministerio de Educación de la Nación, en la ciudad de Buenos Aires, nos encontramos en el hall de entrada con tres símbolos: enfrentada al pasillo principal, sobre un mármol gris que se eleva hasta unos cuatro metros, hay una imagen de la Virgen María coronada con la leyenda “Nuestra Señora de Luján rogado por nosotros”, en su rol de “patrona” de la patria. A su derecha, pero a la altura de la vista regular y por encima de un sofá de descanso, hay un retrato del “padre del aula”, Domingo Faustino Sarmiento. Y frente al retrato de Sarmiento, a la derecha del hall, se encuentra una pintura del Gral. José de San Martín, reconocido como el Libertador de América y “padre” de la patria. Catolicismo, educación y política aparecen condensados en estas materialidades en los primeros pasos dentro del edificio de la cartera educativa nacional.

Este trabajo se centra en la relación entre esas tres esferas, la religiosa, la política y la educativa; una relación configurada históricamente y, por tanto, nunca uniforme ni estable. Como actor social y a la vez religioso, político y educativo, la Iglesia católica argentina ha establecido con el Estado nacional un vínculo que ha ido, de manera fluctuante, del disenso a la convergencia, del enfrentamiento a la complementariedad o bien de la competencia al reconocimiento mutuo. En este trabajo se pone el foco en la relación entre la Iglesia y el Estado nacional en materia educativa, buscando dar cuenta de las

continuidades y los cambios, de lo regular y lo emergente en los posicionamientos de esas dos instituciones protagónicas del proceso de construcción del sistema educativo argentino.

Un imaginario social atraviesa una parte importante de la historia de la educación en Argentina: el de la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica. Cada uno de esos adjetivos se asienta en supuestos conceptuales acerca de la propia definición de “lo público”, acerca del lugar del Estado como responsable y garante político y financiero, y acerca del lugar posible de la religión como fundamento educativo. El libro recorrerá esos supuestos, analizando sus alcances y sus devenires concretos a partir del vínculo que los actores estatales y eclesiásticos establecieron en las primeras décadas de la vida democrática reiniciada a fines de 1983.

La transformación de la sociedad argentina a partir de la recuperación del régimen político democrático supuso una reconfiguración de la esfera pública, en términos de un restablecimiento de la institucionalidad democrática del gobierno, de apertura de espacios de intervención social y expresión cultural hasta entonces suprimidos, y de la generación y reactualización de disputas entre distintos actores sociales. La educación fue precisamente uno de esos espacios clave en los que las tensiones generadas por la apertura democrática reconfiguraron las tramas de acción de los actores sociales, políticos y religiosos.

En este trabajo se recorrerán, entonces, en el nivel nacional, los 30 años del periodo iniciado con el retorno democrático. Para ello, se delimitaron cuatro coyunturas paradigmáticas de proliferación discursiva en torno a la educación pública: en primer lugar, la convocatoria y el desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional (1984-

1988); en segundo lugar, la sanción y aplicación de la Ley Federal de Educación durante el menemismo (1993-1999); en tercer lugar, el proceso de discusión y sanción de la Ley Nacional de Educación dada en 2006 y, en cuarto lugar, la sanción y aplicación la Ley de Educación Sexual Integral entre 2006 y 2013. A lo largo de esos distintos momentos, la Iglesia católica argentina estableció modos distintos de relación con el Estado nacional y los actores estatales, desde la cartera educativa, respondieron de modo diferente, según cada contexto político, pasando por la confrontación, el acuerdo explícito, la concesión, la prescindencia o bien la relativa autonomización de las correspondientes esferas de definición educativa.

Si hubiera una dinámica común en esos modos de relación entre la Iglesia y el Estado nacional en materia educativa, ella sería la de la tensión, a veces manifiesta, a veces latente: tensión político-pedagógica por los fundamentos, los objetivos, los contenidos, los sujetos y los responsables de la educación; tensión administrativa por las prerrogativas de la educación privada-confesional, y los alcances y límites de sus responsabilidades institucionales; y tensión financiera en torno a la naturaleza, la cantidad y la forma de los reconocimientos presupuestarios estatales. Si bien son planos distintos de una relación histórica de poder, esas tensiones tuvieron en lo simbólico -y concretamente, en lo discursivo- su principal fundamento como recurso, pero también como objeto de disputa. En efecto, es la disputa en torno a la multiplicidad de sentidos de la educación y la búsqueda de su anclaje unívoco la que ha dado forma a la relación entre actores católicos y actores estatales a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. Indagar los sentidos en disputa en las primeras tres décadas de la vida democrática es la vía de entrada en

esta tesis para dar cuenta de esas variaciones en los posicionamientos políticos de la Iglesia y el Estado, y de las consecuencias para los sujetos, las prácticas y las políticas educativas.

A partir de una lectura inicial del papel destacado de la Iglesia católica en la esfera pública, así como de la relevancia de lo discursivo como una dimensión socialmente constituida y a la vez constituyente de prácticas, relaciones e identidades sociales, los interrogantes generales que guiaron la tesis fueron: ¿de qué modo participó la Iglesia católica argentina en la delimitación de la educación pública en las tres primeras décadas del periodo democrático iniciado a fines de 1983?; ¿qué vínculos estableció la cúpula eclesiástica con los actores políticos y estatales en el ámbito nacional en materia educativa?; ¿qué estrategias político-discursivas puso en juego la Iglesia católica frente a las discusiones públicas (Congreso Pedagógico Nacional, Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral) en torno a los fundamentos normativos ya los sentidos del sistema educativo argentino?; ¿qué respuestas político-discursivas presentaron los actores estatales en las distintas coyunturas de discusión?; y ¿qué continuidades o cambios en la conformación de los sentidos de la laicidad y la educación pública pueden identificarse a lo largo del periodo analizado?

El planteo del problema de investigación supuso la intersección de distintas perspectivas de las ciencias sociales, que conforman el marco teórico-metodológico de la tesis. Por un lado, una serie de interrogantes conceptuales acerca del lugar de la religión en el espacio público y sus vínculos específicos con el campo educativo. Y por el otro lado, la reflexión conceptual sobre las prácticas discursivas en tanto prácticas sociales y su dimensión ideológica, fundada en

relaciones de poder contingentes entre actores políticos, religiosos y educativos.

El enfoque teórico-metodológico buscó integrar interdisciplinarmente un conjunto de teorías en distintos planos. Para ello se adaptó el modelo planteado por R. Wodak<sup>1</sup>, que en su propuesta de “enfoque histórico del discurso” distingue tres planos teóricos para la delimitación de un problema de investigación social con anclaje en lo discursivo: grandes teorías, teorías de rango medio y teorías del discurso. Sobre esta base analítica, se articuló un conjunto de teorías en niveles con distinto alcance pero enfocadas sobre el mismo objeto de estudio: en primer lugar, teorías sociológicas, para abordar el vínculo entre sociedad y religión en el espacio público; en segundo lugar, teorías de “rango medio”, para abordar la dimensión social de los discursos y su cruce con relaciones de poder; y, en tercer lugar, herramientas lingüísticas propias del análisis del discurso, en línea con los dos planos teóricos anteriores.

El problema de investigación en torno a la relación entre la Iglesia católica y el Estado nacional en materia educativa en la Argentina democrática se fundamentó así en una serie de interrogantes conceptuales. Por un lado, una serie de interrogantes en torno a la secularización, la laicidad y la esfera pública, el lugar de las instituciones religiosas en las sociedades contemporáneas y particularmente, en el ámbito de la educación. Y por el otro lado, una serie de interrogantes referidos al campo de la discursividad, el carácter significante de las prácticas sociales y sus vínculos con la construcción de identidades, las relaciones de poder y las formas de inteligibilidad de la realidad social, política y educativa.

---

<sup>1</sup>Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

## Sociedad, religión y educación

### *Secularización, laicidad y esfera pública*

Un primer conjunto de interrogantes en el plano teórico más general refiere al lugar de lo religioso en las sociedades contemporáneas y finalmente, a las implicancias que ello tiene para pensar el ámbito de la educación. Frente a esa cuestión, la teoría de la secularización intentó dar respuesta al vínculo de la religión con otras esferas de la vida social en el marco de la modernidad occidental.

En línea con el aporte de la sociología weberiana, que había definido a la secularización a partir de la diferenciación funcional de la religión como una esfera más entre otras esferas (económica, científica, política, etc.) de la sociedad moderna occidental, en la forma de un desplazamiento de su preeminencia en la regulación y dotación de sentido para la vida social, hacia la década de los '60 del siglo XX se consolidó en la academia europea y anglosajona una perspectiva conceptual en torno al proceso de secularización<sup>2</sup>. Trabajos destacados, como los de Peter Berger o David Martin<sup>3</sup>, señalaron que de la mano de la creciente industrialización, urbanización, racionalización y modernización de las sociedades occidentales, se podía proyectar simultáneamente una disminución de las creencias religiosas o bien su desplazamiento desde el espacio público hacia la esfera privada. Al menos para el caso euro-

---

<sup>2</sup>Blancarte, R. (2012). Religión y sociología: cuatro décadas alrededor del concepto de secularización. *Estudios Sociológicos*, XXX, 59-80; Esquivel, J. (2016). ¿Declinación, retorno o reconfiguración de lo religioso? Balances de la Sociología de la Religión en los últimos 25 años. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), 65-77.

<sup>3</sup>Berger, P. (1971 [1967]). *El dosel sagrado: para una teoría sociológica de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu; Martin, D. (1979). *A general theory of secularization*. Nueva York: Harper Colophon.

peo, tanto en el plano institucional como en el individual, la secularización se habría consolidado como un proceso inevitable a la vez que lineal y progresivo de declive de lo religioso. Instalada como modelo teórico, la teoría de la secularización permitía explicar el proceso de mutación de las instituciones y los símbolos religiosos como organizadores legítimos de la vida social y cultural de los individuos.

La impronta evolutiva, teleológica o bien eurocéntrica de este paradigma pasaría a partir de la década de los '80 a ser revisada, a la luz de aportes críticos y nuevas evidencias en experiencias socio-históricas en las que lo religioso parecía “retornar”, poniendo en tensión el aporte analítico de la secularización como concepto<sup>4</sup>. Una primera revisión pasó por una lectura de las múltiples dimensiones implicadas en ese proceso que se presentaba como único y coherente. Dentro de tal proceso, J. Casanova<sup>5</sup> distinguió analíticamente tres formas de entender la secularización, no siempre convergentes en el plano empírico: como diferenciación de las esferas seculares (política, economía, ciencia, arte, etc.) respecto de las instituciones y normas religiosas; como el declive progresivo de creencias y prácticas religiosas; y como la marginación de la religión en la esfera privada. Desde una óptica tal, se abría paso a nuevos análisis históricos comparados, que permitirían identificar distintos modelos de secularización según el devenir de cada una de esas tres dimensiones del concepto en las diferentes sociedades. Consecuentemente, la idea de *múltiples secularizaciones* pasó

---

<sup>4</sup>Berger, P. (2016 [2012]). Nuevas reflexiones en torno de la religión y la modernidad. *Sociedad y Religión*, 26(45), 143-154.

<sup>5</sup>Casanova, J. (1994). *Public religions in the modern world*. Chicago: The University of Chicago Press.

a descentrar el modelo occidental europeo de la secularización como proceso unívoco y homogéneo, en consonancia con configuraciones múltiples de la modernidad, tanto en Europa como en Latinoamérica<sup>6</sup>.

Otro camino de puesta en cuestión del paradigma de la secularización partió de una problematización del vínculo de esas modernidades con lo religioso, así como de lo público con lo privado. Por caso, para D. Hervieu-Leger, la definición de la secularización dejó de ser pensada en términos de desaparición de la religión de la esfera pública, para ser definida como “el proceso de reorganización permanente del trabajo de la religión en una sociedad estructuralmente incapaz de cumplir o llenar las expectativas que necesita suscitar para existir como tal”<sup>7</sup>. Sus investigaciones sobre los nuevos movimientos religiosos permitieron señalar su dinámica dentro la modernidad como utopía organizadora que, sin embargo, busca minar a la religión como sistema de significaciones. El abordaje de la multiplicidad de secularizaciones y modernidades complejizó la lectura de las creencias, vínculos e instituciones, entendiéndolas no como elementos opuestos a lo moderno, sino como producciones religiosas de la modernidad<sup>8</sup>.

Desde esta perspectiva, se habilitó un modelo dinámico de tensión entre lo público y lo privado con fronteras móviles que permitió ana-

---

<sup>6</sup>Mallimaci, F. (2008). Excepcionalidad y secularizaciones múltiples: hacia otro análisis entre religión y política. En Mallimaci, F. (ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (117-137). Buenos Aires: Biblos.

<sup>7</sup>Hervieu-Leger, D. (1985). *Sécularisation et modernité religieuse*. *Esprit*, (106), 50-62. P. 60.

<sup>8</sup>Hervieu-Leger, D. (2008). Producciones religiosas de la modernidad. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión y memoria*. Buenos Aires: Colihue; Mallimaci, F. (2008). Las paradojas y las múltiples modernidades en Argentina. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión, memoria* (75-90). Buenos Aires: Colihue.



lizar ciclos de declinación y revitalización de lo político y lo religioso en distintos momentos socio-históricos. No habría por tanto un repliegue de lo religioso en Latinoamérica, sino una “recomposición”, entendida como las múltiples interacciones entre la religión y los distintos sistemas que componen la sociedad<sup>9</sup>. Puede así pensarse que existen ámbitos de la sociedad que no se encuentran secularizados y para las cuales “no rige el supuesto de la separación estructural entre lo que es religión y lo que no lo es”<sup>10</sup>.

Estas redefiniciones del concepto de secularización ante la pregunta del lugar de la religión en las sociedades contemporáneas se entrelazan con otro conjunto de interrogantes en torno a la esfera pública, y con interrogantes específicos referidos a los equilibrios y dinámicas de poder entre actores estatales y religiosos. Al igual que con el concepto de secularización, la delimitación de *lo público* requiere asumir su carácter histórico, fluctuante y polémico.

La esfera de lo público, definida relacionalmente en su vínculo con “lo privado”, posee significados cultural y conceptualmente distintos. N. Rabotnikof distingue al menos tres sentidos básicos de “lo público”, articulados históricamente de modo variable, entendidos como criterios para el trazado de la propia distinción público-privado. En primer lugar, lo público como sinónimo de *lo común* y *general* en oposición a lo meramente individual y particular. En segundo lugar, como

---

<sup>9</sup>Bastian, J. (2004). La recomposición religiosa de América Latina en la modernidad tardía. En Bastian, J. (coord.). *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (155-174). México: FCE.

<sup>10</sup>Semán, P. (2008). La secularización entre los cientistas de la religión del Mercosur. En Mallimaci, F. (ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (41-59). Buenos Aires: Biblos. P. 48.

aquello que es *visible* y *manifiesto*, en oposición a lo oculto y secreto. Y en tercer lugar, como aquello *abierto* y *accesible*, en oposición a lo cerrado o vedado<sup>11</sup>. Esa multiplicidad de sentidos marca, primeramente, el carácter polisémico del concepto y de sus realizaciones históricas. El lugar del Estado entraría en el primer conjunto de sentidos, como representante político que encarnaría “lo colectivo y común a todos (versus lo privado-particular)”<sup>12</sup>. Esa equiparación entre lo público y lo estatal se presenta como uno de los sentidos posibles, sedimentado en contextos de discusión históricos, políticos y disciplinares que lo han utilizado, señala la autora, como recurso evaluativo antes que analítico. En este campo problemático, la distinción público-privado operó como oposición entre Estado y mercado ante las reformas estatales y las privatizaciones, identificando a lo “público-político” con lo estatal y a lo “privado” con la propiedad y el interés particular. Otro campo de problematización de la distinción público-privado equiparó lo “público” con lo “político” pero ya no con lo estatal, sino con un sentido de ciudadanía y participación de la sociedad civil, identificando el ámbito de lo privado con el mercado, la familia, la intimidad y la libertad de conciencia<sup>13</sup>. Son algunos de estos sentidos superpuestos los que servirán a lo largo del trabajo para analizar las diputadas de sentido por la educación pública argentina y los posicionamientos de actores estatales y eclesiaísticos sobre la cuestión.

---

<sup>11</sup>Rabotnikof, N. (1997). *El espacio público y la democracia moderna*. México: IFE.

<sup>12</sup>Rabotnikof, N. (1998). Público-Privado. *Debate Feminista*, 18, 3-13. P. 5.

<sup>13</sup>Ibíd.

Muchas de estas discusiones teóricas parten del trabajo de J. Habermas *La transformación estructural de la vida pública*<sup>14</sup>, que historizó y conceptualizó lo público con foco en la conformación de una esfera pública burguesa-liberal en el contexto de transformación del Estado y de la economía para los casos inglés, francés y alemán, entre el siglo XVII y comienzos del siglo XIX. La esfera pública burguesa fue definida, en un sentido general, como la reunión de personas privadas para debatir asuntos “comunes”. Habermas dio cuenta del surgimiento de ese poder público garantizador de las libertades a la par de un ámbito socio-económico basado en el derecho privado, frente a la forma absolutista del Estado, lo que dio forma a una concepción de sociedad separada del Estado junto a una concepción de lo privado separado de lo público<sup>15</sup>.

En un desplazamiento crítico de los aportes de Habermas, N. Fraser<sup>16</sup> cuestiona que la esfera pública fuera asumida como una unidad integral, ante lo que sostiene que deberían tenerse en consideración la multiplicidad de esferas y de públicos que se enfrentan interdiscursivamente. Asimismo, frente al supuesto de que los discursos de la esfera pública debieran restringirse a la discusión del “bien común”, la autora señala que debería tomarse en cuenta la propia limitación de determinados asuntos como “privados” y, por tanto, como inadmisibles en la esfera pública. A partir de estas consideraciones, Fraser

<sup>14</sup>Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gili.

<sup>15</sup>Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the public sphere. En Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the public sphere* (1-48). Cambridge: MIT Press.

<sup>16</sup>Fraser, N. (1997). Pensando de nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. En *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de los Andes. P. 119.

avanza en definir a la esfera pública como “un sitio donde los significados sociales son generados, puestos en circulación, contestados y reconstruidos” y, en tanto tal, como una “arena primaria para la construcción de la hegemonía y del sentido común de la cultura”<sup>17</sup>. De ese modo, el concepto de esfera pública opera como herramienta para el estudio de la construcción de los problemas sociales y las identidades sociales, situando los procesos discursivos en sus contextos sociales más amplios atravesados por relaciones sociales de dominación.

Aun más, en lo que denomina un “modelo de discurso social”, Fraser destaca las disputas por otorgar un estatus político a una “necesidad” dada, el debate por sus posibles interpretaciones y definiciones, y la lucha por garantizar que sea satisfecha. Esa discusión pública sobre las “necesidades” de grupos particulares se presenta como

Un espacio de lucha en el que grupos con desiguales recursos discursivos (y extradiscursivos) compiten por establecer como hegemónicas sus respectivas interpretaciones sobre cuáles son las necesidades sociales legítimas. Los grupos dominantes articulan las interpretaciones de las necesidades con la intención de excluir, desactivar y/o absorber las contrainterpretaciones. Los grupos subordinados o de oposición, por el contrario, articulan interpretaciones de necesidades pensadas para cuestionar, desplazar y/o modificar las dominantes<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup>Fraser, N. (1995). Politics, culture, and the public sphere: toward a postmodern conception. En Nicholson, L. y Seidman, S. (ed.). *Social postmodernism: Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 287.

<sup>18</sup>Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Quito: IAEN-Traficantes de Sueños. P. 82.

Para el caso de la educación católica, puede leerse la constante reconfiguración de las demandas de la Iglesia argentina hacia el sistema educativo en la forma de una construcción polémica de una “necesidad” insatisfecha ante el Estado. Esa necesidad tomó unas veces la forma de la habilitación a la apertura reconocida de instituciones y al otorgamiento de títulos educativos propios, la inclusión de la religión en la educación común, la legitimación del financiamiento, los contenidos obligatorios para la enseñanza común, la definición filosófico-antropológica de los estudiantes, el rol de las familias y del Estado, o la definición ampliada de la “educación pública” como un espacio compartido entre las escuelas privadas y las estatales.

La distinción público-privado pasa a complejizarse en términos tanto conceptuales como históricos. En la tradición moderna ejemplificada en el trabajo clásico de Habermas, el dominio de lo privado fue entendido como un espacio de libertad que debía ser defendido frente a la dominación estatal. Siguiendo a S. Benhabib, en esa tradición moderna la definición de “lo privado” puede leerse en dimensiones distintas. En primer lugar, supone la esfera de la conciencia moral y la libertad religiosa. En segundo lugar, puede referir también a los derechos que hacen a las libertades económicas y la no interferencia estatal en las relaciones comerciales entre individuos privados. Y, en tercer lugar, lo privado puede definirse como la esfera “íntima”, en tanto sinónimo del dominio del hogar, la sexualidad y el cuidado de niños, enfermos y ancianos<sup>19</sup>. Interesa especialmente el lugar de la

---

<sup>19</sup>Benhabib, S. (1992). Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition and Jürgen Habermas. En Callhoun, C. (ed.). *Habermas and the public sphere* (73-98). Cambridge: MIT Press.

religión y la libertad de conciencia en esta modelización. J. Casanova señala a este respecto que:

...la religión en sí misma está intrínsecamente ligada a la diferenciación histórica moderna entre las esferas pública y privada. Por más inexacto que sea desde el punto de vista empírico, afirmar que “la religión es un asunto privado” es, con todo, una característica constitutiva de la modernidad occidental<sup>20</sup>.

La religión es relegada en este modelo a la esfera de lo privado, en oposición a la posible injerencia estatal. Sin embargo, también se ha señalado que lo público y lo privado se definen articuladamente en función de equilibrios históricos y relaciones de fuerza entre diferentes actores sociales. Las instituciones religiosas pueden también buscar formar parte de lo público, entendido no como lo estatal sino como el espacio de participación ciudadana de la sociedad civil. En este sentido, vale el aporte de J. Butler acerca del lugar de la religión en la propia conformación de la esfera pública; la autora señala que:

Algunas religiones no solo están ya “adentro” de la esfera pública, sino que ellas colaboran en establecer un conjunto de criterios que delimitan lo público de lo privado. Eso sucede cuando algunas religiones son relegadas al “afuera” –sea como “lo privado” o como la amenaza a lo público como tal– mientras que otras funcionan para *apoyar y delimitar la esfera pública en sí misma*<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup>Casanova, J. (1999). Religiones públicas y privadas. En Auyero, J. (comp.). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana* (115-162). Bernal: UNQ. P. 115.

<sup>21</sup>Butler, J. (2011). Is Judaism Zionism? En Mendieta, E. y Vananterpen, J. (eds.). *The power of religion in the public sphere* (70-91). Nueva York: Columbia University Press. P. 71. Énfasis añadido.

Señalaremos en el siguiente apartado los modos en que la Iglesia argentina actuó efectivamente, en sus vínculos con el Estado, en la conformación fluctuante de los límites de lo público-privado y sus consecuencias para el ámbito de lo educativo. Es a partir de estos primeros aportes que se avanzará a lo largo del libro en una lectura de la especificidad de lo público en el ámbito de la educación y los modos en que esa polisemia e historicidad dieron forma a los debates por los fundamentos normativos del sistema educativo nacional.

Desde este enfoque que marca la contingencia de “lo público” y sus sentidos en relación con “lo privado”, la complejización del lugar de las instituciones religiosas no solo en el espacio público sino también en la definición de los propios límites de lo público lleva también a pensar en términos de *laicidad*. Aquí el interrogante conceptual pasa por la configuración de los vínculos políticos entre los actores religiosos y la autoridad estatal, en clave institucional. Mientras que la secularización se presenta como un proceso cultural de tensión entre la religión y la sociedad en el que se pone en juego una fluctuante conformación del lugar de lo religioso como cuadro normativo orientador en su vínculo con lo público y lo privado, la laicidad remite concretamente a la relación entre el Estado y las instituciones religiosas. Esta distinción permite identificar procesos culturales de reconfiguración de lo religioso como marco organizador de las prácticas y creencias de los individuos sin que ello signifique necesariamente, en el plano de la elaboración de normativas y políticas públicas desde la autoridad estatal, una divergencia con los intereses de autoridades religiosas.

En modo similar al concepto de secularización, en torno al concepto de laicidad se presenta también una tensión entre su impronta normativa y su capacidad analítica. Como parte de su aspecto norma-

tivo, se destacan como elementos centrales de la laicidad el respeto a la libertad de conciencia, la autonomía de lo político frente a lo religioso, y la garantía de igualdad y no discriminación<sup>22</sup>. Este primer planteo se correlaciona con otro conjunto de principios fundamentales para pensar la laicidad<sup>23</sup>: el reconocimiento jurídico de las libertades de conciencia y de religión; el principio de separación del Estado respecto de las Iglesias junto a la autonomía de las organizaciones religiosas respecto del poder político; y el principio de neutralidad desde el Estado en relación con las religiones, de modo que las fuentes de legitimidad de las normativas y políticas sean las propias instituciones políticas y valores democráticos, y no fuentes doctrinales de tipo religioso<sup>24</sup>.

La historicidad del concepto permite concebir a la laicidad como “un proceso más que una forma fija o acabada”<sup>25</sup> o, en palabras de E. Poulat, que plantea, sobre la base del caso francés, entenderla en su dinamismo y “a partir de las batallas de ideas que suscitó, las medidas de derecho que la instituyeron, los equilibrios de facto que se establecieron”<sup>26</sup>, e indica distintos planos de disputa y análisis. Precisamente, resulta destacable que el término “laicidad” surgió por primera vez en 1871 en medio de los debates por la enseñanza sin

---

<sup>22</sup>Blancarte, R. (2012). ¿Cómo podemos medir la laicidad? *Estudios Sociológicos*, 30(88), 233-247.

<sup>23</sup>Milot, M. (2009). *La laicidad*. Madrid: CCS.

<sup>24</sup>Blancarte, R. (2000). *Laicidad y valores en un Estado democrático*. México: El Colegio de México.

<sup>25</sup>Blancarte, R. (2008). El porqué de un Estado laico. En Blancarte, R. (coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo* (29-46). México: El Colegio de México. P. 30.

<sup>26</sup>Poulat, E. (2012). *Nuestra laicidad pública*. México: FCE. P. 38.



instrucción religiosa en Francia<sup>27</sup>. Esta lectura histórica y social del concepto ha permitido pensar en distintos tipos de laicidad, como modelos analíticos que permiten leer realidades y procesos históricos distintos, siguiendo las tensiones en torno al lugar de la religión en la esfera pública y, concretamente, la relación del Estado con las instituciones y grupos religiosos. Por ejemplo, M. Milot elaboró una tipología de la laicidad: separatista, anticlerical, autoritaria, de “fe cívica” y de reconocimiento<sup>28</sup>. O, siguiendo experiencias nacionales concretas, J. Bauberot<sup>29</sup> presentó la idea de “umbrales de laicización” para la historia francesa, según las configuraciones de la coexistencia de lo religioso con lo político; o para el caso argentino, Mallimaci<sup>30</sup> y Di Stefano<sup>31</sup> plantearon, en esa misma línea, una secuencia de “umbrales” de laicidad y de secularización, respectivamente, según las negociaciones y regulaciones entre actores religiosos y político-estatales en el plano de la sociedad política y civil.

En efecto, un punto analítico que se ha destacado es la necesidad de no circunscribir el análisis de los procesos de laicización a los tér-

---

<sup>27</sup>Blancarte, R. (2008). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 139-164.

<sup>28</sup>Milot, M. (2009). *Op.cit.*

<sup>29</sup>Baubérot, J. (2004). Los umbrales de la laicización en la Europa Latina y la recomposición de lo religioso en la modernidad tardía. En Bastian, J. (coord.). *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada* (94-111). México: FCE.

<sup>30</sup>Mallimaci, F. (2008). Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. En Blancarte, *Los retos a la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.

<sup>31</sup>Di Stefano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15(1), 1-32.

minos estrictamente jurídicos, sino de incluir también la conformación de culturas políticas específicas como *modus operandi* de las dirigencias políticas<sup>32</sup>. De modo tal que se pueda emprender un abordaje socio-cultural que señale la conformación de la laicidad en la trama de relaciones entre actores políticos y religiosos y la diversidad de sentidos en pugna.

A partir de este primer panorama conceptual, describiremos la configuración socio-histórica de la secularización, la laicidad y la esfera pública en la Argentina contemporánea, como punto de partida para analizar lo específico del caso de la Iglesia católica en el campo de las discusiones educativas. Estos elementos conceptuales y sus vínculos buscan aportar también al análisis de un sistema educativo que se ha entendido muchas veces como “laico” desde sus orígenes, dentro de un prolongado proceso de disputas por los sentidos dominantes de la educación.

### ***Esfera pública e Iglesia en Argentina***

En el transcurso de la historia argentina del último siglo y medio, la Iglesia católica local se ha instituido, en su pretensión de “catolización” del Estado y la sociedad, como un actor de referencia ineludible a la vez que legitimado y privilegiado dentro del espacio social y político del país. Los principales trabajos desde la sociología y la historia que se centraron en un abordaje institucional de la relación de la Iglesia católica con el Estado y la sociedad civil<sup>33</sup>, así como de los posicio-

---

<sup>32</sup>Esquivel, J. (2010). Los espacios de laicidad en el Estado argentino. *Congress of the Latin American Studies Association*. Toronto.

<sup>33</sup>Cf. Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta finales del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana; Ghio, J. (2007). *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo; Mallimaci, F. y Esquivel, J. (2013). *La tríada*

namientos del Episcopado y sus estrategias pastorales y políticas ante cuestiones decisivas del ámbito de la política, la cultura y la educación en distintas coyunturas socio-históricas<sup>34</sup>, pusieron de relieve las diferentes configuraciones de la laicidad en función de las tensiones y los reconocimientos entre la jerarquía católica y los distintos gobiernos y actores de la sociedad civil.

En el marco de este trabajo y su objeto de estudio, se entenderá por Iglesia católica argentina a la cúpula eclesiástica reunida en el Episcopado o Conferencia Episcopal Argentina (CEA), como órgano máximo de gobierno de la institución a nivel nacional que reúne a todos los obispos del país, incluyendo además a los entes de nivel medio “oficiales” ligados orgánicamente a la estructura institucional,<sup>35</sup> tales como el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), dependiente de la Comisión Episcopal de Educación Católica, como mediación entre la jerarquía y las instituciones educativas católicas bajo su esfera. Esta estructura institucional conforma un complejo cuerpo eclesiástico a la vez que contiene una diversidad de catolicismos en su interior.

La Iglesia católica tiene su cabeza en el Vaticano y un ordenamiento episcopal a nivel nacional, al interior del cual construye una “cul-

---

Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea, *Amerika. Mémoires, Identités, Territoires*, (8). En línea. Disponible en: <http://amerika.revues.org/3853>; Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual; Soneira, A. (1989). *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica*. Buenos Aires: CEAL.

<sup>34</sup>Cf. Caimari, L. (2010). *Perón y la Iglesia católica*. Buenos Aires: Emecé; Dri, R. (1997). *Proceso a la Iglesia argentina: las relaciones entre la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires: Biblos; Esquivel, J. (2004). *Detrás de los muros: la Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem, 1983-1999*. Bernal: UNQ; Mignone, E. (1999). *Iglesia y dictadura*. Bernal: UNQ; Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ.

<sup>35</sup>Soneira, A. y Lumerman, J. (1986). *Iglesia y nación*. Buenos Aires: Guadalupe. P. 16.

tura específica”, conformada por sus formas de autoridad, reglas de funcionamiento, valores, representaciones y lenguajes que le son propios<sup>36</sup>. Aunque el cuerpo eclesiástico se caracteriza por una diversidad constitutiva de visiones distintas y coexistentes acerca de la propia institución, de su doctrina y de su relación con el mundo social, hacia el exterior realiza un esfuerzo institucional constante por presentarse como una entidad colectiva uniforme y sin disidencias, en base a mecanismos internos de control y ordenamiento sobre la ortodoxia doctrinaria o las líneas pastorales<sup>37</sup>. La diversidad doctrinal del cuerpo eclesiástico se reconoce en distintas “eclesiologías” o formas de entender al catolicismo, sus formas de organización y su vínculo con los creyentes, reconocidas en su pluralidad por la propia Iglesia, especialmente a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965).<sup>38</sup>

El propio Concilio Vaticano II fue un clivaje definitorio, en línea con lo que se denominó un *aggiornamento* del vínculo de la Iglesia con el mundo moderno. Además de reformas sustanciales en la definición de asuntos tales como la estrategia pastoral, la liturgia, el vínculo con los laicos, la libertad religiosa o el ecumenismo<sup>39</sup>, la preocupación de la Iglesia por construir y sostener una relación sólida con su contemporaneidad la llevó a establecer canales propios de comunicación so-

---

<sup>36</sup>Bianchi, S. (2005). La construcción de la Iglesia Católica argentina como actor político y social, 1930-1960. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (9) 155-164.

<sup>37</sup>Esquivel, J. (2004). Op.cit.

<sup>38</sup>Ameigeiras, A. (2008). Catolicismo y pluralidad religiosa o pluralidad de catolicismos. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión, memoria* (59-74). Buenos Aires: Colihue.

<sup>39</sup>Izquierdo, C. (2012). *Para comprender el Vaticano II. Síntesis histórica y doctrinal*. Madrid: Palabra.

cial. Así, en su esfuerzo de comunicación social, la Iglesia argentina cuenta con su propia agencia informativa (Agencia Informativa Católica Argentina-AICA), fundada por el Episcopado en 1956. Edita desde entonces boletines semanales de información sobre las actividades de los miembros eclesiales, a lo que se le suma actualmente un servicio informativo diario destinado a la prensa en general y actividad sostenida en redes sociales de internet, como Facebook, Twitter e Instagram<sup>40</sup>. De igual modo, la propia CEA participa, a través de su Comisión Episcopal de Comunicación, de esas redes sociales<sup>41</sup>, a través de las cuales difunde periódicamente sus actividades y su magisterio; asimismo, dispone de espacios de emisión de la “Santa Misa” en la Televisión Pública estatal desde la década de 1990, en acuerdo con el Centro Televisivo Arquidiocesano dependiente del Arzobispado de Buenos Aires<sup>42</sup>. La Iglesia argentina se presenta así como un sujeto discursivo activo que, también en la esfera de la comunicación social, busca difundir y reproducir sus preceptos religiosos hacia el conjunto de la sociedad.

En este vínculo de la Iglesia argentina con su contexto epocal, se destaca un preeminente carácter social y político en la esfera pública que excede lo propiamente religioso. Por un lado, esta preeminencia se presenta en el lugar otorgado dentro del cuerpo normativo nacio-

---

<sup>40</sup>[www.facebook.com/AicaArgentina](http://www.facebook.com/AicaArgentina); [twitter.com/@AgenciaAica](https://twitter.com/@AgenciaAica); [www.instagram.com/aicaonline/](http://www.instagram.com/aicaonline/)

<sup>41</sup><https://twitter.com/prensacea>; <https://www.facebook.com/prensacea/>

<sup>42</sup>González, A. (2006). Nuevas tecnologías audiovisuales y diversidad cultural en Argentina. En Moneta, C. (ed.). *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR* (167-182). Montevideo: UNESCO.

nal<sup>43</sup>. El énfasis en lo normativo, que no ignora la presencia del catolicismo en otros espacios y prácticas sociales, indica no solo la participación de la Iglesia católica en el espacio público sino su rol político en la definición misma de los fundamentos y límites de tal espacio. Inicialmente, la Constitución Nacional sancionada por primera vez en 1853 y reformada en 1994, ya en su preámbulo invoca a Dios como “fuente de toda razón y justicia”, para luego indicar en su artículo 2º que “El Gobierno federal sostiene el culto católico, apostólico, romano”. La primera Constitución ya había promulgado el sostenimiento del culto católico en esos términos; y también incluía la obligatoriedad de que el Presidente fuera católico y la conversión al catolicismo de los indígenas, disposiciones que fueron eliminadas en la Constitución vigente.

Otro elemento clave que da cuenta del papel de la Iglesia católica en la definición normativa de lo público está en el Código Civil de la República Argentina. Desde su primera redacción, en 1871, incluyó a la Iglesia como persona jurídica “con un objeto conveniente al pueblo”<sup>44</sup> y en su reforma de 1968 estableció explícitamente como *persona jurídica de carácter público* a la Iglesia católica, equiparada a los Estados nacional, provincial y municipal. Esta disposición fue ratificada en 2014 con la sanción del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación (art. 146º). En esta misma línea de sentido, mediante el decreto 1475/1988 se otorgó la personería jurídica pública a la CEA y con el decreto 2245/1992 se hizo lo mismo con la organización Opus Dei en

---

<sup>43</sup>Cf. República Argentina, Secretaría de Culto. (2001). *Digesto de derecho eclesiástico argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, República Argentina.

<sup>44</sup>Citado en Mallimaci, F. (2015). Op.cit. P. 31.

Argentina, prelatura dependiente de la Iglesia romana, en un reconocimiento desde el Estado a la demanda por la inclusión de esas dos instituciones de peso como parte de “lo público”.

En el marco normativo de las libertades civiles referidas al ejercicio del culto –garantizadas en los artículos 14°, 19° y 20° de la Constitución Nacional, además de las normas internacionales con estatuto constitucional– el lugar preeminente de la Iglesia católica se evidencia también en la existencia del Registro Nacional de Cultos. Este ente, instituido mediante la ley 21754 de la última dictadura militar y aún vigente, se asume como un órgano de reconocimiento e inscripción de las organizaciones religiosas “que no integren la Iglesia Católica Apostólica Romana” (art. 1º). Esta normativa de reconocimiento de cultos “no católicos” o “disidentes”, que tuvo otras formas similares en Argentina<sup>45</sup>, forma parte también de la trama de reconocimientos y legitimidades negociadas entre la jerarquía católica y los gobiernos de distinto signo en Argentina. A ello debe sumarse otro conjunto de leyes y decretos vigentes que establecen privilegios presupuestarios y diplomáticos a miembros de la institución católica, tales como asignaciones mensuales vitalicias a obispos, subsidios a seminaristas o pasaportes diplomáticos a las altas autoridades de la Iglesia argentina<sup>46</sup>.

Estos elementos en el plano normativo encarnan, en efecto, un *modus vivendi* particular entre la Iglesia y los actores políticos y estatales en el plano de las prácticas políticas. De parte de la dirigencia política

---

<sup>45</sup>Catoggio, S. (2008). Gestión y regulación de la diversidad religiosa en la Argentina. Políticas de “reconocimiento estatal: el Registro Nacional del Cultos. En Mallimaci, F. (ed.), *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (105-116). Buenos Aires: Biblos.

<sup>46</sup>Esquivel, J. (2010). Notas sobre la laicidad en Argentina. *Debates do NER*, 2(18), 149-171.

y democrática del país, esa dinámica de relacionamiento ha supuesto la consolidación de una cultura política basada en la investidura de la Iglesia como un actor dador de legitimidad social y política. Particularmente, son los actores participantes de la clase política quienes en su mayoría han reconocido y actualizado en distintos periodos de la vida democrática argentina su influencia como una institución dadora de apoyo o bien mediadora ante las discusiones de políticas públicas –en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos sexuales, el trabajo, la asistencia social o la educación–. Tal receptividad hacia las demandas de la Iglesia argentina conforma esa cultura política particular en la que tanto la institución católica como la clase política dominante se reconocen e influyen<sup>47</sup>.

Por otro lado, la fuerte presencia de la Iglesia católica en la esfera política y normativa se entrelaza también en el plano cultural de las identidades sociales y creencias religiosas de la población. La encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina<sup>48</sup>, realizada en 2008, identificó algunos datos salientes de la estructura social argentina con relación a lo religioso. Los datos representativos destacan la diversidad del campo religioso, junto con la preservación de una cultura cristiana (76% se reconocen católicos, 9% evangélicos y 11% ateos, agnósticos o sin religión). Este primer panorama se funda, sin embargo, en un complejo proceso de desinstitucionalización religiosa y de individuación de las creencias. Es decir, una autonomización de las prácticas y creencias religiosas por fuera de los marcos doctrina-

---

<sup>47</sup>Esquivel, J. (2009). Cultura política y poder eclesial. *Archives de sciences sociales des religions*, (146), pp. 41-59. DOI: 10.4000/assr.21217

<sup>48</sup>Mallimaci, F. (dir.) (2013). *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.



rios o litúrgicos de las instituciones religiosas tradicionales. Así, por ejemplo, la encuesta muestra que el 76% de los argentinos afirma concurrir poco o nunca a los lugares de culto frente a un 24% que participa muy frecuentemente de las ceremonias de su culto. En igual sentido, la opinión mayoritaria de la sociedad argentina apoya cuestiones controversiales, tales como el derecho al aborto, la educación sexual obligatoria, el uso de anticonceptivos o el sacerdocio en las mujeres, lo cual revela la autonomía de conciencia y decisión ante los postulados religiosos y el desplazamiento de la legitimidad moral de la Iglesia católica en muchas de las prácticas sociales, que se suma asimismo a la opción por nuevas referencias religiosas fuera de la instancia católica. Otro trabajo que resume estudios cuantitativos<sup>49</sup>, incluidos los de la encuesta señalada, y suma datos propios relevados en 2011 a partir de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, da cuenta también de la mayoritaria presencia cristiana-católica en la sociedad argentina y las afiliaciones, adscripciones, prácticas y participación religiosas tendientes a una desinstitucionalización por parte de los individuos en el dinámico campo religioso de la Argentina contemporánea.

### ***Estado, Iglesia católica y sistema educativo***

Así como la Iglesia católica se presenta como institución protagonista en la definición de lo público, también en el campo de lo educativo ha marcado su presencia como un ineludible actor religioso-político, según profundizaremos en los siguientes capítulos. Tomando

---

<sup>49</sup>Suárez, A.; López Fianza, J. (2013). El campo religioso argentino hoy: creencia, autoadscripción y práctica religiosa. Una aproximación a través de datos agregados. *Cultura y Religión*, 7(1), 98-115.

como punto de partida la multiplicidad de sentidos de las esferas de lo público y lo privado, así como su carácter histórico, el análisis de la conformación de lo público en el campo de la educación supone una lectura de sus límites contingentes a la vez que conflictivos. Resulta necesario analizar el devenir de la laicidad en el sistema educativo argentino, prestando atención a las disputas por el control del campo educativo y las consecuentes reformulaciones y reestructuraciones de los lugares de la Iglesia católica –como principal referente del campo educativo privado y confesional– y del Estado en el espacio público. Si bien se profundizará en las características de ese devenir en el siguiente capítulo, se adelantarán algunos elementos destacados para enmarcar la relación de la Iglesia con el sistema educativo.

La conformación del Estado-nación argentino a partir de las últimas décadas del siglo XIX supuso, entre otros elementos primordiales, la creación y consolidación de un sistema educativo nacional. A pesar de la existencia de iniciativas educativas privadas en el territorio nacional, el carácter *público* del sistema educativo argentino se asoció a su carácter *estatal*. Aquí se ubica el origen de la afamada ley 1420, de educación primaria común, sancionada en 1884, cuyo proceso de discusión se abordará en el siguiente capítulo. A lo largo del siglo XX, los sentidos de *lo público* se articularon con una serie de elementos, en el marco de un proyecto educativo que, incluso a pesar de contradicciones, disputas e impugnaciones, perduró como “tradicición” a lo largo de las décadas. Las proclamas de la educación pública en Argentina han condesado así un nudo de sentidos que incluyen las nociones de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad, laicidad, homogeneidad curricular, junto a las nociones de modernización, civilización y pro-

greso<sup>50</sup>. Esa “tradicción” de lo público, siguiendo la síntesis de A. Minteguiaga, se asoció estratégicamente:

...a lo *estatal* cuando tuvo que oponerse a lo privado y particular, se asoció a lo *laico* cuando se opuso a lo confesional, a lo *común* (en tanto homogéneo) frente a la diversidad cultural, a lo *gratuito* frente a lo arancelado, y a lo *común* (en tanto igualitario) frente a cualquier forma de discriminación<sup>51</sup>.

En esa lectura múltiple de la educación pública, destacamos en este trabajo como ejes de tensión, por un lado, las responsabilidades del Estado en el gobierno de la educación, y por el otro, el lugar de la religión, encarnada en la historia argentina por la Iglesia católica como institución dominante dentro del sector educativo privado.

Al igual que los sentidos de lo público y lo privado, se considera aquí a la educación pública en función de su historicidad. Como señala S. Carli, la escuela pública constituye simultáneamente “un objeto histórico ligado a cierto pasado de la Argentina y un objeto con dimensión de

---

<sup>50</sup>Cf. Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (107-127). Buenos Aires: Noveduc; Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 89-101; Southwell, M. (2007). ‘Con la democracia se come, se cura y se educa...’. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires: Prometeo.

<sup>51</sup>Minteguiaga, A. (2009). Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina. En Goetschel, A. (comp.). *Perspectivas de la educación en América Latina* (95-113). Quito: FLACSO Ecuador. P. 99.

historicidad que debe analizarse con claves de lectura del presente”<sup>52</sup>. Es en este sentido que, de manera transversal, se presentará un análisis de las tensiones entre la jerarquía católica y los primeros gobiernos democráticos en torno a la definición de la educación pública.

Lo que se puede denominar como el “mito de la educación laica”<sup>53</sup> se fundó en un terreno de disputas por la definición de los límites de la autoridad del Estado y el lugar de lo religioso en la educación común. El Estado, en efecto, es entendido aquí como arena de disputa entre proyectos culturales, sociales y políticos disímiles, al interior de un aparato especializado que ejerce mediante la fuerza y coerción sobre la sociedad civil un tipo de dominación “siempre disputada, resistida y desafiada”<sup>54</sup>. Como realización histórica, el aparato estatal es encarnado por actores sociales que producen y actualizan sus prácticas en interlocución con las normas que configuran el propio Estado, de modo que se presenta también como “un espacio polifónico en el que se relacionan y se expresan grupos”<sup>55</sup>. En materia educativa, ello supone el control por la definición de los fundamentos, los alcances, los contenidos, los responsables y las fuentes de financiamiento de las políticas del sector.

---

<sup>52</sup>Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (11-26). Buenos Aires: Noveduc. P. 17.

<sup>53</sup>Mallimaci, F. (2015). *Op.cit.* P. 34.

<sup>54</sup>Torres, C.A. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila. P. 75.

<sup>55</sup>Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)* (9-55). Buenos Aires: Prometeo-UNGS. P. 24.

Una parte importante de esas disputas por la definición de las políticas públicas se da, aunque no exclusivamente, desde lo discursivo y por ello. Analizado desde esa dimensión, el accionar del Estado se presenta en su fuerza simbólica privilegiada sobre lo social. Siguiendo los aportes de P. Bourdieu, se entiende 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.<sup>56</sup>

Es decir que el discurso de la autoridad estatal opera como el marco primario que condiciona el campo de acción y construcción de representaciones por parte de los actores en el sistema educativo y sus instituciones. Ello no supone negar los procesos de (re)interpretación e incluso disidencia ante las disposiciones normativas del Estado. Sin embargo, en este análisis interesa hacer foco en los procesos de definición del discurso educativo estatal en su relación interdiscursiva con el discurso católico, como recurso para la comprensión de los vínculos entre la Iglesia y el campo de la educación pública argentina.

Desde el posicionamiento de la Iglesia católica y su disputa por la definición del rol del Estado, su perspectiva educativa está ordenada en torno a la idea de “subsidiariedad”. El *principio de subsidiariedad* es una premisa que forma parte de la Doctrina Social de la Iglesia. En su definición, se interpela al Estado y se delimita su injerencia. Este principio supone que aquellos servicios o actividades que las “co-

---

<sup>56</sup>Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama. P. 231.

munidades 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” –siguiendo los términos de la encíclica *Quadragesimo Anno*, redactada por Pío XI en 1931, donde se define explícitamente por primera vez tal principio–. Desde esta postura, a la par que se cuestionan los alcances de la responsabilidad estatal, se defiende el rol de los padres como primeros y principales educadores. Para la doctrina católica, la función subsidiaria tiene un sentido de colaboración y asistencia por parte del Estado al desarrollo de la actividad de las “asociaciones inferiores”, tales como las familias o las escuelas privadas, frente a las que le correspondería un lugar acotado de dirección y vigilia. Así planteado, el principio de subsidiariedad puede leerse en sus aspectos “negativo” y “positivo”: en el primero, el acento aparece puesto en la limitación de las funciones del Estado y su no interferencia en los asuntos de las entidades “menores”, mientras que en el segundo aspecto se pone el acento en el deber de ayuda y tutela activa por parte del Estado a esas entidades, promoviendo el desarrollo de las funciones que les serían propias<sup>57</sup>. El postulado de la primacía de las entidades “inferiores” o “menores”, tales como las familias u otros agrupamientos sociales, discute así la distribución de funciones entre el Estado y otros actores, tales como la Iglesia y sus escuelas.

La preocupación educativa de la Iglesia argentina se asienta a su vez en una red institucional no necesariamente articulada, que incluye espacios fundamentales como el CONSUDEC, que agrupa a nivel nacional a las escuelas dependientes de las diócesis; la Vicaría de Edu-

---

<sup>57</sup>Viana, A. (1998). El principio de subsidiariedad en el gobierno de la Iglesia. *Ius Canonicum*, 38(75), 147-172.

cación de la Arquidiócesis de Buenos Aires, creada en 1998; también espacios corporativos de pertenencia a la educación privada, como la Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP) creada en 1988, que si bien agrupa a otras confesiones –judía y evangélica– está liderado por el sector católico y representa a una parte importante del sector confesional de la educación privada ante las autoridades estatales y los gremios docentes. Más cerca en el tiempo, desde 2014 existe la Federación de Asociaciones Educativas Religiosas de la Argentina (FAERA) como otro ámbito que nuclea a las congregaciones educativas católicas y los denominados institutos de vida consagrada en el país, por fuera del CONSUDEC. En el ámbito universitario, la Iglesia engloba también a instituciones creadas en la órbita del Episcopado o dependientes de arzobispados locales (Universidad Católica Argentina, Universidad Católica de Cuyo, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Católica de La Plata, Universidad Católica de Salta, Universidad Católica de Santa Fe, Universidad Católica de Santiago del Estero), o bien dependientes de congregaciones religiosas o asociaciones de laicos y clérigos católicos (Universidad del Salvador, asociada a la congregación jesuita; Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, de la congregación dominica; Universidad FASTA, de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino). La Iglesia también coordina actividades de evangelización en universidades públicas y privadas a través de la Comisión Episcopal de Pastoral Universitaria, creada en 1993 en el seno de la CEA. Como parte de un sistema mayor, estas instituciones pertenecientes a la Iglesia católica o lideradas por ella se constituyen efectivamente en un actor educativo particular que propone una formación según su propio magisterio religioso. Sin embargo, la Iglesia

avanza sobre esa labor educativa en sus instituciones y la desplaza en la arena pública hacia una misión evangelizadora que se le presenta como propia, y mediante la que ha buscado difundir sus valores doctrinarios al conjunto del sistema educativo y de la sociedad.

## **Discurso, poder y educación**

### ***Prácticas discursivas como prácticas sociales***

Tomando como perspectiva de análisis el papel de la Iglesia católica argentina y del Estado desde una perspectiva discursiva, se busca hacer foco en la conformación de la jerarquía eclesiástica como un actor social, político y educativo instituido como necesario en lo referido a la educación pública, en su relación con el discurso educativo estatal y sus formas de respuesta y posicionamiento reactualizadas, no sin tensiones, a lo largo del régimen democrático iniciado en 1983. Analizar al discurso como una práctica socialmente constituida a la vez que constituyente supone analizar las condiciones históricas de producción de esos discursos.

Particularmente, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso se destaca al discurso como una práctica social condicionada por configuraciones históricas, a la vez que como una dimensión constitutiva de identidades, relaciones, prácticas y formas de inteligibilidad de lo social<sup>58</sup>. Es decir que en las interacciones discursivas se representa activa y reflexivamente al mundo social, a la vez que se negocian re-

---

<sup>58</sup>Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press; Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.



laciones e identidades sociales<sup>59</sup>. La re-actualización de relaciones desiguales de poder, la constitución de dominios legítimos de saber y la delimitación de formas vivibles de subjetividad están en el espectro de efectos posibles de los discursos sociales. Este carácter performativo del discurso supone entenderlo no como algo distinto de lo que los actores sociales “hacen”, sino como una práctica social y culturalmente situada que, entrelazada con otras prácticas sociales, crea, reproduce, instituye, transforma y/o subvierte representaciones compartidas acerca de la realidad social y la experiencia subjetiva de los actores.

Esas representaciones constituyen efectos de poder, entendido éste en sus aspectos relacional, estratégico, productivo, múltiple e histórico<sup>60</sup>. Es decir, como un fenómeno aprehensible en su puesta en práctica entre distintos actores e instituciones sociales y en los efectos políticos derivados de su acción, no siempre unívocos, lineales o permanentes. Como puesta en práctica de relaciones de poder, el discurso se presenta como herramienta, pero también como objeto de disputa en sí mismo. Siguiendo la perspectiva de M. Foucault, el discurso “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha”<sup>61</sup>. El control sobre la producción, la circulación y los efectos de sentido posibles de los discursos forma parte, en definitiva, de una disputa por la definición de los marcos de inteligibilidad de la realidad social para los actores sociales.

---

<sup>59</sup>Fairclough, N. y Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

<sup>60</sup>Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. Barcelona: La Piqueta.

<sup>61</sup>Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets. P.15.

La parte “crítica” de los estudios del discurso señala una preocupación por relevar las formas simbólicas de dominación y subordinación social y cultural –en sus aspectos clasistas, racistas, sexistas, heterosexistas, neocoloniales, etc. –<sup>62</sup>. Desde esa perspectiva, se busca analizar, por tanto, la dimensión ideológica de los discursos sociales, entendiendo que tal análisis constituye, siguiendo el planteo de J. Thompson, un análisis de “las maneras en las que el significado sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación”<sup>63</sup>. En esta perspectiva se entiende que todo fenómeno simbólico será un fenómeno ideológico en la medida en que opere para establecer y sostener relaciones de dominación, en contextos sociales e históricos concretos. Lo ideológico y el poder se presentan así como dimensiones del discurso, aunque sin ser éste reducible a esos aspectos<sup>64</sup>.

La propuesta del Análisis Crítico del Discurso articula tres planos de análisis: el texto, las prácticas discursivas y las prácticas sociales. Se asume en ello que todo evento discursivo se refleja no solo como un texto, sino también como parte de una práctica discursiva específica, entendida a su vez como una práctica social situada históricamente<sup>65</sup>. Para cada plano de análisis se presentan interrogantes distintos aun-

---

<sup>62</sup>Rogers, R. (2004). Critical approaches to discourse analysis in educational research. En Rogers, R. (ed.). *An introduction to Critical Discourse Analysis in education* (1-20). Londres: Lawrence Erlbaum.

<sup>63</sup>Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. P. 85.

<sup>64</sup>Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

<sup>65</sup>Fairclough, N. y Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

que convergentes con relación al armado textual, sus formas de producción, distribución y consumo y, en última instancia, sus vínculos con la conformación de órdenes sociales hegemónicos o la producción ideológica de significados<sup>66</sup>. En ello, se integran interdisciplinariamente herramientas de la investigación social y del análisis del discurso, que convergen en enfocarse sobre una misma problemática de estudio<sup>67</sup>. El foco en lo discursivo se propone así dar cuenta del “momento” discursivo de los procesos, las prácticas y los cambios sociales en su relación dialéctica con otros “momentos”, integrando teorías y métodos de investigación social con teorías discursivas y de análisis textual<sup>68</sup>.

En este marco, interesa poner de relieve las modalidades de funcionamiento *político* del discurso. A este respecto, A. Raiter sostiene que lo específico del discurso político estaría en que se trata de una clase de textos que “con la intencionalidad (manifiesta o encubierta) de producir un cambio social, realiza una labor de persuasión hacia los destinatarios que construye, con el objetivo de producir estos cambios”<sup>69</sup>. Esta definición permite identificar como políticos a discursos sociales –tales como el educativo o el religioso– que en principio no serían calificados como tales, de manera que es posible rastrear en ellos “lo que tienen de

---

<sup>66</sup>Fairclough, N. (1992). Op.cit.

<sup>67</sup>Van Leeuwen, T. (2005). Three models of interdisciplinarity. En Wodak, R. y Chilton, P. (eds.). *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis* (3-18). Amsterdam: John Benjamins.

<sup>68</sup>Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. En Wodak, R.; Chilton, P. (eds.). *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis* (53-70). Amsterdam: John Benjamins. P. 68.

<sup>69</sup>Raiter, A. (1994). La especificidad del discurso político. En Elizaincín, A. y Madfes, I. (comps.). *Análisis del discurso* (143-156). Montevideo: Universidad de la República. P. 155.

político<sup>70</sup>. Por el otro lado, la propuesta de E. Verón para el análisis del discurso político destaca la multiplicidad de destinatarios como uno de los elementos definitorios. El autor señala que:

...todo acto de enunciación política a la vez es una réplica y supone (o anticipa) una réplica. Metafóricamente, podemos decir que todo discurso político está habitado por un Otro negativo. Pero, como todo discurso, el discurso político construye también un Otro positivo, aquél al que el discurso está dirigido<sup>71</sup>.

Desde el campo específico de la investigación educativa, la perspectiva crítica del análisis del discurso también tiene su consolidado desarrollo particular, al enfocar lo educacional en sus dimensiones políticas, institucionales e inter-subjetivas. En un repaso del conjunto de, por un lado, los abordajes críticos de análisis del discurso y por el otro la investigación educativa, R. Rogers señala tres áreas de contacto entre esos dos campos. En primer lugar, las prácticas educacionales son consideradas eventos comunicativos, de modo que el análisis del discurso sería útil para analizar los modos en que los textos, el habla y otras interacciones semióticas son construidos a través del tiempo y de los distintos contextos. En segundo lugar, los estudios del discurso proveen una manera particular de conceptualizar las interacciones que resulta compatible con las perspectivas socio-culturales de la investigación educativa, atentas a la construcción del mundo social en sus cruces con formaciones políticas, raciales, económicas, religiosas, etc. En tercer lu-

---

<sup>70</sup>Ibíd.

<sup>71</sup>Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En AAVV. *El discurso político* (13-26). Buenos Aires: Hachette. P. 16.

gar, tanto los estudios del discurso como una parte de la investigación educativa constituyen paradigmas socialmente comprometidos que abordan los problemas referidos al poder y la desigualdad a partir de un abanico complejo de perspectivas teóricas<sup>72</sup>. La autora señala que los aportes críticos al análisis del discurso asumen que la indagación sobre la producción de sentido es siempre una exploración acerca del poder, de modo que proveen herramientas para el abordaje de la complejidad de prácticas educacionales en sus múltiples dimensiones y espacios.<sup>73</sup>

El enfoque particular del Análisis Crítico del Discurso supone abordar el estudio de las dimensiones discursivas del cambio social y cultural en tanto se suceden articuladamente como cambios en los textos, las prácticas discursivas y, en definitiva, en las prácticas sociales. N. Fairclough señala que el discurso, en tanto práctica social, constituye “una esfera de hegemonía cultural”<sup>74</sup>, al entender que la hegemonía de un grupo sobre toda la sociedad o sobre sectores particulares de ella es, en un sentido muy importante, una cuestión referida a la capacidad de conformar prácticas discursivas y órdenes discursivos: “Es en prácticas discursivas concretas que las estructuraciones hegemónicas de órdenes del discurso son producidas, reproducidas, desafiadas y transformadas”<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup>Rogers, R. (2004). Critical approaches to discourse analysis in educational research. En Rogers, R. (ed.). *An introduction to Critical Discourse Analysis in education* (1-20). Londres: Lawrence Erlbaum.

<sup>73</sup>Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En Pini, M. (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (43-75). Buenos Aires: UNSAM.

<sup>74</sup>Fairclough, N. (1995). Op.cit. P. 95.

<sup>75</sup>Ibíd.

### *Interdiscursividad, dialogismo y heteroglosia*

Nuestro abordaje de las dimensiones discursivas de lo social buscó identificar los posicionamientos de los actores políticos y religiosos en el devenir de las principales discusiones educativas en Argentina. Esos posicionamientos discursivos son entendidos como la construcción de “identidades enunciativas” dentro de un campo discursivo determinado<sup>76</sup>. En este marco, se considera que la configuración específica del discurso tanto de la Iglesia católica como del Estado argentino acerca de la educación se desarrolló en el marco de un espacio de interdiscursividad, entendida como una dimensión constitutiva de todo discurso<sup>77</sup>. N. Fairclough presenta la distinción entre intertextualidad “manifiesta” e intertextualidad “constitutiva”. La primera es definida como la propiedad de los textos de estar llenos de fragmentos de otros textos, incluidos de manera explícita, sea asimilando tales fragmentos, contradiciéndolos, ironizándolos, etc. La intertextualidad constitutiva, por su parte, es definida específicamente como *interdiscursividad*. Con este concepto se pretende dar cuenta de la presencia de convenciones propias de otros discursos que intervienen en la producción de determinado texto o enunciado. La *intertextualidad* refiere a otros textos específicos que son incluidos explícitamente en un texto, mientras que la *interdiscursividad* refiere al modo en que un tipo de discurso se constituye a través de la combinación de elementos de otros órdenes del discurso<sup>78</sup>. La intertextualidad, como producto social, se inserta en

---

<sup>76</sup>Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu. P. 452.

<sup>77</sup>Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. Sao Paulo: Parábola.

<sup>78</sup>Fairclough, N. (1992). *Op.cit.*

una disputa dentro de la hegemonía en tanto que evidencia una disputa por la mayor o menor relevancia y validez de determinadas voces y discursos. Desde estos aportes conceptuales, la intertextualidad en el plano textual aparece socialmente situada y relacionada de modo directo con la producción y/o transformación del orden social.

En línea con estos aportes, D. Maingueneau sostiene que “la identidad discursiva está construida en la relación con el Otro”<sup>79</sup>. Es así que cobran preeminencia los elementos interdiscursivos, definidos como un conjunto de operaciones semánticas mediante las cuales un discurso social establece una relación con su alteridad<sup>80</sup>.

En estos términos, el enfoque interdiscursivo supone el *dialogismo*, es decir, la coexistencia entrelazada y dinámica de enunciados, en el sentido atribuido por M. 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<sup>81</sup>.

Todo discurso está así fundado y atravesado dialógicamente por voces múltiples que reflejan posiciones diversas, orientadas hacia

<sup>79</sup>Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. P. 119.

<sup>80</sup>Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). Op.cit. P. 299.

<sup>81</sup>Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta. P. 54. Énfasis añadido.

otro, su evaluación y su respuesta. En el planteo bajtiniano, “la palabra se llena de voces, cuyos miembros están en pleno diálogo”<sup>82</sup>. En la base de este planteo está una concepción histórica, social y situada de los discursos, que asume que ese “flujo discursivo” de enunciaciones es también un “flujo social”<sup>83</sup>.

Si los discursos educativos de actores religiosos y estatales se han desplegado en un espacio interdiscursivo, cabe también poner el foco en los procedimientos de control, delimitación y distribución del discurso<sup>84</sup> puestos en juego por ellos para dar forma a un ordenamiento discursivo particular. Son esos procedimientos los que hacen a la construcción de un orden discursivo, que puede entenderse como parte de la proyección de las diferencias y tensiones sociales sobre la esfera específica de lo discursivo mediante un juego de regulaciones en su producción y circulación<sup>85</sup>. El análisis de estos procedimientos hace a una comprensión de los modos de construcción de los discursos conjuntamente con una lectura crítica de las implicancias más amplias en la reproducción y transformación del orden social y cultural. El orden del discurso puede ser visto así como “la faceta discursiva del equilibrio contradictorio e inestable que constituye la hegemonía, y la articulación y rearticulación de órdenes del discurso es correspondientemente un interés en la disputa hegemónica”<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup>García Negroni, M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos. P. 155.

<sup>83</sup>Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. P. 130.

<sup>84</sup>Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.

<sup>85</sup>Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso*, (21/22), 1-37.

<sup>86</sup>Fairclough, N. (1992). *Op.cit.* P. 93.



En otras palabras, siguiendo la perspectiva de Fairclough, existe una relación dual entre el discurso y la hegemonía. Así como la disputa hegemónica en sus dimensiones cultural e ideológica toma la forma de una práctica discursiva, también el discurso mismo constituye una esfera de hegemonía cultural. El autor señala que la hegemonía de un grupo sobre el resto de la sociedad o sobre ámbitos particulares de ella “es en parte un asunto referido a su capacidad de formar prácticas discursivas y órdenes del discurso”<sup>87</sup>. La propuesta de Fairclough retoma así los aportes gramscianos, de los que recoge particularmente una definición de la hegemonía como operación de un interés particular (de clase) que busca representarse como universal<sup>88</sup>.

De este modo, el análisis de la construcción de un orden discursivo en materia educativa toma aquí la forma de un análisis de las disputas históricas por la producción, reproducción, desafío y transformación de una hegemonía del sistema educativo y sus sentidos dominantes entre la Iglesia argentina y el Estado democrático. Esta disputa supone la construcción y búsqueda de consolidación de un orden discursivo fundado en una versión universalizante de la educación pública, mediante la influencia en la definición del marco legal que organiza al sistema educativo nacional como punto de proyección hacia el conjunto del sistema educativo. Como sistema sostenido y controlado por la autoridad estatal, se presenta en un sentido como un “aparato de hegemonía” que tiende a producir y recrear un sentido estático del *status quo* social, pero también él mismo se presenta como un “escenario de hegemonía” en el

---

<sup>87</sup>Fairclough, N. (1995). Op.cit. P. 95.

<sup>88</sup>Balsa, J. (2006). Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. *Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, (14), 16-36.

que los actores sociales producen, confrontan y articulan significados sobre la realidad, las relaciones y las identidades sociales fundadas en relaciones asimétricas de poder y atravesadas por ellas<sup>89</sup>.

El abordaje de las disputas hegemónicas, la construcción de órdenes discursivos y la preeminencia de la interdiscursividad en el nivel de lo social y de las prácticas discursivas se articulará con la incorporación de categorías a nivel textual. La conjunción de herramientas teóricas a nivel macro-social (la secularización como proceso, el lugar de la Iglesia católica en sus vínculos con la política y el Estado y la conformación de la esfera pública como un espacio de disputa) con elementos teóricos al nivel de las prácticas discursivas (la interdiscursividad, el orden del discurso, el dialogismo y su vínculo con la construcción de hegemonía) se articulará con categorías teórico-metodológicas en el nivel textual, según se indicará brevemente, a modo introductorio, para luego avanzar en el análisis de los datos en los capítulos siguientes.

Una de las perspectivas teóricas que incorporan los aportes de Bañtín, con implicancias en los niveles semántico, retórico y gramatical de los textos, se encuentra en la denominada Teoría de la Valoración, desarrollada en el marco de la Lingüística Sistemico Funcional<sup>90</sup>. Esta propuesta teórica pone el acento en la construcción discursiva, semántica y retórica de la actitud y los significados interpersonales, mediante los que se manifiestan las interacciones sociales, así como la expresión y la negociación de los puntos de vista sobre determi-

---

<sup>89</sup>Suárez, D. (2011). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En Hillert, F., Ouviaña, H., Regal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (59-113). Buenos Aires. Noveduc. P. 108.

<sup>90</sup>Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

nados eventos y personas<sup>91</sup>. Los recursos valorativos se disponen en tres sistemas categoriales: la actitud, el compromiso y la gradación. Entre ellos, interesa especialmente el denominado *sistema de compromiso*, que permite el análisis del reconocimiento y la vinculación de un determinado discurso frente a otros discursos. Remite al conjunto de “todas aquellas locuciones que proveen los medios a la voz autoral para posicionarse con respecto a, y por tanto ‘comprometerse’ con, las otras voces y posiciones alternativas”<sup>92</sup>. El foco de análisis pasa a estar entonces en el “trasfondo heterogléico”<sup>93</sup> de cada discurso, conformado por el conjunto de enunciados previos, de puntos de vista alternativos y de respuestas evocadas o anticipadas puestos en juego, para el caso aquí analizado, entre actores religiosos y estatales.

En el vínculo interdiscursivo pueden distinguirse también formas de vinculación entre los textos a partir de principios de tipo *temático* referido al contenido; *orientacional*, referido a la relación y valoración que se establece con los destinatarios; u *organizacional*, referido a los géneros discursivos compartidos entre los textos<sup>94</sup>. En resumen, la señalada primacía del interdiscurso en la configuración relacional de los discursos católico y estatal supone el relevo de elementos textuales que hacen, por un lado, a la “heterogeneidad mostrada”, entendida como las marcaciones discursivas de la presencia de sujetos diversos

<sup>91</sup>Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.

<sup>92</sup>Martin, J. y White, P. (2005). Op.cit. p. 94.

<sup>93</sup>Ibíd.

<sup>94</sup>Lemke, J. (2004). Intertextuality in educational research. En Shuart-Faris, N., Bloome, D. (eds). *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (3-16). Connecticut: IAP.

en un mismo enunciado, por ejemplo, el intertexto, la polifonía, la negación, así como las modalidades de uso del discurso directo e indirecto<sup>95</sup>. Y por el otro lado, a una lectura transversal de la construcción relacional de los posicionamientos discursivos.

En su conjunto, estas herramientas conceptuales permitieron relevar los modos en que los discursos estatal y católico han construido sus identidades en relación mutua en las siguientes coyunturas delimitadas: el Congreso Pedagógico Nacional, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Sexual Integral.

El análisis de esas coyunturas supuso una lectura integrada del corpus (ver Anexo) en distintos niveles: como textos, como prácticas discursivas, como prácticas sociales. Entendiendo que los espacios discursivos delimitados constituyen superficies polifónicas, la conformación y el análisis preliminar del corpus partió de una primera serie de lecturas y re-lecturas en la propia recopilación del material<sup>96</sup>, atentas a los vínculos interdiscursivos entre, particularmente, la enunciación católica y la estatal. A partir de esa primera selección de los materiales de análisis, se incorporaron al corpus los fragmentos textuales que contenían un fundamento interdiscursivo entre el Estado nacional y la Iglesia argentina, dado por formas explícitas o presupuestas de evocación a otros discursos previos, la referencia a discursos contemporáneos o bien la anticipación ante discursos invocados como posibles respuestas alternativas al posicionamiento discursivo en cuestión.

---

<sup>95</sup>Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>96</sup>Carbó, T. (2001b). Regarding reading: on a methodological approach. *Discourse & Society*, 12(1), 59-89.

Segmentando en proposiciones regulares dadas en la forma de oraciones, el análisis en el plano lingüístico se aplicó sobre aquellas proposiciones a partir de las siguientes categorías intertextuales: la inclusión polifónica de múltiples enunciadores y destinatarios en un mismo discurso<sup>97</sup>; su presentación como destinatarios políticos incluidos (pro-destinatarios) o excluidos (contra-destinatarios) del propio posicionamiento discursivo;<sup>98</sup> la heteroglosia en la forma de expansión/contracción dialógica hacia las voces ajenas o alternativas en el discurso, en la forma de reconocimientos, distanciamientos, anticipaciones, proclamaciones, respaldos de autoridad, negaciones y contraargumentaciones explícitas o supuestas<sup>99</sup>; las formas de intertextualidad según recurrencias o desplazamientos en los temas y la orientación interpersonal hacia sus destinatarios<sup>100</sup>.

---

<sup>97</sup>Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

<sup>98</sup>Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En AAVV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (13-26). Buenos Aires: Hachette.

<sup>99</sup>Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan; Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.

<sup>100</sup>Lemke, J. (2004). Intertextuality in educational research. En Stuart-Faris, N., Bloome, D. (eds.). *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (3-16). Connecticut: IAP.

## | CAPÍTULO 2 |

### Iglesia católica y educación en la historia argentina

#### Introducción

La configuración actual del sistema educativo nacional es el resultado tanto de los lineamientos normativos como de una cultura política heredada a lo largo de una historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado nacional y la Iglesia católica, que delinearemos en este capítulo. El ámbito de la educación, analizado en perspectiva histórica, resulta un espacio clave para delimitar las coordenadas contingentes que han moldeado los equilibrios de poder entre la Iglesia católica y los actores político-estatales, en tanto que la educación constituye una arena privilegiada de intervención y disputa en la que la Iglesia, ante la autoridad estatal y la sociedad civil, ha construido su identidad como un actor social ineludible dentro de la esfera pública. Por tanto, ese lugar destacado de la Iglesia en la definición de lo educativo puede funcionar como un eje transversal para analizar su intervención en el ámbito educativo, el rol de los actores estatales y las formas de respuesta desde la sociedad civil.

#### Iglesia, educación y laicidad en Argentina: una periodización

##### *1880-1930. Avances y retrocesos de la laicidad educativa*

El proceso de formación del Estado-nación supuso para la Iglesia católica una reformulación de su lugar en la sociedad frente a actores del espacio público que cuestionaban los ámbitos de acción que

había ocupado hasta entonces y avanzaban sobre ellos. La propia institución eclesíástica inició a finales del siglo XIX un triple proceso de romanización, nacionalización y clericalización<sup>101</sup>. Es decir que estrechó sus vínculos con el Vaticano, arraigó su lugar evangelizador en el territorio y la identidad nacional, y consolidó su ortodoxia doctrinaria dentro del espectro de actores católicos laicos. Pues en este periodo, además de las voces de los propios clérigos, emergió también un catolicismo militante, a través de una prensa propiamente católica, de organizaciones obreras y otras asociaciones de intelectuales, que reaccionaron frente a las posturas liberales que proliferaban desde hacía décadas y que en momentos de definición de los rasgos de un Estado-nación y una identidad argentina, se volvían cruciales para la Iglesia. Como señalan R. Di Stefano y L. Zanatta:

¿qué reflejaba esa necesidad de agitar la bandera del catolicismo, sino la reacción frente a la desaparición de un contexto en el cual no había sido importante definirse como católico porque se suponía que todas las personas lo eran, y en el que era presumible que también lo fueran la sociedad y el Estado en su conjunto?<sup>102</sup>

En este proceso de secularización, la Iglesia argentina comenzó a consolidar su identidad mediante la diferenciación frente a aquellos elementos que había identificado como opuestos a su visión de la sociedad, la cultura y la política: la modernidad y el liberalismo. La postura antiliberal dominante en el catolicismo argentino era parte de la trama

---

<sup>101</sup>Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bernal: UNQ.

<sup>102</sup>Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). *Op.cit.* P. 322.

ideológica de la Iglesia romana, sustentada en la denuncia doctrinaria de Pio IX a los “errores” contemporáneos indicados en el *Syllabus* de 1864. Allí se indicaba como error, entre otros, la concepción de que:

La perfecta constitución del Estado exige que las escuelas (...) queden al margen de toda autoridad de la Iglesia, así como de todo poder regulador e intervención de la misma; y que estén sujetos al pleno arbitrio de la autoridad civil y política según el criterio de los gobernantes y de acuerdo con las ideas comunes de la época.<sup>103</sup>

Desde fines del siglo XIX, la disputa con el Estado por el control del campo educativo fue precisamente uno de los puntos definitorios no solo de las tensas relaciones de la Iglesia con la política, sino de su propia identidad como institución activa dentro de las discusiones públicas por los sentidos de la cultura argentina. Junto al matrimonio civil, la estatización de los cementerios y del registro de los ciudadanos que implementó Julio Argentino Roca, el establecimiento de un sistema educativo nacional implicó para la Iglesia la dislocación del lugar que ocupaba en la sociedad. El ámbito educativo era considerado por el catolicismo no solo como un lugar estratégico de disputa política frente a las pretensiones de monopolización educativa de los Estados, sino también como un ámbito de su específica competencia, según sus propios mandatos “divinos” indicados en su doctrina<sup>104</sup>.

<sup>103</sup>Pio IX (1864), *Syllabus Errorum*, §VI, 47.

<sup>104</sup>Por ejemplo, la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI señala que “la educación pertenece de un modo supereminente a la Iglesia por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente conferidos a ella por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural” (§10).



El epicentro de las discusiones por el gobierno de la educación estuvo primero en el Congreso Pedagógico Sudamericano, iniciado en 1882 a partir de un decreto de Roca, que sirvió como antesala para la discusión y sanción de la ley 1420, en 1884. En ese acontecimiento, al que asistieron especialistas locales e internacionales del continente americano<sup>105</sup>, estaban depositadas las expectativas de la oligarquía liberal gobernante con relación a la construcción de un sistema educativo que funcionara como una de las columnas fundamentales de la estructura estatal-nacional que se esperaba consolidar. En el Congreso Pedagógico, los intelectuales católicos tuvieron una marcada presencia en los debates. Los temas incluyeron el lugar que les cabía al Estado y a las familias en la educación de los niños, y la presencia de la religión en la educación pública. Precisamente, uno de los puntos críticos del Congreso estuvo dado por la moción de declarar que la educación común “es esencialmente católica”<sup>106</sup>, lo que motivó que, tras encendidas discusiones, la asamblea dominada por una mayoría liberal resolviera en la octava sesión suprimir el tema religioso de los debates y que, posteriormente, los representantes católicos que defendían la educación religiosa obligatoria se retiraran del encuentro. En efecto, las declaraciones finales de ese congreso no registraron afirmaciones sobre la laicidad de la educación<sup>107</sup>. Tras la embestida

---

<sup>105</sup>H. F. Bravo señala que se hicieron presentes “gobernantes, legisladores, educadores y representantes de provincias, entidades privadas y de otras naciones. En total participaron alrededor de 250 personas, entre ellas delegados de Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y los Estados Unidos” (1985:20).

<sup>106</sup>Bravo, H. F. (1985) (Comp.). *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: CEAL. P. 21.

<sup>107</sup>Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico Argentino*. Buenos Aires: Besana.

laicista, el presidente de la Asociación Católica de Buenos Aires, José Manuel Estrada, se ocuparía de organizar en 1884 el primer Congreso Católico, una estrategia frente a la supresión de la educación católica como objeto de discusión pública en el Congreso Pedagógico.

La cuestión religiosa y el lugar del Estado en la educación se harían nuevamente presentes en los debates iniciados en 1883 en el Congreso de la Nación. Esos temas fueron los nudos más tensos en las sesiones parlamentarias que derivaron en la sanción de la ley 1420, en junio de 1884. El primer proyecto discutido disponía en su artículo 3º: “Declárese necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión”<sup>108</sup>. Algunas de las figuras que allí se destacaron fueron los “católicos-liberales” José Manuel Estrada y Pedro Goyena<sup>109</sup>, que se convirtieron en los principales voceros de la postura del catolicismo contraria al “monopolio” estatal en materia educativa. En la defensa del Estado como responsable educativo y de la exclusión de la religión en la educación obligatoria se destacaron las intervenciones de Eduardo Wilde, entonces Ministro de Instrucción Pública, y de Onésimo Leguizamón, que había sido ministro de Nicolás Avellaneda y había presentado el proyecto –finalmente sancionado– que incluía la enseñanza de la religión, pero por fuera del horario escolar. Si bien la obligatoriedad de la educación religiosa pudo ser resistida, el Estado nacional, la cuestión religiosa y el lugar de la Iglesia no dejaron de estar presentes en el texto de la ley finalmente sancionada.

---

<sup>108</sup>Auza, N. (1975). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. P. 213.

<sup>109</sup>Iglesias, R. (1991). Los católicos liberales durante la década del 80. En A. Puiggrós (dir.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (257-280). Buenos Aires: Galerna.

La ley 1420 fue reconocida y exaltada en ese entonces y a lo largo de todo el siglo XX como la normativa que instituyó la educación *obligatoria, gratuita y laica*. A la luz de los debates y del texto definitivo, resulta evidente que esa ley se correspondió más con un enérgico laicismo que con la laicidad propiamente dicha, siguiendo la distinción de Blancarte entre un posicionamiento político crítico muchas veces anticlerical y una forma de legitimación social ajena a todo elemento religioso<sup>110</sup>. Esta perspectiva laicista antes que laica atravesó los debates públicos por la ley 1420 y permaneció latente en su polémico artículo 8º, que instituía que “la enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase”. El carácter laico de la educación no es mencionado en ninguno de los artículos de la ley. Por el contrario, se regulaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Sin embargo, la exclusión explícita de la religión del mínimo curricular obligatorio significó para la Iglesia católica una derrota que pasaría desde entonces a alimentar su animado y sostenido rechazo a toda propuesta educativa que tuviera a la centralidad del Estado y la laicidad como principios rectores. La ley 1420 funcionó desde su sanción como un punto de anclaje ineludible en la memoria del discurso educativo, que se extendería como relato unificador a lo largo de todo el siglo XX.

A la idea de la *educación obligatoria, gratuita y laica* de una ley que solo era aplicable a la Capital Federal y los denominados Territorios

---

<sup>110</sup>Blancarte, R. (2008). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 139-164.

Nacionales<sup>111</sup> debe enfrentarse la configuración de la laicidad en otras prácticas educativas. En los años inmediatos a la sanción de esta norma se produjo un fenómeno de creación de nuevos colegios católicos, centrados en la formación de la clase dirigente, y se amplió la oferta educativa de algunas órdenes religiosas. Tal como señalan R. Di Stefano y L. Zanatta, la Iglesia había sufrido “la más dolorosa de sus derrotas –la ley de educación laica de 1884– precisamente en el campo educativo: de ahí, entonces, debía partir la reacción católica”<sup>112</sup>. En los años siguientes, la Iglesia se concentró entonces en la consolidación, unificación y disciplinamiento del conjunto de establecimientos educativos católicos. En 1910 se llevó a cabo el Primer Congreso Pedagógico Católico, mientras que en 1914 el Episcopado aprobó un “plan de enseñanza religiosa” destinado a “implantar una instrucción religiosa básica en todos los colegios y escuelas del país que se hallan en manos de la Iglesia”<sup>113</sup>. Este firme proceso de centralización institucional de un circuito educativo alternativo al estatal incluyó la creación, en 1925, bajo la jerarquía del Episcopado, del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), un órgano que marcaría las directrices oficiales para las instituciones educativas católicas del país. A este proceso debe sumarse la primera fundación de la Universidad Católica Argentina, en 1910. Con ello, la Iglesia creía materializar el anhelo, que se remontaba al siglo XIX, de formar una clase dirigente propiamente católica. Pero el hecho de que no hubiera un marco normativo

---

<sup>111</sup>La ley N° 1532, de 1884, había creado los territorios nacionales de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

<sup>112</sup>Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). Op.cit. P. 395.

<sup>113</sup>DI Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). Op.cit. P. 396.

que la sustentara y que avalara que sus títulos fueran reconocidos por la autoridad estatal llevó a que esta primera propuesta institucional cerrara sus puertas en 1922. Sin embargo, en ese mismo año se crean los Cursos de Cultura Católica, a cargo de los intelectuales nacionalistas católicos Atilio Dell' Oro Maini y Tomás Casares.

Además de este fortalecimiento del campo educativo católico, debe destacarse que incluso dentro del sistema educativo nacional hubo posicionamientos no del todo coherentes con los principios de la ley 1420. Siguiendo a Adriana Puiggrós, el embate liberal contra la presencia obligatoria de la religión en las escuelas públicas

[N]o implicó su restricción al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las Conferencias Pedagógicas, en disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros.<sup>114</sup>

Las resistencias a la ley 1420, esta vez a nivel normativo, tuvieron también su desarrollo heterogéneo en las provincias, donde esa ley no tenía jurisdicción. Por caso, Córdoba instituyó en su Ley de Educación Común, de 1896, la inclusión de la educación religiosa reforzando la “ofensiva antilaicista” que ya había iniciado la corriente nacionalista católica desde la década de los ‘60 del siglo XIX<sup>115</sup>. En Mendoza, la Ley de Educación Común, vigente hasta 1897, también sostenía a la reli-

---

<sup>114</sup>Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna. P. 41.

<sup>115</sup>Roitenburd, S. (1993). “Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944)”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (59-119). Buenos Aires: Galerna. P. 86.

gión como materia obligatoria, lo que se sumó a la creciente influencia de los salesianos<sup>116</sup>. La marcada presencia de esa orden también se dio en Río Negro, donde se le permitió marcar el rumbo de las acciones educativas en detrimento del lugar del Estado provincial<sup>117</sup>. En Santa Fe, fue la orden de los jesuitas la que en la época de sanción de la ley 1420 predominó en un entramado político y cultural que habilitó que las leyes educativas provinciales de 1884 y 1886 establecieran la obligatoriedad de la enseñanza de la religión<sup>118</sup>.

Frente a estas corrientes favorables a la inclusión de la educación religiosa obligatoria, vale destacar algunos contrapuntos. Por caso, la provincia de Entre Ríos, en 1883, antes de la sanción de la ley 1420, estableció en su constitución el derecho a la educación “gratuita, obligatoria y laica”<sup>119</sup>. En San Juan, la Iglesia no emprendió la resistencia a los principios de la ley 1420 que emprendieron en otras provincias, incluso cuando éstos fueron elevados al rango constitucional<sup>120</sup>. En Santa Fe, lue-

<sup>116</sup>Fontana, E. (1993). “La Escuela Media mendocina entre 1864 y 1930”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (239-297). Buenos Aires: Galerna.

<sup>117</sup>Teobaldo, M. y García, B. (1993). “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el territorio nacional de Río Negro (1884-1945)”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (343-392). Buenos Aires: Galerna.

<sup>118</sup>Ossanna, E., Ascolani, A., Moscatelli, M y Pérez, A. (1993). “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (445-490). Buenos Aires: Galerna.

<sup>119</sup>Carli, S. (1993). “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (185-237). Buenos Aires: Galerna. P.203.

<sup>120</sup>Garcés, L. (1993). “San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (393-443). Buenos Aires: Galerna.

go del triunfo de los radicales, se dio un viraje a la política educativa y se dictó en la Constitución de 1921 la neutralidad religiosa del Estado y la educación obligatoria y laica<sup>121</sup>. Hacia la década de los '20, emergieron también en los territorios nacionales patagónicos denuncias públicas de que las autoridades escolares permitían el ingreso de sacerdotes en las horas de clase regulares<sup>122</sup>. En materia legislativa, ya en 1918 se presentó en el Congreso nacional un proyecto de ley del socialismo para derogar el artículo 8º de la ley 1420, con el objetivo de suprimir la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El proyecto se presentó también en los periodos legislativos de 1920 y 1922, sin lograr ser aprobado<sup>123</sup>.

Sintéticamente, este periodo fundante del sistema educativo nacional constituyó un proceso marcado de manera superpuesta por avances y retrocesos dispares, y reconfiguraciones constantes de la laicidad educativa. Esa no sería sino la lógica dominante a lo largo del siglo XX. Emergieron desde ese entonces algunos de los principales sentidos y estrategias que dominarían por décadas las disputas por lo educativo entre la Iglesia argentina y el Estado, en sus diversas realizaciones históricas. El siglo XX estuvo así cruzado por discusiones sobre la libertad de enseñanza, las prerrogativas del Estado y el lugar del catolicismo en la identidad nacional, así como por la disputa sobre la inclusión obligatoria o no de la educación religiosa, articulada con una búsqueda por consolidar un conjunto de instituciones escolares católicas, como alternativa a la propuesta educativa estatal.

---

<sup>121</sup>Ossanna, et al. (1993). Op.cit.

<sup>122</sup>Di Stefano, R. (2010). *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires: Sudamericana.

<sup>123</sup>Puiggrós, A. (2017). Op.cit. P. 189.

### **1930-1946. Nación católica y educación religiosa**

En la década de los '30, la Iglesia argentina era ya una institución consolidada que había logrado centralizar y disciplinar al conjunto de actores eclesiales y laicos, además de acrecentar su presencia en el territorio nacional. En medio de un “clima de renacimiento”<sup>124</sup> del propio Episcopado y de la intelectualidad católica, se afianzó una concepción militante del catolicismo tendiente a la construcción de un orden social integralmente católico. Ello significó un florecimiento del lugar de la Iglesia católica en el espacio público, incluido claramente el ámbito educativo. Se trataba de una contraofensiva que la Iglesia argentina había esperado desde lo que había sentido como un embate liberal responsable de la organización nacional en las últimas dos décadas del siglo XIX.

El quiebre de la impronta laica del discurso educativo nacional tuvo como trasfondo la sucesión de golpes militares que se iniciaron con el encabezado por José F. Uriburu en 1930. Lo que se interpretaba como un auge hegemónico de la ley 1420 –incluso a pesar de las disparidades regionales señaladas– tuvo su fin en este periodo. Tras el apogeo liberal que sentó las bases de organización del Estado, se produjo un cambio de clima político fundado, entre otros elementos, en la debilitada legitimidad de la representación democrática. El contexto internacional de entreguerras estaba marcado por el avance de los nacionalismos y el anti-liberalismo. La catolización del Estado y la sociedad se presentaba como alternativa válida ante la amenaza comunista y ante el avance del imperialismo estadounidense.

---

<sup>124</sup>Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). Op.cit. P. 424.



Dentro del sistema educativo estatal, el Consejo Nacional de Educación emprendió una reforma de los planes de estudio en 1934, para incluir referencias a Dios dentro de la enseñanza moral. Incluso cuando la legislación laica aprobada en la primera presidencia de Roca continuaba vigente, era evidente que “el espíritu que la había gestado se encontraba notablemente debilitado”<sup>125</sup>. En esta nueva coyuntura, el campo educativo fue uno de los lugares preeminentes en los que la Iglesia vio fortalecida su posición en la sociedad argentina. Ya para fines de los años 20, las escuelas católicas en los niveles primario y secundario se habían multiplicado, mientras que la Iglesia no dejaba de reclamar y presionar a los distintos gobiernos por la inclusión obligatoria de la educación religiosa en toda la educación pública. La consolidación de la educación católica se evidenció también en la fundación en 1936 de la Federación de Maestros y Profesores Católicos<sup>126</sup>, que se sumó al CONSUDEC como institución organizadora del campo educativo católico.

En este periodo se presentó la encíclica de Pio XI *Divini Illius Magistri*, en 1929, centrada específicamente en la cuestión educativa. En ella se sintetizaba como doctrina el primado de la Iglesia y luego de la familia en la “misión educativa”, dejando para el Estado la función de garantía y tutela de dicha misión. Sobre esta cuestión, se señalaba que

[E]s derecho inalienable de la Iglesia, y al mismo tiempo deber suyo inexcusable, vigilar la educación completa de sus hijos, los fieles, en cualquier institución, pública o privada, no solamente en lo referente a la enseñanza religiosa allí dada, sino también en lo

---

<sup>125</sup>Ibíd. P. 405.

<sup>126</sup>Ibíd. P. P. 442.

relativo a cualquier otra disciplina y plan de estudio, por la conexión que éstos pueden tener con la religión y la moral.<sup>127</sup>

En una misma línea de sentido, la Iglesia argentina clamó repetidamente a las autoridades en el gobierno por la elevación de estos preceptos doctrinarios al estatus de ley, para así poder asegurarse un lugar incuestionable y preeminente en todo el campo educativo y, concomitantemente, extender sus pretensiones de catolización a toda la sociedad argentina. En palabras de R. Di Stefano y L. Zanatta, para la Iglesia se trataba de “proceder a la ‘reconquista’ de la escuela en nombre de la catolicidad de la nación”<sup>128</sup>. Se ponía en juego algún sentido de revancha frente al lugar secundario que la ley 1420 y sus defensores le habían dado la religión dentro de la educación pública.

El golpe de Estado de los militares nacionalistas en junio de 1943 representó el afianzamiento de los vínculos entre el Ejército y la Iglesia, y abrió el lugar a la consolidación del “mito de la nación católica”, que superponía los sentidos de lo argentino con lo católico<sup>129</sup>. Sería el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Pedro Ramírez, Gustavo Martínez Zubiría, quien quebraría definitivamente con lo que más molestaba de las disposiciones de la ley 1420, al decretar la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas

<sup>127</sup>Pío XI (1929). *Divini illius Magistri* §18.

<sup>128</sup>Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). Op.cit. P. 442.

<sup>129</sup>Cf. Di Stefano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15(1), 1-32; Di Stefano, R. (2011a). El pacto laico argentino (1880-1920). *PolHis*, (8), 80-89; Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*. Buenos Aires: Biblos; Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual; Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ.

primarias y secundarias del país. El decreto N° 18411 de fines de 1943 se fundamentó en el señalamiento explícito de lo que denominó las “aberraciones” laicistas de aquella ley derivadas de su controvertido artículo 8°, dejando en claro que se venía a reparar una situación intolerable para la Iglesia católica:

La ley argentina de 1884 no ha abolido, pues, la enseñanza religiosa en las escuelas, pero al fijarle un horario inconveniente la ha hecho imposible y ha dado pie a interpretaciones tendenciosas, que han acabado por hacer de la escuela argentina una escuela prácticamente atea.<sup>130</sup>

En el primer artículo del decreto se hizo la salvedad para aquellos niños cuyos padres manifestaran su libertad de conciencia por pertenecer a otra religión, indicando para ellos la impartición de Instrucción Moral. El decreto otorgaba un lugar privilegiado a la Iglesia en su implementación, al señalar como necesaria su autorización para el nombramiento de los docentes que designaría el gobierno nacional. Dentro del Ministerio se crearon asimismo la Dirección General de Instrucción Religiosa y la Inspección General de Instrucción Religiosa, y se señaló que se reglamentaría su funcionamiento “con el acuerdo o la consulta que, según los casos, corresponda hacer a la Autoridad Eclesiástica”<sup>131</sup>. Si bien esta normativa implicó un fuerte reconocimiento a la Iglesia, su aplicación supuso como contraparte la apertura de un espacio de control por parte del Estado sobre las actividades educativas de los católicos en las escuelas<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup>Decreto N° 18411/43.

<sup>131</sup>Decreto N° 18.411/43, art.5°.

<sup>132</sup>Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

El quiebre con la ley 1420 ya tenía sus antecedentes en las provincias, tanto en lo normativo como en lo institucional. En este periodo, se destaca como antecedente inmediato del decreto 18411, la reglamentación ordenada en 1936 por el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco, a la obligatoriedad de la educación religiosa. El decreto de Fresco fue convertido en ley en 1939, con referencias a la “moral católica” como fundamento<sup>133</sup>. Luego de la promulgación del decreto de Martínez Zubiría, se sucedieron en 1944 normativas similares en las provincias de Santiago del Estero, La Rioja, Corrientes, Catamarca, San Juan, Córdoba, Jujuy<sup>134</sup>, Entre Ríos<sup>135</sup> y Tucumán<sup>136</sup>.

En el contexto de esta fuerte contraofensiva del catolicismo en su asociación con el Ejército, cabe poner de relieve algunos focos de disenso en el campo de la educación pública. Ante al avance de la impronta católica en el sistema escolar, fueron organizadas campañas de resistencia por parte de la Confederación de Maestros. Se sucedió también la fundación, por parte de un grupo de socialistas, de la Asociación Pro Defensa de la Escuela Laica<sup>137</sup>. Otro ejemplo se dio en 1944, cuando el interventor federal de Santa Fe cesanteó a 21 docentes que

---

<sup>133</sup>Pinkasz, D. y Pittelli, C. (1997). “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”. En A. Puiggrós, A. (dir.). *La educación en las provincias (1945-1985)* (7-50). Buenos Aires: Galerna. P. 11.

<sup>134</sup>Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). Op.cit. P. 322.

<sup>135</sup>De Miguel, A. (1997). “La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico de Entre Ríos (1930-1966)”. En A. Puiggrós, A. (dir.). *La educación en las provincias (1945-1985)* (97-168). Buenos Aires: Galerna. P. 124.

<sup>136</sup>Caimari, L. (2010). Op.cit. P. 141.

<sup>137</sup>Di Stefano, R. (2010). Op.cit. P. 337.

firmaron una declaración a favor de la educación laica, gratuita y obligatoria<sup>138</sup>.

Desde esta época, la instauración del discurso de la Iglesia que entramaba de manera esencial al catolicismo con la identidad argentina afianzó su legitimidad para intervenir integralmente en la vida política, cultural y social del país. Ello permitió que la Iglesia viera hecho realidad su repetido reclamo por la inclusión obligatoria de la educación católica en el sistema educativo público, lo que a la vez significaba un reconocimiento como agente fundante y protagonista de la cultura nacional. Las reivindicaciones católicas para el ámbito educativo y los avances obtenidos en este periodo, así como las resistencias y tensiones en torno a la laicidad estarán todos condensados en la experiencia educativa del peronismo y su compleja relación con la Iglesia.

### ***1946-1955. El peronismo y la educación religiosa***

Los vaivenes de los vínculos entre la Iglesia católica y el gobierno de Juan D. Perón acompañaron las tensiones fluctuantes en torno a la cuestión educativa. En la campaña previa a las elecciones presidenciales de 1946, la cuestión de la educación religiosa obligatoria entró en juego como un elemento fundamental para obtener el apoyo de la Iglesia católica. Perón logró convertirse en el candidato favorito de la institución eclesial, no por apoyarse en una retórica cristiana y marcar una continuidad con el régimen instaurado en 1943, sino quizás por personificar para la Iglesia “el mal menor frente al progra-

---

<sup>138</sup>Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). Op.cit. P. 322.

ma laicista de la Unión Democrática”<sup>139</sup>. La inclusión del cristianismo dentro del entramado discursivo del peronismo implicaba anclar su legitimidad en un elemento mucho más abarcador que las referencias nacionalistas y la defensa de la justicia social. Concretamente, la educación fue el principal punto de conexión entre el peronismo y la Iglesia, al menos al inicio de su compleja relación.

El gobierno de Perón no dudó en defender el decreto 18411/43. Y en 1947 se procedió a su tratamiento parlamentario para convertirlo, tal cual había sido redactado, en ley nacional. Esa decisión hizo que se evidenciaran las contradicciones internas del partido gobernante. Si la oposición a la instauración de la educación religiosa en las escuelas públicas había surgido durante los años anteriores de parte de grupos de la sociedad civil opositores a los gobiernos que la defendían, esta vez la oposición estaba plantada en el interior del propio bloque gobernante. La conformación heterogénea de las bases políticas del naciente peronismo hizo que, por ejemplo, 13 de los diputados peronistas se negaran a realizar el juramento por los Santos Evangelios al asumir sus bancas en 1946<sup>140</sup>. A la hora de la votación por la ratificación de la educación religiosa obligatoria, muchos de esos diputados decidieron ausentarse o retirarse antes de la votación, lo que favoreció la sanción de una ley que el propio Perón se había encargado de asegurar, con instrucciones de procedimiento a sus legisladores.

Durante la discusión parlamentaria, la defensa de la laicidad educativa generó también movilizaciones en las calles y un despliegue de argumentos a favor de la educación religiosa en la prensa cató-

---

<sup>139</sup>Ghio, J. (2007). Op.cit. P. 128.

<sup>140</sup>Di Stefano, R. (2010). Op.cit.

lica. Mayormente, las resistencias a la educación religiosa tomaron la forma de un anticlericalismo que fusionaba las perspectivas de un amplio abanico opositor al que le resultaba fácil unir linealmente la alianza del peronismo y la Iglesia, con el falangismo y la tradición hispánica conservadora. Y también al interior del propio peronismo se hicieron oír voces disidentes, que se referenciaban en el laborismo y que, sin dejar de reivindicar al cristianismo, despotricaban contra esa versión reaccionaria del catolicismo. Algunos de los argumentos que entraron en la discusión de la ley implicaron la asociación del propio peronismo con la “verdadera” tradición nacional y, por ende, católica, así como el rechazo al laicismo de la ley 1420, identificado con un ateísmo contrario a la naturaleza del alma argentina. Los opositores argumentaron que la ley encarnaba el totalitarismo y el retorno a un modelo de cristiandad colonial<sup>141</sup>. La ley fue finalmente aprobada con el número 12978, en abril de 1947.

La implementación de la ley puso pronto en evidencia la tensión latente entre el peronismo y la Iglesia católica. Las disputas por la dirección tanto administrativa como pedagógica de la educación religiosa en las escuelas públicas supuso el enfrentamiento entre dos actores políticos que “compartían una vocación hegemónica”<sup>142</sup> y que hicieron de la educación un campo de batalla por la consolidación y expansión de su poder al resto de la sociedad. Ya desde la reglamentación de la ley, en noviembre de 1947, el gobierno marcó el lugar que ocuparía la Iglesia, al disponer que la Dirección General de Instrucción Religiosa estaría compuesta por seis miembros: un director y cuatro

---

<sup>141</sup>Caimari, L. (2010). Op.cit. PP.155-160.

<sup>142</sup>Ghio, J. (2007). Op.cit. P. 137.

vocales serían designados por el gobierno, y el restante sería nombrado por el Episcopado<sup>143</sup>. Asimismo, se le otorgaba a la Iglesia el lugar de consultora para la definición de los planes de estudio de la materia, dejando al Estado su definición y la designación de docentes. Con la creación de la Secretaría de Educación, en 1948, se sucedería también la degradación de la Dirección de Instrucción Religiosa a la categoría de Departamento. Si bien la ratificación de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa expandió y legitimó la acción de la Iglesia en el espacio público, las disposiciones de la ley significaron también que la enseñanza religiosa quedaba fuera de la esfera eclesíastica para pasar a estar controlada por el Estado.

La Iglesia debió enfrentar además la falta de suficientes docentes para la materia, y su deficiente formación. Estas cuestiones ya habían sido relevadas como un problema desde la promulgación del decreto de 1943. Una parte importante de los cargos fueron cubiertos por militantes de la Acción Católica y miembros del clero diocesano, mientras que las órdenes religiosas –con su histórica actividad en el campo educativo– no sintieron como propia la responsabilidad y permanecieron enfocadas en sus instituciones escolares privadas. Pero fundamentalmente, la Iglesia debió enfrentarse al proceso de “peronización de la enseñanza” obligatoria, especialmente a partir de 1948, con la gestión del Secretario de Educación Oscar Ivanissevich, quien promovió en su discurso una fuerte impronta personalista anclada en la figura de Perón como artífice de la vida nacional, lo que suponía una dislocación del lugar simbólico del catolicismo. La religiosidad y el

---

<sup>143</sup>Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3(2), 89-103.



cristianismo que pregonaba el discurso educativo oficial establecían una línea de continuidad con el peronismo antes que con la doctrina católica. Las disposiciones curriculares que, desde la elevación de la Secretaría de Educación al rango de ministerio, en 1949, comenzaron a exaltar al peronismo y la figura de Perón como ejes fundamentales, si bien no obviaban al catolicismo como elemento constitutivo, desdibujaban su lugar dentro del nuevo orden social<sup>144</sup>.

Junto a esta normativa de educación religiosa obligatoria que selló la coincidencia entre el peronismo y la Iglesia debe hacerse referencia a la ley N° 13047, de 1947, que creó el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos Privados de Enseñanza. Se normativizó el funcionamiento de esas instituciones y se equipararon los derechos y obligaciones de los docentes privados a aquellos de los docentes que estaban bajo la órbita del Estado, incluido el del salario mínimo. Este reconocimiento marcó un hito en la construcción del sistema educativo argentino, pues dejó sentada la responsabilidad del Estado en el financiamiento del sector educativo privado. A este respecto, se dispuso que el Estado se hiciera cargo de hasta dos tercios de los salarios docentes en escuelas privadas dependientes del Consejo Nacional de Educación y el Ministerio<sup>145</sup>. Se creó también una clasificación de los establecimientos privados en “adscriptos a la enseñanza oficial”, “libres” y “establecimientos privados de enseñanza en general” (ley N° 13047, art. 2°). Fue así que, por caso, en 1950 el profesorado del CONSUDEC fue incorporado como instituto adscripto a la enseñanza ofi-

---

<sup>144</sup>Ibíd.

<sup>145</sup>Caimari, L. (2010). Op.cit. P. 166.

cial<sup>146</sup>. Como órgano de fiscalización y negociación, el Estatuto dispuso la creación del Consejo Gremial de Enseñanza Privada (ley N° 13047, art. 27º), cuyas funciones incluían la disposición de los aranceles que los establecimientos “adscriptos a la enseñanza oficial” aplicarían a sus alumnos (ley N° 13047, art. 22º). Este reconocimiento normativo que dispuso un conjunto de mejoras para el sector privado implicó para la Iglesia, sin embargo, un mayor control estatal sobre su actividad, al igual que había sucedido con la educación religiosa y que ahora también reavivaba las tensiones en las escuelas católicas.

Finalmente, en medio de los crecientes enfrentamientos políticos entre el peronismo y la Iglesia, en 1954 se derogó la ley 12978, de enseñanza religiosa obligatoria. En definitiva, como señala L. Caimari: “A pesar de las perspectivas radiantes, la experiencia de la religión en las escuelas fue decepcionante para los católicos”. Por ejemplo, para intelectuales como Gustavo Franceschi, director de la revista *Criterio*<sup>147</sup>. Esa decepción dada entre las cesiones y tensiones con el peronismo llevó a un punto de quiebre en la estrategia de la Iglesia, que advirtió los límites de una educación religiosa bajo el control del Estado y con docentes poco preparados, y pasó a centrarse en los años siguientes en la construcción de un sector educativo alternativo y autónomo frente a la autoridad estatal.

### **1955-1976. Consolidación de la educación privada**

Tras el derrocamiento de Perón, la Iglesia volvió a configurar su posicionamiento frente a las autoridades en el gobierno. La denomi-

---

<sup>146</sup>Bianchi, S. (1992). Op.cit.

<sup>147</sup>Caimari, L. (2010). Op.cit. P. 167.

nada Revolución Libertadora contó con la Iglesia católica como uno de sus principales aliados. En medio de un clima social de tensión entre católicos y defensores de la laicidad, Atilio Dell’Oro Maini, el Ministro de Educación de Pedro Aramburu, promulgó a fines de 1955 el decreto N° 6403, de organización de las universidades nacionales. Una fuerte polémica pública se generó a partir del artículo 28º, que autorizaba la creación de universidades privadas facultadas para expedir títulos profesionales habilitantes. Las movilizaciones estudiantiles en oposición pronto coparon las calles. Es conocido también el pronunciamiento público del entonces Rector de la UBA, José Luis Romero, que identificó como “educación religiosa” lo que en la letra del decreto era llamado simplemente educación “libre”<sup>148</sup>. Las disputas por esta normativa, sintetizadas como la polémica entre “laica o libre”, fueron abruptamente acalladas con la renuncia del Ministro, en mayo de 1956, que dejó abierta su reglamentación para el gobierno siguiente. Es así que el enfrentamiento volvería a surgir en 1958 durante el gobierno de Arturo Frondizi.

Nuevamente, tras la propuesta de Frondizi de convertir en ley al discutido artículo 28º, se iniciaron masivas movilizaciones, no solo por parte de quienes se oponían al decreto, sino también de aquellos que se sentían agraviados por el tono anticlerical que habían tomado las discusiones. La intensidad de la protesta contra la sanción de esta ley incluyó tomas de escuelas y facultades por parte de estudiantes secundarios y universitarios, y la movilización de otros actores políticos, como sindicatos de docentes y de otras ramas productivas. En ello se ponía en discusión un conjunto de significados que iban más

---

<sup>148</sup>Di Stefano, R. (2010). Op.cit. P. 367.

allá de la cuestión universitaria. La polémica “laica o libre” reactualizó las disputas históricas que tenían en su centro las pretensiones de la Iglesia de catolizar a la sociedad, incluido el campo educativo como principal ámbito de injerencia.

La represión del gobierno aplacó las protestas callejeras y permitió finalmente que se sancionara la ley N° 14557, conocida como “Ley Domingorena”. El reconocimiento dado por esa normativa a las universidades privadas se articulaba con el cambio de estrategia de la Iglesia, que había notado las deficiencias de una enseñanza religiosa obligatoria dentro del sistema educativo público en relación con los beneficios que podrían derivarse de la consolidación de un circuito educativo propiamente católico, separado de la autoridad estatal. Este cambio se engarzaba con un nuevo esquema de relaciones de la Iglesia con el Estado y el ámbito educativo, cuyos argumentos ya no iban en sintonía con la defensa de la “nación católica” sino con el “derecho a construir un sistema educativo alternativo”<sup>149</sup>.

En un análisis de la enseñanza privada para el periodo 1962-1976 en perspectiva cuantitativa se señala el avance sostenido de la participación relativa del sector privado en el sistema educativo nacional, evidenciado por una tasa de crecimiento de la matrícula en ese periodo de 84,9% frente a una tasa de 22,2% correspondiente al sector estatal<sup>150</sup>. En particular se señala para el mismo periodo el marcado aumento en la matrícula del nivel secundario, con una tasa de crecimiento del 114,2%, y en el nivel superior no universitario con una

<sup>149</sup>Zanca, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad, 1955-1966*. Buenos Aires: FCE. P. 120.

<sup>150</sup>Bravo, H. F. (1984). *El Estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

tasa de 442,9%. Asimismo, el estudio señala la evolución de los aportes financieros estatales, e indica un periodo de crecimiento constante hasta 1970, un breve periodo de reducción que llega hasta 1974 y una tendencia con altibajos hasta 1976<sup>151</sup>. A partir de la “Ley Domingorena”, el sector universitario experimentó también un fuerte crecimiento de su matrícula, que pasó de un total de 1.536 estudiantes en 1958, a 15.309 en 1965. Las universidades que más crecieron fueron la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Universidad del Salvador (USAL): mientras que la primera se inauguró en 1958 con 602 estudiantes, que aumentaron a 3.411 hacia 1965, la segunda comenzó con 175 estudiantes en 1958 hasta llegar a 3.485 en 1965<sup>152</sup>.

Este crecimiento del sector educativo privado se articuló con la creación de una estructura normativa y administrativa específica, en la que la Iglesia ejerció una influencia considerable. Además del ya existente estatuto para los docentes privados promulgado por Perón, se dictaron nuevas normativas. Mediante los decretos N° 7728/58 y N° 9247/60 se creó la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP) dentro de la órbita del Ministerio de Educación. Asimismo, el decreto N° 12179/60 declaró a los establecimientos privados como “unidades administrativas de gestión propia”<sup>153</sup>, lo que les permitió emitir títulos propios. Durante la presidencia de Arturo Illia se dicta-

---

<sup>151</sup>Ibid. P. 89.

<sup>152</sup>Algañaraz, V. (2016). Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70. *Sociohistorica*, 37, e002. Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/-view/SH2016n37a02>

<sup>153</sup>Paviglianiti, citada en PERAZZA, R. y SUÁREZ, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En R. Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina (25-56)*. Buenos Aires: Aique. P. 30.

ron los decretos N° 15/64 y N° 371/64. El primero reglamentó las proporciones de la subvención estatal para el pago de los salarios docentes, que cubría desde el 40% hasta el 100% y quebraba la “discrecionalidad” que había regido hasta el momento<sup>154</sup>. El segundo reglamentó las condiciones para la incorporación de los institutos privados a la “enseñanza oficial”, concretamente para aquellas instituciones privadas de nivel medio y superior. Asimismo, en una concesión abierta desde el Estado, la designación de los funcionarios de la SNEP fue promovida por la propia Iglesia católica. El primer responsable de ese organismo fue Alfredo Van Gelderen, una figura cercana a Antonio Plaza, el entonces influyente arzobispo de La Plata<sup>155</sup>.

Ese lugar preeminente de la Iglesia en el espacio público sería confirmado en 1966, con la dictadura de Juan Carlos Onganía y su visión católica integral, que retomó el “mito de la nación católica” como fundamento del accionar del Ejército en el poder. El segundo de los ministros de Educación de Onganía, José Mariano Astigueta, se rodeó de un grupo de especialistas católicos, tales como Alfredo Van Gelderen, Jorge Zanotti, Antonio Salonia, Emilio Mignone y Alberto Taquini<sup>156</sup>, algunos de los cuales ocuparon distintos cargos dentro del Ministerio. Parte de ese equipo elaboró en 1968 un anteproyecto de “Ley Federal de Educación” que establecía la distinción entre “educación

---

<sup>154</sup>Morduchowicz, A. e Iglesias, G. (2011). Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina. En R. Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (131-164). Buenos Aires: Aique. P. 143.

<sup>155</sup>Rodríguez, L. (2011a). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria.

<sup>156</sup>Puiggrós, A. (2012). *Op.cit.* P. 158.

pública estatal y no estatal”. Ese mismo Ministerio elaboró también un proyecto de “Ley Orgánica de Educación Nacional” que distinguía entre “acción educativa de iniciativa estatal y no estatal”, a la vez que “extendía la denominación ‘educación pública’ a la de origen particular o privado”, buscando incluir de ese modo a las escuelas privadas como parte de lo público<sup>157</sup>. Respecto del sector universitario, Onganía también sancionó en 1967 la ley N° 17604, de creación del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), como órgano general de coordinación para dichas instituciones, a la vez que las habilitó a concertar con el Estado nacional contribuciones presupuestarias<sup>158</sup>.

Los inicios de la década de los ‘70 estarían marcados igualmente por el lugar preeminente de la Iglesia católica como un actor necesario de consulta con poder de veto en las decisiones gubernamentales referidas al sector educativo privado. Sin embargo, en la breve presidencia de Héctor Cámpora se buscó reestructurar el sistema universitario en el marco del denominado proyecto de reconstrucción, liberación nacional y justicia social. Así, con el decreto N° 451, de julio de 1973, se dispuso suspender la creación de nuevas instituciones universitarias privadas. El tercer gobierno de Perón (1973-1976) supuso una nueva puesta en discusión del lugar de la Iglesia católica como actor del sector educativo privado. Previamente, en la campaña electoral por la presidencia, se sucedieron debates a partir de propuestas de la UCR y el socialismo, por ejemplo, de regulación e incluso de supresión del aporte estatal a la educación privada y de reforma del

---

<sup>157</sup>Bravo, H. F. (1991). *La transformación educacional*. Buenos Aires: Corregidor. P. 190.

<sup>158</sup>Algañaraz, V. (2016). Op.cit.

Estatuto del Docente Privado sancionado por Perón<sup>159</sup>. Más allá de esas propuestas, el tercer gobierno peronista, con Jorge Taiana como ministro de la cartera educativa, terminaría por ratificar los términos de la ley 13047/47, asegurar los aportes estatales y legitimar el estatuto de los establecimientos privados.

En todo este periodo se sentaron las bases para el fortalecimiento –en términos normativos, institucionales y financieros– del sector educativo privado. Pasando de la centralidad de los clamores por la inclusión de la educación religiosa en las escuelas públicas, se fue consolidando la estrategia de la Iglesia tendiente a la construcción de un espacio educativo propio con creciente influencia en todos los niveles educativos, desde la *libertad de enseñanza* como principal argumento. Asimismo, el apoyo más o menos explícito de los distintos gobiernos a la expansión de la educación privada en este periodo marcó lo que puede denominarse el pasaje de un Estado nacional netamente “educador” a un Estado subsidiario. Principalmente en la década de los ‘60, aunque las políticas gubernamentales consolidaron el lugar de la Iglesia en la esfera educativa, no se articularon necesariamente con la exaltación y defensa del catolicismo y su lugar en la cultura nacional. Por el contrario, formaron parte de una visión desarrollista del sistema educativo que suponía como necesidad la formación de recursos humanos para la nueva estructura productiva nacional que se buscaba impulsar. Más allá de esta circunstancia particular, la Iglesia siguió abriendo espacios de influencia e intervención dentro de las propias

---

<sup>159</sup>rodríguez, L. (2013). Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976). *Historia de la Educación - Anuario*, 14(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/-scielo.php?script=sci\\_arttext-&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/-scielo.php?script=sci_arttext-&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=en)



estructuras estatales, ubicándose cómodamente como un actor de referencia dentro del campo educativo. La reinscripción legitimada del catolicismo en el sistema escolar común tendría lugar, al igual que había sucedido en décadas pasadas, bajo una dictadura militar.

### **1976-1983. Dictadura, catolicismo y represión**

El golpe militar encabezado por el Gral. Jorge Videla en marzo de 1976 encarnó como ningún otro el vínculo sincrético entre las Fuerzas Armadas y las pretensiones catolizantes de la Iglesia argentina. La vuelta a un catolicismo integral, que buscaba impregnar todas las esferas societales, se fundó en una estructura fuertemente reaccionaria y represiva, lo que supuso que el ámbito educativo se convirtiera para la dictadura en unos de los puntos de ataque primordiales contra lo que definió como la “amenaza subversiva”. A diferencia de lo que había sucedido en otros periodos, esta vez la Iglesia argentina no debió presionar o negociar para que sus requerimientos se hicieran presentes en la definición de las políticas educativas, porque los militares en el gobierno dieron por sentada su alianza con la versión más conservadora del catolicismo. Era precisamente la Iglesia católica la que sugería al gobierno de manera vinculante los nombres de los funcionarios del Ministerio de Educación, quienes provenían de la intelectualidad católica preconiliar anclada en instituciones como el CONSUDEC, la UCA o la Acción Católica.

En términos de las políticas educativas de la dictadura, A. Puiggrós las sintetiza como la combinación de los siguientes elementos:

[E] autoritarismo de Estado, el tratamiento de la educación como un criterio de costo-beneficio y una versión oscurantista de la

Doctrina Social de la Iglesia, junto a la privatización de la enseñanza, la desestructuración de la educación pública, la iniciación del arancelamiento, la supresión de las rentas propias de la educación, la introducción disfrazada de la enseñanza religiosa en las escuelas y la censura en la cultura<sup>160</sup>.

Como síntesis de este conjunto de elementos, P. Pineau señaló que las políticas educativas de la dictadura adoptaron, por un lado, una estrategia “represiva” y, por el otro lado, una estrategia “discriminadora”<sup>161</sup>. La primera, tendiente a controlar y suprimir los elementos democratizadores y de renovación cultural en los espacios educativos en base a una defensa de un tradicionalismo nacionalista que restablecería los “valores perdidos” en el sistema educativo y el consecuente silenciamiento de voces disidentes. Este enfoque estaba fundamentado en una versión del “ser nacional” que se ligaba de manera esencial con la civilización occidental y cristiana, así como al orden y al respeto a las autoridades. El disciplinamiento del sistema educativo devino así en el secuestro y la desaparición de estudiantes y docentes, cesantías forzadas y censura de libros, además de en otras formas de autoritarismo en las prácticas escolares. Y también, en otro plano, en el combate a las ideas pedagógicas progresistas y democratizadoras que habían emergido en las décadas pasadas.

---

<sup>160</sup>Puiggrós, A. (2012). Op.cit. P. 171.

<sup>161</sup>Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (15-118). Buenos Aires: Colihue.

Retomando elementos de la ortodoxia católica, los lineamientos educativos de la dictadura tuvieron como nudos de sentido la defensa de la tradición católica de la nacionalidad argentina, la moral cristiana, la familia y el valor de la trascendencia espiritual en la concepción del “hombre”. Una de los ejemplos más destacados de las políticas represivas es el documento del Ministerio de Cultura y Educación, a cargo de Juan Catalán, titulado “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”, editado en 1977 y destinado a docentes y directivos de todos los establecimientos educativos. Al comienzo del texto se señalaba entre los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional la “erradicación de la subversión en todas sus formas” y la defensa de “los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”. En otro documento, titulado “Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza”, destinado a las escuelas técnicas, se planteaba la lucha contra la subversión, que “trata de apartarnos de nuestro tradicional estilo de vida democrático cristiano”<sup>162</sup>.

Aunque se elaboraron proyectos al respecto<sup>163</sup>, el gobierno militar no incluyó la educación religiosa obligatoria como una materia específica. Una excepción fue la provincia de Santiago del Estero, donde se decretó en julio 1976 la participación de la Iglesia en la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas<sup>164</sup>. El gobierno nacio-

---

<sup>162</sup>Citado en Pineau, P. (2006). Op.cit. P. 70.

<sup>163</sup>En 1979, el equipo del Ministro Juan Llerena Amadeo elaboró un anteproyecto de Ley de Educación que contemplaba la posibilidad, entre otras cuestiones, de volver a instaurar la enseñanza obligatoria de la religión como una materia específica.

<sup>164</sup>Rodríguez, L. (2011a). Op.cit.

nal fue más allá de la inclusión de la religión como materia, al incluir una perspectiva católica que atravesó la definición de los lineamientos curriculares. Principalmente, la nueva materia propuesta en 1978 para el secundario, Formación Moral y Cívica, fue donde se evidenció la impronta nacionalista y católica de la dictadura. Con relación a la enseñanza de la Constitución Nacional en esa materia, el Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo señalaba que ello implicaba

enseñar al educando que comprenda por qué los constituyentes de 1853 invocaban a Dios y por qué afirmaban que es fuente de toda razón y justicia y por qué los argentinos durante 169 años hemos hecho la misma invocación e igual afirmación.<sup>165</sup>

La enseñanza de la Historia también sufrió el embate catolizante. En esta materia se promovió el “conocimiento general de la antigüedad y de los tiempos medievales con énfasis en el Medioevo como trasmisor de la cultura clásica, reelaborada por la cosmovisión cristiana”<sup>166</sup>. Dentro de este mismo contexto, uno de los intelectuales más consultados fue el español Víctor García Hoz, un pedagogo proveniente del Opus Dei cuyas obras eran de lectura obligatoria en los profesorados. En su denominada “pedagogía católica” se defendía la inclusión de la enseñanza católica en todos los niveles y el dictado de materias específicas para varones y para mujeres<sup>167</sup>. García Hoz, que llegó al país invitado por Llerena Amadeo en 1979, dictó conferencias

<sup>165</sup>Citado en PINEAU, P. (2006). Op.cit. P. 72.

<sup>166</sup>Obregón, M. (2005). *Entre la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del “Proceso”*. Bernal: UNQ. P. 173.

<sup>167</sup>Rodríguez, L. (2011b). La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). *Estudios*, (25), 141-157. P.152.

y participó de eventos con autoridades e intelectuales del campo educativo en distintas universidades y colegios.

En cuanto a la estrategia discriminadora de la dictadura, ella consistió en la desarticulación del sistema educativo nacional como espacio de homogeneización, desde posiciones economicistas y tecnocráticas que promovieron la progresiva provincialización del sistema y el avance del sector privado. El efecto a mediano plazo fue una segmentación inequitativa del sistema educativo en circuitos diferenciados según las regiones y los sectores socio-económicos de pertenencia de los estudiantes<sup>168</sup>. El primer Ministro de Educación de la dictadura, Ricardo Bruera, instauró nuevamente el Consejo Federal de Educación con el fin de organizar el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias y reducir así el gasto educativo del Estado nacional. Esa transferencia sucedería en 1978, mediante los decretos N° 21809 y N° 21810. Este desplazamiento del Estado nacional como principal responsable del financiamiento educativo estatal se articulaba con la subsidiariedad que la Iglesia propugnaba como base del sistema educativo y la consecuente transferencia de recursos al sector privado. El ministro Llerena Amadeo señalaba en uno de sus discursos públicos que el Estado debía “asegurar la vigencia de la escuela privada”, a la vez que, en un sentido muy importante para lo que sucedería en las décadas siguientes, fundía en el término “enseñanza pública” tanto a las escuelas estatales como a las privadas<sup>169</sup>. Sus argumentos se refe-

---

<sup>168</sup>Braslavsky, C. (1987). “Estado, burocracia y políticas educativas”. En Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982 (75-174)*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

<sup>169</sup>Rodríguez, L. (2011a). Op.cit. P. 73.

reñaban muchas veces en los postulados a favor de la subsidiariedad del Estado y el rol educativo de la Iglesia católica contenidos en la encíclica pre-conciliar *Divini Illius Magistri* de 1929. Precisamente, uno de los ejes de su tradicionalismo católico suponía “la desconfianza hacia el Estado y la revalorización de la familia como agentes educativos”<sup>170</sup>. Este mismo funcionario fue quien impulsó en 1980 la ley N° 22207, de Régimen Orgánico para el Funcionamiento de la Universidades Nacionales, que habilitó el arancelamiento de los estudios universitarios.

A pesar del fuerte ambiente represivo de este periodo, el avance de la catolización del sistema educativo tuvo también algunos focos de disenso y resistencia. Uno de los puntos de discusión pública fue la instauración de la materia Educación Moral y Cívica en 1978, que algunos sectores vieron como un modo solapado de volver a la educación católica obligatoria. Ante esta disposición, desde la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA) se emitió una declaración donde, en virtud de la defensa de la libertad de conciencia, se objetaban los contenidos de la materia, sosteniendo que “inculcaba nociones y conceptos propios de una religión que podía ser ajena a determinados educandos”<sup>171</sup>. De igual modo, surgieron pronunciamientos por parte de asociaciones como la Liga Argentina de Cultura Laica y la Convención Evangélica Bautista<sup>172</sup>.

Además de estos cuestionamientos a la pretensión de universalidad del catolicismo, dentro de los propios colegios católicos emergie-

<sup>170</sup>Tedesco, J. (1987). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”. En Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982* (17-73). Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila. P. 32.

<sup>171</sup>Rodríguez, L. (2011a). Op.cit. P. 90.

<sup>172</sup>Ibíd.

ron disensos con el régimen dictatorial. La estrategia de represión a las posibles “infiltraciones subversivas” también incluyó a colegios tanto parroquiales y de congregaciones religiosas, especialmente en aquellas instituciones donde se habían recibido de buen modo los postulados del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín. En el marco del “Operativo Claridad”, impulsado por el ministro Bruera en 1976, se inició la persecución de docentes y estudiantes, así como la intervención de muchos colegios. Entre ellos hubo algunos establecimientos privados católicos<sup>173</sup>. En agosto de 1979, el gobierno nacional había promulgado la ley N° 21381, que facultaba al Ministerio de Cultura y Educación a inhabilitar y despedir al personal de establecimientos privados que se encontrara “vinculado a actividades subversivas”. Ello permitió la persecución a aquellos docentes de establecimientos católicos que no respondieran a “los moldes del integrismo o del nacional-catolicismo”<sup>174</sup>.

Señala M. Southwell que la última dictadura significó “el desmantelamiento de la principal ideología pedagógica en Argentina, que con revisiones y reformas en diversos momentos, cumplía casi un siglo de vida”<sup>175</sup>. Es decir que el proyecto educativo dictatorial avanzó sobre los sentidos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad del sistema educativo nacional, desde los argumentos católicos conservadores puestos en juego, hasta las propuestas educativas, las normativas sancionadas

---

<sup>173</sup>Mignone, E. (1999). *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Bernal: UNQ. PP. 153-159.

<sup>174</sup>Ibíd. P. 155.

<sup>175</sup>Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (10), 33-48. P. 37.

y las políticas desarrolladas. El descrédito al lugar del Estado como responsable de la educación expandió el lugar de legitimación de la Iglesia católica como actor educativo dentro del sistema. A esto claramente debe sumarse la impronta moralista, represiva y autoritaria que atravesó el sistema educativo, características que serían puestas en discusión con el regreso de la democracia.

El repaso histórico presentado sintetiza los modos en que la recomposición de la laicidad educativa ha tenido lugar en Argentina. Como se señaló al inicio del capítulo, la configuración actual del sistema educativo argentino se presenta como el resultado de los lineamientos normativos y de una cultura política heredada a lo largo de esa historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre los actores estatales desde la cartera educativa nacional y los actores eclesíasticos.

Antes de avanzar en el nudo de este trabajo, daremos cuenta del panorama actual de la laicidad educativa en Argentina en términos normativos. Una lectura pormenorizada de las normas educativas vigentes en las jurisdicciones sub-nacionales nos permite encontrar dentro del sistema educativo nacional matices, concesiones, privilegios y consentimientos más o menos velados hacia instituciones religiosas –principalmente, la Iglesia católica– que ponen en tela de juicio el mito de la educación laica en Argentina.

### **Panorama actual de la laicidad educativa**

En un sistema educativo provincializado como el argentino, se deben tomar en cuenta las regulaciones según jurisdicción<sup>176</sup>, pero también la

---

<sup>176</sup>Cf. Esquivel, J. (2010b). La preponderancia católica en la legislación nacional y



vinculación entre las distintas coaliciones de poder entre actores políticos y religiosos, las memorias colectivas propias de cada provincia y las trayectorias sociales de los funcionarios educativos en procesos clave de discusión de las políticas y normativas educativas provinciales<sup>177</sup>.

La vigente Ley de Educación Nacional (N° 26206), sancionada en 2006 (que será abordada en el **capítulo 5**), propone una definición abarcadora que incluye como objetivo de la política educativa nacional la garantía de una “educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona” (art. 11º, b). Esta formulación asume implícitamente que la dimensión religiosa está incluida en el carácter “integral” de la educación. Permite así que cada uno de los sub-sistemas educativos de las provincias se adapte a la política educativa nacional incluyendo o excluyendo, de manera más o menos explícita, a la educación religiosa en las escuelas estatales. A ello se le suma la garantía de libertad de enseñanza, y el reconocimiento, autorización y supervisión estatal de las escuelas privadas –confesionales y no confesionales.

A partir de una lectura de las constituciones y de las leyes educativas provinciales vigentes, se distinguen tres grandes grupos, cada uno con sus matices. En el primer grupo están aquellas provincias que disponen la enseñanza religiosa en las escuelas públicas bajo distintas modalidades (obligatoria u opcional; dentro del horario regular de clases o fuera de él). En el segundo, aquellas jurisdicciones provincia-

---

provincial. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra. Recuperado de: <http://www.nuevatierra.org.ar/-2010/10/248/>; Maltoni, M. (1988). *Educación y reformas constitucionales (1819-1987)*. Buenos Aires: El Ateneo.

<sup>177</sup>Prieto, S. (2017). *Catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas (1999-2016)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA. Mimeo.

les que explícitamente declaran a sus sistemas educativos como laicos, o bien no confesionales o no dogmáticos. Y, en el tercer grupo, las provincias que con distintos matices incorporan la definición de una educación “integral” sin referirse explícitamente a la educación religiosa obligatoria, en una línea similar a la Ley de Educación Nacional.

#### **a. Jurisdicciones que disponen la enseñanza religiosa en las escuelas comunes**

Aquí encontramos en primer lugar a las provincias que la instauran como obligatoria dentro del horario de clase (Catamarca, Tucumán y Salta, aunque esta última provincia fue observada por un fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en 2017<sup>178</sup>). En segundo lugar, a las provincias que disponen su

---

<sup>178</sup>El 12 de diciembre de 2017, la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) resolvió que en Salta no podrá darse educación religiosa en las escuelas públicas en el horario escolar y como parte del plan de estudios, a partir de un amparo colectivo iniciado en 2010 por un conjunto de familias apoyadas por la Asociación por los Derechos Civiles (ADC). Ese grupo demandó al Ministerio de Educación de Salta el cese de la enseñanza de la religión católica, así como de toda práctica religiosa (como los rezos al comienzo de las jornadas, la bendición de la mesa y la escritura de oraciones en los cuadernos) dentro del horario escolar, por considerarlas violatorias de los derechos de libertad de culto, igualdad, no discriminación, libertad de conciencia y tutela de las minorías religiosas respecto de los menores no católicos. Particularmente, la CSJN declaró inconstitucional el inciso “ñ” del art. 27° de la Ley N° 7546 de Educación de Salta, que disponía la instrucción religiosa como parte de los planes de estudio, dentro del horario regular de clases y con requerimiento de habilitación docente por parte de la respectiva autoridad religiosa. También fue observada como inconstitucional la Disposición N° 45 de la Dirección de Educación Primaria de la provincia, que establecía la obligación de completar un formulario en el que las familias debían manifestar la voluntad de que sus hijos recibieran educación religiosa. Uno de los principales argumentos fue que la CSJN consideró probado que en numerosas escuelas públicas salteñas se enseñaba y practicaba la catequesis de un solo culto (el católico apostólico romano), a pesar de que sus familias habían manifestado una voluntad contraria a que sus hijos recibieran educación religiosa, y ello resultaba asimismo discriminatorio y pernicioso para la

enseñanza por fuera del horario de clases regular (La Pampa, San Luis) y que además explicitan su carácter opcional (San Juan); se destaca la particularidad de Córdoba, que instaaura la enseñanza religiosa optativa pero también especifica su carácter “exento de dogmatismos” en la “educación pública estatal”; y por su parte, Catamarca tiene la particularidad de instaurarla en su Constitución, aunque en su ley educativa sancionada en 2014 adscribe a la definición amplia de “educación integral” como parte de las responsabilidades estatales (**Tabla a**).

**b. Jurisdicciones que explícitamente declaran a la educación como “laica” o bien “no confesional”**

Entre las primeras están la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Neuquén, y entre las segundas, San Juan. Aquí se destaca por su hibridez Tierra del Fuego, con una ley de Educación que establece un sistema educativo “laico” pero una Constitución que establece una educación “no dogmática en los establecimientos oficiales” y señala que la educación será “integral” y permitirá a las personas cumplir “su destino trascendente”, lo que le da una impronta que puede leerse como confesional (**Tabla b**).

---

privacidad de los/as estudiantes. La Corte consideró que dentro del sistema educativo público de la provincia de Salta han existido patrones de trato desigual hacia grupos religiosos minoritarios así como hacia los no creyentes.

Educación religiosa
<b>Catamarca:</b> enseñanza religiosa obligatoria (Constitución provincial, 1988, art. 270°); “educación integral” (Ley de Educación Provincial N° 5381/2014, art. 4°)
<b>Salta:</b> enseñanza religiosa obligatoria (Constitución provincial (1998), art. 49°; Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546/2008, arts. 8° y 27°, aunque su inciso “ñ” fue declarado inconstitucional por la CSJN en 2017).
<b>Tucumán:</b> enseñanza religiosa obligatoria (Constitución provincial (2006), art. 144°; Ley provincial N° 7.463/2004, art. 6°).
<b>Córdoba:</b> “carácter gratuito, asistencial y <i>exento de dogmatismos</i> de la educación pública estatal. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban en la escuela estatal, educación religiosa o moral, según sus convicciones” (Constitución provincial, 2001, art. 62). “[Los padres tienen derecho] A que sus hijos reciban de manera opcional, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, educación religiosa” (Ley de Educación Provincial N° 9870/2010, art. 11°).
<b>San Juan:</b> enseñanza religiosa opcional extracurricular (Ley Provincial de Educación N° 6755/1996, art. 14°).
<b>La Pampa:</b> enseñanza religiosa extracurricular (Constitución provincial (1994), art. 24°).
<b>San Luis:</b> enseñanza religiosa extracurricular (Constitución provincial (1987), art. 75°).

Tabla a.

Educación laica
<b>Ciudad Autónoma de Buenos Aires:</b> educación “pública, estatal laica” (Constitución C.A.B.A. (1996), art. 24°).
<b>Chaco:</b> educación “laica” (Constitución provincial (1994), art. 79°); garantía de “laicidad” (Ley de Educación Provincial N° 6691/2010, art. 4°).
<b>Entre Ríos:</b> educación “laica” (Constitución provincial (2008), art. 258°; Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890/2008, art. 3°).

<b>Jujuy:</b> “laicidad de la educación impartida por los servicios educativos de gestión pública estatal” (Ley Provincial de Educación de Jujuy N° 5807/2013).
<b>Mendoza:</b> educación “laica” (Constitución provincial (1916), art. 212°).
<b>Neuquén:</b> educación “laica” (Constitución provincial (2006), art. 110°; Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén N° 2945/2014, art. 3°).
<b>San Juan:</b> educación estatal “no confesional” (Constitución provincial (1986), art. 80°). Sin embargo, la Ley Provincial de Educación N° 6755/1996, art. 14°, establece la enseñanza religiosa opcional extracurricular.
<b>Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur:</b> educación “no dogmática en los establecimientos oficiales” (Constitución provincial (1991), art. 58°); sistema educativo “laico” (Ley de Educación N° 1.018/2014, art. 6°). En la Constitución provincial también se establece la educación “integral” de la persona que le permita cumplir “su destino trascendente” (art. 58°).

Tabla b.

**c. Provincias que, sin posicionarse explícitamente por la enseñanza religiosa ni por la educación laica, incorporan la ambigua definición de “educación integral”**

Aquí encontramos desde aquellas provincias que asumen una marcada impronta religiosa o confesional (Buenos Aires, Corrientes, Formosa, La Rioja, Misiones) hasta aquellas que proponen una educación “integral” pero sin mencionar la dimensión religiosa, espiritual o trascendente de la persona (Santa Fe, Santiago del Estero), pasando por provincias que adoptan la definición que supone lo religioso en la definición de la educación “integral” de “todas las dimensiones de la persona” (Chubut, Santa Cruz), en modo similar a la Ley de Educación Nacional. En este grupo se destacan nuevamente por su hibrididad la provincia de Mendoza, cuya Constitución declara a la educación como “laica” pero cuya ley educativa incluye la de-

finición de la educación “integral” de la persona como “unidad bio psíquica, social y espiritual”. También la provincia de Rio Negro, cuya Constitución dispone el carácter “integral, científico, humanista, no dogmático” de la educación, pero cuya ley de educación establece la formación de las “potencialidades y habilidades psico-físicas, espirituales” de las personas. Y, finalmente, el ya señalado caso de Tierra del Fuego, cuya Constitución superpone el carácter “no dogmático” de la educación oficial, con una definición de educación “integral” que asume el “destino trascendente” de las personas y el carácter laico de la educación establecido en la ley educativa (**Tabla c**).

Educación integral
<p><b>Buenos Aires:</b> educación “integral de la persona con dimensión trascendente” y “en los principios de la moral cristiana” (Constitución provincial (1994), art. 199°); garantía de educación “integral” que desarrolle “todas las dimensiones de la persona” (Ley Provincial de Educación 13688/2007, art. 16°).</p>
<p><b>Corrientes:</b> educación “integral”; se incluye la garantía al “crecimiento espiritual” de todos los habitantes (Constitución provincial (2007), art. 205°).</p>
<p><b>Formosa:</b> educación “integral” de la persona “hacia la trascendencia” (Constitución provincial (2003), art. 93°); educación en el “descubrimiento de la armonía del orden natural, reconociendo en ella la obra de Dios” (Ley General de Educación N° 1613/2014, art. 1°).</p>
<p><b>La Rioja:</b> educación “integral”, basada en “sentimientos religiosos” (Constitución provincial (2008), art. 53°); educación en “todos los aspectos de la persona, referidos a la dimensión trascendente” (Ley Provincial N° 8678/2009, art. 12°).</p>
<p><b>Misiones:</b> educación “integral” (Constitución provincial (1958), art. 41°), incluida la dimensión “trascendente” (Ley General de Educación N° 4026/2003, art. 8°).</p>
<p><b>Santa Fe:</b> educación “integral”, sin mención de la dimensión religiosa, espiritual o trascendente (Constitución provincial (1962), art. 109°).</p>

**Santiago del Estero:** educación “integral”, sin mención de la dimensión religiosa, espiritual o trascendente (Ley N° 6.876/2007, art. 4°).

**Chubut:** educación “integral” (Constitución provincial (1994), art. 114°), que desarrolle “todas las dimensiones de la persona” (Ley Provincial de Educación VIII N° 91/2010, art. 13°).

**Santa Cruz:** educación “integral” que desarrolle “todas las dimensiones de la persona” (Ley Provincial de Educación N° 3305/2012, art. 12°).

**Mendoza:** educación “integral” de la persona como “unidad bio psíquica, social y espiritual” (Ley de Educación Pública Provincial N° 6.970/2002, art. 6°). Sin embargo, en su Constitución provincial se establece la educación “laica” (art. 212°).

**Río Negro:** formación de las “potencialidades y habilidades psico-físicas, espirituales” (Ley Orgánica de Educación N° 2444/2009, art. 3°). En la Constitución provincial se establece el carácter “integral, científico, humanista, no dogmático” de la educación (art. 63°).

**Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur:** educación “integral” de la persona que le permita cumplir “su destino trascendente” (Constitución provincial (1991), art. 58°). En su ley de educación se establece un sistema educativo “laico” (Ley de Educación N° 1018/2014, art. 6°).

**Tabla c.**

Este panorama de la educación religiosa en las jurisdicciones subnacionales da cuenta de la diversidad de la laicidad educativa en Argentina y, en parte, de los recorridos históricos, las discusiones heredadas y los equilibrios de poder disímiles entre actores estatales y religiosos en la construcción de los sistemas educativos. En cada una de las disposiciones legales vigentes se encuentran sedimentadas tensiones y sentidos múltiples referidos al lugar del Estado, de la educación privada y de la formación religiosa. Tales tensiones y sentidos fueron y siguen siendo producidos, reproducidos, desafiados y transformados a lo largo de una historia que lleva más de un siglo.

## | CAPÍTULO 3 |

### El Congreso Pedagógico Nacional

#### Introducción

En este capítulo abordaremos la primera coyuntura de análisis, correspondiente a la discusión educativa durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), poniendo el foco en tres dimensiones articuladas entre sí. En primer lugar, las condiciones socio-políticas de debate público sobre la educación nacional en el retorno democrático. En segundo lugar, el escenario discursivo construido entre la Iglesia católica y otros actores políticos a partir de la convocatoria oficial al Congreso Pedagógico Nacional en 1984, su propio devenir hasta la instancia conclusiva de la Asamblea Nacional, en 1988, y los ecos durante su realización en la prensa educativa destinada a los docentes y en los documentos de la CEA. En tercer lugar, la cristalización de estos procesos y prácticas sociales y discursivas en la dimensión textual en el corpus delimitado.

Los interrogantes generales que estructuran este capítulo son: ¿cómo fue el vínculo entre el gobierno de Alfonsín y la Iglesia católica?; ¿de qué modo se evidenció ese vínculo en la esfera educativa?; ¿y qué estrategias discursivas se pusieron en juego en los distintos espacios de discusión sobre la educación nacional?

#### Esfera pública, Iglesia y post-dictadura

La transformación de la sociedad argentina a partir de la recuperación del régimen político democrático en 1983 supuso una reconfi-



guración de la esfera pública, en términos de un restablecimiento de la institucionalidad democrática del gobierno, de apertura de espacios de intervención social y expresión cultural hasta entonces suprimidos, y de la generación y reactualización de disputas entre distintos actores sociales. La educación pública fue precisamente uno de esos espacios clave en los que las tensiones generadas por la apertura democrática reconfiguraron las tramas de acción de actores sociales, políticos y religiosos.

El programa de gobierno de Raúl Alfonsín se encarriló programáticamente en una vía de reforma innovadora de la sociedad y optimismo refundacional<sup>179</sup> frente a las herencias represivas de la dictadura. La marcada diferenciación establecida con la dictadura militar fue el rasgo constitutivo del gobierno alfonsinista, que se ubicó al otro lado de esa “frontera” establecida con el pasado represivo<sup>180</sup>.

El vínculo del gobierno con la jerarquía de la Iglesia católica estuvo atravesado por esta dinámica de construcción política, alimentada a la vez por un imaginario laicista del partido gobernante –la Unión Cívica Radical– que, para muchos de los miembros de la Iglesia, era visto como una “amenaza” para las pretensiones católicas sobre la sociedad<sup>181</sup>. Fueron varios los focos de conflicto del gobierno con la Igle-

---

<sup>179</sup>Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo: democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>180</sup>Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens. P. 168.

<sup>181</sup>Cf. Esquivel, J. (2004). *Detrás de los muros: la Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem, 1983-1999*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Ezcurra, A. (1988). *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires: Puntosur; Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina*

sia en la transición democrática. Destacaremos algunos de ellos como marco coyuntural para entender el vínculo entre las discursividades estatal y católica en materia educativa.

En primer lugar, existió una tensión fuerte en torno al desprestigio generalizado que recaía sobre la institución eclesiástica, por los vínculos de una parte de la dirigencia religiosa con la represión de la dictadura. El retorno democrático había reavivado los cuestionamientos públicos a la connivencia de una parte de la Iglesia con la instauración de una dictadura fundada en valores que solapaban la nación con lo católico. El enjuiciamiento a la Junta Militar promovido por el gobierno democrático reveló en efecto el silencio o bien la abierta complicidad de miembros de la Iglesia con el terrorismo de Estado y la violación de los derechos humanos<sup>182</sup>. Al inicio del nuevo periodo democrático, la Iglesia había expresado en el documento “Democracia, responsabilidad y esperanza”, de abril de 1984, su defensa a las Fuerzas Armadas, entendidas como “fuerza vital para la comunidad (...) que tienen una misión propia en la vida de la Nación”<sup>183</sup>, en el marco de una propuesta de *reconciliación*, que operó como argumento articulador del posicionamiento de la Iglesia frente a la transición post-dictatorial<sup>184</sup>.

---

*post-autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria; Krotsch, C. (1988). Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional. En Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática* (203-250). Buenos Aires: Puntosur.

<sup>182</sup>Mignone, E. (1999). *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Bernal: UNQ.

<sup>183</sup>“Democracia, responsabilidad y esperanza”. XLVIII Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984. §12

<sup>184</sup>Bonnin, J. (2009). Religious and political discourse in Argentina: the case of reconciliation. *Discourse & Society*, 20(3), 327-343.

En segundo lugar, otro foco intenso de disputa abierta fue la discusión por la ley de divorcio, iniciada en el Congreso de la Nación en 1984 y sancionada finalmente en junio de 1987. En ello se ponía en juego una reactualización de las disputas en torno a la secularización y la impronta religiosa que solapadamente fundaba la normativa civil. La Iglesia veía así nuevamente cuestionado su lugar como tutora moral de la sociedad argentina. La estrategia de oposición católica supuso un pronunciamiento fuertemente confrontativo desde las homilías y en distintos documentos episcopales, con presión sobre los legisladores y presencia en las calles, movilizándolo al arco de actores católicos. En los documentos de la CEA<sup>185</sup> se argumentó doctrinariamente a favor de la indisolubilidad matrimonial y el valor de la familia como parte de un orden natural regido por la divinidad. En esa misma línea de cuestionamiento a la “campaña divorcista”, se procedió a la entrevista con el propio Presidente de la Nación y con legisladores, antes y después de la sanción de la ley, así como a la amenaza de excomunión para aquellos que hubieran votado a favor de la ley. La presencia en el espacio público supuso también la movilización católica en las calles, en la forma de una “Marcha de la Familia” promovida por el obispo Emilio Ognénovich –entonces titular de la recién creada Comisión Episcopal para la Familia dentro de la CEA–, que se realizó el 5 de julio de 1986 y llevó a una imagen de la Virgen de Luján hasta la Plaza de Mayo, para ejercer presión sobre el poder político<sup>186</sup>.

---

<sup>185</sup>Entre ellos: “La indisolubilidad matrimonial” (15 de marzo de 1984), “El matrimonio indisoluble” (13 de abril de 1984), “En defensa del matrimonio indisoluble” (16 de noviembre de 1985), “El proyecto de ley de divorcio vincular” (10 de septiembre de 1986), “La nueva ley de divorcio vincular” (4 de junio de 1987).

<sup>186</sup>Cf. Esquivel, J. (2004). Op.cit.; Fabris, M. (2011). Op.cit.

Un tercer foco de conflicto entre la Iglesia católica y la democracia recuperada estuvo dado por el llamado “destape” cultural. La liberalización de las expresiones culturales y mediáticas luego de la represión, la censura y la persecución de la dictadura generó una marcada preocupación en la cúpula eclesiástica en este periodo. El Programa Nacional de Democratización de la Cultura promovido por el alfonsinismo apuntaba, en la visión católica, a secularizar y desacralizar a la sociedad<sup>187</sup>. El juicio moral de la Iglesia se sostenía sobre una crítica al proceso de secularización y las “idolatrías” que traía aparejado: el sexo, el dinero, la pornografía, el libertinaje<sup>188</sup>. Se solapaban estas distintas temáticas en cuestionamientos concretos contra las discusiones públicas emergentes sobre la educación sexual y el aborto<sup>189</sup>, las emisiones televisivas “obscenas” e “inmorales”<sup>190</sup>, y proyecciones cinematográficas que se leían como contrarias al sentir católico<sup>191</sup>. La Iglesia leía en todo ello una hostilidad generalizada, avalada por el propio gobierno nacional, hacia los valores religiosos como fundamento moral de la cultura argentina.

<sup>187</sup>Esquivel, J. (2004). Op.cit. P. 108.

<sup>188</sup>Dri, R. (1997). *Proceso a la Iglesia argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires: Biblos. P. 73 y ss.

<sup>189</sup>Por ejemplo, en el documento de la CEA “El pudor, defensa de la dignidad humana” (30 de diciembre de 1984) donde se advertía sobre el “avance de la pornografía” como atentado al pudor y a la dignidad humana.

<sup>190</sup>Por ejemplo, en el comunicado de la Comisión Permanente de la CEA “Emisiones televisivas inaceptables” (8 de agosto de 1984).

<sup>191</sup>Por ejemplo, a partir de la película de J. L. Godard *Je vous salue, Marie* cuya exhibición se prohibió a fines de 1985 a partir de una proclama de la Iglesia argentina que exigió a las autoridades gubernamentales “prudencia” frente a la herida a la fe cristiana que el film, en la postura doctrinal católica, suponía.

Estos focos de disputa dan cuenta de un aire epocal marcado por el enfático posicionamiento de la cúpula eclesiástica frente al gobierno y a la sociedad civil, encarnado en múltiples estrategias de accionar político: la entrevista reservada con autoridades políticas, la proclamación discursiva en homilías y documentos institucionales en los que se predicaba su posición, y la movilización de las bases católicas y los cuadros eclesiales en el espacio público como formas de posicionamiento político. Algunas de esas estrategias serían puestas en juego en el otro gran foco de discusión de este periodo, la educación pública, en el marco del Congreso Pedagógico Nacional (CPN).

Según se detallará en los siguientes apartados, este periodo se caracterizó por la disputa abierta entre la cúpula eclesiástica y los actores estatales por la definición de los lineamientos educativos. 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 distintos espacios discursivos erigidos en torno al CPN, donde esos actores y sentidos entraron en relación construyendo posicionamientos antagónicos. El resultado sería un imposible punto de consenso que permitiera construir definiciones unívocas para una reforma educativa nacional, según se había propuesto el gobierno de Alfonsín.

### **El debate educativo en democracia: el Congreso Pedagógico Nacional**

Ante el embate de las políticas educativas de la dictadura, el optimismo refundacional democrático dio forma a una estrategia general del alfonsinismo de reconstrucción de los sentidos canónicos que habían cruzado todo el siglo XX, desde la organización del sistema edu-

cativo nacional. Esos sentidos conformaban un imaginario de la educación pública anclado en las nociones de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad y laicidad educativa<sup>192</sup>. Durante la última dictadura militar se había consolidado una transformación profunda del vínculo estrecho entre la educación pública y el papel del Estado como garante de un proyecto político de integración social<sup>193</sup>. La caracterización de la política educativa de la dictadura se ha sintetizado en un conjunto de elementos: *elitismo* (en oposición a una educación masiva e igualitaria), *oscurantismo* (con referencia al “ser argentino” y la moral cristiana), *neo-liberalismo* (con relación al rol subsidiario del Estado), *eficientismo* (con referencia al cálculo costo-beneficio en la inversión educativa) y *autoritarismo* (como imposición represiva del orden y la disciplina social)<sup>194</sup>.

Con la restauración democrática, el programa educativo alfonsista buscó desarticular esos componentes de las políticas educativas de la dictadura con un doble propósito: por un lado, la recuperación de la educación nacional como espacio integrado, igualitario e inclusivo, y por el otro, la construcción de una identidad ciudadana en las

---

<sup>192</sup>Cf. Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (107-127). Buenos Aires: Noveduc; Minguet, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 89-101; Southwell, M. (2007). “‘Con la democracia se come, se cura y se educa...’”. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”. En Camou, A., Tortti C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires: Prometeo.

<sup>193</sup>Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

<sup>194</sup>Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. P. 20.

escuelas compatibles con el orden democrático, en abierta oposición a las formas de socialización escolar marcadas por el autoritarismo<sup>195</sup>.

El gobierno de Alfonsín tuvo cuatro ministros de Educación y Justicia: 1) Carlos Alconada Aramburu (diciembre 1983 a junio de 1986), abogado y dirigente de la UCR, había sido también ministro de Educación del gobierno de Arturo Illia (entre 1963 y 1966); 2) Julio Rajneri (junio de 1986 a septiembre de 1987), abogado y periodista, miembro de la UCR; 3) Jorge F. Sábato (septiembre de 1987 a mayo de 1989), abogado, asesor del presidente Alfonsín y vicedecano antes de tomar su cargo en la cartera educativa; y 4) José Dumón (mayo a julio de 1989), abogado, dirigente y diputado nacional por la UCR. Asimismo, hubo en este periodo tres secretarios de Educación: 1) Bernardo Solá (1983-1986), abogado, docente y dirigente de la UCR, fue uno de los impulsores de la convocatoria al CPN; 2) Francisco Delich (1986-1987), sociólogo, había sido designado como rector normalizador de la UBA en 1983; y 3) Adolfo Stubrin (1987-1989), abogado; como diputado por la UCR había sido integrante de la Comisión de Educación en el Congreso de la Nación.

Entre las iniciativas educativas emprendidas en el sentido de democratización señalado, se destacan las siguientes: la rehabilitación en

---

<sup>195</sup>Cf. Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. y Palermo, V. (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia* (223-238). Buenos Aires: Edhasa; Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV (48), 75-112; Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Contextos de Educación*, 13, 1-9.

1984 del funcionamiento de los centros de estudiantes para los niveles medio<sup>196</sup> y terciario<sup>197</sup>; la normalización de las universidades públicas<sup>198</sup>; la eliminación de los exámenes de ingreso eliminatorios en el nivel medio, al igual que el sistema de cupos en la universidad; la eliminación de la materia Instrucción Moral y Cívica y su reemplazo por Educación Cívica en el nivel medio<sup>199</sup>, con una nueva impronta laica y democrática; y la reincorporación de docentes cesanteados por la dictadura.

El principal recurso discursivo al que se apeló desde el gobierno y desde un sector de los especialistas del campo educativo fue la reactivación de la memoria de la centenaria ley 1420 y los sentidos de centralidad del Estado, obligatoriedad, gratuidad y laicidad educativa que ella condensaba. En materia de educación, el gobierno de Alfonsín buscó efectivamente, siguiendo el planteo de M. Southwell, “restablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo”<sup>200</sup>.

El espacio fundamental para poner en discusión los sentidos de la educación pública fue el CPN, convocado mediante la ley N° 23114, sancionada unánimemente por el Congreso de la Nación en septiembre de 1984, a partir de una propuesta del Poder Ejecutivo. El diputado

---

<sup>196</sup>Decreto N° 898 y resoluciones de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 3 y N° 78, 1984.

<sup>197</sup>Res. Ministerial N° 562/1984.

<sup>198</sup>Decreto N° 154/83.

<sup>199</sup>Res. Ministerial N° 536/1984.

<sup>200</sup> Southwell, M. (2007). “‘Con la democracia se come, se cura y se educa’...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires: Prometeo. P. 316.



por la UCR Adolfo Stubrin y el Secretario de Educación Bernardo Solá generaron la iniciativa, que fue acompañada por el partido gobernante y el presidente de la Nación, que buscaba consolidar el restablecimiento institucional de la democracia. El CPN se inauguró oficialmente en abril de 1986. Sus debates en distintas instancias asamblearias a nivel local y provincial a lo largo del territorio argentino culminaron casi dos años después, con una Asamblea Nacional en marzo de 1988, en la ciudad cordobesa de Embalse del Río Tercero. Ubicado indudablemente en una línea de continuidad con el Congreso Pedagógico de 1882, que había funcionado a finales del siglo XIX como antesala para la sanción de la ley 1420, el CPN de 1984 se había propuesto como objetivos “plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución”<sup>201</sup>. Se realizó un llamado a la participación abierta de “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas”<sup>202</sup>. Y se esperaba que las conclusiones del CPN, sin carácter vinculante, abrieran el espacio de construcción de consensos para la sanción, frustrada a lo largo del siglo XX, de una ley general de educación para el ámbito nacional. Pero también el CPN formaba parte de una estrategia promovida por el gobierno nacional de investirse él mismo como guía moral del nuevo orden democrático, delimitando y apuntalando un marco para la participación de la ciudadanía. En palabras de Alfonsín, en la apertura del CPN en abril de 1986: “Será pedagógico en sí mismo, ya que a través

---

<sup>201</sup> Consejo Federal De Cultura y Educación (1986). *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación*, 2. Buenos Aires: CFCE. P. 2.

<sup>202</sup> Ley N° 23.114, art. 1°.

de su propio desarrollo nos impartirá la enseñanza fundamental de una democracia moderna”<sup>203</sup>.

El proyecto de ley para la convocatoria al CPN fue discutido en la Comisión de Educación del Congreso de la Nación, donde las tensiones entre los miembros del partido gobernante y los requerimientos de la oposición del Partido Justicialista hicieron que se suprimieran en los fundamentos las referencias explícitas al Congreso Pedagógico de 1882, como una estrategia para evitar una eventual disputa abierta con los sectores católicos aliados al peronismo en las provincias que veían aún a la ley 1420 de 1884 como una “aberración” laicista que se oponía a las demandas de la Iglesia en materia educativa<sup>204</sup>. Ese intento de supresión de los ecos de aquellas discusiones decimonónicas por la laicidad educativa daba cuenta de la vigencia y la relevancia que el Congreso Pedagógico de 1882 tenía un siglo después de acontecido y con las disputas que su memoria contenía y reactualizaba. La prohibición de las menciones a las discusiones por la ley 1420 se reveló así como un procedimiento de control del discurso, es decir, como un intento por suprimir la potencialidad de su retorno en una nueva coyuntura de redefinición del vínculo de la Iglesia con la esfera política y con la educación pública.

Como epicentro de proliferación discursiva sobre la educación pública en la post-dictadura, el CPN es el punto de partida para nuestro análisis sobre tres espacios discursivos concretos, como subconjuntos

---

<sup>203</sup>“Discurso del presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, abril 1986, pp. 462-463.

<sup>204</sup>Fabris, M. (2011). *Op.cit.*; Krotsch, C. (1988). *Op.cit.*

de un campo discursivo más amplio<sup>205</sup> donde se conectó lo católico con lo estatal: en primer lugar, las publicaciones de la CEA; en segundo lugar, la prensa educativa dirigida a los docentes; y en tercer lugar, los dos espacios oficiales del CPN: la propia Asamblea Final y la Comisión Honoraria de Asesoramiento convocada por el presidente Alfonsín.

En este marco de condiciones socio-históricas de discusión de la educación pública a partir del llamado al CPN, se desplegaron distintas prácticas discursivas y estrategias políticas de los actores católicos en distintos ámbitos: los obispos desde el púlpito privilegiado de la CEA, órgano máximo de la Iglesia católica, interpelando en documentos públicos a la sociedad civil y a los gobernantes; los representantes de la educación católica desde el *Periódico CONSUDEC*, interpelando a su propia comunidad educativa y a las autoridades estatales; y distintos actores católicos interviniendo de manera orgánica en las asambleas descentralizadas del CPN para actuar sobre la correlación del equilibrio de fuerzas a la hora de discutir y elaborar las conclusiones de las comisiones de trabajo. Los actores estatales y los defensores de la tradición de educación pública laica también intervinieron en las propias instancias asamblearias del CPN. Desde la prensa educativa oficial de la Secretaría de Educación se construyó un posicionamiento diferente del católico, y desde la producción intelectual en el marco de la Comisión Honoraria de Asesoramiento tuvo lugar la actualización de la polémica por los sentidos de la educación pública, el lugar del Estado, la religión y la educación privada, como parte fundamental del debate acerca del devenir educativo nacional.

---

<sup>205</sup>Maingueneau, D. (2008). *Gêneses dos discursos*. Sao Paulo: Parábola. P. 35.

Nuestra clave de lectura enfoca la dimensión discursiva con el propósito de presentar un análisis 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 post-dictatorial. Retomando las consideraciones teóricas del primer capítulo referidas a la enunciación, el funcionamiento político del discurso y la interdiscursividad, asumimos que los tres espacios discursivos delimitados analíticamente en esta parte del trabajo constituyeron superficies polifónicas donde convergieron simultáneamente múltiples enunciadores y destinatarios<sup>206</sup>. En términos de enunciación política<sup>207</sup>, se han delimitado en ellos, por un lado, destinatarios positivos (*prodestinatarios*), con quienes se buscó compartir y reforzar una identidad; y, por el otro lado, destinatarios negativos (*contradestinatarios*), a quienes se buscó confrontar y excluir del colectivo de identificación. Ello puede ser leído convergentemente como una estrategia de *polarización* que construye relacionalmente un “Nosotros” y un “Otros” mediante autopresentaciones positivas y presentaciones negativas de los demás<sup>208</sup>.

### ***Los documentos de la Conferencia Episcopal Argentina***

En distintos documentos públicos del Episcopado<sup>209</sup> –en la forma de comunicados, exhortaciones, declaraciones, mensajes o cartas pas-

<sup>206</sup>Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

<sup>207</sup>Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En AAVV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (13-26). Buenos Aires: Hachette.

<sup>208</sup>Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel. P. 29.

<sup>209</sup>Publicados por la editorial Claretiana y republicados luego en 1988 por la Oficina del Libro, dependiente de la CEA, en una serie de tomos titulada “Documentos del Episcopado

torales– centrados en una lectura de los procesos políticos y sociales de la Argentina democrática durante el gobierno de Alfonsín, la cuestión educativa tuvo un lugar manifiesto. En ellos se presentó la posición de los obispos frente a los cambios políticos, sociales y culturales de la post-dictadura, en una articulación entre una lectura de coyuntura y la reactualización de la doctrina católica en clave nacional.

La publicación de estos documentos fue también parte de una política editorial mentada por la Iglesia argentina en pos de construir una memoria institucional legítima ante la sociedad<sup>210</sup>. En ellos se pueden encontrar algunas referencias a la cuestión educativa, insertadas en preocupaciones más amplias sobre el vínculo de la Iglesia con la sociedad y con el Estado. Muchos de ellos retomaron los postulados y el posicionamiento ante la nueva configuración democrática de un documento fundamental del Episcopado como lo fue “Iglesia y comunidad nacional” (ICN), publicado en mayo de 1981, en diálogo con los últimos años de la dictadura militar y en la proyección hacia la re-inauguración democrática<sup>211</sup>. A partir de este documento, otros docu-

---

Argentino” recopilados por Néstor T. Auza. Cabe destacar que los documentos de la CEA son el resultado de las Asambleas Plenarias que regularmente reúnen al cuerpo de obispos del país, o bien de las Comisiones Permanentes de la CEA que se expresan como colectivo unívoco.

<sup>210</sup>Bonnin, J. (2010). Los documentos (in)completos del Episcopado argentino: edición y memoria. *Páginas de Guarda*, (10), 101-113.

<sup>211</sup>Para profundizar sobre el significado de ese documento, así como en su proceso de elaboración, cf. Bonnin, J. (2005). Iglesia y Comunidad Nacional: estrategias institucionales entre la dictadura y la democracia. *Sociedad y Religión*, (24/25), 103-121; Bonnin, J. (2010). *Iglesia y democracia. Táctica y estrategia en el discurso de la Conferencia Episcopal Argentina (1981-1990)*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE; Bonnin, J. (2012). *Génesis política del discurso religioso. “Iglesia y comunidad nacional” (1981) entre la dictadura y la democracia en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

mentos eclesiales en este periodo también se refirieron a lo educativo, aunque sea parcialmente:

- “Dios, el hombre y la conciencia”. XLVI Asamblea Plenaria CEA, 23 de abril de 1983.
- “Los cristianos y las elecciones”. XLVII Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.
- “Ante la nueva etapa del país”. XLVII Asamblea Plenaria CEA, 17 de noviembre de 1983.
- “Democracia, responsabilidad y esperanza”. XLVIII Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984.
- “Construyamos todos la nación”. XLIX Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 1984.
- “Mensaje con motivo de la finalización del Congreso Pedagógico Nacional”. LVI Asamblea Plenaria CEA, 16 de abril de 1988.
- “Ante las próximas elecciones. Exhortación del Episcopado Argentino”. LVIII Asamblea Plenaria CEA, 8 de abril de 1989.

Además de estos documentos sobre asuntos sociales y políticos más generales con menciones parciales a la educación nacional, existió un texto primordial que se insertó como estrategia de disputa por lo educativo en este periodo. Fue el documento “Educación y Proyecto de Vida”, elaborado por el Equipo Episcopal de Educación Católica de la CEA, en 1985, cuya configuración interdiscursiva ante las propuestas educativas alternativas que emergieron en el espacio del CPN se abordará en detalle a continuación.

#### *El documento “Educación y Proyecto de Vida”*

Este documento (en adelante, EPV), se presentó a la sociedad explícitamente como el aporte de la Iglesia católica a la discusión pública

sobre el sistema educativo nacional en el marco del CPN. En términos generales, sirvió para ubicar nuevamente en escena sus concepciones acerca del rol del Estado, la defensa de la educación religiosa y las prerrogativas administrativas, pedagógicas y presupuestarias para el sector educativo privado, mayoritariamente católico.

La Iglesia y sus múltiples destinatarios. Como punto de partida, nos interesa describir el despliegue de las distintas voces en la escena enunciativa construida por la CEA en este documento. En EPV encontramos una triple conformación enunciativa: la Iglesia argentina se posicionó de manera múltiple como *sujeto religioso* (en tanto autoridad eclesíástica), como *sujeto político* (en tanto miembro de la sociedad civil distinta del Estado) y como *sujeto educativo* (con su respectiva autoridad dentro del subsistema educativo privado)<sup>212</sup>. De manera conexa, su discurso construyó destinatarios en esas tres mismas líneas, dirigiéndose al propio grupo de clérigos organizados jerárquicamente pero también al conjunto de feligreses cristianos/católicos, a los ciudadanos argentinos en general, o bien a las comunidades educativas católicas, respectivamente.

Para el análisis identificamos las marcas del enunciador (en forma de pronombres y marcas verbales de persona)<sup>213</sup> y de los múltiples destinatarios en su doble vertiente: los *prodestinatarios* (con quienes

---

<sup>212</sup>Cf. Bonnin, J. (2010). *Iglesia y democracia. Táctica y estrategia en el discurso de la Conferencia Episcopal Argentina (1981-1990)*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE. Allí, el autor distingue entre la construcción múltiple de un sujeto institucional, religioso y civil a partir de un análisis de la discursividad de la Conferencia Episcopal Argentina en la transición democrática. Nos inspiramos en parte de ese planteo para el análisis.

<sup>213</sup>Cf. Filinich, M. (2012). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba; Kerbrat-Orechioni, C. (1997). *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.

se buscó coincidir y agrupar internamente en un mismo universo simbólico) y los *contradestinatarios* (con quienes se buscó confrontar y excluir del propio posicionamiento discursivo)<sup>214</sup>. Se rastrearon también en el texto las estrategias de referencia y predicación<sup>215</sup> sobre los temas, grupos y actores sociales y los sentidos a ellos adjudicados.

La enunciación desde la Iglesia. En el siguiente fragmento, se sintetiza el modo en que la Iglesia se instituyó como enunciador a la vez religioso, civil y educativo, es decir, como institución representativa de una confesión particular pero además como una parte activa de la vida cultural y educativa del país:

La Iglesia, en cumplimiento de la misión encomendada por su divino Fundador, se hace presente en la elaboración de la cultura nacional con su aporte propio: la evangelización. (...) Con este espíritu de evangelización la Iglesia encara el quehacer educativo en todas sus formas.<sup>216</sup>

A lo largo del texto, la voz del enunciador apareció marcada textualmente a partir de la voz de los obispos que conforman el Episcopado, en primera persona. Lo que primó en este caso fue la marca religiosa del enunciador, como sujeto que buscó construir y actualizar su autoridad eclesiástica. En igual sentido, en otros fragmentos, el enunciador responsable del documento apareció marcado como los “pastores” de la Iglesia en el país:

---

<sup>214</sup>Verón, op.cit.

<sup>215</sup>Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

<sup>216</sup>EPV, §143.



...sin entrar en aspectos técnicos que no son de nuestra competencia, **los obispos** podemos hacer nuestro propio aporte, extraído de la experiencia varias veces secular de la Iglesia en cuestiones educativas y escolares. Es lo que intentaremos a continuación, de manera sintética y sencilla.<sup>217</sup>

**Como pastores** con sede en las más diversas y remotas regiones del país, tenemos una viva conciencia de las peculiaridades de cada una de ellas y nos parece indispensable que, salvo en aquellos aspectos que hacen a la unidad cultural y política de la nación, los planes y programas de estudios se adapten exactamente a las necesidades y características locales.<sup>218</sup>

Como texto doctrinal de la Iglesia dirigido al ámbito de la educación y atento a la coyuntura del debate público, en el documento aparecieron también marcas del enunciador que lo construyeron desde su carácter específicamente educador. Por ejemplo, a través de formas de presentación tales como “la educación católica” o “la educación cristiana” incluidas también en la “misión evangelizadora” que la Iglesia ha asumido frente a la sociedad:

La **educación católica** profundizará su servicio a la evangelización y a la cultura en la medida que todos sus responsables asuman plenamente un clima de pastoral educativa que aún puede crecer más.<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup>EPV, §131.

<sup>218</sup>EPV, §135.

<sup>219</sup>EPV, §149.

...la imagen del hombre a partir de la cual **la educación cristiana** despliega su quehacer, es una imagen infinitamente más dilatada y profunda. Y si **la Iglesia** quiere ser fiel a su misión de servir al hombre, ha de esclarecerle con toda valentía la sublime dignidad de la vida para la cual fue creado y al mismo tiempo ayudarlo con generosidad de medios para que pueda crecer en esa dimensión.<sup>220</sup>

Estas formas de la voz de la Iglesia consolidaron un complejo lugar de enunciación a la vez religioso, político y educativo, en la coyuntura democrática de discusión de la educación pública. Aunque algunos de los destinatarios explícitos del documento fueron interpelados como parte del sistema educativo (“las autoridades educativas”, “docentes y técnicos en educación”), o como parte del quehacer social, político y cultural del país (“conciudadanos”, “dirigentes sociales y políticos” o “los medios de comunicación social”), también aparecieron invocados otros destinatarios en un plano de construcción político-discursiva.

La Iglesia y sus prodestinatarios. Además de las marcas explícitas sobre los destinatarios del documento, relevamos la interpelación a distintos *prodestinatarios*. Esto es, aquellos destinatarios con quienes se buscó coincidir y construir un colectivo inclusivo de identificación discursiva y política. De manera a veces alternada y a veces superpuesta, en EPV la Iglesia construyó: a) un colectivo político con referencia en lo argentino, b) un colectivo religioso con referencia en lo católico y c) un colectivo educacional con referencia en la comunidad educativa católica.

---

<sup>220</sup>EPV, §14.

- a) Una primera forma de construcción de prodestinatarios fue la presentación de la propia Iglesia como parte de un *nosotros argentino*. Esto es, en la forma de una institución civil más entre las otras formas ciudadanas y contemporáneas de la vida social, política y cultural de Argentina.

Entre las formulaciones referidas a las personas y al marco temporal y geográfico que marcaron esta estrategia aparecieron algunas como “los argentinos”, “nuestros conciudadanos”, y marcas de contemporaneidad y espacio simbólico y espacial compartido, tales como “bien de todos”, “el contexto latinoamericano y argentino”, “nuestra realidad cultural”, “nuestra realidad argentina”, “nuestro futuro”, o “nuestro país”; por ejemplo:

Por nuestra parte, **los argentinos nos hallamos** abocados a la búsqueda de soluciones para los arduos problemas que aquejan a **nuestra sociedad**, y es evidente que las soluciones profundas no se improvisan ni se salvan con arreglos de superficie.<sup>221</sup>

...nos referiremos al hombre, como persona, independientemente de su fe o sus creencias. Y al hacerlo, no invocaremos argumentos de fe sino de razón, válidos para **todos nuestros conciudadanos**, con los cuales deseamos dialogar fraternalmente, para **bien de todos**.<sup>222</sup>

---

<sup>221</sup>EPV, Conclusión.

<sup>222</sup>EPV, §101.

...la lectura de **nuestra realidad argentina**, aún la de esa realidad difícil y dolorosa que a menudo percibimos, la hacemos desde una perspectiva esperanzada.<sup>223</sup>

Otra forma de construcción de un nosotros inclusivo en línea con los prodestinatarios con fundamento en *lo argentino* se fundó en apelaciones a “la patria”, los “compatriotas” o “la nación” y la “cultura nacional” y sus derivados. Por ejemplo:

...en el estado actual de **nuestra sociedad**, la desigualdad educativa constituye una grave injusticia social, porque afecta, no ya a aspectos accidentales del bienestar individual, sino a lo más esencial e íntimo de la personalidad, como es su propio perfeccionamiento, y, además, porque condiciona negativamente el resto de la vida de **muchos compatriotas y hermanos nuestros**...<sup>224</sup>

Las dificultades por las que atraviesa **nuestra Patria** reconocen muy variadas causas que los analistas se encargan de señalar.<sup>225</sup>

En nuestro documento “Iglesia y comunidad nacional” decíamos: “Una **cultura nacional** no implica una identidad uniforme. **La nación** puede congregarse en torno a un número de valores básicamente común, diversas regiones culturales que tienen su propia característica particular. Variedad ésta que no daña sino que enriquece la **cultura**

---

<sup>223</sup>EPV, §2.

<sup>224</sup>EPV, §104.

<sup>225</sup>EPV, §53.

**común**” (I.C.N. 80). Y luego de diversas consideraciones históricas agregábamos: “**La nación** tiende a concebirse y a realizarse cada vez más como una entidad política que reúne bajo un mismo poder centralizado un pluralismo cultural e ideológico” (I.C.N. 82). Difícilmente haya alguien que niegue la exactitud de esta descripción de la realidad contemporánea ni la legitimidad de estas ideas.<sup>226</sup>

En esta alusión a la *patria* y la *nación* se acentuó un argumento fuerte dentro de la discursividad católica. Con insistencia a lo largo de la historia argentina moderna, la Iglesia ha buscado condensar el sentido de la nacionalidad argentina con el del catolicismo como forma de identificación y construcción de un nuevo *nosotros* que da por sentado el carácter inherentemente católico de la sociedad argentina.

- b) Siguiendo esta línea del sentido, la Iglesia no dejó de presentarse como una institución específicamente religiosa. Pero ello estuvo anclado en ese fundamento discursivo que ha destacado su lugar institucional preeminente en la vida política y cultural del país y, por tanto, partícipe necesaria de la discusión pública sobre la educación.

Indudablemente la proximidad del Tercer Milenio de **nuestra era cristiana** y el Quinto Centenario de la Evangelización de América Latina constituyen un llamado a una valiente revisión de vida y seria convergencia de los esfuerzos

---

<sup>226</sup>EPV, §124.

en la tarea educativa inspirada en **la doctrina redentora de Cristo**.<sup>227</sup>

...de poco valdrían los principios y enseñanzas contenidos en la primera parte del documento si **los católicos argentinos** no pudieran aplicarlos para su propia formación y la de sus hijos en las escuelas de su propia **patria**, en igualdad jurídica con **sus conciudadanos de otros credos o convicciones**. En esta parte del documento se hacen también algunas sugerencias y propuestas más concretas con relación a una eventual reforma del sistema educativo argentino.

Cuando la Iglesia se presentó como institución religiosa pero a la vez como parte constitutiva de la vida cultural del país, instaló como principales prodestinatarios a *todos los argentinos*. Esa interpelación la realizó, sin embargo, en tanto que argentinos con alguna fe religiosa. En el siguiente ejemplo se plasma esta doble pertenencia de ciudadano/creyente del destinatario al que se buscó incluir desde el posicionamiento católico:

La misión de educar [la Iglesia] la asume como preocupación y responsabilidad de servicio prioritario **para todos los hombres** y para todo el hombre. Entiende que ha de ayudar a salvarlo **en orden a su destino eterno para lo cual ha de promoverlo también a fin de que ocupe el puesto que Dios le ha dado** en el cosmos como señor y rector de todo lo creado y como hermano de los demás. Así

---

<sup>227</sup>EPV, Conclusión.

pues, muchas de estas reflexiones podrán considerarse **dirigidas a todos en general**.<sup>228</sup>

En este fragmento, la marca de los destinatarios como “todos los hombres” o “todos en general” requirió incluir una aclaración sobre el vínculo con Dios de esos “todos”, que culminó como un “todos” restringido a aquellos con alguna adscripción religiosa cristiana. Aquí el posicionamiento de la Iglesia se basó en una superposición de su lugar dentro de la sociedad civil en general –que interpeló a la ciudadanía argentina– a la vez que como representante de una fe religiosa particular –que se dirigió particularmente a la ciudadanía católica.

Esta ha sido una de las características fundamentales del posicionamiento católico frente a la sociedad y frente al sistema educativo en discusión: la identificación de la fe católica con la nacionalidad argentina. Esta matriz de sentido tiene su historicidad anclada en los vínculos que se construyeron entre la jerarquía eclesial y los gobiernos militares hacia las primeras décadas del siglo XX en Argentina, y que fundaron formas de identificación política y religiosa convergentes.<sup>229</sup>

En el documento EPV, la estrategia de construcción de un colectivo de identificación que amalgamó lo católico con lo argentino sirvió para delimitar como prodestinatarios al conjunto de los argentinos, como ciudadanos de una misma patria

---

<sup>228</sup>EPV, §6.

<sup>229</sup>Cf. Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*. Buenos Aires: Biblos; Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual; Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ.

católica. Algunas de las marcas textuales refirieron a la “raíz cristiana” o la “religiosidad católica” de la historia nacional:

Los acontecimientos de la **historia patria** muestran que **la religiosidad católica ha sido una constante en todo momento y en los principales sucesos del país**, resultado de una arraigada formación en el seno de las familias y también en diversas instituciones de educación formal.<sup>230</sup>

De ese modo, sería el conjunto de los argentinos el que conformaría el colectivo de identificación primario. En un desplazamiento desde una identidad puramente civil hacia una identidad religiosa, se delimitó como principal prodestinatario a un *ciudadano argentino creyente*, específicamente católico.

Es desde tal identidad colectiva de los prodestinatarios que se proyectó el posicionamiento católico sobre las esferas de la cultura y, concretamente, de la educación, en la forma de un recurrente llamado a su evangelización:

...la Iglesia que, en consecuencia, se propone, entre las prioridades de su acción pastoral, **la evangelización de la cultura**. Y pues la transmisión crítica y valorativa de la cultura se da a través de la educación, no cabe duda de que una de sus grandes y próximas tareas haya de consistir en **evangelizar la educación**.<sup>231</sup>

---

<sup>230</sup>EPV, §148.

<sup>231</sup>EPV, Conclusión.



- c) Como parte de sus prodestinatarios, la Iglesia también construyó en EPV un colectivo inclusivo de identificación en el nivel institucional y educativo. Es decir, en el ámbito de la comunidad católica como parte de la educación privada del país. Aquí aparecieron referencias a los “hijos” de la Iglesia, “todo cristiano” o interpelaciones a los educadores e instituciones católicas:

Toca a **todo cristiano**, y en forma particular a **los educadores y colegios católicos**, asumir la responsabilidad de su específica presencia en medio de la comunidad<sup>232</sup>

De este modo, se presentó como prodestinatarios a los propios miembros de las escuelas católicas (directivos, docentes, personal y padres):

...los **cristianos** y principalmente **los educadores de la fe** debieran ser constantes, alertas y decididos en el apostolado evangelizador.<sup>233</sup>

Se requiere un espíritu más estudioso y crítico por parte de **los directivos y educadores** para evitar los errores que brotan del encandilamiento padecido durante esas rachas [pedagógicas] que acaparan fugazmente la atención del mundo escolar sin dejar algo constructivo y eficaz, a la vez que estorban el serio avance educativo.<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup>EPV, Conclusión.

<sup>233</sup>EPV, §146.

<sup>234</sup>EPV, §152.

Nunca, por lo tanto, se insistirá suficientemente en la necesidad de que **los padres** asuman y vivan plenamente sus responsabilidades educativas.<sup>235</sup>

Se instituyó así un complejo lugar de enunciación católica que articuló su posicionamiento desde lo político-religioso-institucional como Iglesia (o bien como los obispos o los pastores de la Argentina) y como la educación cristiana/católica. Estas formas convergieron con la construcción de colectivos de identificación proyectados sobre contradestinatarios a nivel político, religioso y educativo, según se detallará.

La Iglesia y sus contradestinatarios. La posición enunciativa se construyó también en oposición a una serie de actores y significados sociales, es decir, una serie de contradestinatarios y de sentidos excluidos del posicionamiento católico. Las alternativas interpeladas en EPV fueron principalmente el Estado nacional y los sentidos culturales en torno al laicismo. En términos del posicionamiento de la Iglesia católica como actor educativo dentro del subcampo de la educación privada, el Estado apareció invocado en relación a tres cuestiones:

- a) las funciones y los límites del Estado educador frente a la iniciativa privada;
- b) el lugar de la religión en la educación pública;
- c) el financiamiento a la educación privada.

---

<sup>235</sup>EPV, §119.

Una de las estrategias destacadas en esta construcción de una identidad discursivo-política en contraste con contradestinatarios fue la proyección hacia actores y sentidos sociales con quienes se buscó polemizar. Por ejemplo, la Iglesia se posicionó frente a voces evocadas que habrían sostenido que ella entiende a la educación como “empresa privada” o bien como “proselitismo”, “beneficio reservado”, “privilegio” o “ventaja”, refutando y quitándoles valor a tales posiciones alternativas mediante claras contra-argumentaciones que afirmaron sus definiciones acerca de la escuela católica:

...nos preocupa la coordinación de los esfuerzos educativos de la escuela, la familia y el entorno social. **Ni la escuela estatal es una oficina pública, ni la no estatal, una empresa privada.** Toda escuela, como recordamos al comienzo, es –o debiera ser– una verdadera comunidad.<sup>236</sup>

La educación no constituye para la Iglesia una tarea de **proselitismo** ni un **beneficio reservado a la promoción de sus fieles.**<sup>237</sup>

...cuando la Iglesia, siguiendo una tradición tan antigua como ella misma, funda establecimientos educativos de todo nivel y abre sus puertas a quienes libremente quieren educarse en ellos, **no pretende privilegio alguno**, ni necesita invocar el mandato de enseñar a todas las gentes que le diera su divino fundador, Jesucristo.<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup>EPV, §138.

<sup>237</sup>EPV, §6.

<sup>238</sup>EPV, §111.

Al Estado educador –principal contradestinatarario, en su forma laica, monopólica y burocrática–, en el documento EPV se lo presentó a partir de predicaciones contrastivas tales como “estatismo monopolítico”, “absorbente intervencionismo estatal” y sus derivados:

La Iglesia ha sentido las alegrías de una creciente floración cultural en la que participó con apertura a todos; ha sufrido también las sombras de muchos desencuentros entre argentinos (...) por las **tendencias al estatismo monopolítico**.<sup>239</sup>

La más grave [consecuencia de la mayor intervención estatal] es, sin duda, **la tendencia al estatismo**, que no es la intervención legítima y benéfica del Estado sino **una intervención absorbente y excluyente, cuya expresión extrema es el monopolio escolar**.<sup>240</sup>

Lo que ha estado en tensión es el lugar mismo del Estado como garante y ejecutor de la educación pública. Aquí entró en juego un elemento fundamental del posicionamiento católico con relación al Estado y la educación: el llamado *principio de subsidiariedad*.

El principio de subsidiariedad es una premisa que forma parte de la Doctrina Social de la Iglesia. En su definición, se interpela al Estado y se delimita su injerencia. En este planteo doctrinal, el papel del Estado se limita al sostenimiento del *bien común*. Para la doctrina católica, la función subsidiaria tiene un sentido de colaboración, asistencia y ayuda por parte del Estado al desarrollo de la actividad de las “asociaciones inferiores”, tales como las familias o las escuelas. Al Estado le correspondería un lugar acotado

---

<sup>239</sup>EPV, §149.

<sup>240</sup>EPV, §98.

de dirección y vigilia. El postulado de la primacía de las entidades “inferiores” o “menores”, tales como las familias o los individuos, discute así la distribución de funciones entre el Estado y los actores de la sociedad civil.

Así planteado, el principio de subsidiariedad puede verse en sus sentidos negativo y positivo.<sup>241</sup> En el primero, el acento está puesto en la limitación de las funciones del Estado y su no interferencia en los asuntos de las entidades “menores”. Mientras que en el sentido positivo se pone el acento en el deber de ayuda y tutela activa por parte del Estado a esas entidades, promoviendo el desarrollo de sus funciones “propias”.

Esta es la posición general que ha proclamado la Iglesia en EPV, negando la exclusividad educativa del Estado:

La educación **no es función exclusiva de algunos, sino responsabilidad de todos** en la doble dimensión de educarse y educar. Cada cual en la medida de sus posibilidades y en los ámbitos de su actuación.<sup>242</sup>

Sin embargo, en materia educativa el posicionamiento católico puso el acento tanto en el sentido “negativo” como en el “positivo” del principio de subsidiariedad. Es decir, que se promovió por igual el espacio de autonomía de los individuos y el deber estatal de ayuda o suplencia:

---

<sup>241</sup>Viana, A. (1998). El principio de subsidiariedad en el gobierno de la Iglesia. *Ius Canonicum*, XXXVIII(75), 147-172.

<sup>242</sup>EPV, §6.

En nuestro documento “Iglesia y comunidad nacional” señalamos que dicho principio [de subsidiariedad] tiene un doble contenido: negativo uno y positivo el otro, pero ambos inseparables (I.C.N. 98). En virtud del primero **el Estado debe respetar y hacer respetar la iniciativa de las personas y comunidades menores**. En virtud del segundo **debe tomar la iniciativa** para “procurar a los individuos y comunidades menores todo aquello que solo él puede brindar o puede procurárselo mejor que los particulares... De poco serviría, en efecto, proteger la libertad si los particulares no recibieran el apoyo positivo requerido para el desarrollo de sus derechos”. (I.C.N. 98).<sup>243</sup>

...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. **Y tiene simultáneamente el deber de obrar por sí mismo, prestando los servicios educativos que hagan falta** para satisfacer necesidades sociales no atendidas.<sup>244</sup>

Como parte de la proclamación de la Iglesia, marcando su posición en discusión con las funciones del Estado, apareció recurrentemente la mención a la “burocratización” del sistema. La estrategia fue proyectarse en oposición a supuestos “excesos reglamentarios”, a un “reglamentarismo exagerado”, o “rígido y detallista al extremo”:

...deben los gobernantes obrar con prudencia, pues **los excesos reglamentarios**, aun los inspirados en las mejores intenciones,

---

<sup>243</sup>EPV, §122.

<sup>244</sup>EPV, §123.

pueden llegar a desvirtuar la esencia del derecho de enseñar y aprender y al mismo tiempo, como ya se dijo, ocasionar la **esclerosis y burocratización del sistema**, perjudicando así la calidad del servicio educativo.<sup>245</sup>

A través de lo que advertimos en nuestras propias escuelas, nos parece que **un reglamentarismo exagerado y una programación demasiado frondosa y detallista de la enseñanza** están ahogando toda iniciativa y privando a docentes y alumnos de todo estímulo creador.<sup>246</sup>

Desde el posicionamiento católico, la oposición al Estado partió de una crítica a sus funciones y a una reivindicación del lugar de la educación privada. El *principio de subsidiariedad* fue en este aspecto el argumento doctrinario articulador de las proclamaciones de la posición católica y las refutaciones a los sentidos adjudicados y proyectados sobre el Estado.

Otro de los puntos fundamentales del posicionamiento católico fue el referido al *lugar* de la religión en la educación pública. Aquí la estrategia osciló desde la denuncia por la falta de una perspectiva pedagógica que integre la dimensión religiosa como elemento constitutivo de los fundamentos y objetivos de formación, hacia una propuesta más o menos enfática de inclusión de la educación religiosa como parte obligatoria de currículum escolar común.

La “integralidad” de la educación ha sido el argumento para la defensa de una perspectiva católica en los contenidos y objetivos de

---

<sup>245</sup>EPV, §121.

<sup>246</sup>EPV, §134.

formación. Este argumento se construyó interdiscursivamente en el documento a partir de una oposición frente a voces y sentidos de contra-destinatarios proyectados, en la forma de negaciones polémicas y contra-argumentaciones. Por ejemplo, ante enunciadores educativos o estatales que verían en la religión “un elemento más, un añadido”, como “genérica y difusa” o referenciados como “antropologías y pedagogías que no centren al hombre en Dios”, o que al negar una educación integral estructurarían “una deformación” en la mente de los estudiantes:

Lo religioso, en efecto, **no es un elemento más, un añadido.**<sup>247</sup>

...la integralidad está vinculada, por otra parte, a las propias convicciones o creencias y **no a una religiosidad genérica y difusa.**<sup>248</sup>

Muchos viven sinceramente preocupados por los males que afligen a la humanidad y tratan empeñosamente de curarlos, pero no podrán saciar una sed de infinitud mientras sigan construyendo **antropologías y pedagogías que no centren al hombre en Dios.**<sup>249</sup>

Este posicionamiento tuvo como principal contradestinatario al Estado en su vertiente laica. Fue en oposición a esta entidad así caracterizada que se construyó abiertamente una parte del posicionamiento discursivo católico en torno a la educación y, concretamente, en favor de la inclusión de la dimensión religiosa en el sistema educativo público. Las formulaciones a este respecto fueron nuevamente refutaciones dirigidas a delimitar las funciones del Estado:

---

<sup>247</sup>EPV, §67.

<sup>248</sup>EPV, §106.

<sup>249</sup>EPV, §69.



...debe recordarse que **no es misión del Estado enseñar o propagar una doctrina religiosa**, menos aún impedir su propagación o su enseñanza. Por consiguiente, **la escuela del Estado no puede imponer creencias, pero tampoco combatirlas o coartar sus legítimas manifestaciones.**<sup>250</sup>

[El Estado] Debe respetar las convicciones y creencias de todos los alumnos **sin excepción (...). No puede ignorar el hecho de que la gran mayoría de los alumnos, al menos en nuestro país, profesa una fe religiosa**, no siempre ilustrada, no siempre operante, pero cierta. **No puede**, por consiguiente, **educarlos como si todos fueran agnósticos o ateos.**<sup>251</sup>

Estos ejemplos muestran la recurrente estrategia discursiva en EPV, consistente en el enfrentamiento enfático marcado por negaciones polémicas o contra-argumentaciones que proyectaron al Estado laico como principal contradestinatario. Como parte de este mismo posicionamiento, se procedió también a una defensa de la enseñanza religiosa obligatoria en la educación pública. Por ejemplo:

Habiéndose cumplido recientemente el centenario de ley nacional 1.420, considerada como la expresión el modelo del **laicismo escolar**, es oportuno recordar que su texto no menciona en parte alguna tal palabra que tampoco niega la posibilidad de la **enseñanza religiosa** en la escuela, de acuerdo con las convicciones de cada uno; por más que la relegue a horarios que, al menos hoy, resultan poco apropiados para hacerla efectiva. De cualquier modo, **no**

---

<sup>250</sup>EPV, §108.

<sup>251</sup>EPV, §108.

es concebible que dicha ley, meritoria por más de un motivo, haya querido propiciar dos enseñanzas antagónicas, religiosa una e irreligiosa otra, dentro de la misma escuela.

Tal interpretación además de constituir una **aberración pedagógica**, configuraría un **agravio a los principios constitucionales a las raíces históricas de la nacionalidad**.<sup>252</sup>

Es ilegítima (...) esa variante del **laicismo**, de **estilo pseudocientífico**, declaradamente **hostil a toda fe religiosa y en especial a la fe católica**, que en otras épocas intentó prohibir en las escuelas hasta la mención del nombre de Dios.<sup>253</sup>

Aquí los sentidos excluidos refirieron tanto a la ilegitimidad de un “laicismo escolar” de tipo “pseudocientífico”, “hostil” al catolicismo, anclado en una memoria de la ley 1420, así como a la exclusión de la enseñanza religiosa como “una aberración pedagógica” o un “agravio”.

Finalmente, el otro eje de enfrentamiento al Estado desde el documento EPV refirió al *financiamiento* de la educación privada. Aquí la Iglesia se pronunció en torno a la naturaleza y a la forma de ese reconocimiento presupuestario estatal. La estrategia discursiva siguió siendo fundamentalmente el enfrentamiento en forma de proclamações, negaciones polémicas y contra-argumentaciones que invocaron voces que habrían sostenido que los aportes financieros estatales serían “dávivas”, “favores graciabes” o bien “privilegios”:

...los aportes estatales a los establecimientos privados para determinados gastos **no son dávivas ni favores graciabes sino un deber de**

---

<sup>252</sup>EPV, §129.

<sup>253</sup>EPV, §108.

**justicia distributiva**, cuyo fundamento no es otro que la igualdad de todos los habitantes y el respeto de sus libertades fundamentales.<sup>254</sup>

Si [la libertad] fuera relativa, es decir, disimulada mediante la canalización de todos los recursos del Estado hacia las escuelas estatales y la **privación de todo apoyo económico a las creadas por la iniciativa privada**, la libertad de elegir escuelas y maestros quedaría reducida a un privilegio de los ricos, con evidente menosprecio del principio de igualdad de oportunidades.<sup>255</sup>

Los argumentos en torno a la libertad de elección y el pronunciamiento en favor del denominado *principio de igualdad de oportunidades educativas* fueron el eje para construir el posicionamiento católico de reclamo por el financiamiento estatal al sector educativo privado. La acción del Estado fue recortada enfáticamente en el marco de tales fundamentos:

**...la igualdad de oportunidades educativas**, como derecho efectivo y concreto y **no solo como simple declaración de principios o expresión de deseos** debe ser una meta permanente y prioritaria de toda política educativa, máxime en un país democrático.<sup>256</sup>

Recapitulando, el posicionamiento católico en el documento EPV se construyó en relación a contradestinatarios y sentidos excluidos en relación al Estado como garante de la educación y el laicismo escolar. En su enfrentamiento construido discursivamente a través de enfáticas proclamaciones y refutaciones dirigidas a un conjunto de sentidos

---

<sup>254</sup>EPV, §105.

<sup>255</sup>EPV, §105.

<sup>256</sup>EPV, §104.

proyectados sobre la religión, la educación y el Estado, la Iglesia articuló tres principios fundamentales: 1) la *subsidiariedad* como forma de respuesta a un Estado “monopólico” a la vez que como reivindicación de la libertad de la iniciativa educativa privada; 2) la *integralidad* como forma de respuesta a las posiciones educativas laicas y como defensa de una perspectiva religiosa para la educación pública; y 3) la *igualdad de oportunidades educativas* como respuesta a los cuestionamientos a la pertinencia del financiamiento estatal y como proclamación a favor del reconocimiento presupuestario para el subsector privado. En el marco de una crítica al pluralismo cultural contemporáneo atravesado, en la visión de la Iglesia, por valores contrarios a la doctrina católica, su posicionamiento tomó entonces como principal contradestinatario al Estado en tres dimensiones distintas: como Estado educador, como Estado regulador y como Estado laico. Desde ese lugar el posicionamiento educativo católico reivindicó y apuntaló sus sentidos organizadores en torno al rol educativo de la familia, el financiamiento público a la iniciativa privada y la educación religiosa dentro del sistema educativo nacional.

### **La prensa educativa: Periódico CONSUDEC y Espacio Público**

Desde el campo educativo –y concretamente desde la historia de la educación– se ha destacado a la prensa educativa como uno de los ámbitos donde la educación ha tomado forma y desde donde ha sido pensada, organizada, discutida, redefinida y renovada por parte de distintos actores educativos como el Estado, el mercado, los gremios y las instituciones religiosas<sup>257</sup>. Se entiende por prensa educativa a aquellas publicaciones

---

<sup>257</sup>Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

periódicas que tienen como principales destinatarios a los docentes y que buscan poner en circulación sentidos diversos acerca de lo educativo. Entre otros elementos y prácticas, S. Finocchio plantea que la prensa educativa aparece como un lugar de “invención de lo social” desde la educación, en el sentido de producción simbólica por parte de los sujetos educativos de sus identidades, sus relaciones y el mundo social<sup>258</sup>.

El foco en la prensa educativa permite también visualizar procesos educativos enmarcados en configuraciones socio-históricas específicas. Para nuestro caso, definimos analíticamente para la coyuntura de debate del CPN un segundo espacio discursivo compuesto por dos publicaciones educativas: por un lado, el *Periódico CONSUDEC* y por el otro lado, el periódico *Espacio Público*. El primero como recorte significativo del discurso educativo católico, y el segundo como uno entre otros espacios posibles de enunciación estatal, marcado por la particularidad de dirigirse explícitamente al cuerpo de docentes de todo el país desde la cartera educativa nacional.

El *Periódico CONSUDEC* se ha editado desde 1963 hasta la actualidad. Se trata de una publicación quincenal destinada a las instituciones educativas católicas desde el nivel inicial hasta el de formación docente no universitaria. Se presentaba en su portada como “Una suma de información quincenal al servicio de los colegios católicos”. El director de la publicación en este periodo era Tomás A. Walsh (conocido también como “el hermano Septimio”), quien había sido a su vez fundador del periódico y secretario del CONSUDEC, presidido entonces por el padre Horacio R. Gutiérrez.

---

<sup>258</sup>Finocchio, S. (2010). La invención de lo educativo en la Argentina. *Praxis Educativa*, 5(1), 69-77.

Como herramienta de difusión de esa institución, el periódico hizo propios los objetivos de representar los intereses de la educación católica argentina, mediante una permanente actualización de su identidad educativa y política. En sus páginas escribían los responsables del propio CONSUDEC, así como otros especialistas del campo intelectual católico que, de forma regular, trataban alguno de los aspectos pedagógicos, institucionales o administrativos del quehacer de la educación católica en Argentina. También disponía en sus páginas de publicidad de empresas privadas y, hacia las páginas finales, de una sección fija con avisos de búsquedas laborales para docentes de educación privada.

Por su parte, el periódico *Espacio Público* fue una publicación a cargo de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia del gobierno de Alfonsín. Se editó entre octubre de 1987 y mayo de 1989. Salieron 19 números, con una periodicidad mensual promedio y distribución gratuita. Su distribución oficial se desplegaba principalmente a través del correo postal al domicilio de los docentes de las escuelas estatales dependientes de la cartera educativa nacional. En su portada se presentaba como “Editado por el Monitor de la Educación Común”, lo que construía una continuidad con la histórica publicación del Ministerio de Educación nacional, aunque adaptada a la época en una versión modernizada. Funcionó como un espacio de difusión de parte de la política educativa durante la gestión del Secretario de Educación Adolfo Stubrin y de los ministros de Educación y Justicia Jorge F. Sábato (1987-1989) y José Dumón (1989). Su principal promotor fue Stubrin, que participaba del equipo de redacción. El periódico, editado en Eudeba, tenía como redactor y director responsable a Ricardo Nudelman. En sus páginas se dio lugar tanto a funcionarios de la cartera educativa como a intelectuales afines al ideario democrático

del gobierno. Se planteaba también la voz de los docentes a partir de cartas de lectores seleccionadas por el editor y publicadas en una sección fija denominada “Ida y vuelta”.

### *El Periódico CONSUDEC y sus múltiples destinatarios*

Este periódico se presentó a sí mismo como principal locutor responsable de los enunciados a partir de sus editoriales, firmados por su director, y marcas de identidad enunciativa mediante formas verbales en la primera persona del plural (“Conocemos”, “repetimos”, “seguimos”, “estamos”, “saludamos”, “Entendemos”, etc.). Otros modos de auto-presentación fueron el de referirse como “el organismo” o “la educación católica” o “nuestra educación”, como parte de un nosotros incluso en el marco del sistema educativo privado-confesional. Tuvo como destinatarios explícitos a los “lectores” del periódico, los “colegios católicos”, los “responsables de los institutos” católicos, docentes y padres de escuelas católicas.

Sin embargo, en sus páginas se dio lugar a otros enunciadores, es decir, voces ajenas con múltiples destinatarios: referentes religiosos católicos, intelectuales del campo teológico y educativo, auspiciantes privados y autoridades educativas estatales.

A partir de noviembre de 1985 (Nº 535), el CONSUDEC dedicó en sus páginas una sección fija para comunicar y comentar las novedades del desarrollo del CPN, denominado abreviadamente por esta publicación como el “CON/PE”. El recuadro de la sección “El CON/PE” llegaba a ocupar un cuarto de la página regular del periódico. Allí se notificó de las novedades del CPN siguiendo la información distribuida por la cartera educativa nacional y las novedades según llegaban desde las distintas jurisdicciones.

En la proximidad de apertura de las discusiones asamblearias del CPN en 1986, el *CONSUDEC* se incluyó –en línea con la postura de la Iglesia planteada en el documento EPV– como parte del conjunto cívico-político de “los argentinos” o toda la “Argentina”, “toda la opinión pública argentina”, la “comunidad argentina”, a quien dirigió sus preocupaciones educativas:

Huelga repetir aquí algo que **toda la opinión pública argentina** conoce sobradamente, o sea, que frente a la celebración del Congreso Pedagógico, **el sector (si así se prefiere seguir hablando) católico de la educación argentina**, ha adoptado desde el primer momento una actitud positiva: quiere, con humildad, con seriedad, con disponibilidad, con total espíritu de servicio a la **comunidad argentina**, aportar todo lo mejor de su pensamiento, de su acción actual y de su experiencia, a la renovación y mejoramiento de **nuestra educación**. Ello es cierto. Es verdadero. Y que nadie vea en esta propuesta afirmativa del organismo una pieza de juego táctico o una expresión de mediocre oportunismo, de mezquino cálculo.<sup>259</sup>

En este ejemplo se presentaron condensadas las estrategias de construcción del posicionamiento católico: enfatizando su identidad civil, religiosa y educativa, y refutando una serie de enunciadores invocados en una trama polémica que buscó adelantarse a cuestionamientos sobre la voluntad de participación democrática de los actores católicos en el CPN.

---

<sup>259</sup>“V Congreso Nacional de Educación Católica”, *Periódico CONSUDEC*, N°531, Sept. 1985, pp. 57-58.



El CONSUDEC construyó su propio colectivo de identificación en torno a la comunidad educativa en general y la católica en particular. Se presentaron así referencias específicas a prodestinatarios, tales como “todos los educadores”, “nuestra educación”, “la escuela”, “la educación católica”, “institutos sufridos” y “sus valientes docentes”:

Es tan grande el estado de necesidad que padece **nuestra educación**, que nadie puede negar la contribución a su inmediata, auténtica y perdurable reforma integral.

Decimos, entonces, una vez más, que **la educación católica** frente al Congreso Pedagógico, conjuga una sola respuesta: servir, servir plenamente, enriquecer. **El Consejo Superior** tiene particular interés en que esta consigna se haga pública y se constituya en estímulo y motivación para todos sus lectores.<sup>260</sup>

... algunos de esos **institutos**, que en estos días de marzo de 1986, están abriendo las puertas esperanzosas de sus cuartos años, con una esperanza (doblemente redundante) año a año repetida, pero que esta vez se integra con casi la seguridad del inminente otorgamiento del aporte estatal. Saludamos, entonces, a **estos institutos sufridos y a sus valientes docentes**.<sup>261</sup>

En este marco enunciativo, fueron también objeto de comentarios dentro de las páginas del *Periódico CONSUDEC* el documento EPV y la declaración del Concilio Vaticano II sobre la educación *Gravissimum Educationis Momentum* (1965), como parte del posicionamiento católico ante el debate público sobre la educación. Aquí se re-enfatizaron

---

<sup>260</sup>“Congreso Pedagógico”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, abr. 1986, p. 458.

<sup>261</sup>“El tema del aporte estatal”, *Periódico CONSUDEC*, N° 543, Feb. 1986, pp. 376.

proposiciones en torno a la formación “integral” con perspectiva religiosa como fundamento de la educación pública, polemizando y distanciándose de posiciones alternativas de tipo laico referidas como “proyecto de educación infantil o ficticio”, como “endeblez y escasez de toda formación moral”, como forma de “desolación interior absoluta” o “concepción totalmente prescindente en materia religiosa”:

Lo menos que habría que decir de **una educación que pretendiera perseguir la formación separada y sucesiva de las dimensiones humanas** es que incurre en **un proyecto de educación infantil o ficticio**.<sup>262</sup>

...cuando esos hijos [de la Iglesia] (y son “muchísimos”) acuden a una **institución, neutra, laica, prescindente**, la Declaración [*Gravissimum Educationis Momentum*] pide que la Iglesia “los atienda con particular afecto”. En muchas partes del mundo se produce esta situación, ya en el nivel primario, ya en el nivel medio de educación, estructurados dentro de **una concepción totalmente prescindente en materia religiosa**. La escuela -en sus diversos niveles, ciclos, modalidades- es **un páramo espiritual**. El Concilio pide que la Iglesia enfrente maternalmente (insistimos, “con particular afecto”) ese **desértico estado de cosas**.<sup>263</sup>

Desde este posicionamiento a la vez político, religioso y educativo, se presentaron las referencias al desarrollo del CPN, así como discusiones sobre el accionar administrativo y financiero del Estado nacional en relación al subsector educativo privado.

<sup>262</sup>“Educación y Proyecto de Vida (7)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 544, Mar. 1986, pp. 401-402.

<sup>263</sup>“*Gravissimum Educationis Momentum* (5)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 537, Nov. 1985, p. 221.

Las primeras referencias al CPN desde el *Periódico CONSUDEC* en su fase organizativa pusieron el acento en su carácter de competencia entre posiciones antagónicas con denominaciones tales como “torneo” y “certamen” para referirse al evento:

...la Comisión Organizadora Nacional [del CPN] ha remitido (...) lo que podría ya considerarse como el temario oficial del **torneo**.

...Reuniones privadas se están cumpliendo a través del país en preparación al **certamen**.<sup>264</sup>

La elección de ese vocabulario marcó una dinámica de confrontación que se apoyaba implícitamente en la memoria de las discusiones por la ley 1420. La siguiente referencia al “universo de ideas que, en el siglo pasado, se materializó en la Ley 1420” aludía implícitamente en la perspectiva del *CONSUDEC* a las históricas discusiones por la educación laica. Tal posición, reconocida como alternativa, fue, sin embargo, marcada negativamente como “conservacionista”.

Se acaba de constituir un movimiento de apoyo al congreso pedagógico integrado por un grupo de entidades educativas. Tras su constitución dio a conocer una declaración pública, en la que expresa su decisión de encuadrar el CON/PE dentro del **universo de ideas que, en el siglo pasado, se materializó en la ley 1420**. Es una posición, y por tanto de la respetable. Solo observaríamos su **aire conservacionista**. Las corrientes educacionales hoy en boga son bastante distintas.<sup>265</sup>

---

<sup>264</sup>“El CON/PE (1)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 535, nov. 1985, p. 167.

<sup>265</sup>“El CON/PE (3)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 538, dic. 85, p. 247.

En este ejemplo, se invocó a un enunciador defensor de la educación laica, pero para ponerlo en cuestión. A la vez que se lo reconoció como una posición alternativa, el *CONSUDEC* tomó distancia y se diferenció enfatizando su propio posicionamiento.

También el *CONSUDEC* construyó como destinatario al Estado nacional, principalmente a la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), el área responsable de la administración y supervisión de las entidades educativas privadas dentro de la cartera educativa nacional. La cuestión del financiamiento fue regular en las páginas del *CONSUDEC*, ya fuera para informar o para proclamar, en forma de quejas y demandas más o menos veladas, sus requerimientos ante la autoridad estatal. El Estado nacional fue colocado en posición de amenaza a la autonomía del sector privado ya fuera en términos presupuestarios o administrativos, además de las cuestiones señaladas con relación a la perspectiva pedagógica laica de la política educativa nacional.

En el siguiente fragmento aparecen evocados otros contradestinatarios indeterminados, a quienes también se les contestó o se les adelantaron refutaciones en forma de negaciones polémicas tales como “[*CONSUDEC*] No va a retacear en ningún momento su colaboración”; o en forma de proclamaciones enfáticas tales como “[*CONSUDEC*] reitera una vez más lo que ya señaló...”, “adopta una muy firme y clara posición de servicio”, “nadie puede negar...” o “Decimos, entonces, una vez más...”.

Destacamos estas formulaciones porque, a la vez que dan cuenta del enfrentamiento a posiciones alternativas que pondrían en duda la voluntad de participación, de servicio y de colaboración del sector educativo católico en el CPN, recortaron y reforzaron también al posicionamiento discursivo católico:

Se ha comenzado a vivir el Congreso Pedagógico a través de casi todo el país. El Consejo Superior de Educación Católica frente a ese hecho **reitera una vez más lo que ya señaló** en sus asambleas en el V Congreso de Educación Católica, en sus XXII y XXIII Curso de Rectores y en innumerables reuniones celebradas en los puntos más diversos del país: frente a la convocatoria de la Ley 23114 [que convoca al CPN] **adopta una muy firme y clara posición de servicio.** (...) [CONSUDEC] **No va a retacear en ningún momento su colaboración.** Espera igual actitud afirmativa por parte de todos los Consejos Provinciales de Educación y Católica, por parte de todas sus unidades escolares, por parte de todos los integrantes de sus comunidades educativas.<sup>266</sup>

Sintéticamente, el complemento de la construcción de un posicionamiento discursivo a la vez que político anclado en prodestinatarios y sentidos compartidos fue la construcción de un “otro” en forma de contradestinatarios y sentidos excluidos: el Estado educador y laico y los cuestionamientos a la participación católica en la discusión pública de la educación nacional. Aquí la polémica, la refutación a la vez que la proclamación y la marcada polarización fueron las estrategias preeminentes.

El posicionamiento estatal en el Periódico CONSUDEC. Como dispositivo de enunciación interdiscursivo, el CONSUDEC integró en sus páginas a otros enunciadores además de su propia voz. Interesa particularmente la disposición de voces de actores educativos y estatales dentro de las páginas del periódico.

---

<sup>266</sup>“Congreso Pedagógico”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, Abr. 1986, p. 458.

Ante la inauguración del CPN, se publicó en forma completa el discurso de apertura del Presidente de la Nación en la nota “Discurso del presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional” de abril de 1986<sup>267</sup>. Aunque el periódico transcribió las palabras de Alfonsín en forma de cita directa, intervino el texto con una serie de subtítulos que buscaban organizarlo temáticamente. En el copete que enmarcaba la nota se señalaba: “El 4 de abril, en el acto de lanzamiento e inauguración del Congreso Pedagógico, el señor Presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín, pronunció el discurso que reproducimos. Los subtítulos han sido agregados al original de CONSUDEC”. El reconocimiento de la voz presidencial a la vez que la toma de distancia por parte del periódico quedó marcada en el texto en esa progresión de 24 subtítulos (tales como “El Congreso de 1882”, “Dos posiciones”, con relación a la discusión por la ley 1420, “Unidad nacional”, “Democracia y educación”, “Necesidad de la educación”, “Congreso y comunes denominadores”, entre otros).

Destacaremos como paradigmático ese discurso de apertura ante la Asamblea Nacional del CPN publicado por el *CONSUDEC*, como contracara complementaria de la construcción del posicionamiento discursivo católico frente a la construcción estatal de sentidos políticos propios y excluidos.

El discurso educativo de Alfonsín se conformó interdiscursivamente refutando la postura católica y proclamando la propia posición asentada sobre sentidos políticos en torno a la democracia, el pluralismo y la unidad argentina. Como primer ejemplo de esta conformación interdiscursiva, se destaca en el siguiente ejemplo la referencia al posicionamiento del *CONSUDEC* en el discurso de Alfonsín:

---

<sup>267</sup>Nº 546, abril 1986, pp. 462-463.

...Cuando a fin de año, delegados representativos de las respectivas asambleas de cada jurisdicción se constituyan en la instancia final de esta actividad, culminará un periodo fructífero en que multitudinaria, pero ordenadamente, los argentinos habremos puesto a la educación en el centro de nuestras preocupaciones públicas. **No se definirá entonces un resultado cuantitativo como que lo que hoy comienza no es un certamen ni una competencia.**

Las referencias a “certamen” y “competencia” habían sido las elecciones léxicas utilizadas por el *CONSUDEC* al referirse por primera vez al CPN en 1985<sup>268</sup>, según señalamos en el apartado anterior. La construcción discursiva de lo educativo desde el discurso estatal partió así de una construcción política en forma refutación abierta.

En este plano, las referencias explícitas del presidente Alfonsín delimitaron colectivos políticos y sentidos de identificación en torno a una identidad argentina homogénea. Por ejemplo, con denominaciones tales como “Nación”, “nuestra Patria”, “pueblo”, “hogar común”, “unidad”, “todos”, “hermanos”, “argentinos”, “el alma de los argentinos”, “la sociedad argentina”:

...Si al Congreso [Pedagógico] de 1882 fueron convocados solo expertos en la materia, al que hoy se inicia es convocado **todo el pueblo argentino** en lo que aspira a ser la mayor y más profunda experiencia de participación emprendida hasta ahora en nuestra nueva era de vida constitucional.

...Una **Nación** que es vivida por su **pueblo**, que es sentida, entendida y amada como **un hogar común**, tiene asegurada su **unidad**.

---

<sup>268</sup>v. “El CON/PE (1)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 535, nov. 1985, p. 167.

Esa **unidad** es más sólida y resistente si se reconoce esencialmente compuesta, plural en sus rasgos interiores, diversa y libre en sus expresiones representativas. **Los argentinos somos** capaces de remontar la adversidad como **hermanos**.

...La **unidad nacional** es algo más que una metodología política para tiempos de crisis. Es la apelación a una textura irreductible de **nuestra Patria**.

Estas formulaciones se solaparon con la disposición de sentidos excluidos del propio posicionamiento discursivo relacionados con el reciente pasado dictatorial. Ello incluyó predicaciones acerca de la dictadura militar tales como “las variadas formas de despotismo que conoció el país”, “violencia, arbitrariedad, inmoralidad, injusticia y prepotencia”, “fantasmas de un pasado de decadencia”, o “la intolerancia y la violencia”:

...Mucho camino nos queda por recorrer a **los argentinos** en este imprescindible aprendizaje, que nos fue vedado por **las variadas formas de despotismo que conoció el país en el último medio siglo**.

...Si los **fantasmas de un pasado de decadencia** nos invaden para dividirnos, conjurémoslos contemplando las mejores realizaciones de **nuestra historia** y a los niños y jóvenes que no merecen otra frustración.

Las referencias excluidas apuntaron también, de modo particular, a los resabios dictatoriales en el quehacer educativo, como el autoritarismo y el sesgo conservador de los contenidos escolares:

...Esta experiencia democrática, empero, se inicia tras **un largo periodo de autoritarismo**, que abarcó a no menos de tres genera-



ciones y que infectó en profundidad la vida cultural de **los argentinos**, empezando por la **deformante introducción de contenidos antidemocráticos en el sistema educacional del país**.

...Examinaremos efectivas medidas capaces de contrarrestar de raíz la desigualdad y segmentación social de **nuestra educación**; los **resabios de autoritarismo** que la afectan.

Si la construcción del posicionamiento educativo estatal se constituyó en forma de oposición al pasado dictatorial y de reivindicación de la unidad nacional, la disputa con el sector católico fue parte de esta misma estrategia. En las evocaciones de la discusión en torno a la ley 1420 se traslucieron referencias al posicionamiento católico enfáticamente opuesto a las posturas educativas laicas. Sin embargo, se destaca que Alfonsín nunca pronunció el término “laicidad” ni “laico” referido a lo educativo, ni se refirió explícitamente al sector católico como tal, sino como evocación interdiscursiva. Las referencias excluidas del propio posicionamiento fueron formulaciones tales como “la tradición educativa y cultural cuyos puntos de vista no se impusieron”, a la vez que como “parcialidad”, “arbitrariedad”, “prepotencia”, o parte de “irreductibles dicotomías” e “inestabilidades y enfrentamientos”. Por ejemplo:

...La democracia ha sido establecida ya entre nosotros en su vertiente institucional, pero para alcanzar su plenitud necesita desarrollarse también en el alma de los argentinos, extinguiendo **aquella larga secuencia de irreductibles dicotomías** que fueron en el pasado una fuente invariable de violencia, arbitrariedad, inmoralidad, injusticia y prepotencia.

...Las **inestabilidades y enfrentamientos** que tuvieron por escenario la educación y por protagonistas a los tradicionales veneros

de nuestra cultura, fueron estériles cuando desbordaron el cauce del disenso constructivo; cuando cayeron en el recurso de negarse mutuamente atributos de nacionalidad

...Serían errores equiparablemente graves concebir que la vertiente del pensamiento predominante en aquellos debates totaliza el acervo educativo, como sostener que solo es genuinamente nacional **la tradición educativa y cultural cuyos puntos de vista no se impusieron.**

La carga peyorativa de estas referencias acentuaba el distanciamiento que se quería tomar respecto de la propia posición del gobierno nacional. La estrategia estatal de enfrentamiento al posicionamiento católico se articuló con la anulación de su potencial alternativo, enfatizando una unidad anclada en lo nacional. Un recurso recurrente utilizado por Alfonsín para absorber las reivindicaciones católicas fue recurrir a la fórmula de buscar los “comunes denominadores” como contra-argumentación frente a la parcialidad del sector católico:

...Este congreso este 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 respetuosa de todos ellos.

...Si la Asamblea Nacional registra en sus conclusiones e informes un capítulo de acuerdos denso y conceptuoso, una victoria quedará registrada en los anales de nuestra democracia. **No será la de una parcialidad contra otra, sino la de la sociedad argentina toda** que, indiferenciadamente, ha encontrado los **comunes denominadores** indispensables para un **proyecto de grandeza nacional.**

Retomaremos estas estrategias del posicionamiento discursivo estatal a partir del análisis del otro componente que conformó el espacio de la prensa educativa en este periodo: la publicación *Espacio Público*, de la Secretaría de Educación de la Nación.

### *El posicionamiento estatal en Espacio Público*

Como parte de la estrategia discursiva del gobierno de Alfonsín ante la coyuntura de debate educativo, la cartera educativa nacional comenzó a publicar en octubre de 1987 el periódico *Espacio Público* como herramienta de difusión de la política educativa y, concretamente, de su posicionamiento ante el CPN.

La publicación iniciaba cada número con una nota editorial de su director o del Secretario de Educación, aunque también se abrió con palabras del entonces Ministro de Educación, Jorge Sábato (Nº 6/7, marzo/abril 1986), o con la transcripción de una declaración de la Comisión Organizadora Nacional del CPN (Nº 4/5, enero/febrero 1988). Estas voces marcaban principalmente la identidad editorial de *Espacio Público* como enunciador educativo estatal. En las páginas del periódico se dio lugar a otros enunciadores de la esfera educativa y política: normativas oficiales, funcionarios estatales, intelectuales del campo educativo y cultural, y también docentes, como se mencionó, a partir de la sección fija “Ida y vuelta”, que funcionaba a modo de correo de lectores.

En términos de enunciación política y posicionamiento discursivo, el basamento enunciativo de *Espacio Público* fue también, en línea con lo señalado acerca del discurso de Alfonsín, una proclamación de la democracia y de la identidad argentina como elementos inherentes de un colectivo de identificación compartida con sus destinatarios.

...Confiamos en que **la sociedad argentina** sabrá pronunciarse con madurez y tolerancia, buscando el equilibrio entre las posiciones e intereses de los distintos sectores, con actitud solidaria y responsable.<sup>269</sup>

La **Argentina** ha ganado... No algunos de nosotros contra los demás sino **todos juntos**, contra nuestros fantasmas, contra nuestro escepticismo, contra nuestra dilatada decadencia.<sup>270</sup>

...Solo podremos hacerlo si lo asumimos entre todos, si éste es aceptado como el desafío de **la sociedad argentina en su conjunto, más allá de las banderías políticas y de los intereses sectoriales.**<sup>271</sup>

Con esta estrategia de construcción política se presentaron referencias al “consenso”, la “tolerancia”, los “comunes denominadores” y el “pluralismo” como figuras que proclamaban el posicionamiento estatal democrático evocando el posicionamiento opositor de los sectores católicos en el marco del CPN:

...Cualquier intento de reforma y ampliación del sistema educativo supone la concurrencia de un factor fundamental: el **consenso**. Es el **consenso** entre todos los actores sociales lo único que puede dar continuidad y estabilidad a la política educativa. Pero este **consenso** solo se logra mediante un prolongado e intenso

<sup>269</sup>“Congreso Pedagógico”, *Espacio Público*, N° 1, Oct. 1987, p. 3.

<sup>270</sup>“Editorial (Extracto del discurso pronunciado por Jorge Sábato, Ministro de Educación y Justicia, en el acto de clausura de la Asamblea Nacional del CP, Embalse 6 de marzo de 1988)”, *Espacio Público*, N° 6/7, marzo/abril 1988, p. 1.

<sup>271</sup>“El desafío del futuro’, por Raúl Alfonsín”, *Espacio Público*, N° 12, oct. 1988, pp. 6-8.

ejercicio de la **tolerancia democrática** que posibilite una amplia participación, representativa de la mayoría de los sectores, cuyos diferentes intereses se completan [sic] para configurar el cuadro total de un país democrático.<sup>272</sup>

...La escuela debe formar **para el diálogo y no para el enfrentamiento**, para la búsqueda de **denominadores comunes** que muevan a grandes sectores de la sociedad, **y no para marcar las diferencias que impiden avanzar y construir**. El pequeño mundo de la escuela es el ámbito propicio para gestar comportamientos clave para la consolidación de una sociedad democrática, y este Congreso Pedagógico es una instancia inédita para fijar estos comportamientos.<sup>273</sup>

...nos esforzamos por afianzar y poner en funcionamiento el conjunto de instituciones que, tanto que en general como específicamente en el área de la educación, sirven para garantizar la vigencia de la libertad, **la tolerancia y el pluralismo**.<sup>274</sup>

Este tipo de planteo, que acentuaba los valores democráticos, el consenso, la tolerancia y el pluralismo, se enmarcaba en las álgidas discusiones en las instancias asamblearias del CPN. En la instancia inaugural, durante su desarrollo y luego de finalizado el evento, las referencias implícitas al sector católico seguían siendo acentuadas peyorativamente como parte de “dicotomías”, “barreras”, “viejos y estériles enconos” o de un “maniqueísmo estéril”:

---

<sup>272</sup>“Congreso Pedagógico”, *Espacio Público*, N° 1, oct. 1987, p. 3.

<sup>273</sup> “Es un deber formar para el diálogo”, de Beatriz Santiago, Dir. Gral. de Programación Educativa del Ministerio de Educación, Secretaria Técnica de la Comisión Organizadora Nacional del Congreso Pedagógico, *Espacio Público*, N° 2, Nov. 1987, p. 3.

<sup>274</sup>“El desafío del futuro’, por Raúl Alfonsín”, *Espacio Público*, N° 12, oct. 1988, pp. 6-8.

...La etapa final de este, sin dudas, rico y difícil aprendizaje cívico y participativo deberá cumplir también un papel ejemplar en la educación de una ciudadanía responsable capaz de formarse opinión en aquellos aspectos que, como la educación, revisten una enorme importancia para la vida de la Nación, sin caer en la trampa de **reeditar viejos y estériles enconos**.<sup>275</sup>

...Ustedes supieron elevarse sobre **las barreras de la división, de la dicotomía, del maniqueísmo estéril** y han dado en representación de la voluntad de miles un esperanzado mensaje de fe.<sup>276</sup>

...La finalidad principal del Congreso Pedagógico fue destrabar los obstáculos que durante décadas impidieron formular y ejecutar una política de transformación educativa (...). Despejadas las **dicotomías conceptuales**, iba a ser más difícil bloquear la vocación renovadora de los gobiernos democráticos en tanto éstos se guiaran por las conclusiones comunes.<sup>277</sup>

Se destaca asimismo la ausencia del léxico en torno a la laicidad o lo laico en el posicionamiento estatal. Los conceptos de democracia, tolerancia y pluralismo reemplazaron aquel vocabulario posible. A pesar de que la cuestión de la laicidad sobrevolaba el debate dentro del CPN, desde el discurso estatal se eligió suprimir la cuestión como una estrategia que evitara una confrontación abierta con el sector ca-

<sup>275</sup>“Declaración de la Comisión Organizadora Nacional del Congreso Pedagógico, Buenos Aires 1 de febrero de 1988”, *Espacio Público*, N° 4/5, Ene./Feb. 1988, p. 1.

<sup>276</sup>“Editorial (Extracto del discurso pronunciado por Jorge Sábato, Ministro de Educación y Justicia, en el acto de clausura de la Asamblea Nacional del CP, Embalse 6 de marzo de 1988)”, *Espacio Público*, N° 6/7, marzo/abril 1988, p. 1.

<sup>277</sup>“A favor del cambio”, *Espacio Público*, N° 17, mar. 1989, p. 1.

tólico. Sin embargo, no dejó el discurso estatal de acentuar el enfrentamiento a la versión alternativa del discurso educativo católico en base a una polarización entre una propuesta de tolerancia, pluralismo y denominadores comunes frente a las nociones de dicotomía, maniqueísmo o división, adjudicadas al posicionamiento católico.

Esa dinámica intertextual se sucedió de modo explícito entre el *Periódico CONSUDEC* y *Espacio Público*. Ambas publicaciones se leían entre sí y se contestaban en forma cruzada. En esa lectura se reactualizaba la tensión entre un sector del catolicismo y los actores estatales, por el control de los sentidos dominantes en el CPN, cuyas conclusiones aspiraban a dar un nuevo marco para la educación nacional. Por ejemplo, la nota de *Espacio Público* “El Congreso Pedagógico y el CONSUDEC” (N° 18, abril 1989) se iniciaba con la siguiente bajada:

En el periódico oficial del CONSUDEC se publicó hace poco una nota referida al Congreso Pedagógico que motivó una respuesta del director de ESPACIO PÚBLICO. Como ésta no fue publicada por CONSUDEC, creímos que resultaría interesante conocer ambos puntos de vista.

En efecto, se re-publicó en *Espacio Público* la carta “El Congreso Pedagógico llegó al Parlamento”, firmada por un clérigo salesiano llamado Ezio Salvucci, y publicada en el N° 614 (abril de 1989) del *Periódico CONSUDEC*. Y a continuación, se publicó la carta de Ricardo Nudelman, director de *Espacio Público*, que refutaba los comentarios de la primera.

El mencionado Salvucci, dirigiéndose en su carta a los legisladores, ponía en cuestión la validez del informe entregado al Presidente de la Nación por parte de la Comisión Honoraria de Asesoramiento al CPN, indicando que ese tomo: “expresa el pensamiento de los que, quizá no

creyendo en el Congreso Pedagógico, se asomaron a su temario por la ventana de lo arbitrario y sectorial. (...) ¡Y a no querer torcer, o querer ignorar la voluntad popular!”. La respuesta del director de *Espacio Público* se dirigió a Tomás A. Walsh, director del CONSUDEC. Enfáticamente, refutó la opinión señalada como “demostración de ignorancia y sectarismo”:

Creo que el Sr. Salvucci debiera leer la página 9 del libro a que se refiere. Allí se transcribe el Decreto N° 432/86 del Presidente de la Nación, quien en cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 3 de la Ley 23.114, designó una comisión formada por distinguidos educadores y profesionales vinculados con el quehacer educativo.

De tal manera, el Señor Salvucci no solamente se opone a que se cumpla con la ley, sino que desmerece la opinión de figuras de la talla de Ernesto Sábató, Florencio Escardó o Adelmo Montenegro, además de Monseñor Emilio Bianchi di Cárcano, Obispo de Azul, y el Hno. Septimio Walsh, Director de CONSUDEC, quienes entre otros formaron parte de la comisión autora del libro.

¡En defensa de todos ellos quiero elevar mi protesta por esta **demostración de ignorancia y sectarismo!**

Otra de las formas que tomó la intertextualidad en *Espacio Público* fue la publicación de otros enunciadores que, a modo de respaldo de autoridad, entraban en una misma línea de sentido y construcción político-discursiva con el posicionamiento estatal. Por caso, en el N° 8 (mayo 1988) del periódico se publicaron fragmentos de una nota de la revista de la empresa cooperativa argentina *El Hogar Obrero* sobre la clausura de la Asamblea Nacional del CPN. Se introdujo la nota comentando: “ESPACIO PÚBLICO transcribe algunas reflexiones sobre el Congreso Pedagógico, destacando la importancia de la democracia y



la libertad de expresión”. La nota reforzaba la construcción polarizada entre los posicionamientos del sector católico y del estatal:

[En la Asamblea Nacional] Tomó forma nítidamente una alianza acordada entre el peronismo ortodoxo y **los segmentos más intransigentes de la dirigencia católica**. Este bloque evidenció rápidamente posturas privatistas (aunque con matices) y proclives a la **incorporación de fuertes contenidos confesionales** en los dictámenes (...). Del otro lado se configuró un **bloque principalista**: (...) Defendieron en conjunto el **principalismo del Estado** en la gestión educativa y la **no inclusión de asignaturas confesionales** en los planes de estudio.<sup>278</sup>

La inclusión de este enunciador dentro de las páginas de *Espacio Público* permitió a la voz estatal actualizar su posicionamiento atribuyendo esas formulaciones a un enunciador ajeno, aunque reconociendo su validez y pertinencia. En estos últimos ejemplos destaca la actualización de la disputa política entre actores estatales y católicos que tenía lugar también dentro de la prensa educativa, así como los términos y dinámicas del debate.

La tensión entre estos dos posicionamientos se construyó y regeneró también en ese espacio interdiscursiva de la prensa educativa: desde el sector educativo católico se puso en cuestión al Estado y a los sentidos en torno a la laicidad, reivindicando el lugar del catolicismo en la nacionalidad argentina; y desde el sector estatal se cuestionó el sectarismo católico, reivindicando los valores de la democracia, el

---

<sup>278</sup>“Congreso Pedagógico. Una puerta abierta”, *Espacio Público*, N° 8, mayo 1988, Suplemento Especial.

pluralismo y la identidad nacional. Esta forma de polarización se asentó por parte de ambos actores sobre recursos interdiscursivos de confrontación: mayormente, contra-argumentaciones que refutaban las posiciones alternativas y proclamaciones que enfatizaban el propio posicionamiento, dándolo por cierto, legítimo y/o evidente.

### **La Asamblea Final del CPN**

El otro espacio discursivo de disputa por los sentidos de la educación en este periodo fue la propia Asamblea Final del CPN, punto de convergencia de las discusiones en asambleas de base y asambleas jurisdiccionales que habían tenido lugar a lo largo del territorio nacional desde 1986.

Ante el CPN, la Iglesia realizó un llamado masivo a la participación activa de laicos, familias, clérigos, intelectuales católicos y docentes ligados a las parroquias y escuelas católicas con el fin de intervenir mayoritariamente en las asambleas descentralizadas del CPN<sup>279</sup>. A pesar de que en un principio se mostró reticente, la institución buscó asegurar la movilización de ese espectro de actores católicos<sup>280</sup>. Quienes se pusieron a la cabeza de organizar la participación católica en el CPN fueron principalmente el presidente del CONSUDEC, Daniel Múgica, su secretario, Tomás “Septimio” Walsh, apoyados por el entonces presidente del Equipo Episcopal de Educación de la CEA, el obispo

<sup>279</sup>De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana-IEAS; Krotsch, C. (1988). *Op.cit.*

<sup>280</sup>Braslavsky, C. (1989). Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso. En De Lella, C. y Krotsch, P. *op.cit.* (181-192); Puiggrós, A. (1989). Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico. En De Lella, C. y Krotsch, P. *op.cit.* (90-98).

Bianchi di Cárcano<sup>281</sup>. Como resumen de esta estrategia y del posicionamiento de la Iglesia ante el CPN frente a lo que se temía como una posible avanzada laicista, puede tomarse la cartilla distribuida en parroquias y escuelas para las asambleas de base del CPN, donde se recomendaba votar a favor de:

[L]os principios de la educación católica, fundamentalmente: la enseñanza libre; el derecho de los padres, como primeros educadores, a elegir los estudios, las escuelas. El Estado no puede elegir por los padres, ni impedirles el tipo de educación que quieren para sus hijos. El derecho de las instituciones a enseñar de acuerdo a sus principios religiosos y culturales, para lo cual fundaron libremente escuelas y nombran personal.<sup>282</sup>

La dinámica del CPN supuso tres niveles consecutivos de deliberación: asambleas de base, asambleas jurisdiccionales (a nivel provincial) y la asamblea nacional de cierre. Esta última se organizó con delegados a nivel nacional, repartidos en siete comisiones de trabajo establecidas por la Comisión Organizadora Nacional y organizadas según las siguientes temáticas:

1. Objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana.
2. Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista.

---

<sup>281</sup>Mignone, E. (1989). Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse. En De Lella, C. y Krotsch, P. *op.cit.* (240-250). P. 241.

<sup>282</sup>Citado en DRI, R. (1997). *Proceso a la Iglesia argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesial y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires: Biblos. P. 94.

3. Las formas de educación.
4. La distribución de los servicios educacionales y su rendimiento.
5. Los aspectos pedagógicos.
6. Administración de la educación
7. Gobierno y financiamiento de la educación.

Cabe destacar el particular procedimiento establecido para votar los despachos de cada comisión, diferenciados en dictámenes de “consenso unánime”, de “acuerdo mayoritario” (para los que obtuvieran más de 70% de los votos), de “disenso” (cuando obtuviera entre 10% y 69% de los votos) y “otras posturas” (cuando obtuvieran entre uno y cuatro votos)<sup>283</sup>. Esta diferenciación pretendía relativizar en la Asamblea Nacional los equilibrios numéricos y la relación de fuerza entre actores católicos y defensores de las posturas laicistas o pro-estatales, pues evitaba una lógica de “mitad más uno”, que hubiera resultado aun más favorable para los actores católicos, a la vez que permitió darle a la Asamblea final una imagen más pluralista<sup>284</sup>. Incluso así, la movilización promovida por la Iglesia logró aunar un consenso en el heterogéneo arco de actores católicos, lo que permitió que algunos de sus principales preceptos tomaran la forma de dictámenes unánimes o mayoritarios en algunas de las comisiones de la Asamblea Nacional.

Así definidas, las conclusiones de la Asamblea Final del CPN se publicaron en julio de 1988 como *Informe Final de la Asamblea Nacional*, editado por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Por par-

---

<sup>283</sup>“Pautas para la realización de la Asamblea pedagógica Nacional”, en *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea nacional*. P. 34.

<sup>284</sup>Fabris, M. (2011). Op.cit. P. 215.

te de la Iglesia, el balance del CPN resultó favorable<sup>285</sup>. Según expresó Bianchi Di Cárcano –titular de la Comisión Episcopal de Educación de la CEA– luego de finalizado el CPN, se consideró que se obtuvieron “resultados importantes: una clara definición de la persona humana en todas sus dimensiones; los objetivos de una educación integral; el derecho de los padres para elegir la educación para sus hijos, etcétera”<sup>286</sup>. Como parte de los dictámenes de consenso unánime se votó, por caso, una definición de la cultura nacional fundada en “la raíz indígena, y el aporte hispano y cristiano”<sup>287</sup>, y otros preceptos religiosos, pedagógicos y políticos, según detallaremos a continuación.

Como parte de un entramado interdiscursivo, identificaremos en las conclusiones de la Asamblea Final del CPN la reactualización de los tópicos fundamentales del discurso de la Iglesia sobre la educación: la formación integral, la subsidiariedad y la autonomía de la educación privada. Identificaremos la *intertextualidad temática*<sup>288</sup> siguiendo los patrones semánticos que conectan el contenido en el posicionamiento de la Comisión Episcopal de Educación y las heterogéneas conclusiones del CPN. En las siguientes tablas se señalará parte del posicionamiento católico en el documento EPV, de 1985, y su reaparición en

---

<sup>285</sup>De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera. A 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba.

<sup>286</sup>Citado en Mignone, E. (1989). *Op.cit.* P. 241.

<sup>287</sup>Ministerio de Educación y Justicia. (1988). *Congreso Pedagógico Nacional. Informe de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: Eudeba. P. 68.

<sup>288</sup>Lemke, J. (2004). Intertextuality in educational research. En Stuart-Faris, N., Bloome, D. (eds). *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (3-16). Connecticut: IAP.

el informe final de la Asamblea Nacional del CPN, de 1988 (en forma de dictámenes de consenso unánime, acuerdo mayoritario o disenso).

En primer lugar, señalamos la cuestión de la *formación integral*, es decir, la incorporación de la dimensión religiosa y trascendental como parte de la definición antropológica de los estudiantes. Es sobre la base de este precepto que la Iglesia elaboró su definición de la educación como la realización de un “proyecto de vida” personal que integra las dimensiones bio-psico-sociales y religiosas (**Tabla N° 1**).

**Tabla N° 1.** La formación integral como intertexto temático.

Documento “Educación y Proyecto de Vida” (EPV, 1985)	Informe final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional (CPN, 1988)
<p>[N]os proponemos: a. Definir, en primer lugar, con claridad y firmeza, nuestra concepción de la educación (...) Destacaremos, en particular, como núcleo sustantivo de esa tarea, la <b>formación integral</b>, armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas: (...) la <b>trascendencia</b> hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia (§9)</p>	<p>La educación ha de partir de una visión del hombre, que es persona humana, desde el momento mismo de su concepción, como <b>unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia</b> en las diversas dimensiones, cultural, social, histórica, <b>y también religiosa</b> según sus propias opciones. (Dictamen de consenso unánime, p. 111)</p>
<p>Concebimos la educación como la tarea personal y comunitaria de <b>llevar a cabo ese proyecto de vida</b>, es decir, capacitarse para autoconducir y perfeccionar la vida conforme con las exigencias profundas del propio ser y de las llamadas realistas de la hora que le toca vivir. (§12)</p>	<p>Propiciar la formación integral y liberadora que comprenda el desarrollo completo de la personalidad, dando así sentido pleno a la vida del educando, que abarque: El cultivo de actitudes que favorecen el descubrimiento y la estructuración armónica y</p>

madura de la propia personalidad y **en vistas a elaborar un proyecto de vida acorde a su vocación personal.** (...) (Dictamen de disenso, p. 114)

En segundo lugar, identificamos como parte del vínculo intertextual entre el documento EPV y las conclusiones del CPN el tópico de la *subsidiariedad*. Según éste, se ha supuesto desde el posicionamiento católico la limitación del lugar del Estado en la educación de los hijos y la consecuente preeminencia de las familias y el reconocimiento explícito de la Iglesia católica como institución educadora (Tabla N° 2).

**Tabla N° 2.** La subsidiariedad como intertexto temático.

EPV (1985)	CPN (1988)
Por cierto y con mayor énfasis corresponde tener en cuenta a <b>los padres de familia como “primeros y principales educadores de sus hijos”</b> ( <i>Gravissimum Educationis</i> 3; <i>Divini Illius Magistri</i> , 1c) (§7)	El <b>agente educador por naturaleza, el más importante, es la familia</b> , como núcleo social básico. (Dictamen de disenso, p. 113)
<b>La Iglesia</b> , en cumplimiento de la misión encomendada por su divino Fundador, <b>se hace presente en la elaboración de la cultura nacional con su aporte propio: la evangelización.</b> La visión cristiana de la persona humana y de la vida le hace ver en el corazón de la cultura -los valores que la conforman- un núcleo central referido a lo religioso. (§143)	El Estado deberá tener en cuenta para la creación de los servicios educativos, además de su propio esfuerzo, la iniciativa de las sociedades y comunidades intermedias, como así también de otras asociaciones como <b>las iglesias</b> , habida cuenta de lo que todo se dé en el marco del bien común y la correspondiente identidad como la Nación. (Dictamen de consenso unánime, p. 155)

En tercer lugar, y como parte de esta misma trama semántica, otro de los tópicos en el discurso educativo católico ha referido a la autonomía –financiera, administrativa y pedagógica– de las escuelas privadas. Ello ha supuesto el reconocimiento de la “iniciativa” privada como parte del sistema educativo y, consecuentemente, el aporte financiero para su sostenimiento por parte del Estado (**Tabla N° 3**).

**Tabla N° 3.** La autonomía de la educación privada como intertexto temático.

EPV (1985)	CPN (1988)
[C]ualquier reforma del sistema no debería omitir <b>el estímulo a la iniciativa social o privada</b> . Dado el nivel cultural de la sociedad argentina y su tradicional preocupación por los problemas educativos, creemos que ella puede hacer mucho más todavía en beneficio de la expansión, progreso y perfeccionamiento de la educación sistemática. (§141)	[El Estado] Debe velar por desarrollar el sistema escolar, <b>reconociendo la libertad de iniciativa privada</b> en la medida en que ésta es capaz de asumir la tarea educativa formativa de manera adecuada. (Dictamen de disenso, p. 100)
[L]os <b>aportes estatales a los establecimientos privados</b> para determinados gastos no son dádivas ni favores gratificables sino un deber de justicia distributiva, cuyo fundamento no es otro que la igualdad de todos los habitantes y el respeto de sus libertades fundamentales. (§105)	El <b>aporte estatal</b> se distribuirá entre las <b>escuelas privadas</b> con un criterio objetivo en base al principio de justicia distributiva, en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta tres aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. La cuota que se percibe.</li> <li>b. El tipo de establecimiento.</li> <li>c. La función social que cumple en su zona de influencia. (Dictamen de acuerdo mayoritario, p. 231)</li> </ul>

En estos ejemplos se muestra la reactualización de parte del campo semántico y léxico propio del discurso de la Iglesia argentina en el



documento “Educación y Proyecto de Vida”, como parte de las conclusiones del “Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico” de 1988. El retorno de los tópicos del discurso católico en las conclusiones de la Asamblea Nacional del CPN daba cuenta de la participación masiva y de la influencia de los actores católicos en las instancias deliberativas, frente a las posturas laicistas o pro-estatales. En otras palabras, la posición del discurso católico formó parte de un dominio interdiscursivo construido y reactualizado en la discusión educativa de la post-dictadura dentro del CPN convocado por el gobierno nacional.

### ***Lo público y lo privado***

Como parte del debate en torno a la subsidiariedad, el lugar del Estado y las prerrogativas para la educación privada, interesa destacar la emergencia de la distinción entre *lo público* y lo estatal como eje de disputa en la coyuntura post-dictatorial dentro del CPN.

En el desarrollo del CPN se hicieron presentes de distinto modo voces que defendieron el carácter *público* de los emprendimientos educativos privados en general y confesionales en particular. Por ejemplo:

(...) sostenemos que el derecho a la educación está íntimamente vinculado con la **educación pública u oficial**, así como el derecho de enseñar constituye un fundamento de la **enseñanza particular o privada** (...). Cabe consignar que **para un miembro de esta Comisión (Dr. Avelino J. Porto) tanto la enseñanza ‘estatal’ como la ‘no estatal’ revisten un carácter público y nacional**. Ambas tendrían fines sociales comunes y sus responsabilidades, independientemente del sector que las imparta, conformarían una unidad conceptual en cuanto a misiones, estructura, compromisos insti-

tucionales y obligaciones de índoles jurídica y moral, frente a los trabajadores de la educación, la familia y los alumnos.<sup>289</sup>

Este último fragmento corresponde a la Comisión Honoraria de Asesoramiento. El relator mostró su toma de distancia (marcada en la formulación “para un miembro... tendrían”) al exponer esa definición del carácter *público* de la educación privada que provenía de A. Porto, fundador de la Universidad de Belgrano y miembro de la Academia Nacional de Educación. La polifonía presente dentro de esa comisión exponía así la tensión entre versiones alternativas de la educación pública.

Es también en el marco de los debates y conclusiones heterogéneas del CPN que emergieron las denominaciones que en la actualidad definen a los emprendimientos educativos privados como de *educación pública de gestión privada*. Allí se propusieron denominaciones tales como “la iniciativa y la gestión privada”, escuelas “de gestión privada”, “gestión no estatal” o “educación pública de iniciativa privada”. Emergía así un nuevo vocabulario que tendría su cristalización normativa en la década siguiente. Por ejemplo, en los documentos del CPN:

(...) compete al Estado brindar educación como un servicio público prioritario. **Pero también ha de respetarse el derecho de las personas a la iniciativa y la gestión privada**, incluso se la debe estimular, si se quiere que un pueblo crezca en corresponsabilidad y democracia participativa, en vez de generar una pasiva y permanente dependencia del Estado.<sup>290</sup>

<sup>289</sup>Ministerio de Educación y Justicia. (1988). *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires: Eudeba. P. 42.

<sup>290</sup>Ibíd. P. 49.

(...) los recursos del Estado en materia educativa deben canalizarse tanto a las **escuelas de gestión oficial como a las de gestión privada**. Solo de este modo la libertad y derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, así como el principio de igualdad de oportunidades para todos los habitantes no serán limitados ni deteriorados.<sup>291</sup>

(...) el Estado posibilitará la igualdad de oportunidades en la educación, para que tanto **la educación pública de iniciativa estatal como la educación pública de iniciativa privada**, sean alcanzables para todos.<sup>292</sup>

(...) verificar hasta qué punto **la gestión no estatal** se desenvuelve con mejor economía de recursos que la directamente a cargo del Estado.<sup>293</sup>

Estas definiciones buscaron desplazar el sentido de lo público desde lo estrictamente estatal hacia lo privado, acentuando la cuestión de la *gestión*. Como resultado de estas disputas en los inicios del periodo democrático, siguiendo a Minteguiaga, se sucedió que, progresivamente, “[b]ajo la idea de que lo importante son los *estilos de gestión*, se flexibilizará la clásica distinción entre lo público y lo privado”<sup>294</sup>.

En este marco, resulta interesante destacar las denominaciones que se les daban a los emprendimientos privados particularmen-

---

<sup>291</sup>Ministerio de Educación y Justicia. (1988). *Congreso Pedagógico Nacional. Informe de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: Eudeba. P. 96.

<sup>292</sup>Ibíd. P. 100.

<sup>293</sup>Ibíd. P. 238.

<sup>294</sup>Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 89-101. P. 98.

te desde el Episcopado. En los documentos elaborados al albor de la democracia aparecen distintas formulaciones, tales como “establecimientos educacionales no oficiales”, “enseñanza pública no oficial” o enseñanza “libre”, como alternativas que buscaban impugnar las denominaciones *enseñanza particular o privada*:

**(...) la enseñanza privada –que preferimos llamar ‘pública no oficial’, o ‘libre’–** ha sido siempre una expresión fecunda, y una auspiciosa conquista de la democracia frente a los totalitarismos de diverso signo.<sup>295</sup>

Es elogiable la importancia que los programas de gobierno reconocen hoy a la educación, asignándole una parte importante en la inversión de los fondos públicos. Pero esta preocupación para revitalizar la enseñanza oficial no puede ser motivo para restringir o postergar a **la llamada “enseñanza privada”, que en realidad es enseñanza pública no oficial**, que en nuestro país está impulsada, en proporción notable, por la Iglesia Católica.<sup>296</sup>

**La libertad de enseñanza bien entendida significa la existencia de establecimientos educacionales no oficiales** con sus propios planes de estudio, su organización pedagógica (formación y nombramiento de docentes), la validez civil de sus títulos, y también la repartición proporcional del presupuesto escolar.<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup>*Construyamos todos la nación*. XLIX Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 1984.

<sup>296</sup>*Democracia, responsabilidad y esperanza*. XLVIII Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984.

<sup>297</sup>*Los cristianos y las elecciones*. XLVII Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.

En estos documentos aún no se había establecido la denominación de “educación pública de gestión privada”, aunque ya se perfilaba la construcción del carácter *público* de los emprendimientos educativos privados o particulares. Aquello que luego se definiría normativamente como educación pública “de gestión privada” se presentaba aún como una exigencia particular de la Iglesia católica argentina en esos pronunciamientos. Las disputas por la redefinición de la educación pública, en las que la Iglesia católica fue protagonista y principal interesada en equiparar lo privado con lo público, constituyeron otro de los ejes destacados en la coyuntura post-dictatorial.

Según se señaló, la Comisión Honoraria de Asesoramiento funcionó como otro espacio de disputa donde se erigieron posicionamientos alternativos en relación al Estado y la religión en la educación nacional. A fines de 1987, se procedió a la entrega de las conclusiones de la comisión, en un “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo”. Los trabajos discutidos en las instancias previas de debate dentro de esa comisión en forma de ponencias fueron publicados entre 1987 y 1988 por Eudeba en la serie *Cuadernos del Congreso Pedagógico*.<sup>298</sup>

Allí también se discutió el rol del Estado y las familias en materia educativa. Por ejemplo, en palabras del entonces rector de la Universidad Católica Argentina e integrante de la comisión asesora, Guillermo Blanco:

---

<sup>298</sup>Fueron 10 tomos, a saber: 1. Cultura y Educación; 2. La educación argentina. Reformas y fines; 3. La educación y el hombre argentino; 4. Educación popular hoy; 5. Educación, ciencia, tecnología y humanismo; 6. Democracia e igualdad de oportunidades educativas; 7. La estructura del sistema nacional en debate; 8. Estructura y dimensión de la universidad y el post-grado; 9. Gobierno y administración de la educación; 10. Financiamiento de la educación nacional.

(...) 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.<sup>299</sup>

La refutación a la función educativa del Estado sobre la base del principio católico de subsidiariedad tuvo su lugar también dentro de la heterogénea comisión asesora. En esa dinámica interdiscursiva, la Comisión de Asesoramiento del CPN funcionó también como arena de disputa donde se erigió un posicionamiento abiertamente opuesto a esta definición católica de las funciones del Estado. Por caso, en las respectivas presentaciones de los especialistas de la comisión, Adelmo Montenegro y Buenaventura Bueno se refutaron los sentidos católicos sobre lo estatal:

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.<sup>300</sup>

<sup>299</sup>Blanco, G. (1987). Los agentes educativos. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas* (20-24). Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, N° 6. P. 20.

<sup>300</sup>Montenegro, A. (1987). Estado, subsidiariedad y educación. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas* (25-31). Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del

**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.**<sup>301</sup>

Nuevamente, las enfáticas refutaciones y pronunciamientos a favor del Estado educador marcaron la dinámica confrontativa frente a la alternativa católica. La coyuntura del debate educativo post-dictatorial demandaba el posicionamiento de los actores en un terreno donde los sentidos aún no aparecían fijos o anclados unívocamente.

Otra de las cuestiones polémicas dentro de la comisión asesora refirió al lugar de la religión en la educación pública. Al igual que en los otros espacios discursivos analizados (las publicaciones episcopales y la prensa educativa destinada a los docentes), el posicionamiento católico, apoyado en el argumento de la *integralidad* y en la trama de la memoria laicista de la ley 1420, estuvo presente. Por ejemplo, en palabras de 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.**<sup>302</sup>

La actualización de la memoria de la ley 1420 definió en un sentido muy importante los términos de la discusión pública sobre la educa-

---

Congreso Pedagógico, N° 6. P. 28.

<sup>301</sup>Bueno, B. (1987). El estado, la sociedad y la igualdad de oportunidades. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas* (32-36). Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, N° 6. P. 35.

<sup>302</sup>Blanco, G. (1987). Los agentes educativos. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas* (20-24). Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, N° 6. P. 23.

ción en este periodo de regreso a la democracia. La asociación entre “laicismo” y “totalitarismo” amalgamaba una lectura del Estado que negaba todo espacio a lo religioso.

### **Conclusiones. Memorias político-religiosas reactivadas y en disputa**

La coyuntura de debate educativo en el retorno democrático reactivó una serie de tensiones, memorias y significados que habían cruzado todo el siglo XX. La dinámica de construcción política y discursiva se polarizó entre los actores estatales por un lado y los católicos representantes de la Iglesia y la educación privada-confesional desde el CONSUDEC por el otro. La arena de discusión estuvo así marcada por una inestable redefinición del sentido de la educación pública y, con ello, del Estado y de la religión dentro del sistema educativo.

Se identificaron las principales estrategias interdiscursivas, así como los tópicos recurrentes del discurso católico y del estatal sobre la educación. Allí se destacaron las disputas políticas que hicieron del discurso la herramienta y el objeto de la lucha entre la Iglesia católica y las alternativas emergentes en favor de una primacía estatal y pluralista en materia educativa, en una imbricación entre lo religioso y lo político. La laicidad educativa como objeto de debate estuvo atravesada por la memoria de las discusiones por la ley 1420, refutada desde el posicionamiento católico y, desde el posicionamiento estatal, desdibujada en un marco de sentidos más amplio delimitado por las ideas de democracia, pluralismo y tolerancia. A partir de una estrategia confrontativa, tanto la Iglesia católica como el posicionamiento estatal conformaron un dominio interdiscursivo marcado por la polarización. La imposible permeabilidad del discurso estatal hacia



el discurso católico y la disputa abierta del discurso católico en esta coyuntura fueron las características salientes de la matriz del debate educativo en este periodo.

El trancado avance de la discusión parlamentaria por una ley educativa nacional tuvo como escenario el final adelantado del gobierno de Alfonsín, a mediados de 1989, en un clima de tensiones políticas, sociales y económicas. Pero también las tensiones abiertas e irresolubles con los actores católicos dentro del CPN daban cuenta de una discusión que difícilmente hubiera sido saldada en el Congreso de la Nación. Los sentidos en disputa entrarían nuevamente en juego en el gobierno de Carlos Saúl Menem, en una nueva coyuntura política, que abrió el paso a una complementariedad entre el discurso religioso y estatal en el campo de la educación pública.

## | CAPÍTULO 4 |

### La Ley Federal de Educación

#### Introducción

Este capítulo toma como punto de partida las nuevas condiciones socio-políticas de discusión de la educación nacional que implicó la llegada a la presidencia de Carlos Menem, la instauración neoliberal en el plano político-económico, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y su aplicación a lo largo de este gobierno.

La llamada “Transformación educativa” de los ‘90 constituyó uno de los procesos de cambio más intensivos en la historia del sistema educativo. Luego de décadas de múltiples propuestas legislativas, iniciativas parcializadas y debates a lo largo del siglo XX, logró imponerse la reforma del sistema educativo nacional. Las políticas educativas se asociaron a la sanción de un conjunto de leyes fundamentales:

- a) La Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Nº 24049/92), que buscó disminuir el peso de la educación en el presupuesto nacional mediante la transferencia a las jurisdicciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires del financiamiento y administración de las escuelas secundarias que dependían del Ministerio de Educación nacional, los servicios de enseñanza privada dependientes de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada y las instituciones pertenecientes al Consejo Nacional de Educación Técnica.

- b) La Ley Federal de Educación (N° 24195/93), que luego de décadas inestables de debates públicos y propuestas legislativas truncas, daría un nuevo marco normativo y conceptual a la educación argentina, hasta ser derogada en 2006.
- c) La Ley de Educación Superior (N° 24521/95), que marcó los preceptos de la reforma para el subsistema de educación superior estatal y privado.

En este capítulo nos centraremos particularmente en las discusiones en torno a la definición y aplicación de la Ley Federal de Educación (LFE), como el elemento normativo paradigmático de este periodo y clave para entender los nuevos matices del vínculo entre las discursividad estatal y católica.

Los ejes del capítulo abordarán, en primer lugar, las características del vínculo político entre el gobierno de Carlos Menem y la Iglesia católica. En segundo lugar, las formas en que se evidenció tal vínculo en la esfera educativa en torno a la LFE. En tercer lugar, en articulación con esos dos primeros ejes, se identificarán las estrategias discursivas que se pusieron en juego en los distintos espacios discursivos de discusión y aplicación de la reforma educativa nacional. Y finalmente, se identificarán las diferencias y continuidades con el proceso de discusión del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) del periodo anterior. El recorrido analítico supuso entonces relevar las nuevas condiciones socio-históricas sobre las que se configuró el vínculo entre el Estado nacional y la Iglesia católica, y la redefinición de las discusiones públicas sobre el sistema educativo nacional. En el plano discursivo, se analizaron los siguientes temas transversales entre el discurso educativo estatal y el católico:

1. El Estado y la subsidiariedad.
2. La educación religiosa y la integralidad.
3. La educación pública y la libertad de enseñanza.

### **Neoliberalismo, Estado e Iglesia católica**

Si el gobierno de la UCR presidido por Alfonsín había estado marcado por un esfuerzo de diferenciación con el pasado dictatorial, de consolidación del régimen democrático, de secularización cultural y su traducción en leyes, políticas públicas e iniciativas políticas, incluida la re-discusión de los fundamentos y objetivos de la educación pública, el gobierno del Partido Justicialista encabezado por Carlos Menem (1989-1999) se caracterizó por una mutación del lugar del Estado y de los bordes del espacio público y, consecuentemente, de los sentidos de la educación nacional. La reconfiguración de los vínculos entre actores estatales y eclesiásticos en este periodo dio lugar a nuevas formas de la laicidad, que se encarnaron en distintas políticas públicas y prácticas de la cultura política.

El vínculo de la cúpula eclesiástica con el gobierno de Menem fue muy distinto del que había sostenido con el gobierno de Alfonsín. Pasando del enfrentamiento a la colaboración y de la desconfianza a la abierta bienvenida, la Iglesia católica fue ubicada en un lugar privilegiado de consulta, legitimación y reconocimiento por parte del nuevo gobierno nacional. Existieron algunos puntos destacados de convergencia entre la Iglesia y el gobierno de Menem, enmarcados en una compleja tradición histórica de vinculación entre el peronismo y la

doctrina católica<sup>303</sup>, disímil en relación con el imaginario laicista, anticlerical y secularista con que cargaba el centenario partido UCR desde la perspectiva de la Iglesia argentina<sup>304</sup>.

Un punto de partida para esta nueva configuración del vínculo Iglesia-gobierno nacional fue la designación del arzobispo de Buenos Aires Antonio Quarracino como cabeza de la Iglesia argentina, a fines de 1990. Como referente de una postura conservadora definida sobre la base de una indisolubilidad entre el poder eclesiástico y el poder político<sup>305</sup>, Quarracino dio a su gestión una impronta de complacencia eclesial hacia el gobierno de Menem, en el entendimiento de que la catolización del Estado llevaría hacia la catolización de todas las esferas de la vida social<sup>306</sup>. Esta nueva etapa se inició con la publicación, en abril de 1990, del documento de la CEA “Líneas Pastorales para la Nueva Evangelización” (LPNE), que estaba en línea con las directrices del Vaticano hacia América Latina tendientes a “evangelizar más hondamente a nuestro pueblo”<sup>307</sup>. En este marco, la convergencia de intereses religiosos y políticos se encarnó en temas sensibles que marcaron el inicio de este periodo, tales como la

---

<sup>303</sup>Cf. Cucchetti, H. (2005). Religión y política en el peronismo histórico: distintas interpretaciones sobre el fenómeno peronista y su relación con lo religioso. *Sociedad y Religión*, (24/25), 39-64.

<sup>304</sup>Dri, R. (1997). *Proceso a la Iglesia argentina: las relaciones entre la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires: Biblos. P. 144 y ss.

<sup>305</sup>Esquivel, J. (2004). *Detrás de los muros: la Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem, 1983-1999*. Bernal: UNQ.

<sup>306</sup>Cf. Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*. Buenos Aires: Biblos; Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

<sup>307</sup>LPNE, §5.

cuestión militar, la reforma constitucional, el aborto, la desigualdad económica y la educación pública.

Así, en primer lugar, a partir de la iniciativa del gobierno de Menem de indultar a los jefes militares juzgados en la década anterior, se reactivó el llamado de la Iglesia argentina a la *reconciliación* como modo de clausura de todo proceso judicial y debate público en torno al pasado represivo reciente. El apoyo abierto a la iniciativa del presidente de la Nación había supuesto la convocatoria a una misa de reconciliación que finalmente fue desestimada, en junio de 1989 ante el inminente recambio presidencial<sup>308</sup>. Entre octubre de 1989 y diciembre de 1990, Menem firmó una serie de decretos de indulto a centenares de militares y civiles involucrados con crímenes de lesa humanidad y el terrorismo de Estado en la década de los '70 y los alzamientos carapintadas en el gobierno de Alfonsín. La jerarquía eclesíástica saludó los indultos destacando, por caso, su aporte a la “pacificación”, a la “reconstrucción del país” y a la “reconciliación”, en palabras de los obispos Raúl Primatesta e Ítalo Di Stéfano<sup>309</sup>. Se ponía en juego una reactualización del vínculo de la Iglesia con las Fuerzas Armadas, así como su accionar político en esferas que excedían lo religioso y que encontraba en la nueva coyuntura política un espacio favorable de convergencia.

En segundo lugar, la reforma constitucional impulsada por el gobierno de Menem desde 1992 supuso también la permeabilidad del poder político frente a una parte de las demandas de la Iglesia hacia el espacio público. Ante la iniciativa política, la Iglesia decidió con-

<sup>308</sup>Dri, R. (1997). Op.cit.; Esquivel, J. (2004). Op.cit.

<sup>309</sup>Citados en Dri, R. (1997). Op.cit. P. 187.

formar una comisión *ad hoc* para marcar su posicionamiento. Algunos puntos destacados, que eran parte de las preocupaciones de la cúpula eclesiástica, y expresados en un comunicado de la Comisión Permanente de la CEA dado a conocer a fines de 1993, referían a los fundamentos católicos de la Carta Magna como traducción del lugar preeminente de la fe cristiana en la historia nacional, la referencia a Dios como fuente de “toda razón y justicia”, según invocaba el preámbulo constitucional, y la definición del derecho a la vida desde la concepción. “La Iglesia católica y la reforma constitucional” fue el documento publicado en 1994 por la CEA como aporte a la discusión pública, donde volvió a acentuar esas cuestiones y les sumó sus proclamaciones en torno a la defensa de la familia y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones<sup>310</sup>. Representantes de la CEA se reunieron con los legisladores en la propia Convención Constituyente, en el intento de que la nueva Constitución estuviera fundada en principios cristianos. De igual modo, Quarracino también se había reunido con el propio Presidente de la Nación para defender la incorporación de la penalización del aborto en el texto constitucional<sup>311</sup>. La fuerte presión en torno al derecho a la vida “desde la concepción”, como una definición que anularía la posible legalización del aborto, fue saldada por los constituyentes con una fórmula solapada que incorporó con rango constitucional al Pacto de San José de Costa Rica (1969), cuyo artículo 4° sostiene que “toda persona tiene derecho a que se respete su vida (...) a partir del momento de la concepción”.

---

<sup>310</sup>Esquivel, J. (2004). Op.cit. 173 ss.

<sup>311</sup>Dri, R. (1997). Op.cit. P. 148.

En tercer lugar, en efecto, otra de las materias en las que convergieron los intereses de la cúpula eclesíástica y el gobierno nacional fue la posición frente al aborto. Aquí el epicentro pasó de la Convención Constituyente a la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de la ONU en la ciudad de El Cairo, en 1994. Allí se pusieron en discusión asuntos tales como con la situación de las mujeres con relación a la salud reproductiva, la educación sexual, la planificación familiar y la protección ante abortos inseguros, que formarían parte de su Programa de Acción, finalmente sancionado. Los referentes de la CEA se pronunciaron cuestionando una gama de significados que atravesaban tales discusiones y eran contrarios a la doctrina católica en materia de moral sexual<sup>312</sup>. Ella ha estado organizada, según se profundizará más adelante, en torno al rechazo al aborto, las relaciones sexuales extra-matrimoniales, los anticonceptivos, la homosexualidad y la educación sexual en perspectiva científica. En El Cairo, la delegación del gobierno argentino hizo suya la posición de la Iglesia, cedió su último lugar como orador en el Comité Principal al representante del Estado Vaticano y votó –junto a otras pocas delegaciones– alineado con la autoridad católica, en rechazo al aborto y en favor de la defensa de la vida humana desde la concepción y el reconocimiento de los padres como primeros educadores<sup>313</sup>. En igual sentido, en diciembre de 1998 Menem firmaría el decreto N° 1406/98, que estableció en el calendario oficial el “Día del niño por nacer”, como parte del mismo alineamiento anti-abortista con el Vaticano y la Iglesia local.

---

<sup>312</sup>Ibíd.

<sup>313</sup>Ibíd.



En cuarto lugar, otro punto complejo de vinculación entre el gobierno de Menem y la Iglesia argentina se dio en parte por las profundas reformas económicas de ajuste, apertura económica, privatización y endeudamiento público, y sus consecuencias sociales de desocupación y empobrecimiento crecientes. Estas políticas se enmarcaban en las propuestas hacia América Latina de organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, resumidas en el denominado Consenso de Washington, tendientes al achicamiento del Estado nacional y a la liberalización de la economía<sup>314</sup>. Ante los marcados cambios socio-económicos de la Argentina neoliberal, la Iglesia local tomó una posición ambivalente y no siempre unívoca. Al inicio del gobierno de Menem, los pocos pronunciamientos públicos de la CEA pasaron por la “crisis moral” antes que por cuestiones socio-económicas. El documento de la CEA “Cambiamos el corazón”, publicado en marzo de 1990, ponía el acento en las “múltiples formas de corrupción” y no tanto en las consecuencias sociales del nuevo plan económico<sup>315</sup>. Ello no quitaba el solapado posicionamiento crítico de algunos obispos, que daba cuenta de versiones en tensión al interior del Episcopado<sup>316</sup>. Hacia 1994, la línea dirigente de la CEA viró hacia una crítica abierta por la pobreza y desocupación crecientes, que cuestionaba las políticas económicas aplicadas por el gobierno y rompía así el “idilio” entre la Iglesia y el

---

<sup>314</sup>Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64.

<sup>315</sup>Urquiza, F. (2010). *Iglesia y neoliberalismo. La Iglesia católica argentina ante las reformas de la década de 1990 y el inicio de una nueva relación con la sociedad*. Buenos Aires: Biblos. P. 34.

<sup>316</sup>Esquivel, J. (2004). Op.cit.

primer menemismo<sup>317</sup>. La dinámica del vínculo con la Iglesia cambiaría con la elección de Estanislao Karlic como cabeza de la CEA, que le dio una impronta de mayor autonomía a la Iglesia con relación al poder político-estatal. Este cambio daba cuenta de la compleja relación de la Iglesia con el gobierno nacional, fluctuante en el transcurso del tiempo, con matices según la temática y las posiciones de los obispos, pero que se articulaba de igual modo en torno a las conocidas estrategias de presión política: pronunciamientos institucionales del Episcopado, declaraciones en los medios masivos de comunicación y reuniones reservadas con las autoridades gubernamentales.

Hasta aquí se han destacado los puntos de convergencia entre dos planos de la vida pública en la Argentina de los '90: el neoliberalismo en el plano económico y el neoconservadurismo en el cultural. La forma neoliberal del Estado ha tenido como premisas la propuesta de mercados abiertos, la reducción del sector público a favor de un glorificado sector privado, la disminución del intervencionismo estatal en la economía y la alianza con grupos opuestos a las políticas distributivas de bienestar social y con sectores culturales neoconservadores<sup>318</sup>. La idea de un “Estado mínimo” se presentaba así como parte de un modelo “culturalmente neoconservador y económicamente neoliberal”<sup>319</sup>. Uno de los efectos simbólicos más fuertes de este tipo de discurso educativo neoliberal en la Argentina de este periodo ha sido el descrédito hacia la educación pública –como sinónimo de estatal–, a

---

<sup>317</sup>Dri, R. (1997). Op.cit. P. 207 ss.

<sup>318</sup>Torres, C. A. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

<sup>319</sup>Ibíd. P. 163.

partir de una estrategia de asociación polarizada entre una burocracia estatal deficitaria y una administración educativa privada eficiente<sup>320</sup>. Aquí entró en juego también un cuestionamiento de la legitimidad del aparato estatal junto a un desplazamiento de su centralidad en la esfera pública hacia la heterogénea sociedad civil. La idea del Estado como una “institución peligrosa” para las libertades personales ha formado parte también de ese paradigma neoliberal.<sup>321</sup> Si bien distinta en su sustancia, esa sospecha sobre el Estado ha sido también un elemento constitutivo de la doctrina católica moderna y se ha hecho marcadamente notable para el caso de la educación pública.

A este respecto, cabe traer algunos de los aportes de W. Brown<sup>322</sup>, quien se pregunta en términos teóricos por la imbricación entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo. La autora define al primero como una racionalidad expresamente amoral en términos de medios y fines, mientras que el segundo se presenta como una racionalidad expresamente moral y regulatoria que identifica al Estado con la tarea de establecer un compás moral-religioso para la sociedad. Sostiene así que el neoliberalismo es un tipo de racionalidad política que incluye una organización específica de lo social, el sujeto y el Estado. Esa organización toma la forma de una razón política normativa que organiza la esfera política, las prácticas de gobierno y la ciudadanía, así como

---

<sup>320</sup>Pini, M. (2008). *La escuela pública que nos dejaron los noventa*. San Martín: UNSAM.

<sup>321</sup>Morresi, S. (2007). ¿Más allá del neoliberalismo? Estado y neoliberalismo en los años noventa. En Rinesi, E., Nardacchione, G., Vommaro, G. (eds.). *Las lentes de Víctor Hugo. Transformaciones políticas y desafíos teóricos en la Argentina reciente* (117-150). Buenos Aires: UNGS-Prometeo. P. 121.

<sup>322</sup>Brown, W. (2006). American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714.

lo decible, lo inteligible y los criterios de verdad de esos dominios, imponiendo una racionalidad de mercado –según criterios de productividad, rentabilidad, etc. –. Desde esos parámetros, el neoliberalismo devalúa la participación política, despolitiza los problemas sociales y concibe al ciudadano como emprendedor o consumidor y al Estado en términos empresariales y de gestión. Siguiendo a la autora, sería esta racionalidad neoliberal –no necesariamente concordante con la racionalidad neoconservadora– la que allana el terreno para que ideas y prácticas enfrentadas al ejercicio democrático de derechos se enraícen progresivamente en la cultura y los sujetos, de modo que se habilitaría un terreno al neoconservadurismo para que alimente formas políticas, de gobierno y de ciudadanía en un terreno borroso entre la cultura política y la religiosa, a contramano de principios laicos y de ejercicio de derechos basado en criterios democráticos y no dogmáticos.

Volviendo al terreno educativo, en otros trabajos sobre la propuesta educativa neoliberal del menemismo ha sido destacado el lugar de la Iglesia argentina como un actor político, religioso y educativo que fue capaz de exceder, resignificar y amalgamar sus posiciones históricas en materia educativa<sup>323</sup> –marcadas por el cuestionamiento al Estado educador, el conservadurismo doctrinario y la reivindicación de la libertad de enseñanza– con los preceptos de la reforma acerca del lugar del Estado, la religión y la educación pública. En ese cruce entre neoliberalismo y neoconservadurismo, N. Paviglianiti distinguió tres variantes internas del neoconservadurismo educativo para este periodo: una primera posición más extrema, que sostuvo que los subsidios deberían ir dirigidos a las familias e individuos y no a las insti-

---

<sup>323</sup>Cf. Echenique, M. (2003). *La propuesta educativa neoliberal*. Rosario: Homo Sapiens.

tuciones, con una proyección a largo plazo de “abolición del sistema de educación pública y su reemplazo por un sistema de bonos”. Una segunda posición, de “libre mercado”, en la que la red de educación pública estaría destinada solamente a aquellos que pueden acceder a la enseñanza privada. Y una tercera posición, en la que el sistema público de educación debería regirse por criterios meritocráticos y de competencia individual, de modo que se potencien la competencia con el sector privado y la mejora de la calidad educativa<sup>324</sup>. Como síntesis, la autora sostiene que las posiciones neoconservadoras en educación coincidían en los argumentos a favor del rol subsidiario del Estado, la consecuente centralidad de la educación sobre los individuos, las familias y las iglesias; la responsabilidad primaria de las instituciones privadas a través del juego del libre mercado como garantía de eficiencia y calidad; la perjudicial burocratización del sistema público de educación; la reducción del gasto público destinada a ese sistema; y la promoción del financiamiento del sector privado con recursos públicos.

Uno de los ejes fundamentales de la reforma educativa de los '90 fue, efectivamente, la profundización de las políticas de subsidiariedad, tendientes a un desplazamiento de las funciones del Estado hacia la sociedad civil. Esta nueva matriz de discusión pública permitiría la complementariedad entre los posicionamientos católico y estatal en la definición de muchos de los principios de la política educativa nacional. Los sentidos en negociación en torno al lugar del Estado, el papel de lo religioso en la educación y el estatuto de la educación privada quedaron plasmados en distintos espacios discursivos erigidos en torno a la apli-

---

<sup>324</sup>Paviglianiti, N. (1995). La LFE como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina, *Serie Pedagógica*, (2), 123-146. PP. 129-130.

cación de la LFE, donde los actores católicos y estatales construyeron posicionamientos significativamente convergentes, aunque con matices y tensiones, según se detallará en los siguientes apartados.

### **Nuevos actores, sentidos y condiciones para la educación pública**

El gobierno de Menem emprendió una profunda reforma del sistema económico y del Estado tendiente a privatizar, desregular y descentralizar muchas de sus actividades, en línea con los preceptos de reformulación del aparato estatal propugnados por el neoliberalismo. Esa trasmutación del Estado nacional supuso, siguiendo el planteo de O. Oszlak, un “nuevo esquema de división del trabajo entre el estado nacional, los estados subnacionales, el mercado y la sociedad en su conjunto”<sup>325</sup>.

En el campo educativo, este proceso tendría sus propias características, no necesariamente tendientes a la estricta privatización o eliminación del Estado pero sí a la provincialización de la educación y al reconocimiento privilegiado del sector educativo privado-profesional. La constelación neoliberal-neoconservadora<sup>326</sup> de actores y posicionamientos tendría para el campo educativo su devenir propio, atravesado por memorias colectivas, sentidos en disputa, lógicas económicas, supuestos pedagógicos e improntas político-religiosas que

<sup>325</sup>Oszlak, O. (2003). El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 42(168), 519-543.

<sup>326</sup>Cf. Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: CEAL; Hillert, F. (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Tesis Once; Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

marcarían los trece años de vigencia de la LFE como eje articulador del sistema educativo obligatorio.

En este periodo, la cartera educativa nacional estuvo ocupada por cuatro ministros, con improntas diversas:

- Antonio Salonia (julio de 1989 a diciembre de 1992), designado con el beneplácito del Episcopado, era un reconocido político e intelectual del mundo educativo católico partícipe del gabinete educativo del presidente radical Arturo Frondizi (1958-1962); en su gestión se sancionó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos.
- Jorge Rodríguez (diciembre de 1992 a abril de 1996), ingeniero agrónomo con antecedentes en la gestión educativa en la provincia de La Pampa, y legislador peronista impulsor de la LFE como presidente de la Comisión de Educación de la cámara de Diputados.
- Susana Decibe (abril de 1996 a mayo de 1999), socióloga graduada en la Universidad de Buenos Aires (UBA), fue la principal responsable de la aplicación de la reforma educativa; su salida del gabinete se dio en el marco del conflicto por los salarios docentes materializado en la instalación de la “Carpa Blanca” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) frente al Congreso de la Nación.
- Manuel García Solá (mayo a diciembre de 1999), abogado graduado en la UBA, había participado del gabinete de Decibe como Secretario de Programación y Evaluación Educativa y Viceministro de Educación; su gestión se enmarcaría en un ajuste presupuestario del área educativa y se cerraría al finalizar la segunda presidencia de Menem.

Más allá de estas figuras ministeriales y de los reconocimientos más o menos abiertos hacia las autoridades católicas por parte del go-

bierno nacional en distintas áreas y espacios, también se habían generado nuevas condiciones de posibilidad a partir de la re-definición de los actores intervinientes en la formulación de las directrices para el sistema educativo<sup>327</sup>. Con el retorno democrático se había renovado el campo de la producción de conocimientos e investigación educativa, tanto desde el Estado nacional<sup>328</sup> como desde las universidades, nuevas agencias y centros académicos creados en el periodo anterior –por ejemplo, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y su área de educación<sup>329</sup>. En la década de los ‘90 emergieron también nuevas agencias financiadas por el empresariado, tales como la Fundación de Investigaciones Económicas (FIEL), con recursos dedicados al análisis de las políticas educativas, y otros denominados *think tanks*, como el Grupo Sophia y la Fundación Gobierno y Sociedad, centrados igualmente en la asesoría técnica y la construcción de agendas de política pública<sup>330</sup>. Como parte del mismo proceso de pluralización de agencias intervinientes en la discusión educativa, se acrecentó la intervención de organismos internacionales como UNESCO, la Comi-

<sup>327</sup>Cf. Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. En Galarza, D., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comp.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003* (39-63). Buenos Aires: Manantial; Romero, J. y Romero, P. (2004). *Los reformadores sin espíritu. ¿Quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los ‘90?* Rosario: Homo Sapiens.

<sup>328</sup>Cf. Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

<sup>329</sup>Nosiglia, C. y Trippano, S. (2000). “Estado y educación en la Argentina de los ‘90”. *Prepared for delivery at the meeting of the Latin American Studies Association, Miami*. [Preparado para su presentación en la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Miami].

<sup>330</sup>Simón, J. y Palamidessi, M. (2007). Las fundaciones financiadas por el empresariado. En Galarza, D., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comps.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003* (161-183). Buenos Aires: Manantial.



sión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial<sup>331</sup> y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y de proyectos tales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con diversos estudios sobre los sistemas educativos latinoamericanos, su planeamiento y administración.

La preeminencia de las directrices de estos organismos internacionales estableció el marco para una parte sustancial de las políticas educativas del país. Como medidas impulsadas mediante “recomendaciones” de esos organismos, M. Feldfeber destaca, entre otras: la descentralización del sistema educativo, la priorización de la educación primaria y la reasignación de recursos de la educación superior, la creación de sistemas de evaluación de la calidad, la promoción de incentivos y pagos diferenciales a docentes en función de la “productividad” y la asignación de recursos presupuestarios según criterios de equidad y eficiencia<sup>332</sup>.

En este nuevo marco de actores y posicionamientos, la reforma educativa de los '90 supuso la construcción de un nuevo sentido de la educación pública, distinto de la memoria discursiva basada en el carácter común, laico, gratuito y estatal que había atravesado todo el siglo XX –incluido el debate en el Congreso Pedagógico Nacional de la década pasada–, para pasar a colocar el acento en temas tales como la gestión, la autonomía escolar, la calidad educativa y la igual-

---

<sup>331</sup>Coraggio, J. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en *Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”*, Ação Educativa, Sao Paulo.

<sup>332</sup>Feldfeber, M (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem, *Versiones*, (11), 8-20.

dad de oportunidades educativas. Fundamentalmente, se fortaleció el quiebre entre la matriz de la educación pública y la matriz estatal nacional<sup>333</sup>. Es decir, se diversificaron los sentidos de lo público en el sistema educativo, de modo que se puso en cuestión su carácter necesariamente estatal, nacional y único y, consecuentemente, la legitimidad del Estado nacional para regirlo y articularlo en su conjunto.

Como actor social destacado dentro de este contexto de cuestionamiento y mutación del lugar del Estado en materia educativa, la Iglesia católica encontró en la matriz neoliberal y neoconservadora del gobierno de Menem muchos puntos de convergencia y recepción de sus demandas. A partir de esta primera lectura de las condiciones de producción social y discursiva de los sentidos para la educación, se destacarán en lo que sigue las líneas de continuidad y de dislocación entre las discusiones educativas propiciadas en la década de los '80 en el retorno democrático, y la reforma educativa de los '90.

### **El Estado, la religión y lo público en la “Transformación educativa”**

Antes de la sanción de la LFE en 1993 como paradigma de la reforma educativa nacional, las primeras decisiones para el sistema educativo desde el gobierno de Menem marcaron un desplazamiento de los sentidos y los patrones temáticos en torno al Estado, lo público y el lugar de la religión en el sistema educativo.

---

<sup>333</sup>Minteguía, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México: FLACSO México.

Una pluralidad de interpretaciones y usos de *lo público* entraron en relación con sentidos políticos y religiosos de lo educativo. En una lectura de los cambios en el campo de la educación argentina a partir de las reformas de los '90, S. Serra distinguió dos tipos de desplazamientos en el sentido de lo público: un desplazamiento de lo público “como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial”, junto a un desplazamiento de “lo público-estatal a lo público-comunitario, o perteneciente a la sociedad civil”<sup>334</sup>. En ese pasaje, habría habido un intento de erigir a la sociedad civil, y ya no al Estado, como la representante legítima del interés general y común<sup>335</sup>.

### ***Prolegómenos de la LFE (1989-1991)***

En la dinámica de solapamiento entre el neoliberalismo estatal y el neoconservadurismo católico, destacaremos a continuación algunas de las primeras medidas educativas del gobierno de Menem, previas a la sanción de la LFE, tendientes a otorgar responsabilidades a la “comunidad”, a marcar la acción del Estado en términos eficientistas, a incluir la “integralidad” como criterio pedagógico y a redefinir a la educación privada como parte de la “educación pública”.

En este nuevo periodo político se destaca primeramente el discurso del entonces flamante ministro, Salonia, sobre “Política educativa,

---

<sup>334</sup>Serra, S. (2003). ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (95-105). Buenos Aires: Noveduc. P. 101.

<sup>335</sup>Hillert, F. (2003). Lo público, democrático, popular. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (83-94). Buenos Aires: Noveduc; Minteguigaga, A. (2009). Op.cit.P.168.

revolución productiva y transformaciones culturales”<sup>336</sup>, pronunciado ante el Consejo Federal de Cultura y Educación en agosto de 1989, a menos de un mes de asumido el nuevo gobierno. Allí emergieron nuevos acentos del posicionamiento estatal con relación a lo público, el Estado y lo religioso para el sistema educativo.

El punto de partida enunciativo del Estado nacional se ubicó en términos políticos en un “nosotros” marcado por construcciones recurrentes en torno a la nacionalidad argentina; tales como: “todos los argentinos”, “nacionalidad”, “unidad nacional”, “recuperación nacional”, “nuestra sociedad”, “compatriotas”, “proyecto nacional”, “nuestro sistema educativo”, “una Argentina unida”. La construcción de destinatarios, en línea opuesta con este agrupamiento colectivo de pertenencia, se enmarcó en proclamaciones y negaciones tales como “dejar atrás el sectarismo, las mezquindades y la pusilanimidad”, o “sin tuteladas paternalistas ni proyectos sectoriales hegemónicos” para referirse tácitamente a sectores ubicados en posición de *otro* político-discursivo.

Uno de los puntos de contraste político-discursivo en este momento primario del gobierno de Menem se presentó en torno a los sentidos del Estado educador, marcados enfática y negativamente desde el discurso ministerial a partir de formulaciones como: “invertido centralismo”, “burocracia ineficiente”, “sistema educativo en agonía, marchito y sin bríos”, “centralismo absorbente y formalista”, “estructuras técnicas y administrativas complejas, centralistas y generalmente deficientes”.

---

<sup>336</sup>Salonia, A. (1989). Discurso del Sr. Ministro de Educación y Justicia de la Nación, Profesor Antonio Francisco Salonia, ante los señores miembros del Consejo Federal de Educación, el 2 de agosto de 1989. En Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, *Gobierno de Menem: unidad nacional y transformación educativa* (26-47). Buenos Aires: MEyJ.

Junto a estas referencias al Estado, se presentó también un patrón temático distinto, caracterizado por un desplazamiento desde el lugar central del Estado nacional en el ordenamiento del sistema educativo hacia la “corresponsabilidad” de la “comunidad” o la “sociedad” –incluidas las “agrupaciones religiosas” – y orientado a discutir las ideas de monopolio educativo estatal; por ejemplo:

Todas las realizaciones educativas han de ser resultado del trabajo coordinado entre los organismos de **la comunidad** y las instituciones estatales. Deberán integrarse las acciones. **El Estado no actuará monopólicamente ni en pugna con la sociedad** porque justamente es ella la fuerza vital dinámica e innovadora que protagoniza el proceso educativo, científico y cultural. Se promoverán a tal fin mecanismos de relación, intercambio y **corresponsabilidad entre la comunidad y el Estado**. Tanto en la conducción como en el planeamiento de la educación participarán los sectores representativos de las diversas actividades nacionales: docentes, científicos, empresarios, sindicalistas, Fuerzas Armadas, movimientos políticos, **agrupaciones religiosas y otras asociaciones intermedias**.<sup>337</sup>

En esta misma línea de sentido acerca del lugar del Estado, por medio de la resolución ministerial N° 813, de noviembre de 1989, se creó el Consejo Consultivo Honorario de la Educación Argentina, como un órgano asesor del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación para el “análisis y formulación de los lineamientos de la política educativa” y con el fin de “adaptar el sistema a los requerimien-

---

<sup>337</sup>Salonia, A. (1989). Op.cit. P. 37.

tos de la revolución productiva y tecnológica, y a los objetivos de la cultura nacional”<sup>338</sup>. Ese Consejo, presidido por el ministro Salonia, se conformó con figuras representativas del sector económico (empresarios del sector comercial, agropecuario y bancario, como Luis M. Blaquier y Roque Maccarone); del sector gremial (docente y no docente, incluyendo a María Vicenta “Mary” Sánchez, de la CTERA, y Domingo Solimano, de la Federación de Trabajadores de la Educación Nacional, pero también a gremialistas de los sectores comercial y mecánico. También incluía a un representante militar (Emilio Osse, jefe del Estado Mayor Conjunto de las FFAA); a representantes religiosos (de los sectores católico, judío, islámico y protestante); y por el sector “académico” de la educación, a Avelino Porto, quien también había formado parte de la Comisión Asesora del Congreso Pedagógico Nacional. Y se invitó a conformar ese Consejo a cuatro representantes legislativos y a ministros de educación provinciales que ya formaran parte del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Además de este listado heterogéneo de voces autorizadas por el Estado nacional para el diseño de lo educativo, se destacan en el preámbulo (como “considerandos”) de la resolución ministerial las proclamações y elecciones de vocabulario, que enfatizaban el nuevo patrón temático, caracterizado por un acento en la “comunidad”, y ya no solo en el Estado nacional, como responsable del sistema educativo:

**...resulta indispensable** propiciar la constitución de canales orgánicos que permitan a **la comunidad asumir una participación**

---

<sup>338</sup>Resolución N° 813/1989, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Art. 1°.

**activa en la concepción y el desarrollo de la función educativa,** en la cual el Estado necesita asegurar **el más eficiente desempeño** de sus responsabilidades.<sup>339</sup>

En este fragmento aparece, por un lado, una apertura enfática de la “función educativa” hacia “la comunidad” que se presenta como versión cerrada (“resulta indispensable...”) a opciones dialógicas alternativas. Por el otro lado, aparece también la noción de “eficiencia”, aplicada a las responsabilidades educativas del Estado, en una nueva matriz temática marcada por el giro discursivo neoliberal centrado en los aspectos de la “gestión” educativa frente a un Estado definido como centralista, burocrático o ineficiente.

Desde una discutida concepción de *Estado educador*, se iría dando paso progresivamente a la versión de un *Estado subsidiario*, que buscaba colocar en otros actores sociales la legitimidad de la responsabilidad educativa<sup>340</sup>. En esta concepción neoliberal del Estado y su responsabilidad educativa diluida en la sociedad civil desde el discurso ministerial en los inicios del menemismo, pueden establecerse puntos de conexión con el *principio de subsidiariedad* proveniente del discurso católico. Ese principio doctrinal ha sostenido la prevalencia de las “entidades menores” –como las familias o asociaciones civiles o privadas– en la responsabilidad educativa, como respuesta alternativa a una concepción monopólica del Estado educador.

---

<sup>339</sup>Resolución N° 813/1989, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Énfasis añadido.

<sup>340</sup>Paviglianiti, N. (1995). La LFE como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina, *Serie Pedagógica*, (2), 123-146.

En los considerandos de la misma resolución citada se presentó, en forma de contra-argumentación, la propia posición discursiva estatal, tendiente al “protagonismo de la sociedad” como “complemento” en la “formación integral de la persona”:

...las actividades orientadas a **la formación integral de la persona** no alcanzan a cumplirse en plenitud en el ámbito de las instituciones educativas con sus actores tradicionales, sino que supera esos límites y tiende a enriquecerse con **el protagonismo de la sociedad en sus distintas manifestaciones**.

... siendo el objetivo último el desarrollo cabal del hombre, y el fortalecimiento de la concepción ética, moral y espiritual, **el sistema educativo requiere del complemento de quiénes hacen de tales valores el fundamento esencial de su existencia**.<sup>341</sup>

El discurso educativo estatal, marcado por una nueva impronta temática neoliberal preocupada por la eficiencia y la descentralización, encontró en los principios del discurso católico sobre los límites al Estado educador un punto de convergencia tendiente a la subsidiariedad; es decir, a la delegación de sus responsabilidades en la “comunidad”, las “entidades menores” o las “agrupaciones religiosas” distintas de un Estado definido como centralista y omnímodo.

Este desplazamiento se encuentra también en el discurso del ministro Salonia “Convocatoria para la transformación educativa”, emitido por cadena nacional el 29 de agosto de 1991. La sociedad, la comunidad y la familia aparecieron enfatizadas como responsables edu-

---

<sup>341</sup>Resolución N° 813/1989, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.



cativas en oposición a un Estado dominado, en la propia versión ministerial, por criterios basados en “demagogia” o “manipulaciones”, propios del “pedagogo en torre de marfil, del tecnócrata burocrático y soberbio o del político sectario y autosuficiente”:

La gran tarea de la transformación educativa requiere la participación y la responsabilidad de todos: los docentes, **las familias**, el estudiantado, las organizaciones sociales, **las congregaciones religiosas**, los partidos políticos, las entidades intermedias, **la sociedad en su conjunto**. (...) Nada resultaría más limitativo y empobrecedor que los criterios del pedagogo en torre de marfil, del tecnócrata burocrático y soberbio o del político sectario y autosuficiente. Nos necesitamos **todos**, mutuamente, para mejor servir a la educación y a la **sociedad nacional**.

(...) Estamos trabajando para: (...) Posibilitar **la participación orgánica y creativa de la familia y la comunidad**, con roles claros y sin demagogia ni manipulaciones.<sup>342</sup>

Esta nueva plataforma temática subsidiarista abrió asimismo el espacio para que en el discurso educativo estatal se solapara uno de los sentidos dominantes del discurso educativo católico sobre la dimensión religiosa o espiritual del hombre, asentado en la idea de “integralidad”. Por caso, en el mismo discurso por cadena nacional, Salonia proclamaba:

...El país reclama la apertura mental necesaria para comprender la índole original de los problemas de nuestro tiempo, la escala de va-

---

<sup>342</sup>Salonia, A. (1991). Convocatoria para la transformación educativa. En MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Transformación de la educación nacional* (19-23). Buenos Aires: MCyE. PP. 19-20.

lores que se corresponde con **nuestro estilo de vida**, con **nuestra identidad nacional** y con **nuestra esencial imagen del hombre**, cabal y pleno, abierto a **todas sus dimensiones** y posibilidades, desde la plataforma de sus concretas necesidades económicas hasta las más sutiles y **trascendentes** de su **condición espiritual**.<sup>343</sup>

Esa apertura a “todas las dimensiones” evocaba la inclusión de lo religioso, espiritual y trascendente y la consolidación de un *nosotros* católico que estaba presupuesta en las ideas de “nuestro estilo de vida” o “nuestra identidad nacional”. Aquí, la fundición entre lo nacional y lo católico se presentó desde el discurso educativo estatal como condición para definir los fundamentos pedagógicos del sistema, en una superposición con parte de los sentidos constitutivos del discurso de la Iglesia.

Otro de los puntos conexos del desplazamiento discursivo estatal en este periodo preliminar a la LFE se refirió a la redefinición de *lo público* para el sistema educativo. Aquí se destaca el decreto presidencial N° 2542, de diciembre de 1991, firmado por Menem y refrendado también por Salonia. Ese decreto instituía la financiación estatal de los establecimientos educativos privados denominados “Institutos incorporados a la enseñanza oficial”, lo que reactualizaba las disposiciones del decreto N° 15/64, en línea con los reclamos del sector privado-católico. En los considerandos del decreto se incluyeron –sin marcas discursivas de distancia o bien como respaldos argumentativos– expresiones propias del discurso católico referido a lo educativo: la libertad de enseñanza, la igualdad de oportunidades educativas y, como

---

<sup>343</sup>Ibíd.

elemento premonitorio de la LFE, la expresión “educación pública de gestión privada” para referirse a las instituciones del sector privado. Estos sentidos se proclamaron en oposición a respuestas alternativas posibles acerca del rol del Estado, particularmente en su función de financiamiento. Por ejemplo:

...la nueva normativa debe contribuir a garantizar el derecho de aprender y consecuentemente de elegir escuela, en ejercicio de la **libertad de enseñanza**, según lo establece la Constitución Nacional.

...corresponde asegurar a todos los habitantes la **igualdad de oportunidades** para acceder a la educación, mediante un sistema de financiamiento de la **educación pública de gestión privada**, que prevea la aplicación equitativa, racional y eficiente de los recursos del Estado.

...es necesario establecer una más estricta regulación de la contribución estatal a la **educación pública de gestión privada**, asegurando la justicia distributiva, y la adecuación de los sistemas de contralor que permitan optimizar los recursos volcados en dicha área.<sup>344</sup>

Este decreto marcó, por tanto, un hito de cierre de la disputa discursiva enfatizada desde la Iglesia en la década previa por la inclusión de las instituciones privadas dentro de la “educación pública”. El reclamo católico se resolvió en la forma de un solapamiento entre su posicionamiento discursivo y el nuevo posicionamiento estatal, que convergieron en un desplazamiento del sentido de *lo público* para el sistema educativo marcado por la responsabilización de otras institu-

---

<sup>344</sup>Decreto N° 2542/1991. En Secretaría de Culto. (2001). *Digesto de derecho eclesiástico argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, República Argentina.

ciones sociales de gestión educativa por fuera del aparato del Estado nacional. Este nuevo sentido de la educación pública se cristalizaría como marco normativo al sancionarse la LFE, dos años después.

Desde este nuevo patrón de sentidos en torno al Estado (subsidiario), la religión (como integralidad) y lo público (de gestión estatal o privada) en el sistema educativo, el gobierno de Menem presentó ante el Congreso de la Nación su primer proyecto de Ley Federal de Educación en marzo de 1991.

En el discurso estatal se enfatizó nuevamente la disolución de la responsabilidad educativa desde un Estado nacional centralizado, hacia la “comunidad”. En ese primer proyecto de LFE se señalaba:

...este Proyecto descansa en el **protagonismo de las provincias**, y supone que, al tiempo de su sanción, se haya producido íntegramente la transferencia de los servicios educativos de la Nación a la jurisdicción de los estados provinciales. Esta ley presupone pues un contexto, donde **el Estado Nacional ya no hará más gestión educativa**. Tendrá así tiempo liberado para **lo que realmente le importa**: orientar toda la conducción educativa nacional, fijar metas, elaborar proyectos de control de gestión, fijar metodologías que permitan la evaluación permanente del sistema educativo.

**El Ministerio de Educación resultará entonces uno sin escuelas**, que podrá ocuparse de **lo que más le incumbe**: la política educativa nacional, las grandes orientaciones, la asistencia técnica, los apoyos federales, el reciclaje de profesores y la **corresponsabilidad** en la actualización de los servicios y de aptitudes.<sup>345</sup>

<sup>345</sup>Salonia, A. (1991). Introducción. En Ministerio de Cultura y Educación, República

Aquí se presentó una redefinición explícita de las funciones estatales. Por un lado, acentuando sus tareas en el gobierno de la educación referidas como “lo que realmente le importa” o “lo que más le incumbe”; y por, el otro lado, clausurando con negaciones explícitas las alternativas dialógicas que colocarían al Ministerio de Educación como gestor de todas las escuelas del país, a partir de formulaciones como “el Estado Nacional ya no hará más gestión educativa”, o la idea matriz basada en la fraseología de un “Ministerio... sin escuelas”, que atravesó la reforma de esta década.

Asimismo, esa traslación del lugar de la responsabilidad del Estado hacia la “comunidad” estuvo acompañada de referencias a la *libertad* como tema y argumento recurrente, asociada fundamentalmente a la idea de *responsabilidad*. El solapamiento discursivo entre el posicionamiento estatal y el posicionamiento católico se evidenció en la idea de la “libertad responsable”. En la introducción al proyecto de ley, el ministro Salonia señalaba:

...el Ministerio (...) va a “formar en **la libertad responsable**”, va a liberar posibilidades creativas, en aquella persona construida por reglamentos, ordenanzas y tradiciones. Lo hará concertando con las provincias y convocando la contribución y la creatividad de **la comunidad**.

...No sabemos si hoy por hoy la sociedad argentina está realmente en condiciones para asumir en plenitud **esta libertad responsable** que ahora -paradójicamente- se le piensa reconocer por ley.

---

Argentina. *Bases para la transformación educativa*. Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional) (100-126). Buenos Aires: MCyE. P. 104.

El entrecomillado de la primera parte del fragmento no se acompañó de la referencia intertextual explícita en el texto del proyecto de LFE. Sin embargo, se puede reconocer en esa idea de “libertad responsable” una referencia interdiscursiva con la doctrina católica sobre la cuestión. Tanto en la doctrina del Concilio Vaticano II como en el Catecismo de la Iglesia se encuentra esa imbricación entre *libertad* y *responsabilidad*:

**La libertad hace al hombre responsable** de sus actos en la medida en que estos son voluntarios<sup>346</sup>.

Los hombres de nuestro tiempo se hacen cada vez más conscientes de la dignidad de la persona humana, y aumenta el número de aquellos que exigen que los hombres en su actuación gocen y usen del propio criterio y **libertad responsables**, guiados por la conciencia del deber y no movidos por la coacción.<sup>347</sup>

En otros fragmentos de ese primer proyecto de LFE de 1991 se volvió sobre la idea de “comunidad”, articulándola con el recurrente argumento de la “libertad”, en línea con esa impronta católica:

**...ganaremos libertad, liberando. ¿Liberando qué? nuestras potencialidades** que a lo mejor las tenemos ociosas, porque antes una conducción educativa desde Buenos Aires, proveía hasta el último detalle, y que las tenemos soterradas porque **nadie nos**

<sup>346</sup>Juan Pablo II, *Catecismo de la Iglesia Católica*. 11 de octubre de 1992. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/p3s1c1a3\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s1c1a3_sp.html). Visitado el: 30/06/16. N.º 1734.

<sup>347</sup>Pablo VI. *Declaración Dignitatis Humanae sobre la Libertad Religiosa*. 7 de diciembre del año 1965. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_-19651207\\_dignitatis-humanae\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_-19651207_dignitatis-humanae_sp.html). Visitado el: 30/06/16. §1.

**había invitado a servir a nuestra comunidad** -vale decir servir a **nuestro país**- desde la creatividad imaginativa en la base.<sup>348</sup>

...Aquí se pretende **liberar la educación** del agobio del conformismo y de la exclusiva razón, haciendo que se eleve en la indagación del misterio y de la creatividad. También se pretende **liberarla** de un sistema escolar que se visualiza único y replegado sobre sí mismo, para desplegarla en cambio en **una comunidad** educativa en la que el entorno de la escuela, sobre todo los padres de los escolares, pasen a jugar un rol decisivo.<sup>349</sup>

...Invito al lector a detenerse en el artículo 20, “in fine”, de la normativa. Ahí está la columna vertebral sobre la que reposa toda una construcción, porque el artículo 20 es el que induce a **la comunidad educativa** (constituida no solo por la dirección y el cuerpo docente, sino también por los padres de los educandos, los ex alumnos, las instituciones de la comunidad, el cuerpo administrativo, etc.) a introducir modificaciones curriculares, a ajustar asignaturas optativas que respondan a las necesidades locales, y a **generar libremente todo tipo de iniciativas**. Este es el artículo más transformador de todo el proyecto, ya que transfiere **toda la libertad y por ende toda la responsabilidad a la base**. Este artículo es pues el de la desregulación por excelencia, y el que invita al vuelo creativo y a

---

<sup>348</sup>Salonia, A. (1991). Introducción. En Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. *Bases para la transformación educativa*. Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional) (100-126). Buenos Aires: MCyE. P. 105.

<sup>349</sup>Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. (1991). Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional). En *Bases para la transformación educativa* (100-126). Buenos Aires: Autor. P. 108.

la imaginación desplegada de todos los comprometidos con el proceso educativo.<sup>350</sup>

Se trató de un argumento en torno a la libertad en un doble sentido: como libertad *para* potenciar la creatividad y la imaginación, y también como libertad *de* un Estado centralizado y unitario.<sup>351</sup> En el fragmento final de la introducción de Salonia, se remite al intertexto del artículo 20 del proyecto de ley presentado. Allí se establecía como parte del “Título IV: de las unidades educativas y de la comunidad” lo siguiente:

Art. 20º.- La **comunidad educativa** participará en todo aquello, que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad del servicio educativo, de conformidad con los criterios generales dispuestos por esta ley y las normas dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional y la jurisdicción pertinente. Dicha participación consistirá principal y no excluyentemente en las propuestas de adaptación de los programas al medio, la inclusión de materias optativas y el proyecto de la estructura orgánica de la unidad educativa. Promoverá múltiples vinculaciones y asociaciones con la **familia**, el mundo del trabajo, de la ciencia y de la cultura, en las modalidades y niveles que corresponda.<sup>352</sup>

La propuesta estatal de la responsabilidad educativa puesta sobre la “comunidad” se correspondía así con el principio doctrinario católico de la subsidiariedad.

<sup>350</sup>Salonia, A. (1991). Introducción. En Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. *Bases para la transformación educativa*. Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional) (100-126). Buenos Aires: MCyE. P. 104.

<sup>351</sup>Cf. Berlin, I. (2005). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid: Alianza.

<sup>352</sup>Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. (1991). Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional). En *Bases para la transformación educativa* (100-126). Buenos Aires: Autor. P. 116.



Como parte de este reconocimiento desde el posicionamiento estatal hacia el discurso católico en la propuesta educativa, en el primer proyecto de LFE se presentaron también referencias al lugar de lo religioso y la Iglesia católica dentro del sistema educativo nacional.

En línea con los preceptos fundamentales del discurso educativo católico, quedó también plasmada en ese proyecto de ley del Poder Ejecutivo Nacional la “integralidad” como principio pedagógico para el sistema educativo. Se planteaba así:

Art. 2º. La **educación integral** es un derecho inalienable de la persona (...).

Art. 6º. El sistema argentino tiene por misión: a) Incorporar, transmitir y consolidar los valores que hacen al **desarrollo integral de la persona** y a la identidad cultural de la Nación, a través de la búsqueda de la verdad, la virtud y la belleza y afirmados en la ética, la libertad, la justicia, el trabajo y la solidaridad social. (...) g) Orientar a los educandos a una vida **integralmente** sana en lo que respecta a conservar y mejorar su salud física, anímica y **espiritual**, y el medio en que habitan.

Art. 13º. Los objetivos esenciales del sistema educativo son: (...) Nivel primario: I. Favorecer un proceso **integral** y armónico para la formación de la personalidad.

La intertextualidad temática entre el discurso católico y el estatal se evidenció en ese proyecto de ley también en tópicos tales como la “trascendencia”, las referencias a Dios y, nuevamente, la idea de libertad responsable:

Art. 6º. El sistema argentino tiene por misión: (...) d) Incorporar a sus objetivos la cultura humanística, la actitud crítica hacia la

realidad, los avances científicos y tecnológicos, **la apertura a la trascendencia** y la creatividad, el amor y el respeto por la dignidad de la persona humana y hacia la naturaleza y la vocación por el mejoramiento de la calidad de vida. e) Asegurar la igualdad de oportunidades. (...)

Art. 13º. Los objetivos esenciales del sistema educativo son: (...) Nivel primario: (...) V. Promover en el educando su apertura como hombre en el mundo, capaz de encontrarse con sus semejantes y **con Dios**. (...) Nivel secundario: (...) II. Promover el desarrollo de una conciencia **abierta a la trascendencia**, y la práctica de hábitos que redunden en la formación del criterio moral para obrar, y **el ejercicio responsable y autónomo de la libertad**, como ciudadanos del país, la región y la localidad.

Junto a esta “integralidad” que incorporaría la dimensión religiosa y espiritual, la propuesta incluyó también a la familia como agente educativo primordial, a la vez que se daba un lugar explícito a la Iglesia católica como agente educativo. El principio de subsidiariedad también tomaba forma en esa preeminencia de la familia frente a la autoridad estatal en la educación de los hijos:

Art. 1º. La educación es **responsabilidad natural de la familia**, la sociedad y el Estado (...).

Art. 5º. Son agentes de la educación:

- a. La **familia, agente natural y primario**.
- b. El Estado nacional.
- c. Los Estados provinciales.
- d. Los municipios.
- e. La **Iglesia católica** y las demás confesiones religiosas. (...)

En síntesis, en estas primeras medidas ministeriales dadas entre 1989 y 1991 se evidenció un nuevo posicionamiento discursivo estatal sobre la educación nacional. A partir de un solapamiento entre la matriz temática estatal y los principios del discurso católico con relación a la subsidiariedad, la integralidad y la educación pública, se presentó un desplazamiento de los sentidos del Estado educador y sus responsabilidades educativas, así como del lugar de lo religioso y los sentidos de la educación pública.

A partir de esa primera propuesta del Poder Ejecutivo Nacional, el proceso de sanción de la LFE implicó un debate no exento de impugnaciones dentro del circuito del Congreso de la Nación. Entre 1988 y 1991, legisladores de distintos partidos (UCR, Partido Justicialista, Democracia Cristiana, Partido Socialista Unificado) habían presentado siete proyectos de ley general o federal. Ante la propuesta del Ejecutivo, el trámite parlamentario se inició en la Cámara de Senadores, donde se aunaron otros cuatro proyectos de ley en un dictamen de la Comisión de Educación de esa cámara que, con algunas modificaciones en el recinto, obtuvo media sanción el 6 de mayo de 1992. En la Cámara de Diputados, ese proyecto inicial fue rechazado parcialmente y modificado en septiembre de ese año. En la Comisión de Educación de esta última cámara se elaboraron dos despachos; uno de mayoría, que resultaría finalmente aprobado, y tres de minoría; el primero firmado por diputados justicialistas y de la Unión Centro Democrático, y los otros, por diputados de la UCR, el socialismo, el denominado Movimiento Peronista y otro por el partido provincial Movimiento Popular Jujeño (MPJ). Ante esas modificaciones en la cámara revisora, el proyecto debía ser remitido a la cámara de origen, para una revisión. Sin embargo, el Senado no trató la media sanción de Diputados sino que elaboró un tercer pro-

yecto, que tomaba literalmente algunos artículos o incisos de las dos sanciones anteriores, y terminó por aprobar su media sanción el 22 de diciembre de 1992. A principios de 1993, el Poder Ejecutivo incluyó el tema en las sesiones parlamentarias extraordinarias. Con críticas a la constitucionalidad de ese tercer texto sancionado en un circuito que, según algunas impugnaciones de la oposición, rompía con el trámite impuesto por la Carta Magna<sup>353</sup>, fue finalmente sancionado como la Ley Federal de Educación N° 24195 en su segunda revisión por parte de la Cámara de Diputados, el 14 de abril de 1993.

Según se señaló, entre el primer dictamen de la Comisión de Educación del Senado, las modificaciones en la media sanción en esa cámara, los dictámenes de mayoría y minoría de Diputados y la ley sancionada en esa cámara revisora se propusieron agregados y supresiones<sup>354</sup>. Entre ellos, interesan aquí los referidos a las siguientes cuestiones:

- *El Estado y sus responsabilidades educativas*: la media sanción del Senado agregó al primer dictamen de comisión a “La libertad de enseñar y aprender” (art. 3º) como principio de la política educativa y al Estado nacional como “responsable principal” de las acciones educativas, junto a “las provincias, los municipios, las organizaciones sociales, la familia como agente natural y primario” (art. 4º).

Se excluyeron algunas afirmaciones de dictámenes de minoría en la cámara de Diputados, tales como las proclamaciones de la “función irrenunciable e indelegable del Estado Federal” en la política educacional (dictamen de la UCR); la “responsabilidad esencial,

<sup>353</sup>Paviglianiti, N. (1995). Op.cit.

<sup>354</sup>Nosiglia, M. y Marquina, M. (1993). Ley de educación: aportes para el análisis y el debate. *Propuesta Educativa*, (9), 75-90.

imprescriptible e indelegable del Estado Nacional, de los Estados provinciales y de la MCBA” (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires) en la creación, gobierno, administración, supervisión y sostenimiento de la “educación pública” (dictamen de legisladores socialistas); o la declaración de la “función imprescriptible, inalienable e indelegable del Estado argentino” sobre el sostenimiento de las instituciones educativas” (dictamen del MPJ).

- *La educación religiosa:* en los objetivos de la educación inicial se agregó en el Senado la formación de “valores éticos y religiosos” (art. 10º), para aclarar luego en la Educación General Básica el objetivo de “Estimular (...) valores éticos, espirituales y religiosos según su propia opción” (art. 13º).

Los dictámenes de minoría no incluidos habían propuesto cuestiones tales como la garantía de “neutralidad religiosa de los servicios educativos” (UCR); o el principio de que “La educación pública es prescindente en materia religiosa” (socialistas). Estas afirmaciones fueron excluidas del dictamen votado en la cámara de Diputados.

- *La educación privada:* la media sanción del Senado agregó al despacho de comisión que indicaba inicialmente que “Tendrán derecho a prestar [servicios educativos de gestión privada] los siguientes agentes: Iglesia católica y demás confesiones religiosas”, la especificación de las confesiones “inscriptas en el Registro Nacional de Cultos” (art. 49º).

La sanción en Diputados dejó atrás la propuesta en minoría de la UCR, que planteaba también la definición de “subsídios estatales”, en oposición a la idea de “aporte estatal”; la definición de

servicios educativos “de propiedad privada”, para instalar la definición de la “gestión privada”; y el “ingreso sin discriminación” a esas instituciones, que no quedaría entre las obligaciones para la educación privada en la LFE finalmente sancionada.

Este itinerario de agregados y supresiones para el articulado definitivo de la LFE se fundamentó en dinámicas de poder en distintos niveles. Desde lo político, implicó la reactualización del lugar privilegiado de la Iglesia argentina como actor público de referencia en la definición de leyes fundamentales, así como la apertura de una parte importante de la clase política a afianzar ese reconocimiento. El cambio de gobierno con la llegada de Menem a la Presidencia implicó un nuevo equilibrio entre la mayoría y las minorías en el parlamento nacional. No fue casual que los dictámenes de minoría se correspondieran con los imaginarios de partidos políticos como la UCR o los socialistas sobre el lugar de la religión en el espacio público.

Esa misma dinámica política y parlamentaria puede ser leída también en el nivel discursivo. Aquí se evidenció la construcción de un orden del discurso particular entre el posicionamiento católico y el nuevo posicionamiento del Estado nacional en materia educativa. Ese orden discursivo alineó temas y orientaciones en un mismo patrón temático, mientras que suprimió otros temas marcados como no compatibles con esa matriz de convergencia entre el discurso católico y el estatal. La orientación del discurso estatal, además de solaparse interdiscursivamente con los preceptos educativos católicos, marcó un contrapunto con caracterizaciones que investían al Estado como un ente centralizado, burocrático e ineficiente, además de amenazante para las libertades indivi-

duales. Esta matriz discursiva de convergencia atravesaría también la propia puesta en ejecución de la LFE, según analizaremos en los espacios discursivos representativos, tales como la prensa educativa, los materiales curriculares definidos desde la cartera educativa nacional y las publicaciones de la Iglesia argentina.

### **Del CPN a la LFE: mismos temas, distintas orientaciones**

Esos nuevos sentidos que el discurso estatal fue imprimiendo a la educación pública al inicio del gobierno de Menem y con la propia sanción de la LFE tuvieron como punto de conexión más inmediato los planteos dados en el CPN convocado por el gobierno de Alfonsín. Existió una línea de continuidad, un patrón temático compartido, entre las discusiones públicas acerca del sistema educativo propiciadas en la década de los '80 en el retorno democrático y la nueva reforma educativa. Sin embargo, dentro de ese mismo patrón de continuidad temática se presentó un cambio en la orientación desde el posicionamiento discursivo estatal hacia el posicionamiento católico.

Interesa entonces identificar las particularidades de esa relación intertextual entre la discusión educativa de la década de los '80 en el CPN y el nuevo escenario político construido a partir de la sanción de la LFE. Como primera entrada, a partir de la continuidad establecida entre el documento de la CEA "Educación y Proyecto de Vida" (EPV) –analizado en el capítulo anterior–, de 1985, y las conclusiones de la Asamblea Nacional del CPN, de 1988, presentadas en el capítulo anterior, se señalará la misma línea de continuidad con la LFE, sancionada en 1993. Nuevamente, se distinguirán los tres ejes principales en los que esta continuidad temática tomó

forma, según distintos matices. Primero, el lugar del Estado como responsable educativo. Segundo, el lugar de la religión dentro del sistema educativo público. Y tercero, el estatuto de la educación privada dentro del sistema educativo.

Estos ejes se condicen con un conjunto de temas y principios doctrinarios propios del discurso educativo católico:

1. Rol del Estado y *principio de subsidiariedad*.
2. Enseñanza religiosa y *educación integral*.
3. Educación privada y *libertad de enseñanza e igualdad de oportunidades*.

En este vínculo interdiscursivo, el discurso estatal plasmado en la LFE se ubicó en el lugar de *discurso-agente* frente al discurso católico, ubicado aquí como *discurso-paciente*, en los términos de D. Maingueneau. El autor señala que un discurso-agente es el que se ubica en posición de traductor, es decir, de interpretar a su “otro”, mientras que el discurso-paciente refiere a aquel que es “traducido”. En ello, se configura un modo de co-existencia particular como fundamento de ese diálogo entre lo católico y lo estatal, en un marco de restricciones de cada discurso formado por *temas impuestos* (compatibles e incompatibles) y *temas específicos* (semánticamente privilegiados dentro del propio discurso; en este caso, el discurso estatal en la forma de ley)<sup>355</sup>.

En la LFE se puede leer, entonces, la traducción que el discurso estatal hizo del discurso católico según se presentó en los debates públicos de la década anterior, las estrategias, el cambio en la orientación y la delimitación temática según las condiciones del discurso estatal como discurso-

<sup>355</sup>Maingueneau, D. (2008). *Gêneses dos discursos*. Sao Paulo: Parábola.



agente que buscó compatibilizar las demandas católicas en una interpretación oficial políticamente válida para todo el sistema educativo.

En las siguientes tablas se identifica la presencia de esos elementos temáticos propios del discurso católico, y se los compara con la “traducción” realizada desde una parte del discurso estatal materializado en la LFE.

### ***El Estado y el principio de subsidiariedad***

El tópico de la *subsidiariedad* implica en el discurso católico la limitación del lugar del Estado en la educación de los hijos y el consecuente lugar primordial de las familias, el reconocimiento explícito de la Iglesia católica como institución educadora y la defensa de la libertad de enseñanza. Desde el discurso católico, estos elementos discuten la idea del monopolio educativo estatal o “principalidad” del Estado, según los términos de la discusión educativa de los ‘80. Aquí encontramos como subtemas conexos el lugar de la familia como agente natural y primario, y el lugar de la Iglesia católica como educadora.

#### *La familia como agente natural y primario*

Desde el discurso estatal de la LFE, las demandas católicas se trajeron dentro de un marco restringido, que incluyó el tema de la familia como agente natural y primario, aunque lo diluyó en un listado de otros agentes responsables e indicando el rol “principal” del Estado nacional. Se reconoció así desde el discurso estatal la demanda católica, incorporando la misma fraseología de “agente natural y primario”, pero se la tradujo activamente en un marco distinto que puso en el Estado nacional la responsabilidad destacada (**Tabla N° 1**).

Tabla N° 1

Discurso católico	“Educación y Proyecto de Vida” (EPV), 1985	Por cierto y con mayor énfasis corresponde tener en cuenta a <b>los padres de familia como ‘primeros y principales educadores de sus hijos’</b> ( <i>Gravissimum Educationis</i> 3; DIM, 1c) (...). (§7)
	Informe Final de la Asamblea Nacional, Congreso Pedagógico Nacional (CPN), 1988	El <b>agente educador por naturaleza, el más importante, es la familia</b> , como núcleo social básico. (Dictamen de disenso, p. 113) Corresponde al Estado la responsabilidad imprescriptible e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los argentinos, sin discriminación alguna, y de <b>asegurar a la familia como primera educadora</b> , y a los restantes agentes de la comunidad el ejercicio efectivo de sus derechos de educar, ser educado, elegir y participar en un proyecto educativo que respete las propias convicciones y que se inserte en el Proyecto Educativo Nacional bajo el principio de igualdad de oportunidades y posibilidades y en función de la Justicia Social. (Dictamen de disenso, p. 225)
Discurso estatal	Ley Federal de Educación N°24 195 (LFE), 1993	Las acciones educativas son responsabilidad de <b>la familia, como agente natural y primario de la educación</b> , 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°)

### *La Iglesia católica como agente responsable de la educación*

Este sub-tema fue presentado dentro del discurso católico de la década anterior a partir del argumento fundamental que ha asociado la identidad de la Nación argentina con el catolicismo. Sin embargo, al

ser ubicado en la posición de discurso-paciente en la LFE, es decir, de ser traducido por el discurso estatal, se suprimió esa argumentación que solapaba lo argentino con lo católico.

Como tema recurrente dentro del discurso de la Iglesia argentina, no se permitió a esta idea de “Nación católica” su entrada al discurso normativo estatal. Desde su lugar privilegiado, el discurso estatal –en la forma de la ley– incluyó el tema de la Iglesia como agente educativo, aunque nuevamente lo diluyó en otros agentes responsables e indicando el rol del Estado nacional como el “principal” (Tabla N° 2).

Tabla N° 2

Discurso católico	EPV (1985)	La Iglesia, en cumplimiento de la misión encomendada por su divino Fundador, se hace presente en la elaboración de la cultura nacional con su aporte propio: la evangelización. La visión cristiana de la persona humana y de la vida le hace ver en el corazón de la cultura -los valores que la conforman- un núcleo central referido a lo religioso (§143) (...) La educación no constituye para la Iglesia una tarea de proselitismo ni un beneficio reservado a la promoción de sus fieles. La misión de educar la asume como preocupación y responsabilidad de servicio prioritario para todos los hombres y para todo el hombre. (...) (§6)
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	Se han de reconocer y afirmar los orígenes cristianos hispánicos en su encuentro con las culturas autóctonas, y el aporte de las corrientes inmigratorias posteriores que configuran la cultura popular argentina a fin de afianzarla en el propio sistema educativo, la acción civilizadora de España y la obra de la promoción humana y evangelizadora cumplida por la Iglesia católica desde los orígenes de nuestra cultura. (Dictamen de disenso, p. 73) El Estado deberá tener en cuenta para la creación de los servicios educativos, además de su propio esfuerzo, la iniciativa de las sociedades y comunidades intermedias, como así también de otras asociaciones como las iglesias, habida cuenta de lo que todo se dé en el marco del bien común y la correspondiente identidad como la Nación. (Dictamen de consenso unánime, p. 155)

Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	<p>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°)</p> <p>Tendrán derecho a prestar estos servicios [educativos de gestión privada] los siguientes agentes: La Iglesia Católica y demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica; y las personas de existencia visible. (Art. 36°)</p>
------------------	---------------------	---

### *La religión y la educación integral*

Una de las formas con las que la Iglesia ha buscado influenciar al discurso educativo estatal es mediante su propuesta de inclusión de una perspectiva religiosa en los fundamentos y objetivos del sistema educativo. El carácter “integral” de la educación supone, en la perspectiva católica, la necesaria inclusión de la dimensión religiosa en un abanico que va desde su inclusión como fundamento pedagógico transversal hasta la propuesta de educación religiosa obligatoria. Dentro de este segundo tema referido a la religión en la educación pública aparecieron los siguientes sub-temas entre el discurso católico y el estatal: la formación integral; la trascendencia; la educación como proyecto de vida.

Desde el discurso católico, se elaboró una fórmula fraseológica que condensaba esta propuesta: la educación “de todos los hombres y de todo el hombre”. La primera parte, en un sentido universalista, y la segunda, en un sentido de integralidad. En el documento EPV (1985), la Iglesia argentina presentó esta fórmula, remitiéndola al documento de la CEA “Iglesia y Comunidad Nacional” (I.C.N.), de 1981. Encontra-

Tabla N° 3 Formación integral y trascendencia.

Discurso católico	EPV (1985)	<p>La educación no constituye para la Iglesia una tarea de proselitismo ni un beneficio reservado a la promoción de sus fieles. La misión de educar la asume como preocupación y responsabilidad de servicio prioritario <b>para todos los hombres y para todo el hombre.</b> (§6)</p> <p>Como educando, el hombre tiene un derecho natural, fundamental e inalienable, que la Constitución Nacional (art. 14) denomina “derecho de aprender” y cuyo contenido puede muy bien sintetizarse en las dos proposiciones desarrolladas en nuestro anterior documento “Iglesia y Comunidad Nacional”, a saber: <b>el derecho de todos los hombres a la educación y el derecho a la educación de todo el hombre, es decir, a una educación integral</b> (I.C.N. 154 y 155). (§102)</p>	<p>[N]os proponemos: a. Definir, en primer lugar, con claridad y firmeza, nuestra concepción de la educación (...) Destacaremos, en particular, como núcleo sustantivo de esa tarea, la <b>formación integral</b>, armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas: (...) la <b>trascendencia</b> hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia (§9)</p>
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	<p>...proponemos que: 1. En lo personal: Más allá de la instrucción, [los contenidos] formen integralmente al educando en todos los aspectos de su personalidad, de manera que alcancen <b>a todo el hombre y a todos los hombres.</b> (Comisión N° 2 “Parte II: Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista”. Dictamen de consenso unánime, p. 116)</p>	<p>La educación ha de partir de una visión del hombre, que es persona humana, desde el momento mismo de su concepción, como unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia en las diversas dimensiones, cultural, social, histórica, y también religiosa según sus propias opciones. (Dictamen de consenso unánime, p. 111)</p>

Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	El Sistema Educativo posibilitará la <b>formación integral</b> y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, <b>que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa (...)</b> (Art. 6°)
------------------	---------------------	---

mos que la misma fórmula retorna en uno de los dictámenes de consenso unánime del CPN, en 1988. Y finalmente ésta fue reversionada desde el discurso de la LFE, sancionada en la forma de una propuesta educativa “integral” que incluyó a la dimensión religiosa.

La LFE tradujo la propuesta católica de educación integral que incluía la dimensión religiosa, sin usar la fraseología católica aunque sosteniendo su contenido y diluyéndolo en un largo listado de aspectos y dimensiones (“formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa”).

Lo destacable es la eliminación de la referencia a la “trascendencia”, que sí formó parte de los supuestos de la educación integral católica. La traducción desde el discurso estatal suprimió esa demanda por la inclusión de la “trascendencia” como fundamento pedagógico. Ella cargaba una impronta doctrinal abierta al cuestionamiento y a las interpretaciones sobre su carácter ya sea divino –trascendencia como vinculación con Dios– o bien social –trascendencia como vinculación con algún proyecto socio-cultural colectivo (Tabla N° 3).

Es decir que, entre la versión acabada del discurso educativo católico expresada en el documento EPV de la Comisión Episcopal de Educación de la CEA y los dictámenes de la comisión N° 2 del CPN se presentó una línea de continuidad intertextual, en términos temáticos y de estilo, repitiendo la fórmula y el vocabulario. Pocos años después, el articulado de la LFE retornaría esa intertextualidad temática en torno a la “formación integral” como parte de los objetivos del sistema educativo nacional, que incluyeron de manera explícita la dimensión religiosa. Así, la intervención del discurso estatal sobre los preceptos católicos supuso la inclusión de la dimensión “religiosa” y la “formación integral” establecida en el artículo 6° de la LFE como parte de los principios generales de la política educativa nacional, dejando un espacio ambiguo de interpretación para la posible instauración o bien afirmación de la formación religiosa ya existente en las normativas educativas provinciales.

#### *Educación como proyecto de vida*

También la propuesta educativa católica estuvo centrada en la idea de “proyecto de vida” como objetivo de la educación. Esta formulación se presentó en el documento EPV de 1985, emergió en uno de los dictámenes de disenso del CPN en 1988, y quedaría finalmente cristalizado en la LFE. La misma formulación de “proyecto de vida” fue incorporada por el discurso estatal en la LFE. Asimismo, de la formulación de las “exigencias profundas del propio ser” (EPV), pasando por la “vocación personal” (CPN), se pasó a una traducción en la forma de “decisión existencial” (LFE) en el discurso estatal (**Tabla N° 4**).

Tabla N° 4

Discurso católico	EPV (1985)	Concebimos la educación como la tarea personal y comunitaria de <b>llevar a cabo ese proyecto de vida</b> , es decir, capacitarse para autoconducir y perfeccionar la vida conforme con las exigencias profundas del propio ser y de las llamadas realistas de la hora que le toca vivir. (§12)
	<i>Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)</i>	Propiciar la formación integral y liberadora que comprenda el desarrollo completo de la personalidad, dando así sentido pleno a la vida del educando, que abarque: El cultivo de actitudes que favorecen el descubrimiento y la estructuración armónica y madura de la propia personalidad y <b>en vistas a elaborar un proyecto de vida acorde a su vocación personal.</b> (...) (Comisión N° 2 “Parte II: Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista”. Dictamen de disenso, p. 114)
Discurso estatal	LFE N°24195 (1993)	El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer (...) <b>Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida.</b> (...) (Art. 6°)

La perspectiva católica de educación “integral” es un planteo antropológico que apoya la propuesta específica de inclusión de la educación religiosa dentro de la educación obligatoria, sobre el fundamento del respeto a las convicciones de los alumnos. A este respecto, se destaca que la intertextualidad temática tomó un matiz diferente en su pasaje desde el discurso de la Iglesia argentina hacia el CPN y luego hacia la normativa sancionada en 1993. La traducción pasó de la necesidad de cultivo y vivencia de la fe y la enseñanza religiosa optativa como demanda del discurso católico, hacia una traducción estatal en términos de “libertad de conciencia” y respeto de las “convicciones religiosas” en la LFE. Al igual que la idea de educación “integral”, esta formulación ambigua reconocía la posible adscripción religiosa



de los estudiantes, aunque eludía la definición de la enseñanza religiosa obligatoria.

### *La educación privada y la igualdad de oportunidades*

El tercer eje temático interdiscursivo refiere al estatuto de la educación privada, en términos de su autonomía pedagógica, administrativa y presupuestaria. Ello supone el reconocimiento de la “iniciativa” privada como parte del sistema educativo y, consecuentemente, el aporte financiero para su sostenimiento por parte del Estado.

Desde el discurso educativo católico, el principio que rige esta demanda es el de *libertad de enseñanza*, a partir del cual se derivan otros subtemas, tales como: el derecho de enseñar y aprender; el reconocimiento de la gestión privada; la no discriminación; la igualdad de oportunidades; la designación del propio personal docente; la elaboración y reconocimiento de planes de estudio; los aportes estatales.

### *La libertad de enseñanza: derecho de enseñar y aprender*

Tanto el discurso educativo católico como el estatal se respaldaron en la Constitución nacional como fundamento para la afirmación de la libertad de enseñanza, en términos de “derecho de enseñar y aprender”. En el discurso católico, ese recurso buscó clausurar las alternativas dialógicas, estableciendo como argumento incuestionable la referencia autorizada de la Carta Magna nacional. En la LFE se retomó la misma estrategia para introducir el tema del derecho de “enseñar y aprender”, en los términos del discurso católico (**Tabla N° 5**).

Tabla N° 5

Discurso católico	EPV (1985)	<p>Como educando, el hombre tiene un derecho natural, fundamental e inalienable, que la Constitución Nacional (art. 14) denomina "<b>derecho de aprender</b>" (...) (§102)</p> <p>(...) en una sociedad en la cual la educación sistemática está regulada por la ley, mediante un régimen minucioso de reconocimientos de títulos y estudios, es innegable que <b>el derecho de enseñar</b> comprende la posibilidad de hacerlo dentro del sistema escolar, y acceder así a aquel régimen de reconocimiento.</p> <p>(§110)</p>
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	<p>La libertad de enseñanza se fundamenta en: a) el <b>derecho-deber de aprender y enseñar</b> (Dictamen de disenso, p. 81)</p> <p>(...) Libertad de Enseñanza: la Ley de Educación debe respetar la <b>libertad de enseñanza</b> atendiendo al <b>derecho de enseñar y aprender</b> garantizado por nuestra Constitución Nacional. (Anexo, p. 172)</p>
Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	<p>El <b>derecho constitucional de enseñar y aprender</b> queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley (...). (Art. 1°)</p> <p>El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) <b>-La libertad de enseñar y aprender.</b> (...) (Art. 8°)</p>

### *Reconocimiento de la iniciativa privada*

En este punto se buscó, desde el discurso católico el reconocimiento simbólico y también la redistribución presupuestaria por parte del Estado hacia la educación privada; particularmente, hacia el subsector educativo católico. Este tema quedó plasmado en la LFE como reconocimiento hacia a las demandas de la Iglesia católica, al incluirla

explícitamente como parte de los agentes educativos de la “gestión privada” (Tabla N° 6).

Tabla N° 6

Discurso católico	EPV (1985)	[C]ualquier reforma del sistema no debería omitir el <b>estímulo a la iniciativa social o privada</b> . Dado el nivel cultural de la sociedad argentina y su tradicional preocupación por los problemas educativos, creemos que ella puede hacer mucho más todavía en beneficio de la expansión, progreso y perfeccionamiento de la educación sistemática (§141)
	<i>Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN</i> (1988)	(...) Le corresponde al Estado garantizar el cumplimiento de este derecho de los padres, excluyendo todo totalitarismo monopólico escolar. Debe velar por desarrollar el sistema escolar, <b>reconociendo la libertad de iniciativa privada</b> en la medida en que ésta es capaz de asumir la tarea educativa formativa de manera adecuada. Así <b>el Estado posibilitará la igualdad de oportunidades en la educación, para que tanto la educación pública de iniciativa estatal como la educación pública de iniciativa privada, sean alcanzable para todos</b> . (Dictamen de disenso, p. 100)
Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	El Sistema Educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen los de las <b>entidades de gestión privada reconocidas</b> . (Art. 7°)  (...) Tendrán derecho a prestar estos servicios <b>[educativos de gestión privada]</b> los siguientes agentes: La Iglesia Católica y demás Confesiones Religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos (...). (Art. 36°)

### *La igualdad de oportunidades educativas*

En este punto, el discurso educativo católico ha buscado afianzar la “igualdad de oportunidades” para las familias que deberían poder elegir el tipo de escuela en la cual educar a sus hijos. De ese modo, el

argumento de la “igualdad de oportunidades” ha intentado apoyar, por un lado, la oferta religiosa en escuelas públicas y, por el otro lado, la distribución presupuestaria estatal hacia las escuelas confesionales. Es decir que para el discurso católico debía garantizarse una oferta escolar diversificada, que permitiera la igualdad de acceso a una escolarización acorde a la doctrina de la Iglesia, con el reconocimiento a su particularidad religiosa y la distribución presupuestaria necesaria. Esa “igualdad de oportunidades” fue proclamada fundamentalmente como derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

La proclamación en la década anterior del “pluralismo educativo” en el discurso católico discutió la idea de un Estado centralista, monopólico y laico. De allí que, ya en esas discusiones de los ‘80, la Iglesia argentina cargara su acento enfático -y, por lo tanto, cerrado a opciones dialógicas-, sobre las funciones educativas del Estado. Con la misma estrategia se instaló el tema en las conclusiones del CPN, en la forma de “igualdad de oportunidades y posibilidades” para la elección escolar de los padres. En la LFE se retomó el tema de la “igualdad de oportunidades y posibilidades” en los mismos términos del discurso católico presente en el CPN, aunque se modificó su alcance para ampliarlo a “todos los habitantes”. En ese cambio se diluyó la demanda concreta católica dirigida a los padres y a las familias, y se amplió el espectro de sentidos posibles de la “igualdad de oportunidades y posibilidades” como reconocimiento al discurso católico, pero sin anclar en la ley una definición unívoca y cerrada (**Tabla N° 7**).

### *La no discriminación*

Como subtema conexo a la “igualdad de oportunidades” y el “pluralismo escolar”, el discurso católico también defendió la “no discrimi-

Tabla N° 7

Discurso católico	EPV (1985)	[E]l objetivo prioritario y permanente de la acción del Estado es, según ya dijimos, la plena vigencia del <b>principio de igualdad de oportunidades educativas</b> . Ambas iniciativas, la del Estado y la de la sociedad son pues, complementarias. (...) (§123)
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	Es necesario consolidar el sistema democrático, republicano y federal asegurando la plena vigencia del pluralismo educativo, <b>la igualdad de oportunidades y posibilidades</b> , el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, y la participación plena de todos los estamentos de la sociedad. (Dictamen de consenso unánime, p. 80) ...los recursos del Estado en materia educativa deben canalizarse tanto a las escuelas de gestión oficial como las de gestión privada. Solo de este modo la libertad y derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, así como <b>el principio de igualdad de oportunidades para todos los habitantes</b> no serán limitados, ni deteriorados. (Dictamen de disenso, p. 96)
Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) - La concreción de una efectiva <b>igualdad de oportunidades y posibilidades</b> para todos los habitantes (...). (Art. 5°) El Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la <b>igualdad de oportunidades</b> y posibilidades, sin discriminación alguna. (Art. 8°)

minación” como forma de respuesta a las posiciones defensoras del Estado como principal responsable educativo. La “no discriminación” refería en el discurso católico al reconocimiento de las escuelas propias –su autonomía institucional y su ideario religioso– frente a la autoridad estatal. Las invocaciones a un *nosotros* formado por la “unidad de la nación y del sistema” (EPV, 1985) o al “derecho a la educación de todos los argentinos” (CPN, 1988) buscaron clausurar la defensa del Estado educador interpretado, desde el discurso católico, en su versión monopólica y laica. En la LFE, la traducción del discurso católico

Tabla N° 8

Discurso católico	EPV (1985)	<p>[E]l Estado puede fijar condiciones morales y técnicas mínimas para enseñar dentro del sistema, siempre que ellas no desvirtúen la esencia y finalidad del derecho, como ocurriría <b>si se establecieran discriminaciones arbitrarias</b> para el reconocimiento de escuelas, títulos y estudios, o éste quedara librado a la discrecionalidad de los funcionarios. (§110)</p> <p>Y así como el pluralismo cultural no atenta contra la unidad nacional mientras se mantenga firme la adhesión a un núcleo básico de valores e instituciones comunes, así tampoco el pluralismo escolar atenta contra la unidad del sistema escolar, mientras haya un conjunto de principios y normas básicos, comunes a todos los establecimientos educativos que integran el sistema. Por lo contrario, <b>son las discriminaciones</b>, las desigualdades y las arbitrariedades <b>las que atentan contra la unidad de la nación y del sistema</b>, pues nada hay que debilite más los vínculos sociales profundos que la conciencia de ser víctima de una marginación o una injusticia. (§126)</p>
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	<p>Corresponde al Estado la responsabilidad imprescriptible e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los argentinos, <b>sin discriminación alguna</b>, y de asegurar a <b>la familia como primera educadora</b>, y a los restantes agentes de la comunidad el ejercicio efectivo de sus derechos de educar, ser educado, elegir y participar en <b>un proyecto educativo que respete las propias convicciones</b> (...) (Dictamen de disenso B, p. 225)</p>
Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	<p>El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) el <b>rechazo a todo tipo de discriminación</b>. (Art. 5°)</p> <p>El Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, <b>sin discriminación alguna</b>. (Art. 8°)</p>

por parte del discurso estatal incorporó como principio el “rechazo a todo tipo de discriminación”, así como el “derecho de aprender... sin discriminación alguna” para “todos los habitantes del país”. En esta

formulación, nuevamente la demanda católica fue incluida, pero sus efectos posibles fueron acotados por parte del discurso-agente de la LFE. Allí se reconoció el posicionamiento católico, aunque se buscó neutralizar su interpretación particular, que asociaba la “no discriminación” con el reconocimiento de las escuelas católicas en el sistema educativo nacional y de la familia como principal educadora (**Tabla N° 8**).

*Designación de su propio personal docente; elaboración y reconocimiento de planes de estudio*

La Iglesia renovó para la educación privada las demandas por la designación de su propio personal docente y la elaboración de sus planes de estudio. Estas demandas también fueron incorporadas por el discurso estatal de la LFE. La interpelación al Estado desde el discurso católico fue traducida desde la LFE en un reconocimiento del derecho de la “gestión privada” a “Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo” (**Tabla N° 9**).

*Aportes estatales*

El último punto de este recorrido por la entidad de la educación privada dentro del sistema educativo nacional refiere a la interpelación católica al Estado por los denominados “aportes estatales”. En los ‘80 ya se había buscado imponer la idea de “aporte” como alternativa católica a la definición despectiva de “dádiva” o “favores graciables”. En el CPN emergieron además la idea de “justicia social” como funda-

Tabla N° 9

Discurso católico	EPV (1985)	<p>[E]n una sociedad en la cual la educación sistemática está regulada por la ley, mediante un régimen minucioso de <b>reconocimientos de títulos y estudios</b>, es innegable que <b>el derecho de enseñar</b> comprende la posibilidad de hacerlo <b>dentro del sistema escolar, y acceder así a aquel régimen de reconocimiento</b>. (...) el Estado puede fijar <b>condiciones morales y técnicas mínimas para enseñar dentro del sistema, siempre que ellas no desvirtúen la esencia y finalidad del derecho, como ocurriría si se establecieran discriminaciones arbitrarias para el reconocimiento de escuelas, títulos y estudios</b>, o éste quedara librado a la discrecionalidad de los funcionarios. <b>No menos arbitrario sería cualquier condicionamiento que, desconociendo el carácter peculiar de los establecimientos educativos creados por la iniciativa privada, les negara el derecho a funcionar conforme a sus respectivos estatutos, conservar su identidad espiritual, designar libremente su personal docente y no docente, y cultivar su propia originalidad pedagógica en materia de planes y métodos de enseñanza</b>, dentro de márgenes razonables. (§110)</p>
	Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)	<p>A fin de facilitar la personalización de la educación <b>los establecimientos educacionales estatales y no estatales gozarán de libertad en lo que atañe al ingreso y la promoción</b>, manteniendo las exigencias mínimas comunes. (Dictamen de disenso, p. 160)</p> <p>Los <b>institutos no estatales tendrán derecho a elegir su personal</b> de acuerdo con sus propios objetivos seleccionándolo y diciendo sobre su designación de acuerdo con estos objetivos. (Dictamen de disenso, 211-212)</p>
Discurso estatal	LFE N° 24.195 (1993)	<p>Los <b>servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales</b>. Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes: <b>La Iglesia Católica</b> y demás Confesiones Religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos (...) Estos agentes tendrán, dentro del Sistema Nacional de Educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones: a) Derechos: <b>Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal</b> directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; <b>formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos</b>; participar del planeamiento educativo. (...) (Art. 36°)</p>



mento para ese reconocimiento presupuestario estatal y otros ítems que fueron incorporados en la propia LFE de manera literal, como una traslación de parte de las conclusiones del CPN. Asimismo, se incorporó la demanda católica por igual salario para docentes estatales y privados, en un planteo intertextual que remitía a la ley N° 13047, que como señalamos en el capítulo 2, había establecido esa equiparación (**Tabla N° 10**).

Este análisis muestra las estrategias discursivas que puso en juego el discurso estatal para traducir las demandas católicas, así como los temas y vocabularios que se incorporaron, modificaron o suprimieron en la definición de la LFE. En términos temáticos, entonces, se presentó una continuidad entre el discurso educativo católico, la discusión educativa en el marco del CPN y la sanción de la LFE. El discurso estatal plasmado en esa normativa clave de la reforma educativa tradujo algunas de las demandas educativas propias del discurso de la Iglesia argentina. Lo destacable es que incluso en su posición de discurso-paciente traducido por el discurso-agente de la ley, el discurso educativo católico se presentó como parte del entramado interdiscursivo que fundamentó la LFE. Sin embargo, en esa traducción el discurso católico fue sometido a distintas operaciones de supresión, asimilación, modificación o traslación temática.

Los subtemas referidos a la “trascendencia” espiritual, el carácter católico de la Nación argentina y la fraseología católica de educación integral como “educación para todos los hombres y para todo el hombre” fueron suprimidos en la LFE, marcando la frontera entre el discurso estatal y el discurso católico.

Otros temas católicos fueron asimilados, aunque diluidos en un conjunto de elementos con distinta jerarquía dentro del articulado de

Tabla N° 10

Discurso católico	EPV (1985)	[L]os <b>aportes estatales a los establecimientos privados</b> para determinados gastos no son dádivas ni favores graciabiles sino un deber de justicia distributiva, cuyo fundamento no es otro que la igualdad de todos los habitantes y el respeto de sus libertades fundamentales.” (§105)
	<i>Informe Final de la Asamblea Nacional, CPN (1988)</i>	El <b>aporte estatal</b> se distribuirá entre las <b>escuelas privadas</b> con un criterio objetivo en base al principio de justicia distributiva, en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta tres aspectos: a. La cuota que se percibe. b. El tipo de establecimiento. c. La función social que cumple en su zona de influencia. (Dictamen de acuerdo mayoritario, p. 231) Por lo cual <b>los recursos del Estado en materia educativa deben canalizarse tanto a las escuelas de gestión oficial como las de gestión privada</b> . Solo de este modo la libertad y derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, así como el principio de igualdad de oportunidades para todos los habitantes no serán limitados, ni deteriorados. (Dictamen de disenso, p. 96)
Discurso estatal	LFE N° 24195 (1993)	El <b>aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada</b> , se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la Justicia Social y teniendo en cuenta entre otros aspectos; la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe. (Art. 37°) Los/as docentes de las Instituciones Educativas de Gestión Privada reconocidas tendrán <b>derecho a una remuneración mínima igual a la de los/as docentes de Instituciones de Gestión Estatal</b> y deberán poseer títulos reconocidos por la normativa vigente en cada jurisdicción. (Art. 38°)

la LFE, tales como la idea de familia como “agente natural y primario”, la Iglesia como uno de los agentes educativos, incorporando la idea de la responsabilidad “principal” del Estado nacional como intervención

discursiva propia. En esta estrategia de asimilación diluida entró también la idea católica de educación “integral”, que en el discurso estatal de la LFE fue incluida en una multiplicidad de fundamentos pedagógicos, principios y contenidos que le hacían perder su peso específico:

El sistema educativo posibilitará la **formación integral** y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y **religiosa**, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente. (LFE, art. 6°)

En la misma estrategia como discurso-agente, el discurso estatal en la LFE interpretó de manera activa al discurso católico. Algunos subtemas polémicos cargados de un acento particular en el discurso educativo católico fueron incorporados por la LFE, pero ésta impuso su propio acento. Con otros subtemas, el discurso católico fue retomado literalmente en la LFE a partir del mismo vocabulario, como en el caso de la educación como “proyecto de vida”, la libertad de enseñanza como derecho de “enseñar y aprender”, el reconocimiento a la denominada “gestión privada” y la inclusión de los “aportes” estatales a la educación privada.

El discurso educativo estatal en este periodo de reforma educativa definió así en la LFE un modo de coexistencia con el discurso católico.

Esa coexistencia implicó algunas restricciones para la integración y el reconocimiento de los temas propios del discurso católico. Algunas de las demandas católicas para el campo educativo emergieron en el nuevo contexto de sanción de la LFE para todo el sistema como temas compatibles con la nueva configuración del discurso educativo estatal. Aunque los temas de la discusión educativa de los '80 se repitieron, se construyó por parte del Estado neoliberal-neoconservador una actitud distinta hacia el discurso católico, abierta a su reconocimiento e incorporación en una nueva dinámica de complementariedad interdiscursiva.

### **La prensa educativa: convergencias entre los discursos católico y estatal**

Además de los elementos sustantivos del discurso católico traducidos en la propia LFE, el otro espacio discursivo delimitado para este periodo es el de la prensa educativa destinada a docentes. Siguiendo los mismos ejes de análisis en torno al lugar del Estado, la religión, y la educación privada dentro del sistema educativo nacional, se señalarán en este apartado las particularidades del vínculo entre la discursividad católica y la estatal en sus publicaciones representativas. Se presentará una lectura del posicionamiento discursivo católico a partir del relevamiento del *Periódico CONSUDEC* con referencia a la sanción y aplicación de la LFE. El posicionamiento estatal estuvo plasmado en parte en la revista *Zona Educativa*, editada en este periodo por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

En el capítulo anterior se presentó una caracterización del *Periódico CONSUDEC*. Con la intensiva aplicación de la denominada “Transformación educativa” a partir de 1996, esta publicación extendió su

circulación a los quioscos de venta de diarios, pasando a presentarse en su portada como “Horizonte educativo” y como “Una suma de información al servicio de la educación”. Ampliaba así el espectro de sus destinatarios, que ya no eran solo a las escuelas católicas sino los docentes de todo el sistema educativo. Cambió además hacia una tapa a color y con un diseño actualizado; cada número tuvo en promedio una extensión de 120 páginas. Su precio indicado de venta al público era de \$8. Las secciones siguieron incluyendo: el editorial, firmado por el director del CONSUDEC (los padres Daniel Múgica entre 1990 y 1995; Mario Iantorno desde julio de 1995; y Hugo Salaberry desde septiembre de 1998), noticias breves de las regionales provinciales en “CONSUDEC y su vida”; y difusión de resoluciones estatales referidas a la educación privada y avisos referidos a cuestiones impositivas para las instituciones educativas en la sección “Información oficial”. Se agregó una sección de “Notas de interés general”, con especialistas invitados para tratar diversas cuestiones no solo doctrinales, sino también pedagógicas (por ejemplo, gestión de instituciones, educación en valores, educación artística, orientación vocacional, juventud, drogadependencia, ecología, etc.). En su mayoría eran especialistas laicos ligados a la intelectualidad católica y su circuito educativo. Entre las páginas del *Periódico CONSUDEC* se incluían también publicidades de empresas privadas (editoriales de libros escolares y empresas de mobiliarios escolares), y se mantuvo la sección de búsquedas laborales para docentes privados.

En tanto, la revista *Zona Educativa* fue una publicación del Ministerio de Educación y Cultura durante las gestiones de Susana Decibe y Miguel García Solá. Se editó entre marzo de 1996 y diciembre de 1999. Fueron 35 números, con una periodicidad mensual promedio y distribución gratuita en las escuelas estatales. También se acompañaba del

suplemento “Zona Dirección”, dedicado especialmente a los equipos directivos. Destinado a docentes estatales del país, funcionó como un significativo espacio de difusión de la “Transformación educativa” de la gestión menemista, que planteaba la agenda de la reforma, sus diagnósticos del sistema educativo obligatorio y las consecuentes soluciones en torno a la idea de “cambio educativo”<sup>356</sup>. Con una extensión promedio de 60 páginas, sus secciones fijas incluían un editorial (firmado algunas veces como “Zona Educativa”, otras veces por la/el ministra/o de Educación, y en algunas otras ocasiones, por el presidente de la Nación); un correo de lectores, una sección de “Preguntas y respuestas” con aclaraciones sobre la aplicación de la reforma; noticias referidas a la actividad del Ministerio; secciones temáticas para los distintos niveles de la educación obligatoria; reportajes a especialistas del campo educativo local e internacional; una sección llamada “Zona Estadística”, con información cuantitativa oficial abreviada sobre el sistema educativo nacional y los aspectos positivos de la puesta en marcha de la reforma; y una sección de cierre denominada “Zona de servicios”, donde se difundían jornadas, cursos, becas y publicaciones recomendadas, dirigida “a todos los docentes del país”. Según consignó en su número 35, de fines de 1999, la tirada inicial fue de 350.000 ejemplares hasta llegar a 600.000<sup>357</sup>.

### ***El Periódico CONSUDEC ante la reforma educativa***

Destacaremos en primer lugar las estrategias del posicionamiento católico ante la LFE en la prensa católica, para señalar también su

---

<sup>356</sup>Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa. P. 135

<sup>357</sup>MEyC (1999). “Transformar el futuro”. *Zona Educativa*, (35), nov-dic. 1999, p. 39.

interpelación al Estado acerca de la enseñanza religiosa y la educación pública.

Las primeras reacciones de la prensa educativa católica ante la sanción de la LFE en 1993 fueron de bienvenida, a la vez que de mesurada crítica. Desde el CONSUDEC se destacó la importancia de su sanción, pues después de la ley 1420 constituía la primera normativa de alcance nacional que se disponía a reglamentar el funcionamiento de todo el sistema educativo, siguiendo la indicación de la Constitución Nacional de 1853 (art. 64) de dictado de “planes de instrucción general” como parte de las atribuciones del Congreso de la Nación. El reconocimiento de su valor histórico quedó sintetizado en la idea de “hito”, proclamada enfáticamente como marca ineludible de un cambio fundamental para el sistema educativo:

Aún no ha calado en la opinión pública ni ha sido destacado por los medios que el día 14 de abril de 1993 constituye **un hito histórico de singular importancia**. Nuestros legisladores, sin distinción de bancada, saldaron una deuda con el país. Este proyecto no abortó como tantos otros en los escritorios de las comisiones o de los legisladores. La presente legislatura pasará a la historia por haber culminado una tarea largamente esperada por la ciudadanía.<sup>358</sup>

El 14 de abril del año pasado, constituyó **un hito histórico de excepcional magnitud** en el ámbito educativo nacional, no suficientemente ponderado y resaltado por los medios; pues desde ese

---

<sup>358</sup>Múgica, D. (1993). “Ley Federal y algunos desafíos”. *Periódico CONSUDEC*, (720), 10.

día contamos, por fin, con **la ansiada Ley Federal de Educación**, instrumento regulatorio indispensable para emprender cualquier reforma educativa a nivel nacional.<sup>359</sup>

En una reiteración de su estrategia discursiva de décadas previas, el posicionamiento católico se afirmó desde su reivindicada centralidad histórica en la configuración del sistema educativo. Adelantándose ante refutaciones de posiciones discursivas alternativas, la educación católica buscó mostrarse como un “nosotros” integrado con el interés general, identificándose como “protagonista”, “servidores” y “vanguardias esclarecidas” diferentes del Estado, ante las “necesidades educativas del país” y no solo del sector católico. Por ejemplo:

**Queremos ser servidores sin privilegios, pero sí con presencia relevante** por la calidad y cantidad de nuestros agentes educativos e institucionales.<sup>360</sup>

¿Por qué CONSUDEC apoya este proceso? Porque **la educación católica ha estado siempre en actitud de servicio a las necesidades educativas del país**; porque participó activamente en el Congreso Pedagógico, muchas de cuyas conclusiones están plasmadas en la Ley Federal de Educación; porque **como todos los demás protagonistas sentimos** la necesidad de actualizarlos, porque como subsector hemos sido consultados y *aportamos*: objetando algunas veces, asintiendo otras, proponiendo siempre, sumándonos a todos aquéllos que quieren una educación inte-

<sup>359</sup>Múgica, D. (1994). “Apertura del 31º Curso de Rectores. Palabras del Hno. Daniel Múgica”. *Periódico CONSUDEC*, (733), 8-9.

<sup>360</sup>“Apertura del 31º Curso de Rectores. Palabras del Hno. Daniel Múgica”, *Periódico CONSUDEC*, (733), feb. 1994, 8-9.



gral, de calidad *para todos*, que dé respuesta a las exigencias de nuestros tiempos.<sup>361</sup>

En igual sentido, el referente del campo intelectual católico Alfredo Van Gelderen señalaba en una nota sobre la LFE:

Insisto, discúlpenme, en **nuestra decisión de ser vanguardias esclarecidas. No podemos ser retaguardias movidas por el Estado.** No podemos movernos a fuerza de crisis. Tenemos que decidirnos a tomar **nuestra postura**, porque tenemos capacidad y hemos acreditado, **no en los papeles sino en la acción**, todo lo que hay que acreditar para hacer en este momento **lo que nuestro país necesita.**<sup>362</sup>

En la perspectiva de la Iglesia, la primera persona del plural ha remitido muchas veces a la pertenencia religiosa particular, y muchas otras veces, a una identidad nacional más abarcadora, asociada indefectiblemente a los valores cristianos. Ese solapamiento de lo católico con lo nacional y patriótico, y el consecuente lugar destacado dentro del sistema educativo, fue reconstruido constantemente en el discurso educativo católico. Por ejemplo, señalaba el presidente de la Comisión Episcopal de Educación Católica, de la cual depende el CONSUDEC:

Este nuevo encuentro [34° Curso de Rectores] es una expresión clarísima de la vitalidad, de la preocupación, y de las expectativas que tiene hoy la educación en todas partes y de un modo especial

---

<sup>361</sup>“Palabras del Hermano Daniel Múgica, presidente del CONSUDEC, en la apertura del 32° Curso de Rectores”, *Periódico CONSUDEC*, (757), feb. 1995, 3.

<sup>362</sup>Van Gelderen, A. (1995). “La nueva estructura del sistema educativo”, *Periódico CONSUDEC*, (762), abril 1995, 14-17.

y particular en **nuestra patria**. Por lo tanto, es la preocupación y la expectativa que, **como creyentes**, sentimos y tenemos para esto que es esencial para la vida no solamente del individuo sino **para el bien común de la sociedad**. Como integrantes activos de la escuela católica sabemos que **nuestra función y tarea es un servicio a la educación. Promover desde la fe católica, la escuela, no es primordialmente potenciar la escuela católica sino dar desde la fe católica un aporte lúcido y coherente a la educación de la sociedad.**<sup>363</sup>

**[N]os preocupamos por estar presentes**, tanto con nuestros aportes a la labor de implementación de la LFE (Ley Federal de Educación), en sus contenidos, como con la adaptación de **nuestras estructuras escolares** al ritmo que nos indican las autoridades, para hacer viable y efectivo el viraje hacia una mejor oferta educativa en **nuestra Patria.**<sup>364</sup>

Esta plataforma discursiva armada sobre el protagonismo de la Iglesia en la vida de la patria y, concretamente, en la conformación del sistema educativo nacional, fue el lugar primario desde donde la LFE y su aplicación se convirtieron en objetos de comentario.

Más allá de la bienvenida ante una espera que, en los términos de la Iglesia, se remontaba a la primera Constitución Nacional, de 1853, la sutil toma de distancia de la LFE fue parte de la estrategia eclesial desde el inicio de la reforma. Hubo entonces una aceptación general

<sup>363</sup>“Nuestra función y tarea es un servicio a la educación. Palabras de Monseñor Maulión”, *Periódico CONSUDEC*, (805), feb. 1997, 6.

<sup>364</sup>CONSUDEC (1995). “Continuar y crecer”, *Periódico CONSUDEC*, (767), julio 1995, 1-2.

de la LFE y un compromiso asumido desde la educación católica de tomar la aplicación de la normativa como una tarea propia, interpelando al conjunto de la sociedad. A pocos meses de sancionada la ley, se señalaba como comentario que enfatizaba ante el Estado y la sociedad su posición particular:

...la Ley constituye un valor en sí. **Discutible, es verdad, pero** la discusión se basa en algo que ahora tenemos y de lo que carecíamos desde hace 140 años.<sup>365</sup>

Comienza ahora una nueva etapa del desarrollo del sistema educativo. La inauguramos, al igual que otras etapas del pasado, con una nueva ley, la Ley Federal de Educación. Sabemos que **ella es más programática que operativa, pero al menos existe**. Esta es su principal virtud: haber dejado de ser una entelequia o una nebulosa, y haber aventado con su sola existencia el temor social a lo desconocido. **Podemos discutirla y criticarla, mejorarla o modificarla**, pero, a partir de ahora, lo haremos sobre cláusulas y textos concretos, no sobre hipótesis o abstracciones. Mas, al mismo tiempo, y hasta donde sea posible, **propongámonos hacerla realidad**.<sup>366</sup>

Esta es una ley urgente. Pero es la Ley posible-hoy. **No es provisoria o precaria**. Es instrumental. Entonces, **no cabe ni la denostación ni la idolatría** de la Ley. (...) Los acuerdos y las formulaciones logradas no significan la clausura definitiva del debate; sino el “marco” en el cual continúa ese debate: el punto de partida y

---

<sup>365</sup> CONSUDEC. (1993). Con respaldo popular. *Periódico CONSUDEC*, (715), 1.

<sup>366</sup> Catini, J.L. (1993). “Estructura jurídica del sistema educativo argentino”, *Periódico CONSUDEC*, (721), ago. 1993, 38-44.

ordenamiento dinámico para los cambios del futuro. Por eso **es útil el apoyo crítico a la Ley; no solo habrá que reglamentarla y cumplirla, sino perfeccionarla con la normativa y complementarla con la práctica.**<sup>367</sup>

En estos ejemplos se muestra que para el CONSUDEC la LFE y su aplicación se convirtieron en objeto de comentario (sea analítico, descriptivo o crítico). Se sucedió una aceptación general de la LFE como un hito en la historia del sistema educativo, así como un compromiso asumido desde la educación católica de tomar la aplicación de la normativa como una tarea propia, en un posicionamiento que, de manera ambivalente, se dirigía implícitamente tanto a la comunidad educativa (“...algo que ahora tenemos y de lo que carecíamos desde hace 140 años”) como a las autoridades estatales (“no solo habrá que reglamentarla y cumplirla, sino perfeccionarla con la normativa y complementarla con la práctica”). De igual modo, el discurso educativo católico se adelantó ante posiciones hipotéticas invocadas, que ubicarían al CONSUDEC en una postura de “denostación” o bien de “idolatría” hacia la ley, y acentuó su propio posicionamiento en forma de refutación a tales voces alternativas.

Una vez sancionada la LFE, los comentarios pasaron a enfocarse también en la dinámica dispar de su implementación. La interpelación de la prensa católica a la cartera educativa nacional pasó de un llamado de atención por los tiempos de aplicación de las disposiciones de la ley, a una consideración de los avances logrados. Aun más, desde CONSUDEC se pasó a hacer propia la tarea de difusión del trabajo realizado por el Ministerio de Educación de la Nación.

---

<sup>367</sup>Albergucci, A. (1993). Ley Federal de Educación (2). *Periódico CONSUDEC*, (715), 12-18

A un año de sancionada la ley, en la nota editorial se señalaban los pocos avances del Ministerio para implementarla. La interpelación católica al Estado recurrió al respaldo en el propio articulado de la LFE, que había dispuesto el acuerdo para su implementación gradual en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación en un plazo no mayor de un año:

En el momento actual, **el Ministerio de Educación y Cultura no transmite una imagen de fuerte dinamismo. No decimos que no haya actividad, no, pero ni los docentes, ni los padres lo perciben.** Habida cuenta de las prescripciones del art. 66 de la Ley 24195, se esperaba otro panorama. Votada en la memorable sesión del 14 de abril, ya están agotados los tiempos de la norma: “en un plazo no mayor de un año”. De los seis temas que hoy debieran estar implementados, solo uno parece cabalmente resuelto. En los otros, **solo se conocen tibios avances.**<sup>368</sup>

Sin embargo, ya para abril de 1995, a dos años de sancionada la ley, en la nota editorial se señalaba su puesta en marcha. El discurso de la prensa educativa católica hizo propia la difusión de la aplicación de la LFE. Por ejemplo, a partir del comentario en torno a la eliminación de las llamadas “escuelas rancho” –algo que el propio Ministerio también se ocupó de enfatizar en sus publicaciones-, desde CONSUDEC se anotaba desde un “nosotros” (“estamos frente a un proceso pausado, planificado y prudente”) que no terminaba de diferenciarse del Ministerio:

Quien observa con objetividad la marcha de la aplicación de la Ley Federal de Educación, concluye fácilmente que **estamos frente a**

---

<sup>368</sup>CONSUDEC. (1994). “El momento actual”. *Periódico CONSUDEC*, (738), 1.

**un proceso pausado, planificado y prudente.** Durante 1994, se **ha trabajado intensamente** en el mejoramiento de la estructura edilicia. **El Ministerio ha hecho un trabajo encomiable para la eliminación o mejoramiento de las denominadas “escuelas rancho”.** Lamentablemente este hecho no es conocido por la **mayoría de la población.** Hay un “antes” y un “después” ilustrado en imágenes fotográficas que, casi no ha sido difundido.<sup>369</sup>

La estrategia general de bienvenida y aceptación de la LFE no estuvo exenta de críticas moderadas, que se enmarcaban en una expectativa por la aplicación efectiva de lo dispuesto en su texto. A la hora de comentar los contenidos y el proceso de aplicación de la LFE, el CONSUDEC interpelaba principalmente a las autoridades del Ministerio:

La Ley Federal **es un instrumento perfectible.** Se puede discutir mucho sobre su contenido pero parece indiscutible que en ella se recogen muchos de los reclamos sobre la educación argentina, provenientes tanto de adentro como de afuera de la escuela. (...) **Lo que está por verse, sobre todo, es la “realidad del cambio”.** **No es nada fácil cambiar un sistema nacional de educación. No es nada fácil que cada uno de nosotros cambie en su actitud y modo de trabajo. Pero no es imposible.**<sup>370</sup>

Pero también interpelaba, de modo indirecto, a la sociedad en su conjunto y a los actores del sistema educativo que se oponían a las disposiciones de la LFE, incluida una parte del sindicalismo, que tempranamente había hecho sentir su rechazo a la reforma.

<sup>369</sup> CONSUDEC. (1995). “Un buen comienzo”. *Periódico CONSUDEC*, (762), 1.

<sup>370</sup> ONETTO, F. (1995). “Una oportunidad de cambio”, *Periódico CONSUDEC*, N° 771, sept. 1995, 18-19.

El emblema de la crisis político-presupuestaria que suponía la implementación de la reforma educativa en un contexto neoliberal fue la instalación en abril de 1997 de la Carpa Blanca, llamada originalmente “Carpa de la Dignidad”. Se trató de una estrategia de la principal agrupación sindical docente del país (CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) para hacer visible el reclamo por una ley de financiamiento educativo y la derogación de la LFE, y más ampliamente, en defensa de la educación pública. Como forma de reclamo, grupos rotativos de docentes de todo el país ayunaron, y fue allí donde aparecieron consignas tales como “hoy somos todos docentes” o “maestro argentino ayunando”. Figuras políticas, artistas, deportistas, etc. se hicieron presentes para mostrar su apoyo a la causa. También manifestaron su apoyo otros gremios, así como de estudiantes secundarios y universitarios. Solo en el primer año, participaron cerca de 500 docentes (350 del interior y 150 del área metropolitana), se recolectaron cerca de un millón y medio de firmas de adhesión, además de sucederse 47 conciertos, 74 conferencias de prensa y otros más de 60 acontecimientos culturales, ocho marchas y cinco jornadas de paro<sup>371</sup>. El logro significativo había sido congregar a distintos sectores y representantes de la sociedad, e instalar en la opinión pública el debate sobre la reforma educativa. La presencia de la Carpa Blanca durante casi tres años frente al Congreso de la Nación marcó así fuertemente el tono de las discusiones públicas sobre la LFE, hasta su levantamiento, a fines de 1999, en los primeros días del gobierno de Fernando de la Rúa.

---

<sup>371</sup>Bralo, F. (2015). “Una revisión del conflicto educativo de la década pasada: la carpa blanca. 2-4-1997 al 31-12-1999”. VI *Encuentro Regional de Estudios del Trabajo*. Tandil: UNICEN. Disponible en: [http://proieps.fch.unicen.edu.ar/cds/2015/pdf/mesa3/bralo\\_fernando.pdf](http://proieps.fch.unicen.edu.ar/cds/2015/pdf/mesa3/bralo_fernando.pdf) (consultado el 01-03-17).

Durante los primeros años de la protesta, la Iglesia se mostró distante sobre el asunto. El conflicto docente incomodaba al CONSUDEC por su propio posicionamiento, favorable a la LFE. En una reseña de un discurso de su entonces presidente, padre Hugo Salaberry, se mostraba el intento de suprimir el conflicto sindical como tema dentro del discurso del CONSUDEC, en una apelación a un colectivo mediante el uso de *todos*:

“Lamentablemente se ha polarizado el problema docente a un problema económico, pero no es así. El salario debe ser justo y luego debe ser respaldado”. Finalmente [Salaberry] elevó una oración para “dejar todo en las manos de Dios y la disposición de muchos para trabajar. Luego se hace imprescindible entender que **esto lo hacemos entre todos o no sale**. No olvidar que con echar culpas a otros no vamos a ninguna parte, la propuesta pasa por ponernos a trabajar desde donde estamos, para lo cual hay que aceptar medianamente lo que uno es y lo que tiene”.<sup>372</sup>

Sin embargo, según se consolidaron el reclamo docente y el apoyo de la opinión pública, resultó inevitable el pronunciamiento del CONSUDEC. En una nota de mayo de 1999, el presidente del CONSUDEC, refutando las ideas de politización y partidismo, señalaba:

Ante la difícil situación del sistema educativo, en materia presupuestaria, CONSUDEC no puede quedar ajeno al problema, **prescindiendo de toda connotación política, partidista**. (...) CONSUDEC, ante **la politización** de una cuestión de tanta trascendencia

---

<sup>372</sup>44 “La transformación es como la globalización”, *Periódico CONSUDEC*, (845), oct. 1998, p. 8.



y gravedad, esperó que se apaciguaran los espíritus, para expresar su pensamiento sobre esta materia.<sup>373</sup>

Desde los inicios del reclamo docente, la estrategia de la Iglesia había sido poner el acento en la dimensión presupuestaria y tomar distancia de las consignas gremiales, que incluían la derogación de la LFE y la enfática defensa de la *educación pública* entendida como sinónimo de educación a cargo del Estado. En una entrevista, el obispo Héctor Aguer señalaba:

*-¿La Iglesia acompaña el reclamo de la carpa docente por una ley de financiamiento?*

*-La Iglesia tiene el máximo interés por **la educación pública, sea ésta de gestión oficial o de gestión privada**. Por lo tanto, no puede menos que estar atenta a los reclamos que parten de un sector protagónico del quehacer educativo, como es el docente. **Nadie discute que las retribuciones actuales son injustas**. Pero tampoco se propone un sistema que premie a los docentes por mérito. No se distingue entre el que lo hace bien y el que lo hace mal, la idoneidad y la dedicación de quienes están al frente del aula no parecen ser reconocidas. Por otra parte, **comprender y eventualmente acompañar esos justos reclamos no implica consentir a motivaciones que exceden lo educativo o a los pedidos de derogación de la Ley Federal de Educación**.*<sup>374</sup>

---

<sup>373</sup>“Una inversión, jamás un gasto”. *Periódico CONSUDEC*, (860), mayo 1999, 1.

<sup>374</sup>“La educación en la ciudad [Entrevista concedida por Mons. Héctor Aguer a Mariano de Vedia (*La Nación*, 26/03/1998)]”, *Periódico CONSUDEC*, (833), abril 1998, p. 30.

En su interpelación al Estado nacional, la Iglesia coincidió entonces en el reclamo por la mejora del salario. La acotación a este aspecto del conflicto le permitía sostener su alineamiento con la reforma y los preceptos de la LFE. Los obispos del NOA se expresaron en tal sentido en agosto de 1997, al igual que la CEA en octubre de 1998:

**La Ley sigue siendo válida, pero concordamos en general con los cuestionamientos que se hacen a su aplicación e implementación.** Entre las serias omisiones que la implementación de la Ley conlleva, **vemos como muy grave la falta de cumplimiento de las pautas presupuestarias** reflejadas en el Pacto Educativo que preveía la duplicación del presupuesto en un plazo de cinco años. (...) Con un manejo inadecuado del presupuesto nacional y de las provincias, muchas decisiones pedagógicas y de política educativa dejan de llevarse a cabo o bien son obstaculizadas.<sup>375</sup>

Exhortamos a las autoridades y a la sociedad entera a **favorecer el reconocimiento a los educadores y su justa retribución**, lo cual contribuirá a mejorar la calidad de la educación y permitirá integrar a todos, preferentemente a los más pobres, en la vida de nuestra comunidad argentina.<sup>376</sup>

Con un breve mensaje dedicado a la educación, concluyó la 76ª Asamblea Plenaria del Episcopado que dedicó cado dos jornadas a analizar ese tema. **Los obispos señalan los aspectos positivos de la Ley Federal, aunque con aplicación dispar y no siempre**

<sup>375</sup>Obispos del NOA. (1997). "La Ley Federal requiere cambiar la realidad social". *Periódico CONSUDEC*, (818), 10-12.

<sup>376</sup>Conferencia Episcopal Argentina. (1998). "Mensaje de la 76ª Asamblea Plenaria". *Periódico CONSUDEC*, (847), 1.

**acertada implementación. Se insiste en la necesidad de asegurar la plena libertad de enseñanza y expresa su reconocimiento a los educadores** que “desempeñan esa noble tarea en medio de no pocos obstáculos y en condiciones socioeconómicas difíciles”.<sup>377</sup>

Incluso en los momentos más álgidos de oposición gremial a la reforma educativa encarnada en la LFE, desde el CONSUDEC se insistió en su defensa:

**Desde estas páginas ha brotado y se ha ratificado el apoyo a la Ley Federal de Educación.** Cómo no hacerlo si es consecuencia del desafío del Congreso Pedagógico Nacional. ¿O lo olvidamos a un paso de cumplir 10 años? La Ley Federal no conforma un cuadro decorativo. “El instrumento es bueno, ha dicho el presidente de CONSUDEC, P. Mario Iantorno, puede suceder que no se use adecuadamente. Eso hay que corregirlo. **La respuesta es un apoyo crítico** o condicionar el mal uso”. Se debe partir de que la transformación educativa no se puede realizar sin la adhesión de los educadores, y en justicia no se les puede demandar tal apoyo, si el nivel de su salario no guarda una relación elemental con la responsabilidad que ese mismo cambio asigna.<sup>378</sup>

Muchos de los preceptos católicos sobre el lugar de la Iglesia, del Estado y las familias y, en definitiva, de lo público en materia educati-

---

<sup>377</sup>CONSUDEC (1998). “Reconocimiento a los educadores”, *Periódico CONSUDEC*, (847), nov. 1998, portada.

<sup>378</sup>Chantada, H. (1997). “El financiamiento ¿es posible?”, *Periódico CONSUDEC*, (825/826), dic. 1997, 10.

va estaban presentes en esa normativa. Por tanto, la Iglesia insistiría largamente en la defensa de la ley hasta su derogación en 2006, como se detallará en el siguiente capítulo.

Hacia el final de la década, la movilización social en oposición a la LFE había ganado terreno en la opinión pública, en un marco de críticas generalizadas a las consecuencias socio-económicas de las políticas neoliberales del gobierno de Menem. La voz de la Iglesia no dejaba de ser un elemento esperado en la tensa discusión pública sobre la educación nacional. En esta reconfiguración del contexto político, de la primera preocupación por los aspectos conceptuales de la normativa, la presión presupuestaria sobre el sector educativo privado pasó a ser el eje sobre el que giraban los comentarios que desde el CONSUDEC interpelaban al Estado y a la puesta en marcha de la LFE:

Los que militamos en las filas de la gestión privada, con frecuencia mostramos impaciencia, cuando no salen las resoluciones con la premura que exigen las etapas del proceso de cambio que estamos implementando. Y **también es generalizada nuestra preocupación por la discriminación del sector que se sufre en la aplicación de cursos y recursos.**<sup>379</sup>

Con preocupación se ven, en este estadio de la transformación educativa, algunas **posturas de corte eficientistas y economicistas**, que parecieran primar por encima de los principios afirmados en la Ley Federal de Educación.<sup>380</sup>

<sup>379</sup>CONSUDEC (1998). “Editorial. ¿Dónde centralizo la fuerza educadora?”, *Periódico CONSUDEC*, (837), junio 1998, 1.

<sup>380</sup>CONSUDEC (1998). “Encuentro de los CEC con Mons. Mauilión”, *Periódico CONSUDEC*, (835), mayo 1998, 7.

Estamos en **un momento crítico de la transformación educativa**. El año es electoral, y sabemos lo que ello representa. El Estado ha hecho lo que ha creído necesario. La transformación tiene en el país diferentes líneas de aplicación y avances. El federalismo se refuerza, pero escolarmente es aún demasiado nuevo. La Nación plantea nuevas centralidades. **Los fondos invertidos son significativos, pero insuficientes.**<sup>381</sup>

La solución del conflicto de la Carpa Blanca se vislumbraría hacia principios de 1998, con la propuesta de una ley de “Fondo Nacional de Incentivo Docente”, financiado sobre la base de un nuevo impuesto automotor. En abril de 1998, desde el CONSUDEC se señalaba que:

En el afán de superar definitivamente este momento, o decididos a mirar con buenos ojos cualquier tentativa o propuesta para conseguir la financiación educativa, **avalamos los proyectos que se presentaron o se presenten a la discusión de las Cámaras.**<sup>382</sup>

Sin embargo, una vez sancionada la ley N° 25053, de creación del Fondo Nacional de Incentivo Docente, en noviembre de 1998, el CONSUDEC salió a pronunciarse en oposición a la norma. Su sanción y reglamentación había dispuesto solamente el incentivo para los sueldos docentes estatales y los privados que recibieran ya alguna subvención (total o parcial). En una declaración publicada en agosto de 1999 que tenía como destinatarios explícitos a “docentes y padres”, aunque se interpelaba directamente al Estado nacional, se indicaba que la ley:

---

<sup>381</sup>CONSUDEC (1999). “La transformación educativa en Argentina”, *Periódico CONSUDEC*, (862), junio 1999, 21-24.

<sup>382</sup>CONSUDEC (1998). “Dos mundos enfrentados y distantes: El poder económico relega y desvaloriza al trabajador docente”, *Periódico CONSUDEC*, (833), abril 1998, 1.

...no tiene en cuenta a los docentes de establecimientos de gestión privada sin aporte estatal y tampoco considera los casos en que el aporte estatal aún no se ha efectuado **debido a la inoperancia o a la falta de respuesta de las autoridades jurisdiccionales** a los legítimos requerimientos de tal aporte. No respeta, por tanto, lo que ella misma establece cuando no hace distinciones entre docentes de gestión estatal y de gestión privada.

(...) El Estado que no aportó a la formación de este Fondo **no debiera discriminar** al momento de su distribución, puesto que está destinado a los docentes que se desempeñan con esfuerzo, dedicación y estudio para llevar a cabo la transformación educativa.<sup>383</sup>

En esa misma interpelación al Estado –marcado nuevamente por su “inoperancia” o su carácter discriminador– se abrió paso también a la interpelación de las familias, en tanto contribuyentes tributarios. Al inicio de la misma declaración se indicaba:

En ningún momento, se clarificó a las familias que lo que abonaban como impuesto, no iba a llegar a todos los docentes que atienden a sus hijos, cuando se tratara de Institutos que no perciben total o parcialmente **el aporte con el que el Estado debe sostener a la educación pública, tanto de gestión estatal como de gestión privada.**

Se recurría así al conjunto de sentidos del discurso católico en torno a la educación pública y las obligaciones estatales, en una invocación al justo financiamiento al sector privado y la libertad de elección escolar de los padres, como garantías de la *igualdad de oportunidades*.

---

<sup>383</sup>CONSUDEC (1999). “Consudec y el Fondo Nacional de Incentivo Docente”, *Periódico CONSUDEC*, (865), ago. 1999, 37.

Cabe destacar que el subsector privado-católico ya se había visto directamente afectado por las medidas económicas de ajuste. A mediados de 1996 se había planteado desde el gobierno nacional un proyecto de ley para la modificación del impuesto al valor agregado (IVA). En la propuesta, pasaban a quedar alcanzados por el gravamen los establecimientos de educación privada, hasta entonces exentos. Luego de una rectificación mediada por negociaciones políticas, pasaron a incluirse en el proyecto a las escuelas sin subsidio estatal que cobraran cuotas mensuales superiores a los 200 pesos. Aunque ello afectaba a un pequeño porcentaje del subsector católico, la interpelación alarmada dirigida al gobierno nacional no se hizo esperar desde las páginas del *CONSUDEC*:

**La educación de gestión privada ha apoyado y apoya la transformación educativa, plasmada en la Ley Federal de Educación**, en razón de que es el primer instrumento legal nacional que explicita principios naturales fundamentales, entre ellos: a) el derecho de los padres a elegir el estilo de educación que desean para sus hijos, tal como lo contemplan los tratados internacionales suscriptos por nuestro país; b) el reconocimiento de que toda la educación forma un solo sistema, y todo instituto -de gestión estatal o privada- brinda un SERVICIO SOCIAL ESENCIAL en un país en desarrollo. (...) **La amenazante aplicación del IVA a la enseñanza de gestión privada atenta contra ambos principios, es discriminatoria para las familias y para la iniciativa de entidades intermedias que coparticipan y cooperan con el Estado en la formación de ciudadanos.** Si la única realidad posible es la economía y el déficit fiscal, y en aras de ella se sacrifican principios de raigambre natural y constitucional, no tiene sentido que pen-

semos en una transformación educativa a futuro. Tampoco esta última afirmación es resultado de un sentimiento de despecho o descorazonamiento, sino resultado de una constatación: con qué criterios estamos dirigiendo la sociedad argentina.<sup>384</sup>

*Declaración de COORDIEP* [Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada de la República Argentina]. Las entidades de orden nacional y provincial que integran la COORDIEP ante el anuncio oficial relativo a la extensión del Impuesto al Valor Agregado a los aranceles de enseñanza, manifiestan su **total desacuerdo por la discriminación injusta que tal imposición supondría para las familias de los alumnos matriculados en las escuelas privadas sin aporte estatal de todo el país**. Entendemos que dicha medida supone: 1. Una doble imposición injusta: Resulta claro que los padres que han optado por la Escuela de Gestión Privada estarán sujetos a una doble imposición. Porque además de abonar todos sus impuestos, una de cuyas finalidades consiste en asegurarles también a ello el derecho a la educación, deberán oblar [sic] otro gravamen específico por sobre los aranceles de enseñanza asumidos libremente.<sup>385</sup>

Los argumentos que la educación católica esgrimió retomaron los principios de libertad de elección escolar para los padres y la idea de la educación “pública” diferenciada en términos de gestión, asumiendo en ese marco que las instituciones educativas privadas “coparticipan

<sup>384</sup>CONSUDEC (1996). “El IVA: afrenta a la educación argentina”, *Periódico CONSUDEC*, (794), ago. 1996,1.

<sup>385</sup>CONSUDEC (1996). “Aplicación del IVA a la educación”, *Periódico CONSUDEC*, (794), ago. 1996, 3.



y cooperan con el Estado en la formación de ciudadanos”. La misma línea de defensa de los padres siguió la COORDIEP (de la cual CONSUDEC formaba y forma parte como principal actor). La presión fiscal sobre la educación privada en el contexto de ajuste neoliberal permitió mostrar los límites de la recepción auspiciosa aunque crítica del subsector educativo católico a la LFE.

Sin embargo, el CONSUDEC iría enfatizando su apoyo a la LFE, diferenciándose de posiciones alternativas críticas y mostrando su convergencia con el posicionamiento estatal. Hacia 1997 y 1998, la educación católica se mostró como un activo “nosotros” defensor de la denominada “transformación educativa”:

De nada vale la LFE si queda como una hermosa secuencia de buenos deseos porque se la deja olvidada, sin aplicarse. **Nosotros defendemos la transformación educativa que está en marcha, con sus luces y sombras.** Es impostergable incorporarse a ella, con entusiasmo, creatividad y crítica valorativa, si queremos tener una institución escolar renovada.<sup>386</sup>

Nos guste o nos disguste, no somos espectadores que contemplamos la actual reforma educativa nacional desde el palco. **La hemos asumido como miembros activos desde su misma iniciación,** aún cuando muchas veces tuvimos que avanzar a tientas, entre vacíos, indefiniciones y contradicciones, pero tratando de aferrarnos a los pilares fundamentales que íbamos construyendo, **nosotros y todos.**<sup>387</sup>

<sup>386</sup>CONSUDEC (1997). “Educación ¿sobre qué discutimos ahora?”, *Periódico CONSUDEC*, (810), abril 1997, 1.

<sup>387</sup>CONSUDEC (1998). “Editorial. ¿La escuela católica en crisis?”, *Periódico CONSUDEC*, (841), ago. 1998, 3.

**No podemos olvidar entonces que por primera vez una ley nacional describe lo que debe entenderse por educación, “formación integral y permanente” que incluye la “dimensión religiosa” (art. 6); que considera a la familia “como agente natural y primario de la educación” (art. 4); que llama “pública” a toda la educación, distinguiendo adecuadamente la gestión estatal de la gestión privada (art. 14); que reconoce de modo eficaz la libertad de enseñanza (arts. 14, 36, 37, 44, etc.). Pero como nada hay perfecto en este mundo, y el trabajo humano, a pesar de su mérito, no está libre de errores, se podrán objetar con razón algunas disposiciones de la Ley Federal de Educación, y mucho más su implementación posterior. Y si no sabemos aprovechar lo mucho de positivo que esta transformación presenta, nos pasaremos los años lamentando lo que falta o complica, sin advertir la apertura de horizontes que significa la nueva situación.<sup>388</sup>**

En el último fragmento reivindicatorio de la LFE, correspondiente al obispo Emilio Bianchi di Cárcano (presidente de la Comisión Episcopal de Educación Católica en la década anterior), se sintetizan algunos de los elementos ponderados por el sector de la educación católica, según se detallará en los siguientes apartados: la educación integral, el lugar de la familia y la ampliación de “lo público” para el sistema educativo. De igual modo, se destaca en ese fragmento el proceso de convergencia entre la educación católica y la LFE, aunque marcando una distancia respecto del Estado nacional por su implementación concreta.

---

<sup>388</sup>Bianchi di Cárcano, E. “La institución educativa católica y la capacitación de sus docentes para la transformación educativa”, *Periódico CONSUDEC*, (841), ago. 1998. Suplemento.

Otro modo de indagar sobre la construcción de ese espacio interdiscursivo entre lo católico y lo estatal es el relevamiento de las formas de citar las voces de la cartera educativa nacional en las páginas del *Periódico CONSUDEC*. Es decir, las formas en que la palabra de los ministros de Educación en este periodo de aplicación de la LFE es incorporada al interior de la prensa educativa católica. En su abordaje teórico del orden social de los discursos, L. Martín Rojo señala que junto a la “presencia/ausencia de intertextualidad” debe analizarse primordialmente “la posición que el locutor adopta ante la palabra que evoca y hacia el enunciador”.<sup>389</sup> Esta perspectiva permite dar cuenta, en parte, de las formas de vinculación entre el discurso educativo católico y el estatal en torno a la LFE. Retomando otros elementos del marco teórico (indicados en el **capítulo 1**), se entiende que el flujo discursivo es un flujo social en la forma de una tensión entre el discurso transmitido y el contexto que lo transmite. Esta transmisión del discurso ajeno refleja necesariamente una percepción activa del autor acerca del discurso transmitido.<sup>390</sup>

Como estrategias de transmisión del discurso ajeno se pueden distinguir el estilo indirecto y el directo. En el primero, las palabras ajenas son transmitidas mediante una interpretación y un análisis hecho con las palabras del autor. En el estilo directo, en cambio, la palabra del otro es transmitida de manera literal, señalada básicamente por el entrecomillado. También se distingue el discurso cuasi-directo, como una anticipación del discurso directo mediante la matización y las entonaciones propias del autor. Este último tipo de discurso conserva

<sup>389</sup>Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso*, (21/22), 1-37. P. 29.

<sup>390</sup>Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

los “acentos de dos voces distintamente orientadas”,<sup>391</sup> es decir que las palabras del otro se introducen de tal manera que se percibe claramente su especificidad, apareciendo distanciadas en la dirección y la orientación valorativa requerida por el autor.

En su configuración polifónica, el *Periódico CONSUDEC* incorporó recurrentemente la voz de la cartera educativa nacional en notas dedicadas especialmente a transmitir las, más allá de la sección fija “Noticias del Ministerio”, de apostillas breves. En la forma del estilo cuasi-directo, *CONSUDEC* intervino con verbos anunciadores de cita (*verba dicendi*<sup>392</sup>) para entrecomillar las palabras y temas seleccionados que daban cuenta del reconocimiento católico y legitimación de la aplicación de la LFE. Por ejemplo, en relación con la aplicación de la LFE, la “transformación educativa” y el Estado desde el posicionamiento estatal (**Tabla N° 11**).

En las citas de las voces ministeriales que *CONSUDEC* decidió reproducir se presentó su compromiso convergente con los lineamientos y la aplicación en general de la LFE. La presentación de las voces de la cartera educativa en las páginas del *CONSUDEC* las reconoció como distintas de la propia voz católica (marcadas por el entrecomillado) aunque los verbos de cita (“reseñó”, “dijo”, “subrayó”, “puntualizó”, etc.) marcan la orientación convergente o al menos un posicionamiento no confrontado con las palabras transcritas. Como señala D. Maingueneau en relación a ese uso del discurso directo, “los introductores del discurso no son neutros, sino que ofrecen una iluminación

---

<sup>391</sup>Ibíd. P. 190.

<sup>392</sup>Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. P. 151.

Tabla N° 11

Enunciadores	Fragmento en <i>Periódico CONSUDEC</i>	Verbo de cita
<b>Jorge Rodríguez</b>	<p>Con la mirada puesta en el futuro -en el cual esté vigente la capacidad de comprender, usar los conocimientos y también el imprescindible trabajo en equipo-, <b>el ministro de Cultura y Educación, ingeniero Jorge Rodríguez, reseñó</b> lo hecho para implementar la Ley Federal y <b>subrayó</b> que <i>“solo la convivencia nos abre hacia una mejor educación”</i>, sin olvidar que el Estado no puede dejar de contribuir a corregir situaciones de desigualdad. (...) Y <b>pasó a compartir inquietudes al hacer una reseña</b> sobre lo actuado. <i>“La educación argentina está en un proceso de profunda transformación. Esta transformación posee un carácter sistémico. Esto significa que abarca todas las dimensiones y niveles del sistema educativo”</i>.*</p>	<p>-Reseñó -Subrayó -Pasó a compartir inquietudes al hacer una reseña...</p>
<b>Susana Decibe</b>	<p><b>La ministra de Cultura y Educación de la Nación, licenciada Susana Decibe, concentró su mensaje</b> en la inauguración del 36 Curso de Rectores en la mirada que se debe realizar de los alumnos en <u>este especial tiempo de transformaciones</u> y en el llamado “fin de las ideologías”, aspectos <b>-dijo-</b> en los cuales Consudec puso su acento en estas nuevas realizaciones. En este sentido, <b>insistió en destacar</b>, tal como lo ha hecho en anteriores oportunidades, que este Curso de Rectores constituye la apertura del año de trabajo. <i>“Aunque sea informal, acotó, todos sabemos que con él iniciamos un nuevo ciclo lectivo”</i>. Acerca <b>L</b> de las actitudes que debemos tener ante os chicos <b>subrayó</b> que son la motivación y el objeto de nuestra labor. <i>“Concentrar la</i></p>	<p>-Concentró su mensaje... -Dijo -Insistió en destacar -Acotó -Subrayó</p>

<p><b>Susana Decibe</b></p>	<p>mirada en los alumnos en este momento de la reforma educativa es muy importante, porque volvemos a darle sentido al esfuerzo, a la discusión, a la creatividad, a la tarea. (...) En este sentido, cabe recordar que el más profundo sentido de esta reforma está vinculado con el poder ayudar a formar a personas solidarias, reflexivas, críticas pero participativas, dispuestas a dar, a recrear; que tengan la capacidad de discernir, pero también de colaborar, de ayudar, de trabajar por los demás. Este es el sentido más importante del proceso que vivimos hoy".**</p>	
<p><b>Manuel García Solá</b></p>	<p>Ante más de 3.000 docentes, en el 6° Curso de Directivos de la Educación Inicial y EGB, <b>el secretario de educación de la Nación, doctor Manuel García Solá, formuló una serie de reflexiones</b> en torno al actual proceso de transformación educativa. Al <b>recordar</b> que "es necesario llenar la escuela de valores aptos para promover la dignidad de la persona y una cultura democrática y del trabajo", <b>puntualizó</b> que "sin desde la educación no hacemos mucho y bien, los flagelos de la pobreza y la desocupación no podrán superarse".***</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formuló una serie de reflexiones</li> <li>-Recordar</li> <li>-Puntualizó</li> </ul>
<p><b>Manuel García Solá</b></p>	<p>[Bajada: Revalorizar la tarea del educador, desde una capacitación que no descarte a ningún sector, <b>confirma el pensamiento del nuevo secretario de Programación y Evaluación, doctor Manuel García Solá.</b> En diálogo con CONSUDEC convocó a los docentes a comprometerse con la Ley Federal, "hecha para ustedes", al <b>recordar</b> el Pacto Ético que lo tuvo como protagonista, en su reciente gestión como Ministro de Educación en el Chaco] (...) También <b>envió un mensaje</b> a los docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conforma el pensamiento</li> <li>-Recordar</li> <li>-Envío un mensaje</li> <li>-Exhortarlos</li> <li>-Referirse</li> <li>-Recordó</li> <li>-Precisó</li> <li>-Dijo</li> </ul>

al **exhortarlos a** “comprometerse con la Ley Federal, hecha para ustedes y pensada para el docente, como agente de cambio, como siempre lo ha sido”. Al **referirse** a los padres, “que no pueden estar ausente [sic] de este proceso”, **recordó** la participación de las familias en el origen de esta ley, como fue en el Congreso Pedagógico Nacional”. Acerca del cual, **precisó**, que, por no haberse coincidido, seguramente con las conclusiones quedó un tiempo arrumbado. El haberlo recuperado obedeció, **dijo García Solá**, al talento de este gobierno que lo sacó de los cajones, donde ciertos ideologismos lo ubicaron”.\*\*\*\*

subjetiva. En efecto, el verbo introductorio da una marco a la interpretación del discurso citado”.<sup>393</sup>

Según fue avanzando la década y el conflicto sindical aglutinado en torno a la propuesta de derogación de la LFE, la “defensa de la educación pública” y el financiamiento estatal de los salarios, hacia 1997 y 1998 el CONSUDEC eligió de igual modo marcar su apoyo a la reforma educativa. Por caso, trayendo la voz ministerial como algo dado y reconocido dentro de la publicación católica (**Tabla N° 12**):

Tabla N° 12

Enunciadores	Fragmento en Periódico CONSUDEC	Verbo de cita
<b>Susana Decibe</b>	Con algunos interrogantes, cuestionamientos, angustias y una esperanza focalizada en lo que	-Recordó -Afirmó

<sup>393</sup>Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión. P. 165.

**Susana Decibe**

puedan hacer los chicos de hoy, se puso en marcha otro ciclo lectivo. En este particular momento de **la transformación educativa** la inauguración se realizó en la localidad cordobesa de Villa Torral. Allí, con la presencia del presidente Carlos Menem, **la ministra Decibe recordó la reciente decisión del Consejo Federal de considerar la educación como una política de Estado. Y afirmó** *“no debemos permitir que el futuro de nuestras escuelas quede preso de la confrontación política en un año electoral”.\**

**Susana Decibe**

Al reseñar las características de 1997, antes de emprender un análisis acerca de las perspectivas que presenta el actual, **la ministra de Educación, Susana Decibe, subrayó** que *“la sensación que nos queda es que fue un año duro, porque se pusieron en evidencia los problemas que todavía no hemos podido resolver, como es el reclamo de los docentes por un salario digno. Por eso trabajamos para que se pueda solucionar en los primeros meses de 1998 y de esta manera despejar uno de los problemas que nos preocupa realmente”*. **La ministra formuló este anuncio** en el marco de la inauguración del 35° Curso de Rectores y después de **felicitar** a las autoridades de CONSUDEC por este renovado espacio para la capacitación y **agradecer** el acompañamiento crítico que se hace de la actual transformación y **precisar** que tal actitud enriquece este proceso y ayuda a seguir construyéndolo cada día. *“Este agradecimiento sincero, agregó, quiero hacerlo porque ustedes saben que hemos pasado juntos muchas de las experiencias lindas y muchas de las experiencias duras de estos años de transformación. Se cumplen 10 años del Congreso Pedagógico Nacional y cinco de la sanción de la Ley Federal de Educa-*

-Subrayó  
-Formuló  
-Felicitar  
-Agradecer  
-Precisar  
-Agregó



**Susana Decibe** *ción, en un proceso que hemos tenido la suerte de compartir, el cual nos ha dejado profundos conocimientos, hemos aprendido muchas cosas, hemos crecido juntos”.\*\**

**Susana Decibe** No cabe duda de que la movilización, en conmemoración del primer aniversario de la carpa blanca, mostró la adhesión que el pueblo otorgó a sus maestros. Y esto va más allá de que nos pongamos a discutir cantidades de participantes o provincias adheridas. Este acto corona una constatación que se pudo apreciar a lo largo del año. También mostró la polarización de las posiciones. La carpa fue la alternativa válida y eficaz para centrar la atención de la sociedad en el problema docente. Llegar al paro es para la titular de CTERA, la profesora Marta Maffei, una decisión tomada... “porque estamos llenos de problemas y porque no nos resignamos (hoy no estamos dando clases) ...”. (...) Mientras tanto la Ministra de Educación, Lic. Susana Decibe, comentó que el discurso de Maffei fue extremadamente duro: “yo no sé cómo va a hacer ahora para retomar el diálogo en busca de soluciones”. Las opiniones y posiciones surgidas y apreciadas en las informaciones de prensa, indican que el tema ha sido politizado. En el editorial queremos reflexionar con más extensión sobre la situación actual, con aportes desde nuestra perspectiva.\*\*\*

\*\*“La política no debe apresar a la escuela”. *Periódico CONSUDEC*, (807), marzo 1997, portada.

\*\*\*“Salarios dignos: una solución en los primeros meses del '98 [Precisiones de la ministra Decibe en el Curso de Rectores]”. *Periódico CONSUDEC*, (829), feb. 1998, 6.

\*\*\*“Adhesión popular a los reclamos docentes”. *Periódico CONSUDEC*, (833), abr. 1998, portada.

En los fragmentos de la **Tabla 12** se destaca en el nivel del texto, que el entrecomillado delimitó las citas de la voz de la ministra. En esa elección, fue el *Periódico CONSUDEC* el que decidió activamente reproducirlas. Ello marcaba una estrategia de reconocimiento al discurso ministerial que, en su contenido, convergía con el propio alineamiento católico favorable hacia la Ley Federal y la reforma educativa emprendida por el Estado nacional. Esta estrategia de cita ha sido estudiada desde las teorías de la enunciación, como el trabajo de referencia de C. Kerbrat-Orechioni, donde la autora señala que existen estrategias que permiten a un locutor –en este caso, el *Periódico CONSUDEC*– emitir juicios valorativos sin salirse de un relativo anonimato, por ejemplo al “citar a un tercero sin acompañar la cita con un comentario distanciador: la ausencia de ese comentario funciona, en general (...) como un índice de adhesión”.<sup>394</sup>

En esta vinculación interdiscursiva en el espacio de la prensa educativa, se destaca también el solapamiento explícito entre el *Periódico CONSUDEC* y la revista oficial *Zona Educativa*. Por caso, en una de las notas de la primera publicación se transcribieron las palabras de la ministra Decibe en una conferencia internacional con referencia a la reforma educativa. De igual modo, parte del texto de esa conferencia constituyó una de las editoriales de la segunda publicación, con títulos muy similares: “Cuando una sociedad educa” en *CONSUDEC* (octubre 1996) y “Una sociedad que educa”, en *Zona Educativa* (noviembre 1996). (**Tabla N° 13**).

<sup>394</sup>Kerbrat-Orechioni, C. (1997). *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial. P. 150.

Tabla N° 13

Fragmento en <i>Periódico CONSUDEC*</i>	Fragmento en <i>Zona Educativa**</i>
<p><b>La licenciada Susana Decibe</b>, quien presidió en Ginebra la 45ª reunión de la Conferencia Internacional sobre Educación, que analizó el tema "Fortalecimiento de la Función del Personal Docente en un Mundo Cambiante", <b>destacó</b> que se compartieron valiosas horas de trabajo, mientras maestros y maestras, profesores y profesoras fijaban su atención y esperanza en estos debates y recomendaciones, para que se hagan realidad en la epopeya por la educación que reclama el nuevo milenio. (...)</p> <p>Y <b>puntualiza</b>, por último, <i>"educa la familia, educan los medios de comunicación, educan las conductas de las personas en la vida cotidiana, educan los empresarios cuando muestran su responsabilidad social contribuyendo con los impuestos, educan los funcionarios cuando gestionan las políticas públicas con honestidad y eficiencia, educan los partidos políticos cuando ayudan a construir políticas de estado, educan los pueblos cuando entierran sus armas y, además, educa la escuela"</i>.</p>	<p>En la cuadragésima quinta Conferencia Internacional de Educación realizada el pasado octubre en Ginebra, los ministros del área evaluamos las condiciones del personal docente y su formación.</p> <p>(...) Educa la familia, educan los medios de comunicación, educan las personas en la vida cotidiana, educan los empresarios cuando muestran su responsabilidad social contribuyendo con los impuestos, educan los funcionarios cuando gestionan las políticas públicas con honestidad y eficiencia, educan los partidos políticos cuando ayudan a construir políticas de Estado, educan los pueblos cuando entierran sus armas y, además, educa la escuela (...).</p>

\*"Cuando una sociedad educa". *Periódico CONSUDEC*, (798), oct. 1996, 24.

\*\*"Editorial. Una sociedad que educa". *Zona Educativa*, (9), nov. 1996, 3.

En este caso (**Tabla 13**), la confluencia temática en relación con el tema de la familia como educadora se plasmó en la prensa educativa católica en la forma de un texto de la Ministra reconocido a partir de su cita literal con verbos ("destacó", "recuerda", "puntualiza") que lo introdujeron sin polemizar o distanciarse de él. Aun más, fueron esas

palabras las que también se eligieron en la prensa educativa estatal para afirmar el propio posicionamiento del ministerio.

Otro ejemplo de este solapamiento explícito entre ambas publicaciones está en una nota editorial firmada por el director del *Periódico CONSUDEC* (noviembre 1996) referido a la LFE y el apoyo del sector católico. Allí se toman como respaldo argumentativo una nota y una editorial de la ministra Decibe en *Zona Educativa* (noviembre 1996). Este intertexto, en la forma de reconocimiento del discurso católico hacia el discurso estatal da cuenta, nuevamente, del diálogo convergente que existió entre ambos discursos. Véanse las referencias a *Zona Educativa* en el editorial del *CONSUDEC*, en las notas al pie del original que reproducimos al final del fragmento:

El título editorial me lo sugiere el informe Delors [nota 1], cuando dice que deberá abordar tres problemas transversales: la repercusión de los medios en los sistemas de educación, el porvenir de la función docente, los sistemas que se deberán crear con sus respectivos recursos.

(...) En este sentido **la Ministra de Educación firma un editorial donde resalta** el papel y el potencial poder de los maestros [nota 5], que lanzan o condicionan el sistema educativo del país. (...)

(...) Es por eso que adherimos a la transformación educativa que -al menos en proyecto, idealmente-, nos perfila la nueva imagen del maestro que asumirá la misión de animar las ambiciosas tareas asignadas a la educación, como “arma poderosa para forjar el futuro, o más modestamente, para conducirnos hacia ese futuro” [nota 6].

Solamente apuntamos aquí (...) cuestiones primordiales del citado informe [nota 7]: (...) relaciones de estos sistemas [educativos] con

el Estado (aquí se habla del equilibrio entre enseñanza pública y privada, -¡lástima que no hayan estudiado una terminología apropiada!-) (...).

**Notas:**

1. Cfr. ZONA EDUCATIVA, N°9, pág. 79, donde reproduce algunas partes del documento. (...)
5. Cfr. ZONA EDUCATIVA, N° 9, pág. 3.
6. Cfr. ZONA EDUCATIVA, N° 9, pág. 78.
7. Cfr. ZONA EDUCATIVA, N° 9, pág. 79.<sup>395</sup>

En estos ejemplos del estilo directo o cuasi-directo de citación (marcado por el entrecomillado o la referencia textual) del discurso estatal dentro del discurso de la prensa educativa católica se evidencia la legitimación de la reforma educativa desde el *Periódico CONSUDEC*. Esta intertextualidad se sucedió también en la forma de una citación explícita del discurso ministerial, pero sin marcas textuales de separación entre uno y otro discurso. Es decir que el *Periódico CONSUDEC* prestó también sus páginas para la reproducción del discurso estatal oficial sin más marcas de diferenciación que la aclaración de la autoría de la nota. En las siguientes notas del *CONSUDEC* se reprodujeron literalmente textos completos de las autoridades de la cartera educativa, algunos de ellos escritos especialmente para esa publicación (entre corchetes se consigna la bajada o volanta de cada nota, con la aclaración de su autoría):

---

<sup>395</sup>“Editorial. Porvenir de la función docente”. *Periódico CONSUDEC*, (800), nov. 1996, 1.

“Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación. 1) **Discurso de apertura del Sr. Ministro de Cultura y Educación, Ing. Jorge Rodríguez**”. *Periódico CONSUDEC*, (753), dic. 1994, 8-9.

- “En medio de la complejidad, la comunidad [**por Susana Decibe**]”. *Periódico CONSUDEC*, (792), jul. 1996, 6.
- “El desafío de la pobreza y la desocupación” [**Palabras del Dr. García Solá**]”. *Periódico CONSUDEC*, (793), ago. 1996, 7-8.
- “Transformación en marcha. [**Palabras de la Ministra Susana Decibe**]”. *Periódico CONSUDEC*, (805), feb. 1997, 7-9.
- “Desarrollo, democracia e integración [**por Susana Decibe, Ministra de Educación, especial para CONSUDEC**]”. *Periódico CONSUDEC*, (825/826), dic. 1997, 22.
- “‘La escuela argentina es de las más eficientes en el mundo’ [**Precisiones del viceministro García Solá**]”. *Periódico CONSUDEC*, (840), jul. 1998, 6.
- “Avanzar en el debate sobre la educación es trabajar por el futuro [**por Susana Beatriz Decibe**]”. *Periódico CONSUDEC*, (842), ago. 1998, 6.

La “transformación educativa”, según la denominó el discurso estatal, encontró así en las páginas del *Periódico CONSUDEC* un lugar para su difusión y reivindicación en el circuito de la educación católica. El análisis de la relación compleja al interior de los textos entre el discurso católico y el discurso estatal en la prensa educativa da cuenta de las estrategias de respuesta del CONSUDEC hacia la LFE y la reforma educativa.

Esta lectura abre el paso al análisis de otros temas específicos que han preocupado a la educación católica Iglesia en relación con la aplicación de la reforma educativa: la enseñanza religiosa, la definición de lo público y las funciones del Estado.

*La LFE y la enseñanza religiosa.* La sanción de la LFE fue una nueva oportunidad para actualizar las tensiones históricas en torno a la educación religiosa, que de manera contundente ya habían tenido en el Congreso Pedagógico de la década anterior su espacio de expresión.

La amplitud y consecuente ambigüedad de la definición de la cuestión religiosa encontrada en la LFE y su extenso artículo 6° fue objeto de comentario crítico desde el *Periódico CONSUDEC*. Según se señaló, la inclusión del carácter *integral* de la educación como parte de los objetivos de formación en la LFE suponía, en una lectura amplia, la inclusión de la *dimensión religiosa* –explicitada también en la ley– como elemento antropológico constitutivo de la formación común.

Como marco normativo fundamental para los subsistemas educativos provinciales, la LFE planteó esa formulación polisémica y abierta a especificaciones diversas en las constituciones y las leyes educativas provinciales. De modo tal que bien pudieron adoptar la enseñanza religiosa (obligatoria u optativa) en las escuelas estatales sin incurrir en una contradicción con la ley nacional. Desde la propia sanción de la LFE, ese artículo 6° pasó a ser reconocido y reivindicado desde el CONSUDEC como garantía de la educación con perspectiva religiosa:

El art. 6° es la síntesis de la intención formativa de la ley. Al definirse por “la **formación integral** y permanente del hombre y la mujer”, por las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa de la persona (...). Para la reformulación del sistema y para la transformación de la educación argentina, **el art. 6° de la ley es base y fundamento.**<sup>396</sup>

<sup>396</sup>Albergucci, A. (1993). Ley Federal de Educación. *Periódico CONSUDEC*, (714), 18-22.

El artículo 6 de la ley, conforme a lo que corresponde a una política educativa, respeta el fin de la educación y los valores que deben guiar la formación de la persona, aclarando que el sistema educativo posibilitará **la formación integral de la persona en todas sus dimensiones.** (...). A la vez explicita la **dimensión religiosa**, es decir, la relación de la persona humana con Dios afirmando un principio fundamental de la libertad personal y social.<sup>397</sup>

Se señaló que en el marco del discurso católico ha existido una oscilación estratégica entre dos posibles posturas sobre la educación religiosa en el sistema educativo público. En una pretensión de avance sobre los fundamentos de la educación pública, la Iglesia aspiró a la inclusión transversal de una cosmovisión “integral” que asumiera la dimensión religiosa y la trascendencia espiritual como parte definitoria de la pedagogía general para el sistema educativo. A la hora de someter a comentario a la LFE, esta postura estuvo presente en parte de la línea editorial del *CONSUDEC*, proclamada enfáticamente a partir de las ideas de libertad religiosa, el repudio al “laicismo seudocientífico y obligatorio” o al “ateísmo”, la memoria católica de las conclusiones del CPN y las referencias implícitas a la decimonónica ley 1420 en su interpretación laicista:

La piedra angular de la ley es el artículo 6º con innegables reminiscencias del Congreso Pedagógico. (...) Este artículo no solo significa una recompensa a aquel esfuerzo extraordinario de los católicos, es también **una lápida definitiva para el laicismo en la Argentina. Este es un nuevo punto de partida. Aquí comienza otra historia.**<sup>398</sup>

<sup>397</sup> Archideo, L. (1993). Los principios de la Ley Federal de Educación. *Periódico CONSUDEC*, (728), 16-18.

<sup>398</sup> CONSUDEC. (1993). Artículo 67, inc.16 de la Constitución Nacional. *Periódico CONSUDEC*, (714), 1.



Que la Ley ayude a un cambio de mentalidad. Superar planteos y situaciones anacrónicas: los nuevos conceptos de pluralismo, libertad y tolerancia, que **nada tienen que ver con el “laicismo” del siglo XIX.**<sup>399</sup>

[A]sí como debe respetarse a quienes sostienen posiciones agnósticas o ateas, debe respetarse el pluralismo de credos o confesiones religiosas. **Ni la afirmación dogmática integrista del confesionalismo de la mayoría; ni la positiva negación de un laicismo seudocientífico y obligatorio -disfrazado de “neutralismo”-** que educa como si todos fueran ateos o agnósticos; y no respeta en definitiva la conciencia de cada uno.<sup>400</sup>

Los ejemplos muestran la reactivación, por parte del discurso católico, de su posicionamiento enfrentado a las batallas perdidas por la ley 1420 y la idea de laicismo que se le atribuía. Se aludió nuevamente a la idea de la LFE como hito alternativo al carácter fundacional de la ley 1420, marcando “un nuevo punto de partida” y “otra historia”, en una interpelación a quienes habían reivindicado a esa ley decimonónica como canon de la laicidad educativa a lo largo del siglo XX. En esta línea, alguno de los especialistas católicos que escribían en las páginas del *Periódico CONSUDEC* acentuó el posicionamiento católico en forma de refutación a “un laicismo seudocientífico y obligatorio -disfrazado de ‘neutralismo’-” como alternativa a la recurrente idea de *pluralismo* que ya había estado presente en la discusión educativa de la década anterior. En esta perspectiva, en el marco de la educación

<sup>399</sup>CONSUDEC. (1993). ¿Qué esperamos entonces de la Ley Federal de Educación?, *Periódico CONSUDEC*, (715), 18.

<sup>400</sup>Albergucci, A. (1993). Ley Federal de Educación (2), *Periódico CONSUDEC*, (715), 12-18.

integral afirmada en la LFE, también se tomaba distancia de “la afirmación dogmática integrista del confesionalismo de la mayoría” para dar paso a la idea de respeto a la libertad de conciencia sin necesariamente suponer una imposición de la enseñanza religiosa obligatoria.

Sin embargo, en una pretensión de avance sobre los sentidos de la laicidad educativa, el CONSUDEC no dejó de declarar también como necesaria la inclusión –opcional– de la enseñanza religiosa como parte de la formación común en las escuelas estatales. Nuevamente, la proclamación de la libertad religiosa (como “auténtica libertad”) y la evocación de la memoria de las discusiones históricas por la laicidad educativa en Argentina (como refutables “luchas del pasado”) fundamentaron este tipo de planteos:

¡Cuántas veces se habrá tratado el tema de la enseñanza laica! **No queremos volver a luchas del pasado**, porque ahora no vivimos aquella época y nuestras reivindicaciones fueron asumidas. En este sentido, la sociedad ha madurado y ha reconocido que, para **una auténtica libertad**, debemos dejar que la escuela también cobije las creencias y las alimente... Y aquí entendemos que también **la escuela de gestión estatal no será plenamente madura y eficaz, si no incorpora la libre opción de dar formación a la dimensión religiosa**, según los variados credos.<sup>401</sup>

Una deuda todavía no saldada por nuestras sociedades contemporáneas occidentales, que se dicen cristianas, es haber desterrado **la dimensión religiosa de sus escuelas estatales**. Un signo de respeto a nuestros pueblos será revisar esta concepción y cambiar

<sup>401</sup>CONSUDEC. (1998). Editorial. La ley y su aplicación: con protestas y réplicas. *Periódico CONSUDEC*, (842), 3.

esa normativa, para **que cada miembro de la comunidad escolar pueda invocar a Dios** desde sus convicciones y tradiciones heredadas **también dentro del espacio escolar**.<sup>402</sup>

Es en esta orientación del discurso católico hacia el discurso estatal-laico que la definición ambigua de la LFE sobre la cuestión religiosa fue sometida a comentario crítico, por su falta de explicitación sobre la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales. En su interpelación al discurso estatal de la LFE, se destacó desde el CONSUDEC la ausencia o la falta de claridad en la definición de la enseñanza religiosa, refutando el “sincretismo poco claro” de la ley, por ser insuficiente ante el “laicismo”:

La formación religiosa **no aparece explícitamente** como contenido optativo de ningún nivel de enseñanza.<sup>403</sup>

En un memorable artículo, decía Alberto Caturelli: “Todo plan general de educación, implícita o explícitamente es consecuencia de supuestos filosóficos acerca de la realidad y del hombre”. Aquí [en la LFE], **ni una cosa ni la otra**, totalmente. **Hemos superado el laicismo confeso pero aún estamos en un sincretismo poco claro**. Es un paso importante, pero no suficiente.<sup>404</sup>

Instalada una nueva normativa educativa en el país, el pronunciamiento sobre la enseñanza religiosa fue central para la Iglesia católica, como lo había sido más de un siglo antes. La estrategia de recono-

---

<sup>402</sup>CONSUDEC. (1997). Editorial. Educadores testigos. *Periódico CONSUDEC*, (825/826), 1.

<sup>403</sup>Albergucci, A. (1993). Ley Federal de Educación (2), *Periódico CONSUDEC*, (715), 12-18.

<sup>404</sup>CONSUDEC. (1993). Superación del laicismo. *Periódico CONSUDEC*, (718), 1.

cimiento auspicioso aunque crítico a la LFE tuvo expresión también en esta cuestión específica. Por un lado, la inclusión de la integralidad y la dimensión religiosa dentro de los principios pedagógicos de la normativa fue bien recibida en coincidencia con los preceptos educativos católicos. Sin embargo, también se tomó distancia de la LFE al refutar la ausencia de una definición explícita sobre la inclusión de la enseñanza de la religión como parte de los contenidos comunes para todo el sistema educativo.

*La LFE, lo público y el Estado.* Otro de los elementos fundamentales de la LFE y bien recibidos por la Iglesia católica fue la definición unificada del conjunto del sistema educativo *público* en términos de gestión: estatal y privada. Según se analizó, ya en los debates educativos impulsados por el gobierno de Alfonsín, la redefinición de la educación pública fue convertida en objeto de controversia por parte de la Iglesia católica, como principal interesada en equiparar lo privado con lo público y reclamar reconocimiento y financiación estatal.

En el marco de la sanción y aplicación de la LFE, la disputa por el lugar de lo público y del Estado fue reactualizada desde el discurso de la prensa educativa católica, en busca de una delimitación del espectro de sentidos para la educación pública, de modo que incluyera a las instituciones privadas y confesionales. La interpelación directa se dirigió a los sectores opuestos a la LFE que se aglutinaban bajo el precepto de la “defensa de la educación pública”:

La educación, **tanto la de gestión oficial como la de gestión no oficial, es un bien social de interés público**, competencia irrenunciable del Estado. **EDUCACIÓN PÚBLICA significa precisa-**

mente la responsabilidad política del ESTADO en la inversión social de la educación.<sup>405</sup>

**Una dificultad todavía no superada: la confusión en la terminología** que utilizamos y que utilizan tanto autoridades como los mismos educadores. (...) Hay otros términos que podríamos agregar aquí: como **escuela oficial, escuela pública (que siguen usando algunas agremiaciones [sic] cuando hacen manifiestos en su defensa), como enfrentada a la escuela privada o particular.** ¿Qué se entiende o se quiere decir con el término “oficial” o con el término “pública”? **¿Las escuelas “privadas o particulares” no son reconocidas y dan títulos oficiales, no prestan un servicio público como es la educación?**<sup>406</sup>

Un servicio es público cuando a él tiene acceso cualquier persona, sin discriminación de raza, credo, preferencia política, simpatía futbolística, color de piel, etc., etc. **TODA LA ESCUELA ARGENTINA, entonces, ES PÚBLICA.**<sup>407</sup>

Según avanzó la década, y ante los reclamos por la aplicación de la LFE y sus efectos desiguales sobre la cotidianidad de las instituciones escolares articulados en la consigna de “defensa de la escuela pública”, la Iglesia siguió proclamando su posición. Como una respuesta que evocaba los reclamos del sindicalismo docente y de un conjunto importante de la opinión pública sobre la aplicación de la LFE, el CON-

---

<sup>405</sup>Albergucci, A. (1993). Ley Federal de Educación (2). *Periódico CONSUDEC*, (715), 12-18. Énfasis en mayúsculas en el original.

<sup>406</sup>CONSUDEC. (1996). Editorial. Impresiones de mitad de año. *Periódico CONSUDEC*, (791), 1.

<sup>407</sup>CONSUDEC. (1997). ¿En defensa de la escuela pública? *Periódico CONSUDEC*, (808), 3. Las mayúsculas son del original.

SUDEC acentuó desde su línea editorial la particular definición de “lo público” en reacción explícita a “personalidades de la cultura, de la política, de los medios de comunicación y de los diversos gremios”:

**Queremos que quede claro (lo repetimos todas las veces que podemos, para que se grabe), que desde la LFE oficializamos la expresión: “escuelas públicas de gestión privada” para distinguirlas de las de gestión estatal. ¿Tardará mucho tiempo todavía para que sobre todo las personalidades de la cultura, de la política, de los medios de comunicación y de los diversos gremios asuman esta forma de expresión para que nos podamos entender y no confundamos? ¿O será que la intención es confundir? Entonces ahora podemos reafirmar el título: CONSUDEC también está por la defensa de la escuela pública.**<sup>408</sup>

¿Es tiempo de **viejas antinomias? La iglesia es, por naturaleza, una institución de carácter público.** En su seno nacieron la universidad y la escuela. Permanentemente, en distintas geografías, se hizo presente con el servicio de la educación, conociendo que de esa manera realizaba un aporte humanizador. Mucho más tarde, aparecerían otras iniciativas estatales o sociales en el campo educativo. Por eso se considera poco consistente la disyuntiva entre pública y privada. (...) Salvo la que se da en el seno de la familia, el resto de la enseñanza es una actividad pública de interés general; de ahí que **la escuela pública se presente a nuestra consideración en dos versiones: la de gestión estatal y la de gestión privada. Defender la escuela pública, que comprende**

---

<sup>408</sup>CONSUDEC. (1997). Editorial. Defensa de la escuela pública: a los 400 años de su aparición. *Periódico CONSUDEC*, (814), 1.

**ambas gestiones, significa coordinarlas sin prevalencias, para que exista armonía y no sean dos fuerzas distintas que inclusive lleguen a contraponerse.**<sup>409</sup>

La Iglesia buscó construir, en un terreno de disputas con otros actores sociales, un nuevo sentido para la educación del sector privado, desplazándolo hacia su inclusión dentro de la esfera pública. La referencia a las “viejas antinomias” buscaba clausurar el sentido disputado de la educación pública en favor de su interpretación particular que solo distinguía a la educación pública en tipos de gestión.

Lo que también se destaca es que desde el posicionamiento estatal hubo una predisposición tendiente a consolidar esta definición. Fue así que en 1999, como parte de la implementación de la LFE, se aprobó en el Consejo Federal de Cultura y Educación un *Acuerdo Marco para la Enseñanza Pública de Gestión Privada*. Allí, tras una versión oficial primaria, la Iglesia católica ofreció sus sugerencias para que se incluyeran los sentidos que el catolicismo suponía pertinentes en relación a la libertad de enseñanza y el consecuente “reconocimiento” de la educación privada en el sistema educativo (en una valorización positiva) y al “aporte” financiero del Estado (distinto de la refutada idea de “subsidio”). Así se planteó abiertamente en el *Periódico CONSUDEC*:

El **excepcional aporte del CONSUDEC** [al Acuerdo Marco] se manifiesta muy especialmente en que desde la versión 1.1 se llegó a la 1.6 que fuera aprobada por la Asamblea Anual Ordinaria el 30/04/1999 y que recoge opiniones, sugerencias y aportes de

---

<sup>409</sup>Arzobispado de Buenos Aires. (1998). Educación, es hora de dar el presente. *Periódico CONSUDEC*, (846), 16-18.

todos los Consejos de Educación Católica (CEC) y Juntas de Educación Católica.<sup>410</sup>

En el contexto general de debilitamiento del Estado, la Iglesia argentina encontraba una coyuntura favorable a su intento de desplazamiento del sentido de la educación pública. El cambio en la dimensión discursiva fue fundamental en el pasaje desde la centralidad estatal en el gobierno de la educación hacia un Estado subsidiario que buscó diluir sus funciones entre otros actores sociales, incluida la Iglesia católica como primer referente del sector educativo privado.

La denostación del Estado fue en línea con este cambio discursivo coincidente con el *principio de subsidiariedad*. Las páginas del *CONSUDEC* también identificaron negativamente al Estado a partir de atribuciones como “omnipotente”, “todopoderoso”, “prepotente”, “impotente” o bien refutando ideas invocadas de “intromisión, dirigismo, monopolio” en materia educativa:

Y nadie lamenta la desaparición de un modelo de Estado que sí ha entrado en crisis: **el Estado-omnipotente y todopoderoso de fines del siglo XIX; el Estado-empresario, organizador de las actividades productivas de mediados del siglo XX; el Estado-prepotente en los totalitarismos de las tres últimas décadas; hasta la crisis del Estado-impotente o del Estado-desertor en nuestros días...** El nuevo rol del ESTADO en las transformaciones educativas de la década del 90 requiere definiciones precisas y concretas. (...)

---

<sup>410</sup>CONSUDEC. (1999). “Nuevo marco legal para la enseñanza pública de gestión privada”. *Periódico CONSUDEC*, (873/874), 6-10.



La EDUCACIÓN forma parte de lo “privado” en la relación padres-hijos; y **forma parte también de lo “público” en cuanto interesa al bien de la comunidad.** En el ámbito de lo público, habrá que llegar a la síntesis entre Estado-sociedad-comunidad-escuela, en el cual queden deslindadas las responsabilidades y definidas las atribuciones y competencias.<sup>411</sup>

¿Es el Estado el dueño de la educación? El derecho a la educación brota de la misma dignidad de la persona humana, para poder satisfacer el alto fin de su formación plena. Es un derecho humano básico y fundamental. **La función del Estado consistirá, ante todo, en garantizar el ejercicio de ese derecho y en velar por el bien común. Su misión es promover la educación sin que esto signifique intromisión, dirigismo, monopolio o cualquier otra acción que impida o dificulte el desarrollo de la sociedad.** Ello no significa desconocer su función en orden al gobierno y supervisión del sistema, como garante de la necesaria unidad del mismo. Promover es ayudar y colaborar para que las familias y las sociedades intermedias puedan realizar la tarea educativa. Cuando la iniciativa social resulte insuficiente, **el Estado está llamado a complementar con su acción lo que necesita el bien del conjunto. Ni un Estado ausente, ni tampoco un Estado autoritario y entrometido; sino un Estado que fomenta y lleve adelante todo lo que contribuya al bien de las personas y de las comunidades. (...)**<sup>412</sup>

---

<sup>411</sup>Albergucci, A. (1993). “Ley Federal de Educación”, *Periódico CONSUDEC*, (714), abril 1993, p. 24.

<sup>412</sup>CONSUDEC (1998). “Educación, es hora de dar el presente”, *Periódico CONSUDEC*, (846), oct. 1998, 16-18.

La actualización del *principio de subsidiariedad* se dio también como estrategia en la prensa educativa católica, para refutar las ideas de un Estado “ausente”, “autoritario” o “entrometido”, para sostener la idea de un Estado que promoviese el “bien común”. Esa enfática interpe-lación al Estado apuntó a consolidar el posicionamiento católico en convergencia con un gobierno nacional que había buscado también trasmutar los sentidos de lo estatal y lo público.

La contracara complementaria de esta definición católica del Estado iba de la mano de una reivindicación de la familia como el legítimo responsable educativo, según sus preceptos doctrinales que la han supuesto como agente “primario” y “natural”:

En la preparación al año internacional de la familia, **nos complace señalar que el tema familia, ha recibido en la ley un tratamiento adecuado. El rol de los padres parece definido como: agente, participativo, con reconocimiento de derechos específicos.** (...) En el texto de la ley, se expresa con sobriedad de lenguaje: “Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación” (Art. 4º) “Los padres o tutores de los alumnos, tienen derecho a: inciso a) Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación” (Art. 44) (...) La Ley en su texto, ha producido con respecto a este tema **una auténtica revolución.**<sup>413</sup>

Por otra parte al aceptar esa política [la LFE] en su artículo 4º, que **la familia es el agente natural y primario de la educación, el Estado Argentino respeta la ley natural** y dentro de

<sup>413</sup>CONSUDEC (1993). “Agente natural y primario”, Periódico CONSUDEC, (716), mayo 1993, 1-2.

ese orden natural, da a la familia su lugar de agente primario porque natural [sic].<sup>414</sup>

Lectura de la Ley Federal De Educación (...) *Título I. Derechos, obligaciones y garantías*. Lo primero que hay que indicar con respecto a este título es que **el Estado determina su tipo de responsabilidad frente al fenómeno educativo. En esto cumple claramente su función subsidiaria** en tanto este principio distribuye las responsabilidades entre organismos y miembros de la sociedad. Sí cabe enunciar que en el art. 1º **al decir que la presente ley “establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común” se arroga una facultad que el Estado no tiene; la de fijar los objetivos del fenómeno educativo. Estos objetivos se encuentran fijados en la naturaleza del hombre y los padres son los más indicados para especificarlos.**<sup>415</sup>

El comentario activo de la LFE por parte del CONSUDEC interpelaba a los actores educativos, tanto católicos como no católicos, y a la vez al propio Estado, reconociendo a la ley como un objeto sometido a evaluación y aprobación por parte del discurso católico. De modo recursivo, la interdiscursividad entre lo católico y lo estatal estuvo marcada en las páginas del *Periódico CONSUDEC* por una continuidad temática y por una convergencia en su orientación valorativa entre el texto de la LFE y las principales definiciones del posicionamiento educativo de la Iglesia.

---

<sup>414</sup>Archideo, I. (1993). “Los principios de la Ley Federal de Educación”, *Periódico CONSUDEC*, (728), nov. 1993, 16-18.

<sup>415</sup>Torrendell, C. (1995). “El principio de subsidiariedad y la Ley Federal de Educación. Parte II”, *Periódico CONSUDEC*, (768), jul. 1995, 14.

### *El discurso educativo estatal en Zona Educativa*

La enunciación estatal en la revista *Zona Educativa* planteaba explícitamente como destinatarios al conjunto de docentes del país, a la vez que construía la voz del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación como responsable de la puesta en marcha de la “Transformación educativa” e instaba a la apropiación de los parámetros de la reforma a partir de identificaciones colectivas como “todos”, “juntos”, “ser parte”, “nuestro sistema educativo”. Por ejemplo:

Comienza el año de **la transformación**. La implementación de la Ley Federal de Educación se presenta como un camino por el que se avanzará gradualmente y en el que **todos estamos involucrados**. Es deber de todos aquellos participantes activos conocer cómo, por qué, cuándo y quiénes intervienen. Esta experiencia, la de **la transformación**, está contenida en un marco nacional, que nos propusimos abarcar número a número. En estas páginas el lector podrá encontrar otro lugar desde el **que pueda ser parte** de este importante proceso.<sup>416</sup>

Son los docentes a quienes va dirigida de manera principal Zona Educativa, los **protagonistas centrales del cambio** que se está gestando en las escuelas. Esta **transformación** debe ser un proceso masivo en el que **todos intervengamos**. Así lo han entendido los ministros de educación de todas las provincias, a través de las Resoluciones 41/95 y 43/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación.<sup>417</sup>

<sup>416</sup>MEyC. (1996). “Un espacio para usted”. *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, 4.

<sup>417</sup>MEyC. (1996). “Cómo empezar a aplicar la Ley 24195. Resoluciones 41/95 y 43/95 del Consejo Federal”. *Zona Educativa*, (4), jun. 1996, suplemento.

La nota central de este número está referida a los avances a los grandes diseños del proceso de **transformación educativa**. A través de su lectura nos acercamos a algunas de las acciones desarrolladas a lo largo de estos años, que hemos transitado **juntos**, para **cambiar nuestro sistema educativo**.<sup>418</sup>

Desde ese lugar, el Ministerio buscó generar un colectivo de identificación anclado en al menos cuatro sentidos fuertes en torno a lo nacional, la transformación educativa, el Estado y la educación pública.

Identificaciones recurrentes tales como “proyecto de nación”, “nuestro país”, “pueblo argentino”, “nuestra Patria”, “nuestra gente” o “educación argentina” marcaron primeramente al Estado nacional como enunciador en esta publicación educativa oficial dirigida a los docentes del país. En este marco general, se articularon otros sentidos importantes que apuntalaron la construcción discursiva de la reforma educativa en su etapa de aplicación.

La propia idea de “Transformación educativa” se construyó a partir de otros sentidos conexos, como los de “cambio” y “revolución”. Se acentuaba así la idea de hito irreversible en la historia del sistema educativo nacional a partir de una clausura del posicionamiento estatal como “camino sin retorno”, “cambio” y “revolución”:

La Ley Federal de Educación es una herramienta fundamental para mejorar **la educación de nuestro país** y gracias a ella ya se han podido saldar históricas deudas con los sectores más postergados. (...) Es indudable que ya hemos iniciado **un camino sin retorno**

---

<sup>418</sup>MEyC (1998). “Editorial. La calidad y la equidad: ejes prioritarios”. *Zona Educativa*, (25), jul.1998, 3.

**hacia un cambio superador.** (...) No falta quien, incapaz de comprender que las cosas han cambiado, siga pensando con **los parámetros del pasado.** (...) <sup>419</sup>

El **cambio de los contenidos** de la enseñanza es uno de los aspectos menos resistidos de **la transformación**, debido al alto nivel de obsolescencia de la base científica del currículo. No obstante, es sabido que la complejidad de este tema reclama de pasos cuidadosos y de los tiempos necesarios para su correcto tratamiento. Por otro lado, las urgencias de la comunidad demandan **signos claros de cambio rápidamente**, sobre todo en este campo. <sup>420</sup>

**Protagonizamos una transformación que cambiará la historia de muchos niños y jóvenes que ahora tienen un lugar en el sistema educativo**, permitiéndoles acceder a una formación adecuada a los tiempos que corren para facilitar el ingreso al mercado laboral y proseguir estudios superiores. (...) **los contenidos de la ley, aunque siempre perfectibles, son profundamente revolucionarios para el sistema educativo de nuestro país.** <sup>421</sup>

En palabras del entonces presidente Carlos Menem, con referencia a la reforma educativa, en uno de los editoriales de *Zona Educativa* de mediados de 1999:

Para aplicar la Ley Federal, comenzó la etapa más fecunda del Consejo Federal de Cultura y Educación. Allí los ministros de todas las jurisdicciones gobernadas por los distintos partidos políticos, for-

---

<sup>419</sup>MEyC (1997). "Editorial. Superemos el 'todo o nada'". *Zona Educativa*, (13), mayo 1997, 3.

<sup>420</sup>MEyC. (1996). "Los tiempos de la transformación". *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, 22-24.

<sup>421</sup>MEyC. (1998). "Editorial. Razones para la esperanza". *Zona Educativa*, (26), ago. 1998, 3.

malizaron los acuerdos que reglamentan y traducen en acciones concretas la transformación, expresando con sabio equilibrio la diversidad característica de la amplitud de **nuestro país**, preservando la **unidad nacional** y la **igualdad de oportunidades** consagradas por la Constitución. Estos marcos legales posibilitaron **una auténtica revolución educativa** que está siendo observada con admiración en todo el mundo, tal como ocurriera con la reforma universitaria puesta en marcha en 1918.<sup>422</sup>

Por otro lado, con la formulación de “Transformación educativa” se rebatía parte de la memoria de la educación argentina, incluidos los sentidos otorgados a la “escuela de la ley 1420”, a la vez que se elegía invertir como anclaje válido la memoria inmediata de las conclusiones del CPN de la década anterior.

Era cada vez más necesario contar con una ley que, **sobre las bases de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional**, ofreciera el marco adecuado para **transformar la educación argentina**.<sup>423</sup>

La **escuela de la ley 1420** tenía como misión fundamental formar al ciudadano para integrar a la heterogénea población del territorio argentino en un estado moderno. Para lograrlo, estableció una escolaridad obligatoria de siete años. A más de un siglo de su sanción, **aquella ley resultaba insuficiente** porque contemplaba solo la educación primaria y porque tanto la realidad mundial como la regional y la nacional han cambiado sensiblemente. El

---

<sup>422</sup>Menem, C. (1999). “Editorial. Una revolución educativa en marcha”. *Zona Educativa*, (32), abr-jun. 1999, 3-4.

<sup>423</sup>MEyC. (1996). “1996: Comienza la transformación”. *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, 19-21.

**agotamiento de este modelo** fue visto ya en los sesenta. Las reformas y los **esfuerzos de cambio** de las últimas décadas estuvieron dirigidos hacia lo que se consideraron los aspectos sustantivos de la educación (los contenidos, las metodologías), pero en la práctica no llegaron a afectar ni la organización de las escuelas, ni la de la supervisión o la conducción. Sin embargo, a partir de 1993 **con la sanción de la Ley Federal de Educación se inició una verdadera revolución en la estructura pedagógica argentina.**<sup>424</sup>

El reconocimiento del CPN como antecedente necesario de la LFE no dejaba de ser una interpelación indirecta al sector educativo católico, que reconocía en las conclusiones de ese evento una serie de logros en concordancia con sus preceptos para la educación nacional (como el reconocimiento de los padres como primeros educadores, la distinción de la educación pública según tipos de gestión o el aporte presupuestario estatal a los sueldos de docentes privados).

Demasiadas veces en **nuestro país** comenzamos y abandonamos. (...) Al histórico devenir de comienzos y abandonos **pudimos quebrarlo** a medida que cada uno de nosotros, desde la recuperación de la democracia y el **Congreso Pedagógico** hasta hoy, **nos fuimos sumando** con algo para aportar.<sup>425</sup>

El **Congreso Pedagógico, en la década del '80, constituye el punto de partida** de un proceso de participación y en sus conclusiones se reflejaron los acuerdos sobre el diagnóstico y las propuestas superadoras de la educación argentina. **La desactualiza-**

<sup>424</sup>MEyC (1999). "Transformar el futuro". *Zona Educativa*, (35), nov-dic. 1999, 30-39.

<sup>425</sup>MEyC (1997). "Cumplir la transformación educativa". *Zona Educativa*, (10), feb. 1997, 3.



**ción de contenidos, el burocratismo y el centralismo, la falta de jerarquización del docente, la falta de vinculación con las transformaciones económicas y sociales, la escasa inversión en el sector**, fueron, entre otras, las notas críticas sobre el sistema educativo en el que coinciden las diversas corrientes pedagógicas e ideológicas. (...) (...) La Ley Federal de Educación recogió muchos de los elementos propuestos en el Congreso Pedagógico. Representó el máximo nivel de consenso político posible en relación con **la educación en el país**. La aplicación de su contenido en forma gradual y progresiva se refleja en los **cambios** que ya hoy se están dando en miles de **escuelas de nuestra patria**.<sup>426</sup>

La **libertad de enseñanza** fue otro de los puntos tratados en el **Congreso Pedagógico** que fue recogido por la Ley 24.195. Ésta reglamenta el **derecho constitucional de enseñar y aprender** y el **derecho originario de los padres a elegir la escuela para sus hijos**. Estimula la coexistencia y colaboración entre **la gestión oficial y la privada como expresiones de la educación pública**, y explicita el **aporte estatal a la gestión privada**. (...) Aunque existió un cierre formal, no sería muy errado asegurar que **el Congreso [Pedagógico] no terminó**. Varios fueron los puntos que quedaron para el futuro, muchos de los cuales con recogidos por la Ley Federal. Sus criterios señalan el cambio para construir: la federalización y la descentralización del sistema; **la libertad para la participación de todos los agentes educativos en el servicio escolar** (...).<sup>427</sup>

---

<sup>426</sup>MEyC (1998). "Editorial. Continuar construyendo nuevos consensos". *Zona Educativa*, (28), oct. 1998, 3.

<sup>427</sup>MEyC (1998). "A 10 años del Congreso Pedagógico". *Zona Educativa*, (28), oct. 1998, 28-33.

Otro de los sentidos fuertes que marcaron el posicionamiento estatal en *Zona Educativa* refirió al propio rol del Estado. La proclamación del Estado como responsable buscaba clausurar posiciones alternativas críticas a la LFE que indicaban una ausencia del Estado como agente educativo. Desde el Ministerio se señalaba, por caso:

Queridos colegas: muchas veces hemos expresado las cosas que era necesario hacer en educación. Hoy, gran parte de ellas se están haciendo. Nos falta mucho para llegar a la meta, pero **desde la sanción de la Ley Federal tenemos, fundamentalmente, un Estado que se volvió a ocupar de la educación.**<sup>428</sup>

Según se indicó antes, la gestión del primer ministro, A. Salonia (1989-1992), había desplazado el espectro de sentidos hacia la responsabilidad educativa de la “comunidad”. Con la aplicación de la LFE en las gestiones de S. Decibe y M. García Solá (1996-1999), se debió retomar la idea de la educación como “política de Estado”, aunque sin dejar de ubicar en posición de co-responsabilidad educativa a “la sociedad en su conjunto” o a “todos los sectores”, incluidos el religioso y la familia:

**Educa la familia**, educan los medios de comunicación, educan las personas en la vida cotidiana, educan los empresarios cuando muestran su responsabilidad social contribuyendo con los impuestos, educan los funcionarios cuando gestionan las políticas públicas con honestidad y eficiencia, educan los partidos políticos cuando ayudan a construir **políticas de Estado**, educan los pueblos cuando entierran sus armas y, **además, educa la escuela.** (...)

---

<sup>428</sup>MEyC (1997). “Editorial. Un nuevo año lectivo”. *Zona Educativa*, (11), mar. 1997, 3.

Para que los valores que transmiten los docentes con la educación tengan más posibilidades de generar una cultura nueva, es necesario **que estén comprometidos más actores.**<sup>429</sup>

[N]o es suficiente un docente, una escuela, por más excelentes que sean. Para mejorar la educación **es necesaria una política de Estado.** (...) A fin de cumplir con lo resuelto se expresó la necesidad de **contar con la colaboración y el esfuerzo** de los sectores políticos, culturales, **religiosos**, gremiales, empresariales, medios de comunicación y **la sociedad en su conjunto** a través de compromisos explícitos que reconozcan la educación como prioridad social. El Consejo Federal de Cultura y Educación es el primer responsable del cumplimiento de estos principios y debe promover acciones tendientes a lograr la colaboración **de todos los sectores sociales.** (...) Esta casi cronología del proceso de transformación en marcha es el ejemplo más claro de cómo **entre todos estamos construyendo una política de Estado.**<sup>430</sup>

En este último fragmento editorial de *Zona Educativa* se retoma el intertexto con la breve resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación, que en asamblea extraordinaria del 19 de diciembre de 1996 (Res. N° 65/96) estableció:

Art. 1º.- Promover acciones tendientes a lograr **la colaboración de todos los sectores: políticos, culturales, religiosos, gremiales, empresariales, así como de los medios de comunicación y de la sociedad en su conjunto**, con el objeto de afianzar la educación

---

<sup>429</sup>MEyC. (1997). "Editorial. Una sociedad que educa". *Zona Educativa*, (9), nov. 1996, 3.

<sup>430</sup>MEyC. (1997). "Una política de estado, una política de todos". *Zona Educativa*, (15), jul. 1997, 3.

como prioridad relevante y, por tanto, consolidarla como fundamental **política de estado**.<sup>431</sup>

Como sentido articulado con este posicionamiento, desde la cartera educativa se debió evocar también la idea de *educación pública* en un contexto de cuestionamiento a la reforma educativa por parte de amplios sectores de la sociedad. El recurso fue la identificación en un “nosotros” responsable de esa educación pública:

[T]odos los que somos responsables de la educación pública debemos hacer un nuevo pacto, un pacto de honestidad que deje de lado intereses particulares –sean de sector, partido o gobierno–, nos ayude a reconocer lo que hemos avanzado y lo que aún nos falta recorrer, y nos permita llegar a los acuerdos pendientes.<sup>432</sup>

**Estamos reconstruyendo juntos una nueva educación pública de calidad.** Como a finales del siglo pasado, lo que hoy hacemos en educación será la clave para el crecimiento social y económico **de nuestro país y de nuestra gente** en las décadas futuras.<sup>433</sup>

Tenemos aún por delante una tarea enorme destinada a miles de niños y jóvenes, para quienes **la escuela pública** es la única oportunidad de acceso a una vida digna.<sup>434</sup>

De manera subyacente, los clamores sociales en torno a la idea de “defensa de la educación pública” en el marco de la reforma educativa

---

<sup>431</sup>CFCyE. Resolución N° 56/96.

<sup>432</sup>MEyC. (1997). “Editorial. La deuda con los docentes”. *Zona Educativa*, (17), sept. 1997, 3.

<sup>433</sup>MEyC. (1997). “Cumplir la transformación educativa”. *Zona Educativa*, (10), feb. 1997, 3.

<sup>434</sup>MEyC. (1997). “Los cambios por venir”. *Zona Educativa*, (19), nov. 1997, 3.

eran el contrapunto de esas evocaciones desde el discurso estatal a la escuela y la educación pública.

En el siguiente extenso fragmento de una entrevista de *Zona Educativa* al presidente Menem se sintetizan muchas de las características del posicionamiento estatal en este periodo de aplicación de la LFE:

Hemos recuperado en nuestra gestión de gobierno **la capacidad del Estado** para llevar adelante este proceso de transformación y su rol de garante de la calidad y equidad del servicio educativo en todo el país. **Atendiendo históricos reclamos puestos al día durante el Congreso Pedagógico** descentralizamos los servicios educativos que aún dependían directamente de la Nación y comenzamos a desarrollar programas que posibiliten la aplicación de la Ley Federal de Educación, que es de por sí **un cambio de características revolucionarias (...)**. **Durante décadas el Estado dejó de ocuparse de la educación pública**, habiendo llegado a niveles de deterioro muy grandes. Recuperar la inversión, la intervención en áreas estratégicas por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y sostener este trabajo en el tiempo constituyen las bases de **la transformación**. **Revertir un largo tiempo de decadencia y abandono de la educación pública es nuestro desafío**. Por eso se está trabajando incansablemente en forma mancomunada con todas las provincias para consolidar un sistema educativo de calidad para todos. (...) Domingo Faustino Sarmiento supo encabezar la epopeya de la construcción de **la escuela pública** en la Argentina. Más de un siglo después, la envergadura del esfuerzo que se requiere para colocar la educación a la altura de las necesidades del nuevo milenio es similar. Para eso **necesitamos el compromiso de todos y de cada uno de los inte-**

**grantes del sistema educativo**, y en especial de los docentes que se encuentran comprometidos en el trabajo y la transformación.<sup>435</sup>

Aquí aparecen los sentidos fuertes sobre los que se buscó generar un colectivo de identificación entre los docentes y la sociedad en torno a: la idea de “transformación educativa”, el reconocimiento del CPN como memoria legítima y la correspondiente refutación de las políticas educativas previas, la evocación del Estado como responsable educativo y de la idea de educación pública de calidad respaldada en la figura de Sarmiento; así como la interpelación directa a los docentes como responsables, en la idea de “compromiso de todos” que ampliaba el espectro de co-responsabilidad más allá del propio Estado.

Además de estas características salientes del posicionamiento estatal, cabe destacar también la interpelación desde *Zona Educativa* al discurso educativo católico. Si bien era una publicación dirigida a los docentes de escuelas estatales, sus páginas incluyeron elementos temáticos interdiscursivos que convergían con el posicionamiento católico. Algunas de las líneas interdiscursivas reconocían el lugar de la educación privada y la libertad de enseñanza dentro del sistema educativo nacional, mientras que otras evocaban sentidos del ideario educativo católico acerca de la integralidad y el rol de los padres como educadores.

El reconocimiento al sector privado tenía como referencia la nueva definición impuesta de la *educación pública de gestión estatal y de gestión privada*. “Un prerrequisito para que exista **la educación pública de gestión estatal, y también la de gestión privada**, es que exista el Estado”<sup>436</sup>.

<sup>435</sup>Reportaje a Carlos Saúl Menem”. *Zona Educativa*, (19), nov. 1997, 34-36.

<sup>436</sup>MEyC. (1999). “Por lo hecho juntos: ¡Gracias!”. *Zona Educativa*, (35), nov-dic, 1999, 5.

En la misma línea de sentido, por ejemplo, el ministro M. García Solá señalaba en un reportaje con *Zona Educativa* a poco de cerrar su gestión:

Z.E. -¿Cuáles son las prioridades en esta última etapa de una gestión educativa que comenzó hace diez años?

M.G.S. -Consolidar una **política de Estado** que se inició en 1989 con la gestión del presidente Menem. Tenemos que generar las condiciones para que esta política se proyecte a las primeras décadas del siglo XXI, profundizando esta transformación que tiene dos presupuestos: la equidad en el acceso a los conocimientos de todos los niños y jóvenes, no importa donde vivan en el país, y **la calidad de los conocimientos que las escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada.** (...) ésta es una política que ha rescatado el rol del Estado de brindar **un servicio público de calidad** a través de las escuelas de gestión estatal, y unificar la política y **privilegiar la oferta de educación de gestión privada** para las comunidades que quieren preservar sus propios perfiles.<sup>437</sup>

Otro punto de interdiscursividad temática y en la misma orientación convergente entre el discurso estatal y el católico refirió al rol de la familia como responsable educativa:

**Los padres también son parte de una escuela en transformación.** Y por eso: deben estar informados sobre los cambios que se están realizando; tienen derecho a ser escuchados, proponer y participar; pueden (y deben) ayudar en muchas actividades.<sup>438</sup>

---

<sup>437</sup>Reportaje a Manuel García Solá". *Zona Educativa*, (32), abr-jun. 1999, 30-32.

<sup>438</sup>MCyE (1997). "Los padres también son parte de una escuela en transformación". *Zona Educativa*, (17), sept. 1997, 23.

La escuela tiene ante sí múltiples desafíos y sola no puede resolverlos. Necesita de la colaboración de otros actores y **especialmente de las familias**. (...) La participación familiar no puede reducirse a tareas vinculadas únicamente con el mejoramiento material de la escuela y sus recursos. Se trata de involucrarlos, también, a partir de la iniciativa de directivos y docentes, en el seguimiento de los resultados pedagógicos de sus hijos. De esa forma **la tarea será compartida, la participación más auténtica** y los chicos estarán acompañados por la escuela y las familias, que trabajarán juntas por la mejora constante de sus aprendizajes.<sup>439</sup>

Finalmente, se destacaban también la presencia de la concepción *integral* de la educación en *Zona Educativa*, así como los temas conexos del *pluralismo* y la *igualdad de oportunidades* como referencia a la inclusión de una perspectiva religiosa en todas las escuelas del sistema educativo, en convergencia con el discurso católico. Con relación a los denominados Contenidos Básicos Comunes, se señalaba:

Los contenidos necesarios para esta Formación Ética y Ciudadana deberían permear todos los saberes que se trabajan en la escuela. Pero se requieren, además, espacios específicos para desarrollar más profundamente algunos contenidos como: **Persona (en todas sus dimensiones)**, *Valores* (diferencias, fundamentos, etc.), *Normas de convivencia* (derechos humanos, derecho constitucional). La filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho son disciplinas que contemplan estos temas.<sup>440</sup>

<sup>439</sup>MCyE (1999). "Editorial. El rol de la familia". *Zona Educativa*, (30), feb. 1999, 3.

<sup>440</sup>MCyE (1996). "La formación ética y ciudadana en la escuela". *Zona Educativa*, (8), oct. 1996, 20-25.



El gran desafío de la organización de los contenidos es lograr la convergencia entre el saber significativo para la sociedad y los interrogantes genuinos de los alumnos. Es decir, educar en los valores de una sociedad democrática y **pluralista** que busca **la igualdad de oportunidades** y el compromiso legítimo de sus ciudadanos, incluso desde las primeras etapas de su educación, a través de nuevos puntos de unión entre los aprendizajes básicos adquiridos en la escuela y la experiencia de vida.<sup>441</sup>

En síntesis, como parte del espacio discursivo de la prensa educativa en este periodo, la revista *Zona Educativa* (1996-1999) fue uno de los focos de proliferación discursiva en torno a la aplicación la LFE. Como ejemplo destacado del discurso estatal, estuvo marcada por algunos sentidos fuertes que buscaron construir un colectivo de prodestinatarios en torno al concepto de “transformación educativa”. Desde ahí se abrieron otros sentidos, referidos al rol del Estado, a la memoria inmediata del CPN, a la educación pública y al reconocimiento a algunos de los elementos constitutivos del discurso educativo católico, tales como la idea de educación pública de gestión privada, la libertad de enseñanza o el rol educativo de la familia. Esa continuidad interdiscursiva entre los temas y las orientaciones del discurso estatal y el discurso católico tendría su propio devenir en la definición de los de los Contenidos Básicos Comunes.

### **La discusión por los Contenidos Básicos Comunes (CBC)**

Uno de los puntos destacados de la reforma educativa de los ‘90 fue la definición de los CBC como marco curricular común para la

---

<sup>441</sup>MCyE (1997). “Hacia una educación centrada en la formación integral”. *Zona Educativa*, (13), mayo 1997, 22-25.

educación. A partir de la propuesta en marcha de provincialización o descentralización de la educación, la LFE había establecido “La adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular” (Art. 66º, inc. “a”).

Durante la gestión del ministro Jorge Rodríguez, a finales de noviembre de 1994 se aprobó en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) una primera versión de los CBC para la Educación General Básica (EGB). Ese órgano había establecido mediante la resolución N° 26/93 una “metodología” y cronograma de aplicación de la LFE que especificaba una serie de cinco “circuitos”: circuito técnico, consulta federal, consulta nacional, acuerdos federales y normativa nacional y provincial, cuya coordinación dependía de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Comité Ejecutivo del CFCyE. Solamente la transformación curricular y la capacitación docente requerían pasar por esos cinco circuitos. Una versión preliminar de los CBC pasó por un proceso de consulta a distintos sectores de la comunidad: académicos, opinión pública a través de diarios o telefónicamente, encuestas a docentes y a ONG<sup>442</sup>. Para el caso de los gremios docentes se había estipulado la misma participación que las ONG, a través de consultas escritas, modalidad que fue rechazada por las asociaciones gremiales nucleadas en CTERA<sup>443</sup>.

---

<sup>442</sup>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. *Anuario de Historia de la Educación*, (4), 61-93.

<sup>443</sup>CTERA (1995). Lectura crítica de la ley 24.195 o Ley Federal de Educación. *Serie Movimiento Pedagógico*, (2). Escuela Marina Vilte.

Frente a esa primera versión de los CBC, la Iglesia se movilizó mediante declaraciones públicas y entrevistas privadas con el ministro J. Rodríguez para incluir cambios en el documento. En esa definición, el Ministerio de Educación fue permeable, no sin tensiones internas, a los reclamos de la Iglesia por la inclusión de una perspectiva católica. Efectivamente, en junio de 1995 se publicó una segunda edición de los CBC que incluía modificaciones sustantivas. Un grupo de “técnicos” del Programa de Contenidos Básicos Comunes, a cargo de Cecilia Braslavsky como Directora Nacional de Investigación Educativa de la cartera nacional, renunció en julio de 1995, en disconformidad con los últimos cambios y con el carácter inconsulto en el que era destacada la influencia abierta de la Iglesia católica, según se detallará más abajo. Entre los expertos provenientes del ámbito académico público que había participado de la elaboración de los CBC y que presentaron su renuncia estaban el coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana, Carlos Cullen; la coordinadora del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, Gloria Bonder, y una integrante de su equipo, Graciela Morgade, el subcoordinador del área de Ciencias Naturales, Marcelo L. Levinas, y dos responsables del área de Ciencias Sociales, María Dolores Bejar y Adriana Villa<sup>444</sup>.

Las estrategias de presión desde la Iglesia fueron desde declaraciones de obispos en algunas provincias hasta informes elaborados por la Universidad Católica de La Plata dirigidos al Ministerio de Educación nacional, pasando por declaraciones de la CEA y de su titular, Antonio Quarracino. Por ejemplo, el obispo de San Luis, Juan Laise, señalaba en abril de 1995:

---

<sup>444</sup>Eiros, E. (2007). Las iglesias y los contenidos escolares. *Práxis Educativa*, 2(1), 75-84.

El mensaje pascual del obispo de San Luis, monseñor Juan Rodolfo Laise, está dedicado al tema de la vida. En él critica duramente los Contenidos Básicos Comunes que pretende imponer la nueva Ley Federal de Educación porque **olvida “las leyes puestas en el mismo ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios”**, y recuerda que “sin base moral objetiva, la democracia no puede asegurar una paz estable”. (...) **“Ninguna autoridad civil, ni los mismos padres, han de erigirse arbitrariamente en destructores de lo que el hombre ha de ser, por ser criatura de Dios. Sin base moral objetiva, la democracia no puede asegurar una paz estable. En ningún ámbito de la vida la ley civil puede sustituir la conciencia, ni dictar leyes que excedan la propia competencia. “La educación integral de los niños exige que se respeten las leyes puestas en el mismo ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios. Los ministerios de Educación, en el ámbito nacional y provincial, no tienen ningún poder absoluto en la conducción de la vida intelectual y espiritual de los ciudadanos del país”.** (...)

“La transformación educativa que quiere implantarse -sigue- a través de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Inicial y de la Educación General Básica, desde el Ministerio de Educación de la Nación, **es abiertamente lesiva de la educación integral de los niños y jóvenes, por cuanto desconoce a Dios, reconocido en el Preámbulo de nuestra Constitución, y a quien por la razón el hombre puede y debe llegar; omite por completo la dimensión espiritual de la persona humana, presentando contradicciones insalvables en materia de formación moral, y reduce la dimensión religiosa incluida en la Ley Federal de Educación, a un análisis sociológico de las religiones en pers-**

**pectiva relativista. Son aberrantes e inmorales los métodos que se están usando para cambiar al ser argentino”.**<sup>445</sup>

En igual sentido, en una nota del cardenal Quarracino enviada al ministro de Educación en marzo de 1995 se resaltaba lo siguiente en referencia a los CBC. Vale la extensión de la cita porque en ella se condensan muchos de los sentidos y estrategias del discurso educativo católico:

“En nombre de los señores obispos de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Argentina, en su 111° Reunión celebrada el 7 y 8 de marzo del corriente año, me dirijo al Señor Ministro de Educación para presentarle algunas observaciones referentes a la transformación educativa en curso.

“Aún cuando es mucho lo realizado en diversos niveles en la mencionada transformación, y comprobando que también se van sumando aciertos; sin embargo, no podemos omitir manifestarle lo que a esta Comisión Permanente le causa mayor preocupación, a partir de la lectura de los “Contenidos Básicos Comunes” de la educación, sobre algunos puntos que **lamentablemente atentan contra la cultura del país y la comprometen en el futuro**. Entre dichos puntos, señalamos en particular:

“1. Falta la afirmación concreta de la **existencia de Dios**. No se puede aceptar esta omisión porque más allá de la fe, el conocimiento de Dios está en la capacidad natural del hombre. Dios, que es proclamado por la Constitución Nacional como “fuente de toda razón y justicia” (Preámbulo).

---

<sup>445</sup>“Monseñor Laise: critica la ley de educación”. *Boletín AICA*, (2000), 26/04/1995, p. 527.

“Sería una verdadera tergiversación de **la cultura del pueblo argentino** no mostrar desde la educación misma, esa referencia a Dios en la vida personal y social; observando siempre el debido respeto a **la libertad de conciencia y a la libertad religiosa**. Nos preocupa específicamente que lo religioso, “las creencias”, y aún “las iglesias” se encuentran entre “las construcciones culturales” como si fuesen resultado de las necesidades que el hombre padece” (CBC, Generales, Capítulo “Ciencias Sociales”, bloque 2, pág. 19).

“2. Nos preocupa también que en varios capítulos (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) más allá de alguna declaración sobre la “persona” **la doctrina sobre el hombre no responda a la cultura vivida en el país**; y además no respete que lo a través de la inclusión de “Pactos Internacionales” sobre los Derechos Humanos, nuestra Constitución Nacional afirma acerca de **la trascendencia religiosa del hombre**.

“3. Nos preocupa que se pueda insinuar o hacer creer que las resoluciones del Consejo Federal de Educación sean vinculantes en el sentido de que impidieran la contribución y el enriquecimiento por parte de las instancias y **se tengan en cuenta suficientemente los resultados del último Congreso Pedagógico Nacional**, y en particular la necesaria **participación de los padres** y docentes.

“Si bien podríamos señalar otros puntos sobre los que tenemos nuestras reservas, queremos dejar constancia expresa sobre lo antedicho, pues **en ello radica fundamentalmente la cultura del país**. Deseamos que usted Señor Ministro tenga a bien elevar estas preocupaciones al Excmo. Señor Presidente de la Nación.<sup>446</sup>

---

<sup>446</sup>“El plan educativo omite concretamente a dios”. *Boletín AICA*, (2000), 26/04/1995, p. 525.

Argumentos similares serían vertidos por la Comisión Episcopal de Educación de la CEA en abril de 1995:

En la tarde de hoy, la Comisión Episcopal de Educación entregó a la prensa el siguiente informe: (...) “Con respecto a la orientación ideológica de los contenidos básicos comunes del nivel inicial y de la educación general básica, la Conferencia Episcopal siente una honda preocupación. Es cierto que, a pedido de esta Comisión Episcopal, **se subsanaron algunas omisiones y errores que podrían haber distorsionado la vida cultural de la Nación, de raíz humana y cristiana.** Sin embargo, aún persiste en determinadas áreas de los contenidos, **un relativismo de valores, una concepción biologista del hombre, con pérdida de su condición de persona, dotada de inteligencia y libertad.** Se desea como hasta el presente continuar contribuyendo y brindar nuestro aporte con nuestro esfuerzo y capacidad en educación.”<sup>447</sup>

En el marco de esos pronunciamientos, los cambios introducidos a los CBC se produjeron luego de negociaciones cerradas entre el propio ministro J. Rodríguez y representantes de la Comisión Episcopal de Educación de la CEA, de la Junta Arquidiocesana de Educación Católica y de la UCA, además del CONSUDEC, presidido hasta ese entonces por Daniel Múgica<sup>448</sup>.

Dadas estas condiciones de producción, en las siguientes tablas se comparan parte de los contenidos de la primera edición de los CBC

---

<sup>447</sup>LXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Argentina. Informe de prensa N° 5”. *Boletín AICA-DOC*, (336), 10/05/1995.

<sup>448</sup>Nosiglia, M. y Zaba, S. (2003). *Op.cit.* P. 78.

para la EGB (Res. CFCyE N° 39/94, noviembre de 1994) con los cambios incluidos en su segunda edición, siete meses después (Res. CFCyE N° 40/95, junio de 1995). Los cambios instituidos a partir de las presiones de la Iglesia refirieron a:

- a. *La trascendencia espiritual y la relación con Dios.* Esta cuestión supuso la inclusión en Formación Ética y Ciudadana de la trascendencia espiritual y la relación con Dios como contenido explícito (**Tabla N° 14**).

**Tabla N° 14**

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
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, <b>trascender</b> y crear. (p. 340)	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 <b>naturaleza física, psíquica y espiritual</b> . 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, <b>trascender y, por ende, relacionarse con Dios</b> . (p. 334)

- b. *La perspectiva de género y la sexualidad.* A este respecto se sucedió, por un lado, la supresión en Ciencias Sociales del concepto de *género*, entendido en el posicionamiento católico como una “ideología” que desnaturaliza los roles de mujeres y varones (este tema se retomará en detalle en el **capítulo 6**). Fue reemplazado por la simple definición de “sexo”. Asimismo, se agregó como motivo de discriminación social a la religión (**Tabla N° 15**).



Tabla N° 15

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
[Ciencias Sociales] <i>Bloque 5: actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social (...)</i> Desarrollo sociocomunitario. (...) Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de <b>género</b> , étnicos, sociales u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social" (p. 194)	[Ciencias Sociales] <i>Bloque 5: actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social (...)</i> Desarrollo sociocomunitario. (...) Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de <b>sexo</b> , étnicos, sociales, <b>religiosos</b> u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social." (p. 190)
[Tercer Ciclo] La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: de sexo y <b>género</b> , cultural o etnocentrismo" (p. 207)	[Tercer Ciclo] La discriminación según rasgos físicos. El racismo, concepto, casos y crítica. Discriminaciones: <b>de sexo</b> , cultural o etnocentrismo (p. 203)

c. *La referencia a las teorías de la evolución de Darwin y Lamarck.* La segunda versión de los CBC supuso la supresión en Ciencias Naturales de la referencia explícita a las teorías de la evolución de Darwin y Lamarck. La estrategia fue su relativización entre otras teorías explicativas (**Tabla N° 16**):

Tabla N° 16

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
[Ciencias Naturales] <b>La teoría de la evolución permite explicar la diversidad existente en los seres vivos y la cronología de su presencia en la Tierra.</b> 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.	[Ciencias Naturales] <b>La teoría de la evolución se relaciona con el hecho de la diversidad de los distintos seres vivos y la cronología de su aparición y/o predominancia en la Tierra.</b> La ulterior evolución de las especies actuales, puede ser explicada por <b>diversas teorías y estudios científicos.</b> <b>La diversidad de la vida se explica con los aportes de la teoría de la evolución de las</b>

**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.” (pp. 121-122)

(...) 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. (p. 122)

**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.” (pp. 117-118)

[Ciencias Naturales] 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. (p. 118)

d. *La definición de familia.* La impugnación católica a la primera versión de los CBC se dirigió a las referencias tales como “tipos de familia” o “grupo familiar”. La segunda versión impuso una definición unívoca de la familia como elemento básico y natural de la sociedad, en línea con el posicionamiento católico (**Tabla N° 17**).

Tabla N° 17

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
Las instituciones son construcciones humanas que organizan respuestas posibles a las diversas necesidades, reflejando las concepciones y modos de pensar, los criterios de organización del trabajo y del	Las instituciones sociales son construcciones humanas que organizan respuestas posibles a las diversas necesidades, reflejando las concepciones y modos de trabajo y del descanso, y muchas otras

descanso, y muchas otras cuestiones. En las sociedades occidentales, la **familia** – como espacio de socialización primaria–, **las iglesias**, los sindicatos, las empresas, las cooperativas y la burocracia pública son algunas de las instituciones sociales más relevantes. (pp. 184-185)

[Tercer ciclo] Los grupos sociales primarios, **tipos de familias**, las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo y en la sociedad contemporánea. (...) (p. 205) (...) 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)

[Formación ética y ciudadana] (...) El **grupo familiar** y sus roles: grupos de pares, “los nenes” y “las nenas”. (...) (p. 356)

cuestiones. En las sociedades occidentales, además de las instituciones formales como pueden ser la escuela, la universidad, los sindicatos, las empresas, las cooperativas y la burocracia pública, existen otras menos formalizadas, tales como los círculos de amigos y, crecientemente, redes de usuarios de computadoras.

La **familia como célula básica de la sociedad** es ámbito privilegiado de educación y socialización primaria. Para responder a las **necesidades religiosas de las personas, se constituye un tipo especial de sociedad, la sociedad religiosa o iglesia**, que atiende a los fieles a través de un servicio doctrinal, cultural y moral. (pp. 180-181)

[Tercer ciclo] **La familia**. Las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo en la sociedad contemporánea. Grupos sociales primarios. (p. 201)

(...) **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)

[Formación ética y ciudadana] “**La familia** y sus roles: grupos de pares, “los nenes” y “las nenas”. (...) (p. 350)

e. *La definición de la vida humana*. La revisión de los CBC en convergencia con el posicionamiento católico supuso la inclusión de la definición de la vida humana “desde la concepción” (**Tabla N° 18**):

Tabla N° 18

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
<i>Bloque 6: Actitudes generales relacionadas con el mundo y con las ciencias naturales. (...) Desarrollo personal. Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente. (p. 142)</i>	<i>Bloque 6: Actitudes generales relacionadas con el mundo y con las ciencias naturales. (...) Desarrollo personal. Sensibilidad y respeto a <b>la vida humana desde la concepción</b> y a los seres vivos en general, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente. (p. 138)</i>

Asimismo, se destaca la inclusión de otros cambios tendientes a explicitar a “la vida” como valor en sí mismo, junto a los agregados de la tolerancia, la igualdad y la honradez como parte de la Formación Ética y Ciudadana (**Tabla N° 19**):

Tabla N° 19

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
<i>Expectativas de logros del bloque 2 de Formación Ética y Ciudadana al finalizar la EGB</i> Los alumnos y alumnas deberán: (...) Comprender y respetar los valores de otras personas y grupos que conviven en la sociedad. Profundizar los grados de <b>compromiso y responsabilidad con valores</b> , como la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la amistad, la solidaridad, la libertad, el entendimiento internacional e intercultural. (p. 346)	<i>Expectativas de logros del bloque 2 de Formación Ética y Ciudadana al finalizar la EGB</i> Los alumnos y alumnas deberán: (...) Comprender y respetar los valores de otras personas y grupos que conviven en la sociedad. Profundizar los grados de <b>compromiso y responsabilidad con valores, como la vida</b> , la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la amistad, <b>la tolerancia</b> , la solidaridad, la libertad, <b>la igualdad, la honradez</b> y el entendimiento internacional e intercultural. (p. 340)

f. *La Iglesia en la historia local y mundial.* La Iglesia insistió en la inclusión de la “evangelización del continente” como parte del proceso histórico de construcción del territorio nacional (**Tabla N° 20**).

**Tabla N° 20**

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
[Segundo ciclo] <i>Bloque 2: las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural</i> (...) La Argentina colonial con especial referencia a la provincia respectiva: (...) <b>Diferentes formas de conquista y colonización del continente.</b> (p. 201)	[Segundo ciclo] <i>Bloque 2: las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural</i> (...) La Argentina colonial con especial referencia a la provincia respectiva: (...) <b>La conquista, colonización y evangelización del continente.</b> (p. 197)

En ello estaba supuesta la conexión lineal entre lo cristiano y lo occidental. Fue así que se insistió en acentuar el lugar del cristianismo en la historia mundial en la forma de la “tradición judeo-cristiana” (**Tabla N° 21**).

**Tabla N° 21**

CBC para EGB 1ª edición	CBC para EGB 2ª edición
Para la presentación de los alcances de estos CBC se opta por organizar la secuencia cronológica bajo nueve grupos temáticos combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; <b>la sociedad cristiano-feudal</b> y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los	Para la presentación de los alcances de estos CBC se opta por organizar la secuencia cronológica bajo distintos grupos temáticos, combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; <b>la tradición judeo-cristiana</b> ; la sociedad feudal y el mundo

siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas (pp. 181-182)	urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas (p. 177)
[Tercer ciclo] (...) La <b>sociedad cristiano-feudal</b> y el mundo urbano y burgués. (p. 201)	[Tercer ciclo] La Antigüedad clásica en relación con los elementos culturales que conformarán la cultura occidental. <b>La tradición judeocristiana. Su repercusión.</b> La sociedad feudal y el mundo urbano y burgués. Relaciones básicas y contrastes entre <b>el mundo cristiano</b> , el bizantino y el musulmán. (p. 197)

En definitiva, la segunda versión de los CBC cristalizó un proceso de disputa discursiva que devino en una complementariedad entre los posicionamientos del Estado nacional y de la Iglesia católica. La trama interdiscursiva de los CBC pasó a estar conformada fuertemente por las demandas de la cúpula eclesial. Así redefinidos, los CBC constituyeron una respuesta legitimadora hacia discurso católico por parte del discurso estatal, que tomó en cuenta las observaciones críticas, las confirmó y las incorporó como parte del propio discurso.

Dicho en otros términos, en la distancia discursiva entre la primera y la segunda edición de los CBC se materializó una tensión entre versiones de lo educativo: el discurso estatal, que buscó afianzarse en “técnicos” del campo educativo para la modificación de los contenidos de enseñanza, y el discurso educativo católico que buscó imponer sus parámetros doctrinarios sobre la educación obligatoria del país. Esa tensión resultó saldada con el reconocimiento estatal de la validez y legitimidad política del discurso educativo católico para definir los lineamientos

curriculares a nivel nacional. Se consolidaba nuevamente la matriz de *complementariedad* entre un posicionamiento y otro en este periodo, a diferencia de lo ocurrido en la década anterior, marcada por una *polarización* discursiva que había clausurado la posibilidad de convergencia entre los discursos educativos del Estado nacional y de la Iglesia.

### **Conclusiones: continuidades y reconocimientos entre lo católico y lo estatal**

En este periodo, que tuvo a la LFE como normativa paradigmática, se sucedieron cambios fundamentales en los sentidos dominantes acerca del Estado, la educación pública y el lugar de la religión en el sistema educativo. La desconfiguración de la histórica conexión de la educación pública con la autoridad del Estado producida en esta década dio lugar a un avance del lugar de la Iglesia católica en la definición de los lineamientos de la política educativa nacional –y no solo de aquellos lineamientos referidos estrictamente al subsistema educativo privado y confesional–. El resultado fue un solapamiento discursivo entre lo estatal y lo católico que cimentó a la reforma educativa como marco legítimo de acción e interpretación para la multiplicidad de actores e instituciones del sistema escolar obligatorio. En ello, la estrategia principal del discurso estatal fue intervenir activamente, traduciendo las demandas de la Iglesia católica e incorporándolas dentro de su propio discurso.

Señalamos en el capítulo anterior que el gobierno de Alfonsín había buscado construir un puente entre la tradición de la educación pública basada en la ley 1420 y el momento de refundación democrática. Por el contrario, en la década de los '90 lo que fue instituido como nueva memoria válida para la reforma educativa fue el conjunto de

conclusiones del CPN. En ellas, la Iglesia reconocía avances significativos en línea con su ideario educativo, pues permitían respaldar las ideas sobre el lugar de los padres como primeros educadores, el carácter “integral” de la educación que asume la dimensión religiosa, la ampliación de la “educación pública” para que incluyera a las escuelas privadas, así como el rol subsidiario del Estado. En este nuevo ordenamiento discursivo, el lugar de la religión dentro del sistema educativo público retornó como tema a partir del concepto católico de *educación integral*. La LFE incluyó en efecto a la dimensión religiosa como parte de los propósitos de formación, dejando la puerta abierta a interpretaciones diversas sobre la inclusión de la enseñanza religiosa en los sistemas educativos provinciales.

Según avanzaba la década y la cúpula eclesiástica iba mostrando su distanciamiento hacia las políticas económicas y sus consecuencias de empobrecimiento social, en el ámbito educativo la Iglesia insistió en defender la reforma educativa. El conflicto docente marcado por la instalación de la llamada Carpa Blanca y el reclamo por la derogación de la LFE y por una ley de financiamiento educativo encontró también a la educación católica alineada con el posicionamiento estatal. Esa estrategia de convergencia se acentuaría aun más con las discusiones dadas a partir de las propuestas por una nueva ley de educación nacional que derogara la LFE, como veremos a continuación.



## | CAPÍTULO 5 |

### La Ley de Educación Nacional

#### Introducción

En este capítulo se abordará un nuevo momento de discusión educativa nacional, que se inicia con la derogación de la Ley Federal de Educación (LFE) y la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), dada en el Congreso de la Nación a finales de 2006. En línea con el análisis de los capítulos precedentes, caracterizaremos la vinculación interdiscursiva entre la Iglesia católica y los responsables de la cartera educativa nacional. Luego de la crisis económica, social y política de 2001, se reconfiguró el vínculo entre la cúpula eclesial y los nuevos gobiernos democráticos. Y en las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández se sucedieron cambios fundamentales en las normativas y políticas educativas que mostrarían modalidades diversas de responder a las demandas del sector católico.

Los interrogantes generales que guían este capítulo se centran en las características del vínculo político entre los gobiernos kirchneristas y la Iglesia católica, así como en la traducción de ese vínculo en una esfera educativa marcada por la sanción de nuevas leyes; de ellas, las más importantes son la LEN y la ley de Educación Sexual Integral, cuya sanción se analizará en el capítulo siguiente. Interesa en ello relevar las estrategias discursivas puestas en juego en los distintos espacios discursivos de discusión y aplicación de esas normativas, e identificar las redefiniciones en torno a la laicidad educativa.

### **Crisis neoliberal, kirchnerismo e Iglesia católica**

En los casi siete años que hay entre el cierre del periodo anterior, trabajado en el **capítulo 4**, y el inicio de este nuevo momento de debate por una ley de educación nacional, se sucedieron en el país marcados cambios y crisis, en el plano político y en el económico. El 10 de diciembre de 1999, Menem culminó su mandato y entregó la Presidencia a Fernando de la Rúa, representante de la denominada Alianza, conformada por los partidos UCR y FREPASO. Económicamente, el nuevo gobierno se presentaba como una continuidad del anterior, respetando el modelo de convertibilidad, aunque marcaba su diferencia al basarse en una promesa ética de transparencia y lucha contra la corrupción. Prontamente emergerían focos de conflicto, en términos de una “crisis de representación”<sup>449</sup>, en la forma de una crítica social a la corrupción del gobierno. Por ejemplo, a partir del caso de los sobornos en el Senado para la sanción de una ley de reforma laboral, la consecuente renuncia del vicepresidente, Carlos Álvarez, y la crisis de gobernabilidad sucedida. Con su primera elección legislativa en octubre de 2001 el gobierno nacional sufrió una dura derrota y, aun más, se evidenció el creciente rechazo de los electores a la clase política, al resultar por ejemplo un total de 21% de votos en blanco y anulados en la forma de “voto bronca” contra la gestión de gobierno<sup>450</sup>. Las políticas neoliberales de apertura de mercados, endeudamiento y ajuste condujeron a la profundización de la exclusión social de las clases ba-

---

<sup>449</sup>Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo: democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós. P. 603.

<sup>450</sup>Rapoport, M. (2013). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé. P. 875.

jas, el crecimiento de la desocupación y la generalizada tensión social y política también en las clases medias. La consigna masiva y callejera “que se vayan todos” daba cuenta del dislocamiento entre el sistema de representación política y la ciudadanía, en una profunda pérdida de legitimidad del régimen político y de las bases de confianza en el Estado<sup>451</sup>. Como ápice de ese clima crítico, las movilizaciones populares y los estallidos sociales a lo largo del país fueron respondidos desde el gobierno nacional con la declaración extraordinaria del estado de sitio y la represión policial, a fines de 2001.

Tras la renuncia de De la Rúa en diciembre de 2001 y el agitado proceso de sucesiones presidenciales, el gobierno interino de E. Duhalde, iniciado en enero de 2002, ubicó a la Iglesia católica como un actor de referencia ante un sistema político de representación, un régimen económico y un entramado social que se presentaban profundamente debilitados. La convocatoria del nuevo gobierno a una *Mesa del Diálogo Argentino* buscaba otorgar legitimidad a la nueva etapa del país con un armado institucional a cargo de responsables del Poder Ejecutivo, la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) y representantes en Argentina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), desde donde se llamó a dirigentes de distintos sectores económicos, sociales, políticos y culturales. Algunos interpretaron esa participación de la Iglesia como una estrategia política y una oportunidad de incidencia institucional en un momento excepcional del país<sup>452</sup>. Nuevamente esa

---

<sup>451</sup>Cf. Quiroga, H. (2010). *La república desolada. Cambios políticos de la Argentina (2001-2009)*. Buenos Aires: Edhasa; Sidicaro, R. (2001). *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

<sup>452</sup>Ameigeiras, A. (2008). La participación de la Iglesia Católica en la mesa del Diálogo Argentino: pujas y tensiones en un “espacio espiritual”. En Ameigeiras, A.; Martín, J.P.

institución religiosa era investida como dadora de legitimidad e interlocutora privilegiada desde la instancia política de gobierno. Con el arzobispo Estanislao Karlic a la cabeza del Episcopado argentino (entre 1996 y 2002), ese órgano había elaborado prolíficamente distintos documentos que enfatizaban el posicionamiento eclesial ante la coyuntura crítica del país; entre ellos, los comunicados, mensajes y declaraciones “Hoy la patria requiere algo inédito” y “Afrontar con grandeza la situación actual” (12 de mayo de 2001); “Queremos ser Nación” (10 de agosto de 2001); “El diálogo que la Patria necesita” (13 de diciembre de 2001); el mensaje de Karlic “Sembrar de justicia y paz los campos de la Patria” (luego de la renuncia de De la Rúa, el 20 de diciembre de 2001). Y luego otros documentos de la CEA en el marco del gobierno de Duhalde: “Para que renazca el país” (21 de marzo de 2002), “La nación que queremos” (28 de septiembre de 2002) y “Recrear la voluntad de ser nación” (14 de marzo de 2003), como una estrategia discursiva eclesial de actualización que interpelaba a la clase política reivindicándose como institución primordial en el entramado de la identidad argentina frente a un país desestabilizado y en proceso de recuperación política, económica y social.

La llegada a la presidencia de Néstor Kirchner en mayo de 2003, como candidato del Frente para la Victoria dentro del movimiento peronista, supondría una redefinición de los vínculos entre política y catolicismo, distinta del alineamiento eclesial con los gobiernos de Menem y De la Rúa, y de la experiencia de la Mesa del Diálogo, con Duhalde. Por parte del nuevo gobierno se pasó a una preponderante

---

(ed.). *Religión, política y sociedad. pujas y transformaciones en la historia argentina reciente (199-219)*. Buenos Aires: Prometeo.

actitud de “prescindencia activa”, esto es, a mostrarse “prescendente y distante con el poder episcopal, y activo con otros grupos católicos y religiosos”<sup>453</sup>. Se privilegiaron el contacto oficial con actores y memorias del catolicismo ligados a la inserción popular y a la defensa de los derechos humanos, y el diálogo público hacia la diversidad religiosa argentina, con acercamientos a los cultos judío y musulmán. Cabe destacar que, sin embargo, en materia de asistencia social la Iglesia siguió manteniendo con el Estado nacional un trabajo afín, basado en el financiamiento y reconocimiento de actividades pastorales, a través de Cáritas y la actividad pastoral de la Iglesia con la población de menores recursos económicos. Por ejemplo, a partir de la colaboración en el control, la ejecución y el monitoreo de los planes sociales del Ministerio de Desarrollo Social<sup>454</sup>.

Como parte de esa “prescindencia activa”, la tendencia preponderante en el vínculo entre el Estado nacional y la cúpula eclesiástica en esta etapa fue la del distanciamiento. Entre los índices del nuevo posicionamiento gubernamental ante la jerarquía católica se destacan, por ejemplo, la ausencia del presidente Kirchner en eventos católicos significativos, tales como el Congreso Eucarístico Nacional de 2004, el Tedeum del 25 de mayo de 2005 en la catedral porteña, encabezado en ese entonces por el presidente de la CEA, Jorge Bergoglio, o en reuniones privadas con representantes del Episcopado. El distanciamiento político con la dirigencia eclesial también se evidenció al designar como Secretario de Culto a Guillermo Olivieri, un dirigente peronista

---

<sup>453</sup>Mallimaci, F. (2012). Política y catolicismo en el gobierno del Dr. Kirchner. En Parker, C. (ed.). *Religión, política y cultura en América Latina* (169-197). Santiago, USC-ACSRM. P. 186.

<sup>454</sup>Ibíd.

sin vínculos previos con el poder eclesiástico; o como embajador ante el Vaticano a Carlos Custer, un sindicalista que no reconocía vínculos con la tradición de notables familias católicas<sup>455</sup> aunque sí con el trabajo cristiano por la defensa de los derechos humanos y con la Iglesia, participando del Consejo Pontificio de Justicia y Paz del Vaticano.

En ese contexto de creciente autonomización de las esferas de acción de los actores estatales y eclesiales, se destacó también la exaltada oposición de miembros de la Iglesia y otros actores políticos a la propuesta del Poder Ejecutivo Nacional para cubrir las vacantes en la Corte Suprema de la Nación, en 2004. Concretamente, se objetaron las postulaciones de Carmen Argibay y Elena Highton de Nolasco. El Poder Ejecutivo Nacional había marcado con sus propuestas un alejamiento de la preponderante matriz católica de la política argentina. De la primera candidata se objetó su ateísmo, su postura a favor de los derechos de las mujeres, incluido el derecho al aborto; la votación de su designación en el Senado estuvo cruzada por presiones de los obispos sobre los legisladores de sus provincias, así como por argumentos opositores que volvían sobre el preámbulo constitucional que señala a Dios como “fuente de razón y justicia”; en igual sentido, se habían promovido rezos colectivos en las afueras del Congreso, como estrategia de presión política. De la segunda candidata también se impugnó su abierta posición favorable a la despenalización del aborto, como argumento desde la institución católica y otros actores políticos dentro del parlamento nacional. A pesar de esas exaltadas oposiciones por parte de actores religiosos, ambas figuras fueron finalmente designadas para el tribunal supremo.

---

<sup>455</sup>Ibíd.

Las tensiones entre el gobierno de Kirchner y la Iglesia tuvieron también su repercusión en el ámbito militar. La decisión oficial de avanzar contra las leyes de “Obediencia debida” y “Punto final” del alfonsinismo –derogadas definitivamente por el Congreso en agosto de 2003– llevaron a la Iglesia a alzar la voz, retomando el planteo de “reconciliación” con el cual había hecho frente a los enjuiciamientos a militares en la década de los ‘80. Por ejemplo, en el documento de la CEA de mayo de 2004 “Necesitamos ser Nación”, los obispos argentinos interpellaron al gobierno y la sociedad sosteniendo que: “A los argentinos el pasado nos sigue pesando demasiado. Si lo asumimos desde la reconciliación, en lugar de ser causa de divisiones se transformará en escuela que nos enseñe todo lo que debemos hacer para integrarnos y crecer en comunión”<sup>456</sup>.

En tanto, se sucedió una fuerte polémica en torno a la figura del obispo castrense Antonio Baseotto, luego de que en febrero de 2005 le enviara una carta al ministro de salud, Ginés González García, acusándolo de apología del delito y sugiriendo que debía ser arrojado al mar con una piedra atada al cuello, por su disposición a que se repartieran anticonceptivos a los jóvenes y su postura favorable a la legalización del aborto. Esta situación llevó a un punto álgido la tensión pública entre el gobierno y la Iglesia. Ante el rechazo del pedido del gobierno al Vaticano para que desplazase a Baseotto –quien, por el contrario, fue ratificado en el cargo– en marzo de 2005 el presidente Kirchner decidió removerlo mediante un decreto que anulaba su designación, dada en diciembre de 2002.

---

<sup>456</sup>“Necesitamos ser Nación”. Declaración de la 87ª Asamblea Plenaria CEA, 15/05/2004, §6.

En el origen de esas declaraciones estaba la resistida ley de creación del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable (Nº 25673) en el ámbito del Ministerio de Salud. Esa ley fue sancionada en 2002, durante la presidencia de Duhalde, quien había tenido también como ministro de salud a González García. El tratamiento de la norma se remontaba a la década previa: había perdido estado parlamentario en 1997, luego de una media sanción en la Cámara de Diputados en 1995, otra nueva media sanción en 2001 y, finalmente, con la sanción por la Cámara de Senadores en octubre de 2002.<sup>457</sup> Entre los objetivos que se planteó ese Programa se incluían la prevención de embarazos no deseados, la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual, y la potenciación de “la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable” (art. 2º). Así, disponía la prescripción y el suministro de “métodos y elementos anticonceptivos que deberán ser de carácter reversible, no abortivos y transitorios, respetando los criterios o convicciones de los destinatarios” (art. 6º b).

Un punto importante de la ley fue que dispuso “capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa” (art. 5º b), apuntando a “educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios”. Se indicaba asimismo en su artículo 9º: “Las instituciones educativas públicas de gestión privada confesio-

---

<sup>457</sup>Petracci, M.; Pecheny, M. (2007). *Argentina, derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.



nales o no, darán cumplimiento a la presente norma en el marco de sus convicciones”, como forma de respuesta a las objeciones de las instituciones religiosas.

Las principales impugnaciones de la Iglesia y de grupos católicos apuntaban a que, desde su punto de vista, la ley tenía por objetivo solapado la despenalización del aborto. El Episcopado se ocupó de enviar misivas personales a los senadores antes de la votación, en el entendimiento de que los métodos anticonceptivos que listaba el texto eran abortivos y se avanzaba así sobre la libertad religiosa. Una vez promulgada la ley, se sucedieron presentaciones judiciales en distintas provincias por parte de actores católicos conservadores opositores a la norma, como la Fundación Mujeres por la Vida (Córdoba) o la entidad civil Pro Vida, sosteniendo que violaba el derecho supremo de la vida<sup>458</sup>. También se refutaba el avance de la ley sobre la capacitación de la comunidad educativa en materia de derechos sexuales.

En tal línea de sentido, la Asamblea Plenaria de la CEA publicó en noviembre de 2003 el documento “Familia, comunión de amor, tarea de todos”, donde manifestaba su preocupación por proyectos legislativos que “pretenden legalizar el horrendo crimen del aborto”. En ese mismo texto se advertía a los legisladores que, desde la Iglesia argentina, se consideraban

inaceptables, y a veces totalitarias, las leyes que tienden a imponer planes de educación sexual en las escuelas sin tener en cuenta el

---

<sup>458</sup>Levín, S. (2006). *Los derechos de ciudadanía sexuales y reproductivos de la mujer en Argentina: 1990-2005*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: FLACSO.

derecho primario y natural de los padres a la educación de los hijos y sin referencia a los valores morales y religiosos.<sup>459</sup>

Aparecía nuevamente en la esfera pública la discusión por las políticas gubernamentales, el lugar del Estado, las familias y la educación, de manera premonitoria ante las principales leyes que se sancionarían en el gobierno de Kirchner en materia educativa: la LEN y la Ley de Educación Sexual Integral (ESI).

Ya en la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), otros gestos hacia la cúpula eclesiástica incluyeron el homenaje en el espacio público a Carlos Mugica, en mayo de 2014, con la inauguración de una escultura que conmemoraba al cura vinculado al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y asesinado en 1974 por la organización paraestatal de derecha Triple A. También se destaca en la presidencia de Fernández la sanción en julio de 2010 de la denominada ley de Matrimonio Igualitario (N° 26618), que modificó el Código Civil para permitir el casamiento entre personas del mismo sexo. Su debate supuso la movilización en las calles del espectro de actores religiosos conservadores<sup>460</sup>, así como la oposición abierta del arzobispo Bergoglio, quien por caso, en una misiva que se hizo pública, indicaba que el proyecto de ley de matrimonio igualitario constituía una “pretensión destructiva al plan de Dios”, una “movida del Padre de la Mentira”<sup>461</sup> –

---

<sup>459</sup>“Familia, comunión de amor, tarea de todos”. Declaración de la 86ª Asamblea Plenaria CEA, 15/11/2003, §2.

<sup>460</sup>Jones, D.; Vaggione, J. (2013). Los vínculos entre religión y política a la luz del debate sobre matrimonio para parejas del mismo sexo en Argentina. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 12(3), 522-537.

<sup>461</sup>“Bergoglio dice que la boda gay ‘es la pretensión destructiva del plan de Dios’”. *La*

en alusión al diablo– y una amenaza a la supervivencia de la familia en su versión católica. Dos años después, en mayo de 2012, se sancionó la ley de Identidad de Género (N° 26743), que instaló el derecho a solicitar la modificación de los datos del registro oficial de las personas cuando éstos no coincidan con su identidad de género autopercibida, en el marco del reconocimiento de los derechos de las personas trans. La ampliación de la ciudadanía sexual incluía así al colectivo LGBT luego de décadas de lucha y de enfrentamiento a poderes instituidos, como el de la cúpula eclesial y otros actores religiosos conservadores<sup>462</sup>.

En la presidencia de Fernández se dio también la elección del cardenal Bergoglio como Papa, en marzo de 2013. Ello supuso la reconfiguración del vínculo del partido gobernante con la Iglesia argentina. El gobierno nacional buscó apoyarse políticamente en la legitimidad religiosa del Sumo Pontífice<sup>463</sup> y, en esa línea, recibió el apoyo vaticano sobre la cuestión de la soberanía de las Islas Malvinas. Otro elemento que va en línea con esa interpretación particular del vínculo entre política y religión desde el partido gobernante estuvo dado por la designación del cura Juan Carlos Molina –cercano a N. Kirchner cuando era gobernador de Santa Cruz– como titular de la Secretaría de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR), en noviembre de 2013.

---

*Nación*, 08/07/2010, Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1282778-bergoglio-dice-que-la-boda-gay-es-la-pretension-destruccion-del-plan-de-dios>

<sup>462</sup>Di Marco, G. (2012). Las demandas en torno a la ciudadanía sexual en Argentina, *SER Social*, 14(30), 210-243.

<sup>463</sup>Prieto, S. (2016). *El fin del mundo: el fenómeno del Papa Francisco desde la sociología*. Villa María: EDUVIM.

En octubre de 2014 se sancionó la ley N° 26994, de reforma del Código Civil, a partir de una iniciativa de la presidenta Fernández, que había convocado en 2011 a una comisión para su reforma y actualización (decreto N° 191/2011). El proceso supuso la consulta a distintos actores sociales e institucionales en el seno del Congreso de la Nación. La cúpula eclesiástica, además de ser invitada a dar su parecer en una audiencia pública como una organización más, en el documento episcopal “Reflexiones y aportes sobre algunos temas vinculados a la reforma del Código Civil”, de abril de 2012, marcó una serie de puntos en controversia, que apuntaban a la definición del inicio de la vida humana, la procreación artificial y la maternidad subrogada (o “alquiler de vientre”), contempladas en el proyecto de ley inicial, además de críticas renovadas al matrimonio entre personas del mismo sexo y la ley de identidad de género.

Con la sanción de la reforma del Código Civil quedaron plasmados algunos cambios y continuidades que iban en línea con la presión de la Iglesia sobre el marco normativo definido desde el poder parlamentario<sup>464</sup>. Entre algunos de los ejes relevantes, se puede mencionar que se renovó la definición de la Iglesia católica como una persona jurídica pública. En segundo lugar, la definición del inicio de la vida fue reducida a la de “concepción”, en lugar de la idea del proyecto original, que establecía su inicio desde la “concepción en el seno materno” y “en el caso de reproducción asistida con la implantación del embrión en el cuerpo de la mujer”. Ese recorte afectaba la práctica de técnicas de reproducción asistida, congelamiento de embriones o la fertiliza-

---

<sup>464</sup>Giordano, V. (2015). La reforma del Código Civil: pasado y presente desde una perspectiva de género. *Mora. Revista del IIEG*, 21(1), 175-179.

ción in vitro; además de una virtual discusión por la legalización del aborto. En tercer lugar, otra modificación sustantiva fue la supresión de la figura de maternidad subrogada. Estos elementos dan cuenta de la reactualizada posición de la Iglesia como consejera privilegiada por parte de un poder político y estatal que, sin embargo, también avanzaba en otras políticas y normativas tendientes al reconocimiento de derechos, a contramano de la doctrina eclesial.

Con todos estos matices y superposiciones entre las lógicas políticas y religiosas, los gobiernos kirchneristas buscaron mostrarse relativamente autónomos frente a una cultura política de largo arraigo, que suponía la imbricación entre el poder eclesiástico y el estatal. Tal vínculo entre el Estado y las principales instituciones religiosas ha sido caracterizado desde la sociología de la religión como de “laicidad subsidiaria”.<sup>465</sup> Esto es, un tipo de laicidad con un Estado que presenta una fuerte matriz católica en su devenir histórico, pero que ha promovido a su vez reconocimientos en línea con una visión pluralista de la sociedad. A la vez que se conquistaron espacios de autonomía y reconocimiento de derechos ciudadanos, ese Estado siguió interpellando a las instituciones religiosas en la proyección de sus políticas públicas, y reproduciendo una “lógica de subsidiariedad” en la implementación de algunas políticas públicas –como la asistencia social o la educación– y en la interpelación a la ciudadanía, a través de la intermediación de actores religiosos<sup>466</sup>.

---

<sup>465</sup>Mallimaci, F. (2015). Op. cit. P. 231.

<sup>466</sup>Esquivel, J. (2017). Laicidad y políticas públicas en Argentina: derecho, religión y cultura como telón de fondo. En Capdevielle, P. (coord.). *Nuevos retos y perspectivas de la laicidad* (183-202). México: UNAM. P. 200.

En suma, la configuración política y cultural tras la experiencia neoliberal y neoconservadora de los años anteriores encontraba a la Iglesia en un lugar diferente ante los actores estatales y la sociedad civil. Un nuevo modelo de laicidad estaba en juego: el avance de nuevas reivindicaciones propias de colectivos vinculados a los feminismos y las llamadas minorías sexuales obligó a la Iglesia a resituarse ante el debate público desde una actualización de su propia doctrina y una refutación de los nuevos sentidos que iban traduciéndose y legitimándose en el marco legal democrático. La educación no estaría exenta de esa dinámica de tensión que dislocaba el lugar de la Iglesia en la vida política del país y que suponía una nueva disputa con los actores estatales en torno a los sentidos normativos dominantes del sistema educativo nacional.

### **Reconfiguración del Estado y educación: sentidos y normativas**

Para el ámbito educativo, los gobiernos kirchneristas marcaron cambios profundos respecto de la década anterior, tanto a nivel normativo como en los programas que se promovieron. En ese periodo político, F. Terigi distinguió tres etapas en materia educativa: una primera etapa signada por la atención a la crisis educativa en los primeros años del gobierno de N. Kirchner; una segunda etapa a partir de la sanción de la LEN; y una tercera etapa de planeamiento en torno a la extensión de la obligatoriedad escolar y la inclusión educativa<sup>467</sup>.

Inicialmente, el denominado Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología estuvo encabezado en este periodo por Daniel Filmus

---

<sup>467</sup>Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung Argentina.

(2003-2006). Sociólogo graduado de la UBA, su trayectoria académica y de gestión antes de su llegada a la cartera educativa nacional lo ubicaba en un rol protagónico en las políticas educativas de la última década y media: había sido Director General de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en la intendencia de Carlos Grosso, desde 1989. Tras la renuncia de éste en 1992, había pasado al área de Educación de FLACSO. Luego, durante la gestión ministerial de Decibe, se había desempeñado como jefe del gabinete de asesores de la reforma educativa. Y en 2000 Aníbal Ibarra lo había nombrado Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En la presidencia de Cristina Fernández, la cartera educativa –denominada Ministerio de Educación– estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco (de diciembre de 2007 a julio de 2009) y de Alberto Sileoni (de julio 2009 a diciembre de 2015). El primero se había desempeñado como Secretario de Educación de Filmus (de abril de 2006 a diciembre de 2007) y entre sus antecedentes estaba el de ser graduado de Ciencias de la Educación de la UBA y haberse desempeñado desde 1976 en cargos directivos en la UNESCO. Entre 1997 y 2005 había dirigido la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE-UNESCO) en Buenos Aires. Por su parte, Sileoni tenía título de abogado y de profesor de historia por la UBA. También había sido Secretario de Educación en la gestión de Filmus (entre junio de 2003 y marzo de 2006) y viceministro de la gestión de Tedesco en la cartera nacional. Previamente había sido ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (marzo de 2006 a febrero de 2007), durante la gestión de Jorge Telerman.

Apenas asumido su mandato presidencial en mayo de 2003, Kirchner protagonizó una significativa intervención para resolver un

conflicto salarial docente en la provincia de Entre Ríos. Como primera medida de gobierno, fue un intento de mostrar a la educación como tópico preferencial en la agenda de la gestión. Siguiendo el planteo de A. Puiggrós, Kirchner no era en sí portador de un programa de política educativa, aunque su gobierno encaró una reforma que seguía lineamientos democráticos y populares contenidos en las experiencias de algunos gobiernos peronistas, como por ejemplo el de Héctor Cámpora<sup>468</sup>.

En esta primera etapa, desde el ministerio de Educación nacional no se mencionaba aún la posibilidad de sancionar una ley que derogara a la Ley Federal de Educación (LFE). Aunque sí se postulaba la construcción de consensos para una reconfiguración de la política educativa nacional, en una lectura crítica de los efectos de la crisis política y la aplicación de la LFE. Una de las estrategias políticas primarias fue darle un lugar privilegiado al Consejo Federal de Educación como espacio político de enunciación.

### ***El discurso estatal antes de la LEN***

En noviembre de 2003 el Consejo Federal de Educación elaboró el documento “Educación en la Democracia. Balance y perspectivas”, una evaluación de la educación nacional al cumplirse veinte años del retorno democrático, en vías a la construcción de un “Proyecto Educativo Nacional”. El texto daba al Estado el lugar de enunciador responsable. Se le predicaron, por caso, las características de solidez y seriedad como forma de contraste ante un Estado desarticulado tras la crisis de 2001:

---

<sup>468</sup>Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.



Un Estado sólido **no comienza de la nada**. Un Estado serio **no da saltos en el vacío**; es **autocrítico**, recupera experiencias, corrige y supera su propia historia. **Un Estado serio y sólido se hace cargo**.<sup>469</sup>

En ello puede leerse una evocación a las críticas al rol “ausente” del Estado en la década previa y sus ecos en los primeros años del siglo XXI. En esta nueva perspectiva, el Consejo Federal de Educación se mostró alineado con el nuevo gobierno. Los ministros responsables de ese órgano hicieron suyas las palabras del presidente Kirchner, que tomaban como fuente de respaldo:

Deseamos una educación más articulada con el proyecto de desarrollo nacional. **En palabras del Sr. Presidente de la Nación** en su discurso inaugural a la Asamblea Legislativa: “*debemos dejar de considerar a la educación, la ciencia y la tecnología como políticas sociales, entendiéndolas como estrategias de desarrollo*”.<sup>470</sup>

En ese mismo contexto de enunciación, no se sostenía aún la necesaria derogación de la LFE. Se señalaron sus limitaciones y se reconocían sus lecturas críticas, que fueron incorporadas al texto, aunque solamente para tomar distancia de ellas o bien para refutarlas. Sobre esa normativa se señalaba, por ejemplo, que había sido:

Un instrumento meditado, perfectible, **quizá polémico en alguno de sus enfoques pero que expresa un largo proceso de construcción de consensos**. Sin embargo, en la actualidad **se le atribuyen efectos que le son ajenos**, como la política de descentrali-

---

<sup>469</sup>Consejo Federal de Educación (2003). “Educación en la Democracia. Balance y perspectivas”. 27/11/2003.

<sup>470</sup>Ibíd.,

zación de servicios que se decidió en una ley anterior –la 24049 del año 1991– y luego se ejecutó sin garantizar los recursos necesarios para llevarla a cabo.

**(...) Es cierto que la puesta en práctica de la nueva normativa, mostró en muchos casos errores y deformaciones, entre los que el incumplimiento de las metas presupuestarias, es uno de los más salientes. (...) Es indudable que no se logró instalar un sistema integrado; la educación argentina aún no pudo superar su larga historia de fragmentación y desarticulación. Reconocer la existencia de esas equivocaciones no excluye recuperar los avances realizados.**<sup>471</sup>

La desintegración del sistema era así reconocida como un efecto adverso del proceso de aplicación de la LFE, marcado por el propio discurso estatal como cargado de “errores y deformaciones”. Aunque permanecía vigente la defensa de “los avances realizados”, en una apertura discursiva y legitimación de la ley vigente.

Además de volver a consolidar al Consejo Federal de Educación como enunciador responsable y sostener como válido el texto de la LFE, otra de las estrategias estatales fue dotar al debate educativo de fundamentos anclados en las voces de especialistas que ofrecieran su diagnóstico y propuestas de acción, y que condujeran a la consolidación respaldada del posicionamiento oficial ante la cuestión educativa. Desde la cartera educativa nacional se habían identificado como los dos principales problemas a enfrentar: la desigualdad en los resultados de aprendizaje, y la fragmentación y desarticulación de la oferta

---

<sup>471</sup>Ibíd.

educativa entre las provincias y al interior de los mismos niveles educativos a lo largo del país. En 2005, desde ese ministerio se convocó a especialistas del campo educativo argentino, a través de la regional Buenos Aires del IPE-UNESCO, a aportar a un “debate abierto” sobre esas problemáticas en función de un cambio en la educación, refutando la idea de “volver a postular proyectos refundacionales”. En estas palabras del ministro Filmus puede leerse una evocación interdiscursiva a otros momentos educativos fundamentales, como la sanción de la ley 1420 o el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de la década de 1980. Ante ello se proponía como alternativa, no necesariamente la derogación de la ley vigente, aunque sí la introducción de “cambios que articulen la solución de las situaciones de urgencia con los proyectos de largo plazo”.<sup>472</sup>

Las exposiciones solicitadas quedaron compiladas en el libro *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Entre otros especialistas, estaban convocados Juan Carlos Tedesco, Inés Aguerrondo, Inés Dussel, Silvina Gvirtz, Flavia Terigi y Adriana Puiggrós, así como Alfredo van Gelderen. La convocatoria a este último se mostraba como una apertura del Estado a la intelectualidad católica, aunque las que predominaban eran las voces del ámbito académico universitario público.

Como otra característica destacada de esta etapa, se sancionaron entre 2003 y 2005 nuevas leyes tendientes a marcar la centralidad del Estado en materia educativa y diferenciarse de las políticas educativas de la década anterior. La primera normativa educativa sancionada en

---

<sup>472</sup>Filmus, D. (2005). “Prólogo”. En Tedesco, J. (comp.). *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-UNESCO/MECyT.

diciembre de 2003 fue la denominada “Ley de 180 Días de Clase y Garantía del Salario Docente” (Nº 25864), que sostenía además del ciclo anual lectivo mínimo para los niveles inicial, primario y secundario, la posibilidad de que las jurisdicciones provinciales solicitaran asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional para el pago de salarios docentes. A esta normativa se le sumó en agosto de 2004 la ley Nº 25919, que prorrogó por cinco años el Fondo Nacional de Incentivo Docente, creado en 1998 como parte del conflicto de la Carpa Blanca (ver **capítulo 4**). Otra ley fundamental fue la de Educación Técnico-Profesional (Nº 26058), sancionada en septiembre de 2005, que buscó volver a otorgar relevancia a los niveles medio y superior no universitario como parte de la política educativa nacional. Luego, la ley Nº 26075, de Financiamiento Educativo, sancionada en diciembre de 2005 y promulgada a inicios de 2006, estableció como meta la ampliación del gasto consolidado del gobierno nacional en educación, ciencia y tecnología hasta llegar al 6% del PBI en 2010, a la vez que creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, para contribuir a compensar las desigualdades en el salario docente en las jurisdicciones subnacionales.

### ***La prensa educativa estatal: El Monitor de la Educación***

Como parte del reposicionamiento estatal ante la sociedad y el sistema educativo tras la crisis social de los años anteriores, el Ministerio de Educación decidió retomar la publicación de la revista *El Monitor de la Educación*, que había sido editada por última vez entre 2000 y 2001, en su denominada cuarta época<sup>473</sup>. A partir de octubre

---

<sup>473</sup>Finocchio, S. (2009). Op.cit.

de 2004 se inició su quinta época, en la que se publicaron 28 números hasta marzo de 2011.

Bajo la dirección de Inés Dussel e Inés Tenewicki, la revista se editó en formato papel, aunque también se podía acceder a ella en formato digital desde la página web del Ministerio. Con una extensión promedio de 64 páginas, su distribución gratuita se daba entre las escuelas estatales y privadas del país, en tiradas de aproximadamente 600.000 ejemplares por número. Cada número se iniciaba con una nota editorial a cargo del ministro de Educación y continuaba con secciones fijas. En sus páginas coexistían textos típicos de las revistas académicas y de divulgación –como la sección de “Dossier temático” y las reseñas– y secciones más características de una revista de interés general –por ejemplo, “Conversaciones”, “La escuela por dentro”, “Docentes”, “El cuento”, “Humor”–. Así conformada, a lo largo de sus notas la publicación fue construyendo un modelo normativo implícito del “ser buen docente” y de la “buena escuela”<sup>474</sup> que interpelaba a esos actores desde el posicionamiento estatal a partir del aporte de especialistas del campo educativo y también del campo cultural.

Una característica saliente fue el acento sobre la propia figura del Estado como responsable enunciativo y político, en una coyuntura de recomposición social y política tras la crisis de 2001. Por ejemplo:

Resulta estimulante haber recuperado después de décadas, **la figura de un Estado que asume su rol garante del acceso a la educación de calidad para todos** y comienza a traducir ese compromiso en hechos concretos: mayor inversión educativa, sanción de normas que favorecen el desarrollo del sistema, mejor equipamiento e infra

<sup>474</sup>Pérez, S.; Collebechi, M.; Gobato, F.; Swarinsky, M.; Torres, G.; Ybañez, R. (2012). *Estudio sobre circulación y lectura de la revista “El Monitor de la Educación”*. Bernal: UNQ. P. 16.

estructura escolar, estímulo a la capacitación docente, entre otras cosas. **Solo desde un Estado dispuesto a dar el ejemplo**, podremos exigir a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto una actitud de mayor responsabilidad para recuperar los niveles de calidad educativa que nuestros chicos y chicas merecen. **Solo desde un Estado dispuesto a respaldar al docente** cuando exige, podremos inculcar la cultura del esfuerzo.<sup>475</sup>

Desde esa identidad el discurso estatal se dirigía explícitamente a los docentes, interpelándolos como actores protagonistas del trabajo escolar. *El Monitor de la Educación* buscó así constituirse en un espacio discursivo desde donde enmarcar el debate educativo. Por ejemplo:

(...) **quienes debemos conducir el sistema educativo desde el Estado –tanto nacional como provincial–** tenemos que mejorar gradualmente las condiciones materiales del **trabajo docente** y la educación de nuestros chicos y jóvenes.

(...) hoy renovamos, en estas páginas, la apuesta al **diálogo con cada maestra y con cada maestro, con cada directivo**. El Monitor renace con la expectativa de ser un espacio para intercambiar experiencias, un espacio para debatir acerca de nuestros sueños comunes y de los caminos que nos proponemos transitar para alcanzarlos. (...) **desde el Ministerio respaldamos a los docentes** en su tarea cotidiana, a fin de que recuperen su autoridad frente al conjunto de la sociedad.<sup>476</sup>

---

<sup>475</sup>“Editorial. Exigir es confiar en la capacidad de nuestros alumnos”. *El Monitor de la Educación*, (7), 2006, 1.

<sup>476</sup>“Editorial. Una oportunidad histórica”. *El Monitor de la Educación*, (1), oct. 2004, 1.

El Monitor pretende ser una herramienta más de aporte al debate necesario que abra los caminos para **la imprescindible participación de maestros y profesores.**<sup>477</sup>

Además de la interpelación directa a los docentes, desde *El Monitor* se interpeló también a las familias y a la denominada “comunidad”. Se destaca que no tuvo lugar una interpelación explícita al sector educativo privado ni a las iglesias. Las familias fueron ubicadas desde el discurso estatal como parte involucrada que ofrece un respaldo, ante las responsabilidades primarias del Estado y de los docentes en la escuela:

Pero la mejora y transformación del sistema educativo **no es solo una preocupación de los docentes. Necesitamos instalar un debate que involucre a las familias,** a los referentes comunitarios, a los productores y empleadores, a los comunicadores sociales.<sup>478</sup>

Las estrategias de prevención de la violencia escolar más eficaces son aquellas que logran una mayor **integración entre la escuela, la comunidad y la familia.** (...) El éxito de nuestra tarea depende, en buena medida, de **que las familias nos respalden.**<sup>479</sup>

En esa construcción discursiva del Estado como enunciador político responsable y en su interpelación principal a docentes, pero también a las familias, se proponía en las páginas de *El Monitor* la construcción de un proyecto educativo particular. Algunas de las ideas que lo sustentaban

---

<sup>477</sup>“Editorial. En busca de la igualdad educativa”. *El Monitor de la Educación*, (3), mayo 2005, 1.

<sup>478</sup>“Editorial. Una oportunidad histórica”. *El Monitor de la Educación*, (1), oct. 2004, 1.

<sup>479</sup>“Editorial. Educación, valores y convivencia democrática”. *El Monitor de la Educación*, (2), sept. 2004, 1.

referían recurrentemente la inclusión, igualdad y calidad educativas, en clave nacional. Hasta 2006, si bien se presentaron críticas a la fragmentación del sistema y a la desigualdad de los aprendizajes, no se había hecho mención a una nueva ley educativa nacional. Ese debate sería impuesto desde la cartera educativa nacional recién a partir de mayo de 2006.

### ***El discurso católico entre la LFE y la LEN***

En esta primera etapa del gobierno de Kirchner, cuando aún no se había propuesto oficialmente la derogación de la LFE, desde la perspectiva del CONSUDEC existió una convergencia con el discurso ministerial. En su gestión, Filmus se mostró abierto al encuentro con los referentes de la educación católica. Fue así que asistió a espacios clave, tales como el Curso de Rectores, actividad anual convocada por CONSUDEC para los actores educativos católicos de todo el país, o el encuentro con la Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP), liderada por la educación católica; e incluso visitó como ministro la sede de la Acción Católica Argentina.

Recurriendo nuevamente al análisis de las estrategias de cita de la voz ministerial en las páginas del *Periódico CONSUDEC* (ver **capítulo 4**), se destaca la apertura del discurso católico hacia el discurso estatal. En los siguientes fragmentos, la palabra del ministro Filmus apareció insertada en las notas del *CONSUDEC* que reseñaban esos encuentros con referentes católicos. La estrategia del periódico fue mayormente la de un estilo de cita cuasi-directo, en el que las voces de la prensa católica y la del Ministro se entremezclaban y, por momentos, superponían en una misma línea de sentido construida desde la enunciación católica.



La elección de verbos de cita neutrales (*habló, puntualizó, apuntó, señaló*) así como la decisión de parafrasear sin un entrecomillado que permitiera distinguir entre las palabras de Filmus y la posición del periódico, dan cuenta de una orientación convergente desde el discurso católico hacia el estatal. Por ejemplo, en una nota de julio de 2003 acerca del encuentro anual denominado *Curso de Rectores* del CONSUDEC, se señalaba:

(...) Seguidamente **habló** el licenciado Filmus, quien además de **marcar** la coherencia del Consejo Superior de Educación Católica en su trabajo de capacitación permanente, **puntualizó** lo acertado del tema elegido para este curso. *Ya no necesitamos, apuntó el ministro, preparar recursos humanos. Se requiere formar ciudadanos libres para la participación, con espíritu crítico e identificados con una pertenencia nacional, que también incluye la religiosa. Señaló, asimismo, la prioridad de un trabajo integrador, que lleve a unir todas nuestras fuerzas, de padres, familias y de las Iglesias, junto a la escuela para buscar mejores soluciones.*<sup>480</sup>

De igual manera, en las reseñas del CONSUDEC sobre las visitas de Filmus a la sede de la COORDIEP (diciembre 2003) y de la Acción Católica (abril 2004), respectivamente, los posicionamientos católico y estatal convergieron sobre los temas de la libertad de enseñanza y las críticas sectoriales a la LFE. En ello, el discurso católico mostraba su coincidencia hacia los mismos temas con el discurso estatal. Por ejemplo, recurrentemente la prensa católica eligió o bien parafrasear las palabras de Ministro o introducirlas con entrecomillado sin otro co-

<sup>480</sup>“Vivimos ‘un proceso cultural ambivalente’, destacó Maulión”. *Periódico CONSUDEC*, (959), jul. 2003, 3.

mentario más que verbos de cita neutrales (tales como *ratificó, expresó, dijo, comentó*) que, si bien marcaban una distinción en la superficie textual, no marcaban una distancia temática o una orientación diferente entre ambos posicionamientos educativos.

Filmus **ratificó** su plena adhesión a los principios de libertad de enseñanza. (...) La Junta Coordinadora de Asociaciones de La Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP) como culminación de las celebraciones por sus quince años, realizó un encuentro del cual participó el ministro de educación, Daniel Filmus, quien al referirse a la libertad de enseñanza **expresó** su plena y total adhesión a la *Declaración de principios de la entidad organizadora*, que naciera para defender, justamente, el derecho de cada hombre de adquirir la verdad y de poder transmitirla libremente a los demás mediante la vigencia del principio constitucional de enseñar y aprender.<sup>481</sup>

(...) *“Desde hace tiempo la educación argentina carece de sentido”, dijo* el ministro Daniel Filmus, en la sede de la Acción Católica Argentina. Haciendo referencia a la Ley Federal de Educación, dictada hace diez años, **dijo** que *“primero hay que plantearse qué quiero enseñar, y luego alinear las estructuras, ver el cómo”*. También **comentó** que *son muchas las cosas que se le atribuyen a la citada ley, que no están entroncadas en ella, como el tema de la transferencia de las escuelas de la Nación a las provincias, el de los contenidos o los ciclos. (...)*<sup>482</sup>

---

<sup>481</sup>“COORDIEP y sus 15 años”. *Periódico CONSUDEC*, (968/969), dic. 2003, 30.

<sup>482</sup>“Hay que recuperar el sentido de la educación” [Afirmación del Ministro de Educación en la sede de la Acción Católica Argentina]. *Periódico CONSUDEC*, (976), abril 2004, 7.

Igual que había sucedido con la gestión educativa del gobierno de Menem, el *Periódico CONSUDEC* eligió transcribir discursos enteros del ministro de Educación. Por ejemplo, en 2004 se reprodujeron literalmente las palabras de Filmus en notas que llevaron por título, con entrecomillados, alguna expresión del Ministro: “‘Formar hombres y mujeres libres para que puedan participar’”. Precisiones del ministro Filmus<sup>483</sup>; “‘2004, el año de la recuperación de la educación argentina’”. Palabras del ministro Daniel Filmus<sup>484</sup>.

El *CONSUDEC* se dio la estrategia de reproducir esas palabras sin distanciamiento, porque en ambos casos Filmus mostraba una misma orientación hacia temas clave del discurso educativo católico. Por ejemplo:

(...) La idea de ciudadano incluye también formar fuertemente la identidad. La identidad nacional, la identidad regional y **la identidad religiosa**. En la identidad que le permita a cada uno mirar al mundo desde nuestra propia perspectiva. **Desde la perspectiva de la familia**, desde la perspectiva de la sociedad, desde la perspectiva de la comunidad más chica hasta la comunidad más grande que integramos que es el país. (...) Sabemos que la escuela es imprescindible, sabemos que la escuela sola no puede, pero sabemos que sin la escuela tampoco se puede. **Unamos todas las fuerzas de los padres, de las familias, de las iglesias, con la escuela.**<sup>485</sup>

Es un gran honor acompañar el inicio del Curso de Rectores. **Valor profundamente el aporte que el Consudec hace en estos cur-**

<sup>483</sup>*Periódico CONSUDEC*, (960), ago. 2003, 10-11

<sup>484</sup>*Periódico CONSUDEC*, (972), feb. 2004, 4.

<sup>485</sup>“‘Formar hombres y mujeres libres para que puedan participar’”. Precisiones del ministro Filmus”. *Periódico CONSUDEC*, (960), ago. 2003, 10-11.

**sos que año a año vienen fijando al comienzo del ciclo lectivo, las perspectivas, las discusiones, los debates, los aprendizajes que con necesarios para mejorar la calidad de la educación en nuestro país.** Quiero agradecer a Consudec que haya elegido para esta jornada el tema de la educación media y en particular el tema de la calidad. Todos los que son docentes nos acompañarán en la ida de que si hay un problema en la argentina es, sin lugar a dudas, la calidad de la educación media. No lo tenemos resuelto, tenemos que ir realizando las transformaciones al mismo tiempo que las vamos construyendo. No tenemos las recetas de antemano como para saber hacia dónde ir, por eso este debate al comenzar el año no parece fundamental.<sup>486</sup>

El acento de la voz estatal sobre cuestiones tales como el lugar de las familias y la Iglesia o el propio valor del CONSUDEC en la educación nacional convergían en su orientación y tema con el discurso católico. Y, asimismo, dentro de las propias páginas del *CONSUDEC* se ratificaba esa convergencia al citar literalmente el discurso oficial.

En esta primera etapa del gobierno nacional, la discusión por una nueva ley de educación que derogara a la LFE aún no estaba planteada oficialmente. Sin embargo, la Iglesia construyó un dominio discursivo de anticipación que buscó refutar proyectos e iniciativas de derogación de esa normativa. En la defensa católica de la LFE se jugaba una reactualización de su posicionamiento educativo ante el Estado y la sociedad, así como la legitimación de su lugar preponderante en la conformación normativa del sistema educativo nacional.

---

<sup>486</sup>“2004, el año de la recuperación de la educación argentina”. Palabras del ministro Daniel Filmus”. *Periódico CONSUDEC*, (972), feb. 2004, 4.

Entre 2003 y 2004, cumplidos diez años de la sanción de la LFE, desde el *Periódico CONSUDEC* se decidió rememorarla en distintos números, con notas que reflexionaban sobre su significado y buscaban reafirmarlo. En esa evocación de la LFE se buscó reactualizar un conjunto de sentidos fuertes para el discurso educativo católico, entre ellos: la memoria legítima del CPN como antecedente inmediato de la LFE; la reivindicación del lugar de la familia y la subsidiariedad; la inclusión de la dimensión religiosa y la educación integral; y la redefinición de la educación pública que incluía a la denominada gestión privada, junto con el principio de la libertad de enseñanza.

En línea con otros momentos de debate educativo, el discurso católico recurrió a la *patria*, a la *nación* y a referencias en torno a *los argentinos* como colectivo privilegiado de identificación. La educación como preocupación del sector católico buscaba así inscribirse en una preocupación que envolvía a todo el sistema educativo:

Desde Consudec (...) nos proponemos, cumplidos ya los diez años de su aprobación [de la LFE], dedicar el 2004 a un hacer memoria de las circunstancias que llevaron a su redacción. Al mismo tiempo, desde distintos enfoques, recordar los principios fundamentales de rango constitucional que contiene, su concepción antropológica, marco axiológico, el rol de la familia y los derechos de los padres, el valor de la comunidad educativa, los criterios que sustentan tanto la libertad de conciencia como de enseñanza, el papel del Estado, la renovación curricular, la formación docente y financiamiento, entre otros temas **que hacen al futuro de la Nación** que requiere del irremplazable sustento de una educación de calidad.<sup>487</sup>

---

<sup>487</sup>“Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (970/971), ene. 2004, 15.

(...) Junto con nuestra gestión [de CONSUDEC], ha comenzado también otra gestión de gobierno para el país. Tenemos una nueva oportunidad por delante, es necesario recorrer juntos el camino, compartiendo cada instante, salvando dificultades, acercando la mano solidaria a los hermanos que por diversas razones han quedado en la banquina y mirar hacia nuevos horizontes meta de **nuestros sueños y esperanzas de una patria mejor**.<sup>488</sup>

El posicionamiento del CONSUDEC, anclado en lo nacional y patriótico, desplegó en este periodo una estrategia de defensa de la LFE. Por un lado, en respuesta a las críticas desde distintos sectores sociales, el discurso católico sostuvo que lo criticable era solamente la aplicación de la ley y no su contenido conceptual. En línea con ello, por el otro lado, también se enfocó en refutar las propuestas de derogación de la LFE y sostener su vigencia. Por ejemplo:

[S]i se pretende **enjuiciar la Ley Federal de Educación**, creo que es muy importante que se lo haga después de una cuidadosa lectura y de un análisis que deslinde con claridad los efectos que pueden vincularse con el texto de la ley, de los que surgen de los criterios de implementación que se adoptaron con posterioridad.<sup>489</sup>

(...) **Ideologizar la propuesta de reforma sería un error absolutamente innecesario**. Más teniendo en cuenta que la Ley fue aprobada por las Cámara en forma unánime. (...) Es tiempo de recapa-

---

<sup>488</sup>Editorial. Sentirse parte de estos cimientos". *Periódico CONSUDEC*, (955), mayo 2003, 1.

<sup>489</sup>"Ley federal de educación: muchos hablan de ella, pero pocos la conocen". *Periódico CONSUDEC*, (978), mayo 2004, 10.

citar y **volver por lo nuestro en todo sentido**. (...) Es tiempo de intentar una prudente reforma sin caer **viejos ideologismos**.<sup>490</sup>

Desde el *CONSUDEC* se marcaron negativamente distintas voces invocadas que culpaban a la LFE por las “consecuencias” y “problemas” causados en el sistema educativo nacional. Esas voces alternativas fueron en efecto caracterizadas como “razones ideológicas de las corrientes políticas”, “los gremios”, “reduccionismos políticos, económicos o religiosos”, o bien como “retroceso”, “senderos ya transitados” o “inútiles pasos hacia atrás”, construidas como contradestinatarios del posicionamiento católico sobre la LFE:

**No es razonable culpar a la normativa de consecuencias que no derivan de ella sino de otros factores**. A los diez años de la Ley Federal **es momento de la autocrítica y del compromiso personal e institucional**, pero si no resolvemos lo que tenemos que resolver, la educación seguirá sin ocupar un lugar relevante, sin producir el verdadero cambio cualitativo, con lo cual se agrandará la decepción y se estrechará la esperanza.<sup>491</sup>

[H]oy quiero decir nuevamente que **seguiremos defendiendo y aplicando la Ley Federal**. (...) Ya sea por **razones ideológicas de las corrientes políticas, o los gremios** con argumentos de índoles pedagógicos pero en el fondo temiendo que sea afectado el status laboral y los términos de la carrera docente, **la Ley Federal es cuestionada por muchos. Incluso por los mismos que en su momento la**

---

<sup>490</sup>“¿Tiempo de reformar la Ley Federal de Educación?”. *Periódico CONSUDEC*, (978), mayo 2004, 8-9.

<sup>491</sup>“A diez años de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (976), abril 2004, 6.

*aprobaron en el Congreso. Los reduccionismos políticos, económicos o religiosos, han significado históricamente un retroceso entre otras cosas, por lo que impiden u obstruyen. (...)*

Reducimos cuando *se la proclama estéril*, aún antes de hacerla fecunda implementándola con seriedad, voluntad de poder y sobre todo con la certeza de que **más allá de sus falencias y omisiones era una necesidad imperiosa.**

Reducimos cuando en lugar de **asumirla entre todos y mejorarla**, en esta realidad que clamaba y aún ahora lo hace, **una mejor educación por todos y para todos, la descartamos por inservible, prendiéndole el sello del fracaso al implementarla, o aún antes de hacerlo.**<sup>492</sup>

Tal como lo expresáramos en nuestra presentación (Consudec 976), buscamos **no caer en la tentación de elegir el camino del “borrón y cuenta nueva”**. Nuestro andar, como humanos, va dejando huellas, las cuales debemos asumir, con sus aciertos y desaciertos, con sus fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, **debemos estar dispuestos a rectificar rumbos, pero sin dar inútiles pasos hacia atrás. Modificar la dirección, en aquello que sea necesario y el paso del tiempo lo deja al descubierto no implica comenzar de cero.** Debemos hacer ejercicio de nuestra memoria y no **volver a recorrer senderos ya transitados.**<sup>493</sup>

Según avanzó la propuesta ministerial de sancionar una nueva ley de educación, ya hacia 2006 el CONSUDEC volvió a enfatizar su dis-

---

<sup>492</sup>“Editorial. Sentirse parte de estos cimientos”. *Periódico CONSUDEC*, (955), mayo 2003, 1.

<sup>493</sup>“A 10 años de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (977), abril 2004, 8.



tanciamiento con las propuestas de derogar la LFE (adjudicadas a la “opinión pública” o a “discursos que obedecen a otras lógicas y parten de otros supuestos”):

*La opinión pública (discursos políticos, gremiales y medios de comunicación)* adjudican a la Ley Federal todos los males que padece la educación actual: deserción, exclusión, mala calidad de los resultados, repitencia, entre otros. **Estos discursos que obedecen a otras lógicas y parten de otros supuestos** son los que *definen e interpretan a la Ley Federal como la única causa de los problemas generando* el debate en torno a la norma sin la participación de los actores del sistema, con el peligro de enquistarse en ella y no mirar más allá, hacia los verdaderos problemas de la educación, hoy.

*(...) no se conoce suficientemente el texto de la Ley; se le adjudican lo que no preceptúa o se confunden los problemas de la Ley con los de su implementación, o con otros que no tienen nada que ver con la norma. (...) Este discernimiento es esencial, por los reiterados intentos de derogar la ley, como si ello garantizara la solución de los males aludidos.*<sup>494</sup>

Esta estrategia de refutación y clausura hacia las críticas a la LFE y las propuestas de su derogación se articuló con otras estrategias recurrentes, tales como la búsqueda de consolidación del CPN de los ‘80 y su propio anclaje en el documento episcopal “Educación y Proyecto de Vida”, como memoria legítima y antecedente válido para la LFE. Ello permitía reactualizar el contenido de esa ley acerca del lugar de

<sup>494</sup>Aportes para el trabajo institucional sobre la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1025), abril 2006, 32-33.

la familia, la religión y la educación privada dentro del sistema educativo. Por ejemplo:

¿Hemos dimensionado la trascendencia de que estas concepciones sean el núcleo axiológico de nuestra Ley Federal de Educación? Nunca antes una ley que regulara la educación ha tenido la riqueza conceptual de la Ley Federal. Esta riqueza no fue el producto de iluminados legisladores, sino **la expresión de todo el pueblo argentino en las asambleas zonales, provinciales y nacional del citado Congreso pedagógico. (...) Como decían nuestros obispos en Educación y Proyecto de Vida (EPV-1985) el derecho a aprender implica tanto el derecho a la educación de todos los hombres como el derecho a la educación de todo el hombre.**<sup>495</sup>

Desde el discurso católico, el anclaje en el CPN le seguía dando entidad a ese evento además que le permitía afirmar la legitimidad de la propia sanción de la Ley Federal, en tanto ella se basaba en muchos de los principios impulsados por la Iglesia argentina. En la conmemoración de los diez años de sanción de la LFE, se indicaba por ejemplo desde el CONSUDEC:

¿Por qué la importancia de esta Ley? Porque recoge en todo su articulado **el arduo y democrático trabajo del Congreso Pedagógico**; porque el Congreso Nacional cumplió con el precepto constitucional referido a la instrucción pública; porque es la primera Ley General y Federal de Educación en nuestra historia (...).<sup>496</sup>

---

<sup>495</sup>“Contenido antropológico y axiológico de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (979), mayo 2004, 12.

<sup>496</sup>“A diez años de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (976), abril 2004, 6.

(...) Cuando uno relee la Ley encuentra que los principios no generan ningún tipo de conflicto a la luz de la realidad humana y social que viven actualmente nuestra comunidad y la comunidad humana para cuyo encuentro debernos estar abiertos. **Por el contrario, los principios que se afirman, fruto de los intensos y democráticos debates del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, bajo la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín, son lo suficientemente sólidos, abiertos y generales, como para merecer su permanencia** en el contenido de lo que podemos empezar a nombrar como la próxima reforma de la Ley.<sup>497</sup>

(...) Recuperando lo bueno realizado desde el inicio del debate social, político e institucional por la educación que **los argentinos venimos realizando desde mediados de los ochenta**, evaluando los logros y las deficiencias de la ley y del proceso de transformación que abrió, reconociendo los cambios de contexto, buscando con sinceridad los consensos básicos, podremos nuevamente **proponernos entrar en la Ley**, vencer a los astutos guardianes, construir un país educativo y recrear la promesa de futuro para todos los chicos y chicas argentinos que desde su fragilidad aún creen y esperan.<sup>498</sup>

Esas referencias intertextuales a las conclusiones CPN y su reaparición en el articulado de la LFE –según se detalló en el capítulo anterior– reactualizaban el posicionamiento católico sobre cuestiones que interpelaban a los actores estatales y su decisión de modificar la

<sup>497</sup>“¿Tiempo de reformar la Ley Federal de Educación?”. *Periódico CONSUDEC*, (978), mayo 2004, 8-9.

<sup>498</sup>“Una carta de navegación y un cuento de Kafka”. *Periódico CONSUDEC*, (980), jun. 2004, 17.

normativa educativa. Así, la evocación de la LFE volvió sobre: la importancia de la familia en línea con el principio católico de *subsidiariedad*; el lugar otorgado a la dimensión religiosa en línea con la educación *integral*; y el lugar otorgado a la educación privada, en línea con el desplazamiento de sentido de *lo público* y el principio de libertad de enseñanza.

Por ejemplo, a más de diez años de sancionada la LFE y ante las avanzadas propuestas por su derogación, se volvía desde el CONSUDEC sobre tales reivindicaciones católicas, autodenominadas “moderadamente innovadoras”, y contestando a la vez a voces hipotéticas que las considerarían “conservadoras”:

(...) La síntesis, si así preferimos juzgar el texto legal [de la LFE], ha sido lograda. Lo prueban las precisiones que se van dando en el articulado de los otros títulos (...). Se pueden señalar:

- a. Regulación para el ejercicio de la **libertad de enseñar** a [sic] aprender, del magnífico artículo 14 de nuestra constitución (art. 1°).
- b. “**Participación de la familia**, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada (art. 3°).
- c. “**...responsabilidades de la familia, como agente; natural y primario de la educación...**”  
“La **Iglesia Católica**, las demás confesiones reconocidas y las organizaciones sociales” (art. 40°).
- d. “La **libertad de enseñar y aprender**” (art. 5°, inc. c)
- e. “La **participación de la familia**, la comunidad, las asociaciones docentes reconocidas y las organizaciones sociales (art. 5°, inc. n)
- f. “El **derecho de los padres** como integrantes de la comunidad educativa a asociarse” (art. 5°, inc.t).

g. “como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y **religiosa**” (art. 6°).

(...) La legislación de 1993 ha ratificado **la integración de las dos gestiones, la estatal y la privada, en el servicio público de la educación del sistema argentino.**

(...) La posición de la ley **no es conservadora. Es modernamente innovadora.** Crea las condiciones para que ambas gestiones puedan lograr las condiciones necesarias para que la educación para la innovación se dé en las unidades, las escuelas.<sup>499</sup>

En el marco del avance de la discusión política hacia lo que sería la derogación de la LFE, el discurso educativo católico buscó subrayar su posicionamiento. No solo se diferenció de las críticas y propuestas de reforma, sino que volvió a recuperar los sentidos fuertes de su ideario educativo como forma de proclamación ante posiciones alternativas, entre ellas, no solo las del gremialismo docente, una parte importante de la opinión pública y la clase política, sino también la del propio Ministerio de Educación, que decidió desde 2006 impulsar la sanción de una nueva ley educativa.

### **La Ley de Educación Nacional en debate**

Si bien a mediados de los '90 habían existido planteos en el ámbito legislativo y por parte del sindicalismo docente para derogar la LFE, su reemplazo por una nueva ley nacional tuvo al ministerio encabezado por Filmus como principal promotor. Algunos de los factores determi-

---

<sup>499</sup>“Gestión pública y privada: Título V de la Ley 24195 [por A. Van Gelderen]”. *Periódico CONSUDEC*, (977), abril 2004, 8-9.

nantes para este cambio de estrategia del Poder Ejecutivo estuvieron fundamentados en la importancia simbólica de derogar la LFE como forma de diferenciación política respecto de la década anterior, la evidente desarticulación del sistema escolar y también el peso de los sindicatos docentes en la base política del partido gobernante<sup>500</sup>.

La discusión y el trámite legislativo de la LEN fueron acelerados. Tuviron lugar en pocos meses, entre mayo y diciembre de 2006, en una dinámica no exenta de críticas dentro y fuera del recinto parlamentario por esa celeridad así como por una falta de un diagnóstico exhaustivo sobre la situación del sistema educativo nacional<sup>501</sup>. Al menos ocho proyectos habían sido presentados en el Congreso de la Nación en 2006<sup>502</sup>. Sin embargo, el Poder Ejecutivo Nacional mediante un decreto (Nº 635, del 22 de mayo de 2006) propuso un debate nacional y de consulta a “docentes, no docentes, familias, estudiantes y sus organizaciones representativas; asociaciones vinculadas a la educación en los diferentes subsistemas y modalidades; las universidades, y los investigadores y académicos”, para elaborar un proyecto de ley de Educación Nacional. Se invitaba formalmente en el artículo 3º del decreto a

---

<sup>500</sup>Terigi, F. (2006). Op.cit.

<sup>501</sup>Cf. Carli, S. (2006). Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación. *Revista Ciencias Sociales*, (64), 8-9; FELDFEBER, M.; GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356; FELDFEBER, M. (2006). De la Ley “Federal” a la Ley “Nacional”: ¿nuevas garantías para el derecho a la educación? *Revista Ciencias Sociales*, (64), 10-11.

<sup>502</sup>Filmus, D.; Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debate y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar; NOSIGLIA, C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, (11), 113-138.

las fuerzas políticas, a los representantes de las fuerzas del trabajo, a los representantes de los sectores empresariales, a las Iglesias, a las organizaciones no gubernamentales, a los movimientos populares, a los representantes de las comunidades aborígenes y a la ciudadanía en general.

Dicha consulta inicial se planteó en torno al documento de base denominado “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: diez ejes de debate y líneas de acción”<sup>503</sup>, elaborado por el Ministerio como puntapié para el debate en el ámbito nacional. De ese documento interesa aquí analizar los anclajes de sentido en torno al Estado y a la educación pública, y las orientaciones hacia el posicionamiento católico que se construyeron.

### ***Estado, sociedad y educación pública***

Como primer punto para destacar del nuevo posicionamiento discursivo estatal, el documento “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad...” se fundamentó en una construcción colectiva anclada ya no en la idea de *nación* o *patria*, sino en la idea “sociedad”. Particularmente, la estrategia fue la apelación recurrente a la construcción y promoción de “una sociedad más justa” desde la que se interpeló a un “todos” inclusivo:

Construir **una sociedad más justa** en un contexto de globalización y de cambios científicos y tecnológicos acelerados, donde tanto las actividades productivas como el desempeño ciudadano están cada

---

<sup>503</sup>MECyT. (2006). “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: diez ejes de debate y líneas de acción”. Buenos Aires: Autor.

vez más penetrados por el manejo de información y conocimientos, exige volver a definir el papel de la educación en la sociedad.

(...) la educación es la política pública por excelencia para **promover una sociedad más justa e integrada**.

(...) Frente al desafío de construir una **sociedad más justa**, es indispensable garantizar el derecho de todos a acceder, permanecer y egresar de una buena escuela.<sup>504</sup>

Este punto de referenciación en una “sociedad más justa” daba cuenta de la voluntad del discurso estatal de mostrarse como articulador de un espacio nacional que, así marcado, presuponía la injusticia social o bien una justicia social aún no completa como punto de partida, y la planteaba como contraste implícito para afianzar el propio posicionamiento. Aun más, el Estado se presentó no como representante de una nacionalidad esencial sino como representante de “la gran mayoría de argentinos y argentinas”. En ello, reconocía las diferencias y reafirmaba su posición en un espacio social diverso y en tensión: “(...) se requiere de una ley que sepa interpretar las opiniones, deseos y sueños de **la gran mayoría de los argentinos y argentinas**”.

En su posición, apoyada en la idea de sociedad –referenciada como aún injusta, con intereses sectoriales, y constituida por mayorías y minorías– el ministerio interpeló a distintos colectivos: “todos sus ciudadanos”, el “conjunto de la comunidad”, “compromiso del conjunto de la sociedad”, “todos los argentinos y las organizaciones que

---

<sup>504</sup>Ésta y las siguientes referencias corresponden al documento “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: diez ejes de debate y líneas de acción”, MECyT, 2006.



lo representan” o bien “todos los actores sociales y políticos de la República”. Por ejemplo:

(...) estamos convencidos de que la educación como un derecho social es una problemática que preocupa al **conjunto de la comunidad**, y por ello hacemos un llamado **a todos los argentinos y a las organizaciones que los representan** a participar del debate **sin prejuicios, con amplitud de perspectiva y con generosidad**.

En este último fragmento, el discurso estatal no solo interpeló a la comunidad, a todos los argentinos y a “las organizaciones que los representan”, sino que marcó las condiciones para la participación en la convocatoria, refutando alternativas negativas que aludían explícitamente al prejuicio, e implícitamente al reduccionismo y la mezquindad en el debate (“sin prejuicios, con amplitud de perspectiva y con generosidad”). Conociendo la marcada presencia de la Iglesia argentina en anteriores momentos de debate educativo, se lee en ello una interpelación indirecta al sector católico y sus preocupaciones educativas.

La estrategia del Estado de constituirse en representante de *la mayoría* de la sociedad convocó al texto, para refutarlas, las ideas de exclusión o discriminación. El discurso estatal acentuó así su carácter inclusivo interpelando nuevamente a “los argentinos”, el “conjunto de la sociedad” y al “país abierto a todas las culturas, nacionalidades y religiones”, dirigiéndose así de manera indirecta al catolicismo:

También los argentinos estamos recuperando la convicción de que el Estado debe constituirse en la garantía de que estos valores alcancen al conjunto de la sociedad **sin exclusiones**. (...) un país abierto a todas las culturas, nacionalidades y **religiones**, con gran capacidad para integrarlas **sin discriminaciones**. (...)

En esa estrategia de mostrarse como representante de esa “sociedad más justa” y de la “mayoría”, el Estado marcó su diferenciación con intereses “sectoriales”, invocados como otro de los contrapuntos con los cuales el posicionamiento estatal polemizaba, refutaba y afirmaba su nueva perspectiva en torno al “desarrollo nacional” o el “futuro de la sociedad argentina”. Nuevamente, se puede leer en esa calificación de “sectorial” una forma de respuesta a las demandas del sector educativo católico o bien de otros sectores educativos distintos del propio Estado erigido como representante de la “sociedad”:

(..) **la educación no puede ser considerada como una política “sectorial”** sino como la variable clave de la **estrategia de desarrollo nacional**. Dicho en otras palabras, estamos profundamente convencidos de que uno de los desafíos fundamentales para el **futuro de la sociedad argentina** es el desafío de la educación.

(..) La educación es el **desafío de la sociedad y no solo de un sector**.

Otra estrategia discursiva fue la toma distancia respecto de las políticas educativas de los ‘90. Concretamente, en la recurrente propuesta de definir a la educación como una “política de Estado”, en el documento de 2006 se evocaba la decisión oficial de 1996 que ya había definido a la educación como una “política de Estado” desde el Consejo Federal de Educación presidido por la entonces ministra Decibe (ver **capítulo 4**). El nuevo posicionamiento de la cartera nacional en 2006 se adjudicó como tarea la “verdadera” política de Estado en materia educativa:

(..) Solo así lograremos que el cumplimiento de sus objetivos [de la nueva ley de educación] se constituya en **una verdadera política de Estado**.

(...) Solo sobre la base de este consenso fundamental podrá edificarse **una verdadera Política de Estado** previsible y sostenida por todos, que coloque a la justicia social como una verdadera prioridad de la agenda pública nacional.

(...) Otro paso adelante en la dirección de convertir a la educación en **una política de Estado** y una prioridad nacional ha sido la Ley de Educación Técnico-Profesional (...)

Desde este nuevo lugar de enunciación, el Estado se pronunció en favor de la educación pública. Aunque presentó una definición particular, que le agregó las predicaciones de “universal”, “de calidad” y “nacional”:

La **educación pública universal y de calidad** es uno de los pilares básicos sobre el cual se apoyan las características más nobles de nuestra tradición histórica: un país abierto a todas las culturas, nacionalidades y religiones, con gran capacidad para integrarlas sin discriminaciones (...)

La nueva ley debe reafirmar muchos de los fines y principios ya acordados a partir de los debates llevados adelante desde la recuperación de la democracia y avanzar hacia nuevos principios orientadores de **la educación pública nacional** hacia el futuro.

Una **educación pública, universal y de alta calidad para todos** puede ser uno de los factores determinantes de la posibilidad de revertir los **procesos de fragmentación y desigualdad social que se profundizaron en las últimas décadas**. (...) Ante la actual magnitud de las desigualdades, es necesario desarticular los mecanismos que promueven la subsistencia de circuitos educativos de calidad diferenciada y garantizan la reproducción de la desigualdad de origen. **Políticas activas del Estado** en este aspecto signi-

fica desarrollar estrategias integrales para dotar a las familias y alumnos de las condiciones que les garanticen acceso, permanencia y egreso de los distintos niveles del sistema educativo.

En esta nueva caracterización de la educación pública había una evocación a los sentidos y memorias en disputa en torno a la ley 1420 y también a la centralidad del debate por la *defensa de la educación pública* en los cuestionamientos a la LFE de la década anterior.

La mención explícita a la ley 1420 la ubicó como antecedente que respaldaría la perdurabilidad de la reforma normativa que se buscaba sancionar, sin hacer mención a su lectura laicista. El discurso estatal buscó así intervenir sobre el espectro de lecturas de esa normativa decimonónica, adjudicándole características a la *educación pública* distintas de las nociones de educación común, obligatoria y laica.

(..) Debemos recuperar **lo mejor de la tradición y el espíritu de la Ley 1420 que a fines del siglo XIX propuso metas educativas que tuvieron vigencia durante gran parte del siglo XX**. Las leyes educativas anticipan el **futuro** y nos permiten creer que, a partir de la educación, otro país es posible. Con este objetivo es que el Gobierno Nacional convoca a un debate amplio sobre la nueva Ley de Educación Nacional, cuyo contenido refleje el **compromiso de todos por construir una sociedad más justa**.

Además de la interpelación del Estado a la sociedad y los sentidos de la educación pública que imprimía, interesa también relevar en el documento oficial de debate la interpelación directa a la educación católica.

En ese documento propuesto por la cartera educativa, las conexiones temáticas del discurso estatal con el discurso católico refirieron, por un lado, al lugar de la familia como educadora. Y,

por el otro lado, a la integralidad y la dimensión religiosa en la educación común.

La convocatoria explícita a “las iglesias” incluía a la Iglesia católica como una más entre las “organizaciones” que representan a los argentinos:

A través de la Comisión de Ministros, recientemente creada en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación con representantes de las distintas regiones, se diseñarán distintos canales y vías para multiplicar el debate en todo el territorio de la República. Dicha Comisión deberá convocar al conjunto de los actores del sistema educativo: organizaciones gremiales docentes y no docentes, de padres, de estudiantes y de asociaciones vinculadas **tanto a la educación de gestión estatal como privada, etc.** Al mismo tiempo, deberá convocar a importantes actores sociales comprometidos con la realidad educativa: representantes de los medios de comunicación, del mundo del trabajo y la producción, **las Iglesias**, las organizaciones no gubernamentales y los movimientos populares.

La demanda de la Iglesia católica por la inclusión de la familia como primera responsable fue respondida desde el discurso estatal con dos estrategias intertextuales convergentes. En primer lugar, utilizó como respaldo de su posicionamiento el artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos, que en 1948 estableció que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Ese ha sido uno de los argumentos fuertes del discurso católico para el reconocimiento privilegiado de la familia como educadora. En segundo lugar, desde el posicionamiento estatal se decidió reproducir el propio texto de la Ley Federal de Educación (art. 4°) referido a la responsabilidad educativa de la familia, aunque

sin explicitar que la cita estaba tomada de esa normativa. Aun más, en el documento de 2006 se le agregó “responsabilidad *primaria*” para acentuar el posicionamiento convergente entre el discurso estatal y el católico en esta materia (**tablas N° 22 y 23**):

Tabla N° 22

LEN Documento de debate (mayo 2006)	Declaración DDHH (1948)
El desarrollo del derecho a la educación también se encuentra respaldado por el <b>artículo 26 de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos</b> y por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, a las que el país adhiere plenamente.	Art. 26°, inc. 3.- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Tabla N° 23

LEN Documento de debate (mayo 2006)	LFE (1993)
En este marco, es preciso reafirmar que <b>las acciones educativas son responsabilidad <i>primaria</i> [agregado] 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.</b>	Art. 4°.- 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.

En esas incorporaciones intertextuales, el discurso educativo estatal reconoció al discurso católico. Podría leerse en esta estrategia una re-legitimación de sus aportes al marco normativo de todo el sistema educativo nacional en una nueva apertura del discurso estatal hacia

el católico. Aunque también podría ser leída como una estrategia de neutralización mediante una traducción activa de algunos elementos seleccionados del ideario católico como temas permitidos y fuera de debate, pero que permitían avanzar con nuevas disposiciones para el sistema educativo nacional.

Por el otro lado, el discurso educativo católico también fue reconocido dentro del documento ministerial en relación a la educación *integral*. La inclusión de la integralidad dejó así explicitada la dimensión religiosa como parte del planteo de una “educación de buena calidad”. Se agregó además la noción de “proyecto de vida” que ha sustentado el posicionamiento educativo católico desde la discusión de la década de 1980 en torno al CPN. Así, se señalaba en el punto 2 del documento oficial de debate de 2006:

2. La buena calidad de la educación es un derecho de todos. (...)

**2.3. Educación de buena calidad es formación integral** La calidad educativa debe abarcar la **integralidad del sujeto**. Desde este punto de vista, es necesario que la formación básica y universal brinde las oportunidades educativas que fortalezcan **todas las dimensiones de la personalidad**: cultural, social, estética, ética y **religiosa**. La formación integral supone fortalecer la capacidad de cada uno para definir **su proyecto de vida**, la libertad, la paz y la solidaridad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad y el bien común.

En síntesis, el documento propuesto por el Ministerio de Educación para el debate por la LEN en mayo de 2006 proponía nuevos anclajes de sentido para el Estado y para la educación pública. El Estado se asumió como representante de las mayorías sociales, interpelando a un colectivo de identificación construido no en torno a las ideas de

Nación o Patria, sino en torno a una “sociedad más justa”. Asimismo, modificó el sentido de la educación pública para agregarle los sentidos de “universal”, “de calidad” y “nacional”. En ello, desplazó una tradición de educación pública que había atravesado todo el siglo XX y ampliaba sus sentidos en el marco de un nuevo proyecto educativo nacional que evitaba poner a la laicidad educativa como tema de debate. En efecto, como parte de este nuevo posicionamiento estatal, el Ministerio decidió no polemizar con el discurso educativo católico. Por el contrario, en su trama intertextual e interdiscursiva convocó sentidos y textos convergentes con el ideario católico con relación al lugar de la familia y a la educación integral con componente religioso. Se destaca el recurso a la literalidad del artículo 4° de la LFE (sin marca textual de cita o de distanciamiento) en la definición del lugar de la familia como “agente natural y primario de la educación”, en una interpelación directa a la Iglesia y sus demandas.

Así formulado, desde ese documento oficial de debate se sucedió una primera fase de consultas entre mayo y septiembre de 2006, con el objetivo de recoger opiniones de instituciones y especialistas, así como de propiciar el debate en escuelas y de realizar encuestas de opinión sobre el documento. En agosto se estableció la redacción del ante-proyecto de ley. Y entre septiembre y noviembre se dispuso una segunda etapa de consultas a instituciones y especialistas, tras lo cual se elevó al Congreso de la Nación el proyecto de ley definitivo.

### ***La Iglesia ante la discusión de la LEN***

Desde la Iglesia, dos documentos importantes marcaron la reactualización del posicionamiento católico ante la propuesta del Ministerio



de Educación para debatir la LEN. Por un lado, el CONSUDEC publicó en mayo de 2006 el documento titulado “Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la ley nacional de educación”; además de notas específicas en el periódico de esa entidad, según señalaremos a continuación. Por otro lado, el Episcopado presentó en noviembre de 2006 el documento “Ante la nueva Ley de Educación Nacional”, un mes antes de su sanción y cuando ya era debatida en forma de proyecto en el Congreso de la Nación.

En ambos documentos, la educación católica se presentó interpellando a la Patria o bien al conjunto de los argentinos. Se reactualizaba el lugar de la Iglesia en la historia del país y su aporte particular al sistema educativo. Haciendo uso de su fórmula recurrente, el Episcopado se dirigió “Al pueblo de Dios, a los legisladores y autoridades, a todos los hombres de buena voluntad”, acentuando su identificación con “el bien común de la Patria”.

**Los obispos argentinos** reunidos en la Asamblea Plenaria **queremos recordar** algunos criterios con la intención de contribuir a que la nueva Ley de Educación Nacional, de próxima sanción, sea un instrumento eficaz para **la formación de las futuras generaciones de argentinos y, por tanto, para el bien común de la Patria.**<sup>505</sup>

(...) Ese aporte determinante y decisivo, que desde **el ámbito de la educación de gestión privada y católica nosotros, con toda disponibilidad, con todas nuestras fuerzas y capacidades y nuestras energías, queremos hacer en bien de la patria, en**

---

<sup>505</sup>“Los obispos y la nueva ley de educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1039), nov. 2006, 14.

**bien del país. (...) Nosotros no podemos *estar ausentes* frente a este desafío. Por deber de conciencia y responsabilidad institucional **tenemos la obligación urgente de hacer nuestro aporte, desde nuestra propia identidad y desde nuestras propias convicciones, que brotan del espíritu y vida del Evangelio.**<sup>506</sup>**

(...) en la presencia de un sistema educativo fragmentado, haciendo honor al **protagonismo histórico de la Iglesia en su contribución a la edificación del Estado argentino, manifestamos la voluntad clara de participar en este momento histórico en la gestación de un proyecto educativo nacional**, orientado a la búsqueda de **“una educación de calidad para una sociedad más justa”**.<sup>507</sup>

En el último fragmento, correspondiente al documento elaborado por CONSUDEC, el discurso católico no solo interpelaba a la sociedad y el Estado reactualizando el lugar de la Iglesia en la vida pública del país. También retomaba la propia voz del Ministerio en el documento propuesto para el debate, integrando como propia la premisa oficial de una “educación de calidad para una sociedad más justa”. Según se señaló antes, en el documento de debate por la LEN, muchas de las reivindicaciones católicas habían sido retomadas desde el discurso estatal. Se señalaba así desde CONSUDEC:

Hemos tenido la posibilidad de leer el documento que elaboró el gobierno para ordenar este debate. Podemos decir que **en su mayoría**

---

<sup>506</sup>“Jornadas de reflexión sobre la Ley de Educación Nacional [Reflexión de Mons. Guillermo Garlatti, Presidente de la CEEC de la CEA]”. *Periódico CONSUDEC*, (1031), jul. 2006, 3.

<sup>507</sup>“Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1027), mayo 2006, 14-15.

**contempla aspectos sobre los que todos estamos de acuerdo. (...)**  
Es tiempo de sumar esfuerzos y **no de generar tensiones**.<sup>508</sup>

Sin embargo, desde CONSUDEC no dejaron de ponerse en cuestión las propias propuestas de derogación o cambio de la LFE, tildadas por ejemplo de “aniquilación”:

En orden a la propuesta de una nueva ley nacional de educación y **la búsqueda de la derogación y/o aniquilación de la anterior ley**, se me ocurrían algunas cuestiones que hoy quiero compartir con ustedes. (...) Lo que sosteníamos en primer lugar era precisamente que **no era necesario ni conveniente cambiar todo el texto de la ley. Había secciones enteras que no necesitaban ser cambiadas ni revisadas, puesto que mantenían toda su vigencia y además, habían sido altamente consensuadas en su momento. Consensuadas, luego de haber sido pensadas, repensadas, debatidas por todos los actores de la educación y por un lapso de tiempo que excedió largamente los cinco años**.<sup>509</sup>

Al igual que había sucedido en años anteriores con las críticas a la LFE y las propuestas de derogarla, en 2006 el discurso católico volvió a anclar su posicionamiento en la legitimación de la memoria del CPN y en la proclamación de los aportes de la LFE, en línea con el ideario educativo católico referido a la familia, la subsidiariedad y las prerrogativas para la educación privada.

---

<sup>508</sup>“Editorial. Ley de Educación. Pensar el país que queremos”, *Periódico CONSUDEC*, (1029), jun. 2006, 1.

<sup>509</sup>“Editorial. Comprometidos como ciudadanos y cristianos”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 1.

Conscientes de la necesidad de marcos normativos que den cuenta de los desafíos de la Educación en el siglo XXI, el Consejo Superior de Educación Católica se compromete con un proceso amplio y pluralista de debate sobre la elaboración de una Ley Nacional de Educación, desde la evaluación de las fortalezas y debilidades de la legislación anterior, que asumió **los principios consensuados democráticamente en el Congreso Pedagógico Nacional del año 1988.**<sup>510</sup>

(...) Es necesario primero rescatar que **la Ley Federal de Educación es hija legítima del Congreso Pedagógico Nacional, ya que en todo su articulado puede verse la concordancia y a veces la reiteración textual de las conclusiones del citado Congreso.** (...) La delimitación de qué le corresponde al Estado nacional y su rol principal e indelegable, qué a las provincias junto al reconocimiento del derecho de las organizaciones sociales y qué a la familia en materia educativa, permitió **concluir el viejo debate entre principalidad y subsidiaridad, superando los enfrentamientos ideológicos que antagonizaron a los argentinos durante décadas,** cada vez que el Congreso debía legislar sobre educación. (...)<sup>511</sup>

La evocación al CPN a casi veinte años de finalizado implicaba desde el discurso católico una estrategia de clausura ante temas que aparecían nuevamente en el debate público. Esa estrategia tomó forma, por caso, a través de la oposición a “los enfrentamientos ideológicos que antagonizaron a los argentinos durante décadas”, en referencia implícita a la discusión de temas fundamentales como el lugar del Es-

---

<sup>510</sup>“La escuela católica acompaña con una amplia movilización”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 3.

<sup>511</sup>“Libertad de enseñanza”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 31-32.

tado y la religión en el sistema educativo nacional. Otra forma conexas de clausurar la discusión fue volver a respaldarse en el documento “Educación y Proyecto de Vida” elaborado en aquella misma coyuntura de debate, de la década de los ’80:

Además del aporte que hacemos llegar a través de estas reflexiones, **se recomienda a las comunidades educativas, a los docentes, alumnos y padres de familia como preparación para la participación en el debate, la lectura del documento “Educación y Proyecto de Vida” de la Conferencia Episcopal Argentina.**<sup>512</sup>

Desde estas premisas, en su comentario al documento de debate por una nueva ley educativa propuesto por la cartera educativa nacional, el discurso católico proclamó la inserción de los principios referidos a la familia, la subsidiariedad y las prerrogativas para la educación privada, buscando anclar desde su propia perspectiva el planteo oficial de una educación de “buena calidad”. Por ejemplo:

**(...) creemos imprescindible acordar que una educación de “buena calidad” es aquella que, en primer lugar, apunta a la formación integral de todas las personas. (...) Al hablar de una formación integral se habla de una educación que atienda al hombre en todas sus dimensiones, individual, física, político-social, cultural, estética, ética, espiritual y religiosa.**<sup>513</sup>

**(...) El rol principal y subsidiario del Estado debe conjugarse con el derecho natural e inalienable de los padres a ele-**

<sup>512</sup>“Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1027), mayo 2006, 14-15.

<sup>513</sup>Ibíd.

**gir para sus hijos una educación que responda a sus propias convicciones y creencias, sin discriminación alguna.** Resulta irrenunciable sostener el principio de libertad de conciencia como un derecho de las familias, de los educadores y de los educandos.

**Creemos que estos principios deben quedar garantizados explícitamente en el texto de la ley,** a fin de garantizar en el Sistema Educativo Argentino la **subsistencia de la educación pública tanto de gestión estatal como de gestión privada,** ya que de otro modo se lesionaría gravemente el derecho de muchos padres.<sup>514</sup>

(...) En materia educativa la libertad de enseñar y aprender que consagra el artículo 14 de la Constitución Nacional, requiere de las leyes que regulan la política educativa, la garantía para su ejercicio a través de dos aspectos fundamentales:

- 1. Los aportes del estado a la educación pública de gestión privada.**
- 2. El régimen laboral docente en instituciones públicas de gestión privada. (...)**

Es necesario que el Estado, no solo permita sino **que garantice, propuestas educativas alternativas a la oferta de educación pública de gestión estatal, que hagan factible la elección que los padres desde sus convicciones decidan para la formación integral de sus hijos,** coadyuvando al sostenimiento económico de aquellas iniciativas privadas que así lo requieran.<sup>515</sup>

---

<sup>514</sup>“Los obispos y la nueva ley de educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1039), nov. 2006, 14.

<sup>515</sup>“Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1027), mayo 2006, 14-15.

Antes que dirigirse a los actores educativos católicos, el foco estuvo puesto en la interpelación al Estado que se proponía la sanción de una nueva normativa educativa. Parte de esa estrategia católica de posicionamiento ante el discurso estatal implicó la refutación de alternativas hipotéticas que hubieran supuesto el quebranto de la “libertad de aprender y enseñar” no dando lugar, por ejemplo, a “la definición y el ideario institucional” o canalizando “todos los recursos del estado a la educación estatal y se priva o retacea el apoyo económico a las instituciones privadas”; o bien “se lesionaría gravemente el derecho de muchos padres”:

(...) Se conculcan **la libertad de aprender y enseñar cuando se unifican de tal manera las propuestas pedagógicas o los contenidos que no queda espacio para la definición y el ideario institucional**. Se conculcan estas libertades **cuando se canalizan todos los recursos del estado a la educación estatal y se priva o retacea el apoyo económico a las instituciones privadas**, que en realidad son de origen social, en cuyo caso **la libertad de elección de escuelas quedaría reducido a un privilegio con menosprecio de la igualdad de oportunidades**.

La **educación pública de gestión privada** ha sido siempre una expresión fecunda de **la libertad responsable**; y facilita el **mejor ejercicio de la democracia** al brindar a todos oportunidades diversas y validas de aprender: ha sido un sacrificio y riesgo para sus promotores y para el país constituye un verdadero y reconocido beneficio. **Es un derecho y un deber que debe ser defendido, sostenido y apoyado por todos y por el mismo Estado.**<sup>516</sup>

<sup>516</sup>“Libertad de enseñanza”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 31-32.

(...) Creemos que estos principios deben quedar garantizados explícitamente en el texto de la ley, a fin de garantizar en el Sistema Educativo Argentino la subsistencia de la educación pública tanto de gestión estatal como de gestión privada, ya que de otro modo *se lesionaría gravemente el derecho de muchos padres*.<sup>5174</sup>

Así como se refutaron alternativas virtuales invocadas como amenazas a la libertad de enseñanza o a la elección educativa de los padres, también se volvió a proclamar el concepto de *educación pública de gestión privada*.

En síntesis, la reactualización del posicionamiento católico ante la nueva coyuntura de debate encontró a la Iglesia replicando algunas estrategias discursivas en su vínculo con el discurso estatal y evocando otros momentos de debate educativo, tales como el CPN de los '80 o la sanción de la LFE en los '90, que la tuvieron como institución protagonista. Algunos de los planteos del discurso católico tuvieron su continuidad en la LEN finalmente sancionada, aunque también se trastocarían en ella algunos sentidos en torno a lo público, a la perspectiva de género y a la denominada *igualdad de oportunidades*, según se analizará en el siguiente apartado.

### **La LEN: continuidades y desplazamientos entre lo estatal y lo católico**

Tal como se lo había propuesto el Ministerio de Educación, transcurrieron seis meses entre la propuesta de debate por una nueva ley de educación y su aprobación en el Congreso de la Nación. La Ley de

---

<sup>5174</sup>Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación". Periódico CONSUDEC, (1027), mayo 2006, 14-15.



Educación Nacional (LEN, N° 26206) tuvo su sanción definitiva en la Cámara de Diputados el 14 de diciembre de 2006 y fue promulgada por el Poder Ejecutivo el 27 de diciembre. Interesa rescatar del debate parlamentario algunos de los anclajes discursivos y memorias que se evocaron, así como las estrategias ante la cuestión de la laicidad educativa.

### ***El debate por la LEN en el Congreso***

En diciembre de 2006, el proyecto de ley presentado por el Poder Ejecutivo fue discutido en la cámara alta. El debate parlamentario estuvo fundamentado en algunos sentidos fuertes de las memorias educativas del país. Principalmente, en las críticas a la reforma educativa del neoliberalismo de los '90 y evocaciones diversas a la ley 1420<sup>518</sup>.

El anclaje en la ley 1420 marcó muchas de las intervenciones, tanto de los senadores como luego de los diputados. Se la utilizó como recurso de respaldo para sostener la perdurabilidad de su proyecto y los sentidos fuertes que ella acarrea en torno a la educación pública, a los que se agregaron sentidos en torno a la nación o a la idea de “proyecto de país”. Por ejemplo:

**(...) en el siglo XIX, un entramado de leyes configuró y dio sostén al sistema educativo nacional. Me refiero a la ley 1420 pero también a las que respaldaron los subsidios a las provincias; asimismo, estoy hablando de la ley Láinez (...). Estas normas configuraron ese entramado legal sobre el que se articuló el sis-**

---

<sup>518</sup>Cf. Cao, C. (2011). Las reformas del gobierno y la gestión del sistema educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006). *Historia de la Educación-Anuario*, 12(1). Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-2772011000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-2772011000100005&lng=es&tlng=es) (acceso: 01/03/17)

**tema educativo argentino, sobre el que creció, fue ponderado y sirvió de referencia en la región, en América y en el mundo.** (...) ¿Qué otra cosa que una magnífica utopía representó para la Argentina la ley 1420 que ya nombramos? ¿Esas utopías eran delirios, ilusiones? De ninguna manera. Fueron señales, hitos, fueron lo que algunos denominan utopías reguladoras. Son referencias necesarias para **una Nación**, y nosotros las necesitamos. (Diputada Blanca Osuna, PJ-FpV Entre Ríos)

Todo proyecto educativo se sustenta en un **proyecto de país. Ejemplo de ello fue la generación del 80, con la Ley 1420 (...).** Hoy tenemos **un nuevo país**, hay un nuevo proyecto de país, (...) hay una recuperación de la salud **pública** y también de la **educación**. (Senadora Graciela Bar, PJ Entre Ríos)

Recordar la **Ley 1420 (...)** es analizar que **aquella escuela fue la escuela común, laica, pública, gratuita y obligatoria, que estuvo en un proyecto de nación y en una concepción de país.** (...) Por eso, la Ley 1420 tiene el consenso de todo el país cuando se la analiza en retrospectiva histórica. Es importante analizar que en aquel momento aquella ley significó también una genial perspectiva y mirada de futuro. Por eso, duró cien años. **Sentó al hijo del rico junto al hijo del pobre con el mismo guardapolvo blanco y en el mismo pupitre. Fue una ley que igualó hacia arriba, niveló hacia arriba, generó nuevas posibilidades para aquellos que nunca las habían tenido.** (...) Aquella Ley 1420, a pesar de los golpes de Estado y de las rupturas institucionales, siguió en el tiempo produciendo hechos magníficos en **la cultura y educación de la Argentina.** (Senador Rubén Giustiniani, P. Socialista Santa Fe)

Una parte de esa memoria evocada de la ley 1420 remitía ineludiblemente a la cuestión de la laicidad educativa. En el debate parlamentario, algunas voces se presentaron alineadas con el discurso católico, y las intervenciones en ese sentido destacaron la ausencia de la dimensión religiosa en el articulado del proyecto de ley:

Si bien se habla de formación integral de la persona, **no se explicita la dimensión espiritual**, algo que expresamente hacemos en nuestro proyecto de ley federal de educación. Quisiera aclarar que **no estamos pidiendo que se dé una materia y ni siquiera que se enseñe tal o cual religión**. Lo que pedimos es **que la formación sea realmente integral en todos sus aspectos, y no se deje de lado ninguna de las dimensiones de la persona. No es un pedido corporativo de los distintos credos**. De hecho, los pueblos indígenas, que gracias a las modificaciones hechas en el Senado tienen el lugar que se merecen dentro de esta ley, también nos hablan de la dimensión espiritual de todos los seres humanos. (Diputada Eusebia A. Jerez, Fuerza Republicana, Tucumán)

Lamentablemente (...) el proyecto **excluyó del texto la religiosidad y la espiritualidad** cuando la mayoría del pueblo argentino profesa la religión católica o adhiere a otros cultos y cuando la formación en todos los valores trascendentes hace no solamente a la calidad de vida, sino también a la grandeza de un país. (Senadora Delia Pinchetti, Fuerza Republicana, Tucumán)

En esas intervenciones, se refutaba el planteo tácito del proyecto de ley en relación con la *dimensión religiosa* que sí estaba en la LFE. Las estrategias discursivas supusieron la anticipación ante críticas que podrían adjudicarles la voluntad de instalar la enseñanza obliga-

toria de la religión (“no estamos pidiendo que se dé una materia y ni siquiera que se enseña tal o cual religión”) o que se hacía solo en línea con las instituciones religiosas (“No es un pedido corporativo de los distintos credos”). Asimismo, otra estrategia recurrente retomó la idea de la nación católica (“la mayoría del pueblo argentino profesa la religión católica o adhiere a otros cultos”) como fundamento para la educación religiosa en el sistema educativo común.

El texto finalmente sancionado suprimió en efecto las referencias explícitas a la dimensión religiosa, aunque se optó por una ambigua definición de “educación integral que desarrolle *todas las dimensiones de la persona*” (art. 11°, b). La estrategia desde el discurso estatal ante el tema de la laicidad educativa replicó en parte la formulación de la LFE, al dejar abierto el juego para que en las leyes educativas y constituciones provinciales se pudiera seguir optando por la educación religiosa en las escuelas estatales.

También hubo un fuerte eje articulador del debate parlamentario en torno a las críticas a la LFE. Esa normativa fue marcada, por ejemplo, como “nefasta”, a la vez que se acentuaron negativamente sus consecuencias asociadas al neoliberalismo, al debilitamiento del Estado y la fragmentación del sistema educativo. Desde tales posiciones, tanto los legisladores oficialistas como los opositores coincidieron en la necesidad de derogarla. Por ejemplo:

Estamos hoy por efectuar otra reforma para anular **esta nefasta norma que es la ley federal de educación**. (Diputada Olinda Montenegro, UCR Chaco)

Esta fue la realidad en la que se desarrolló **el proyecto educativo de la ley federal: adversa, conflictiva, violenta, donde la**

**regla fue el fracaso, la fragmentación, la desigualdad, la desestructuración del sistema y la pobreza.** (Diputada Marta Maffei, ARI, Buenos Aires)

Esta muy celebrada y festejada -quizá también por mí misma- vuelta a la educación primaria y secundaria no está acompañada en este proyecto de ley por una clara significación de cómo será el proceso de reversión de **estos trece años de desastres en los que la ley federal llevó a la educación argentina** a estos niveles. (Diputada Lucía Garín, UCR, Catamarca)

Digo que sin duda hoy estamos tratando una ley de educación nacional que es buena, porque contiene aspectos esenciales; y **al contrario de la Ley Federal de Educación y de su marco ideológico**, fija taxativamente la responsabilidad del Estado. Declara a la educación un bien público y además un derecho personal y social para todos los argentinos. **El Estado se convierte en el responsable —en el primer responsable— de las acciones educativas.** (...) Ustedes saben cuáles han sido las consecuencias de la aplicación de la Ley Federal de Educación. Hoy ni siquiera podemos hablar de veinticuatro sistemas distintos: tendríamos que hablar de muchos más; **un sistema fragmentado, anarquizado, que ha fomentado la desorientación de las instituciones educativas y de sus principales protagonistas.** (Senadora Amanda Isidori, UCR, Río Negro)

En tal sentido, el rechazo a la política educativa de la década anterior y la revalorización del rol del Estado en materia educativa constituyó un punto de coincidencia en el parlamento nacional, entre legisladores del oficialismo y la oposición.

La cuestión de la enseñanza religiosa tuvo lugar en el debate, aunque no fue un punto particularmente álgido como sí lo había sido en otras coyunturas históricas del debate educativo argentino, como la sanción de la ley 1420 o el CPN de los '80. A pesar de la no inclusión explícita de la dimensión religiosa en los objetivos de formación, en el proyecto de ley permanecieron reconocimientos fundamentales para el posicionamiento educativo católico, tales como el acento sobre las familias y la Iglesia como educadoras, y la reafirmación de los avales administrativos, pedagógicos y presupuestarios para la educación privada dentro del sistema educativo nacional. Tales cuestiones permanecieron como temas permitidos para el discurso estatal, lo que otorgaba legitimidad a una parte de las demandas educativas de la Iglesia.

### *De la LFE a la LEN*

En convergencia con el discurso católico, la LEN finalmente sancionada tuvo como fundamento intertextual gran parte del articulado de la LFE que se derogaba. En las siguientes tablas se comparan esas continuidades entre el texto de la LFE de 1993 y la LEN de 2006, en cuanto al lugar de las familias y la Iglesia, la integralidad y libertad de conciencia, y los reconocimientos a la “gestión privada”.

Seguimos los mismos ejes temáticos trabajados en los capítulos 3 y 4: el lugar del Estado, la familia y el principio de subsidiariedad; el lugar de la religión y la educación integral; y la educación privada y los principios de libertad de enseñanza e igualdad de oportunidades. Como vértices de cruce entre el posicionamiento discursivo estatal y el católico, esos ejes permiten analizar las continuidades y rupturas en esta nueva coyuntura de definición normativa a nivel nacional.

## El rol del Estado y el principio de subsidiariedad

*La familia como agente natural y primario.* A este respecto, la LEN reprodujo la definición de la familia como “agente natural y primario” presente en la LFE. Lo mismo se sucedió con el derecho de los padres a “Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas”. (Tabla N° 24)

Tabla N° 24

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 4° - Las acciones educativas son responsabilidad de <b>la familia, como agente natural y primario de la educación</b> , del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales.	ARTICULO 6°.- El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; <b>y la familia, como agente natural y primario.</b>
ARTICULO 44° - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen derecho a: a) Ser reconocidos como <b>agente natural y primario de la educación.</b> (...) c) <b>Elegir</b> para sus hijos/as o pupilos/as, <b>la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.</b>	ARTICULO 128°.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a: a) Ser reconocidos/as como <b>agentes naturales y primarios de la educación.</b> (...) c) <b>Elegir</b> para sus hijos/as o representados/as, <b>la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.</b>

*La Iglesia católica como agente responsable de la educación.* El lugar explícito de la Iglesia católica como responsable educativa fue eliminado en el pasaje entre la LFE y la definición de la LEN. En ella, las responsabilidades educativas incluyeron a “las confesiones religiosas reconocidas oficialmente”. La mención de la Iglesia católica se dejaría solamente para el apartado dedicado a la educación de gestión privada. (Tabla N° 25)

Tabla N° 25

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 4° - 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, <b>la Iglesia Católica</b> , las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales.	ARTICULO 6° - El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, <b>las confesiones religiosas reconocidas oficialmente</b> y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.
ARTICULO 36° - Tendrán derecho a prestar estos servicios [educativos de gestión privada] los siguientes agentes: <b>La Iglesia Católica</b> y demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica; y las personas de existencia visible.	ARTICULO 63. — Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. (...)

### **La enseñanza religiosa y la educación integral**

*La formación integral.* Respecto a la educación “integral”, que suponía una tensión latente por la laicidad educativa y la inclusión de una



perspectiva religiosa en el sistema educativo nacional, entre la LFE y la LEN se omitió en la mención explícita a la dimensión religiosa. El articulado de la LEN recurrió a la definición abierta de “educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona”, sin más especificaciones. Con ello, se pretendía saldar, por omisión, la definición por el carácter laico de la educación nacional. (Tabla N° 26)

Tabla N° 26

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 6° - El Sistema Educativo posibilitará la <b>formación integral</b> y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, <b>que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa (...)</b>	ARTICULO 8° — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la <b>formación integral</b> de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. ARTICULO 11° — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: (...) b) Garantizar <b>una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona</b> y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

*Educación como proyecto de vida.* Según se analizó en los capítulos anteriores, la idea de la educación como “proyecto de vida” es una propuesta propia del discurso educativo católico. En la LEN esa definición pervivió, ubicada en línea con la definición de los objetivos de “formación integral”. (Tabla N° 27)

Tabla N° 27

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 6° - El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer (...) <b>Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida.</b> (...)	ARTICULO 8° — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y <b>promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida</b> (...).

*La libertad de conciencia.* Esta cuestión tuvo un cambio sustantivo en el pasaje de la LFE a la LEN. Esa última ley suprimió en el articulado sobre derechos de los alumnos/as la mención explícita a las “convicciones religiosas”. Quedó resumida en el respeto a su “libertad de conciencia”, omitiendo aclaraciones que sí estaban en la LFE. (Tabla N° 28)

Tabla N° 28

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 5° - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) -El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, <b>libertad de conciencia</b> , de expresión y a recibir orientación.	ARTICULO 126° — Los/as alumnos/as tienen derecho a: (...)
ARTICULO 43° - Los educandos tienen derecho a: (...) b) Ser respetados en su <b>libertad de conciencia, sus convicciones religiosas</b> , morales y políticas en el marco de la convivencia democrática.	b) <b>Ser respetados/as en su libertad de conciencia</b> , en el marco de la convivencia democrática.

## Educación privada y libertad de enseñanza e igualdad de oportunidades

*La libertad de enseñanza: derecho de enseñar y aprender.* La denominada “libertad de enseñar y aprender”, presente en ambas leyes, volvía sobre el fundamento constitucional, donde tiene su origen. La fórmula reactualiza ese principio constitucional que ha servido como argumento desde el sector educativo católico para defender la legitimidad de la educación privada en el sistema educativo nacional. (Tabla N° 29)

Tabla N° 29

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 8° - El <b>derecho constitucional de enseñar y aprender</b> queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley (...). (Art. 1°)	ARTICULO 1° — La presente ley regula el ejercicio del <b>derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella</b> , conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.
ARTICULO 5° - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) - <b>La libertad de enseñar y aprender.</b> (...)	ARTICULO 6° — El Estado garantiza el <b>ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender.</b> (...)

*Reconocimiento de la iniciativa privada.* Otro elemento relevante para el sector educativo privado es el reconocimiento explícito desde la autoridad estatal. Entre la LFE y la LEN siguió ese reconocimiento junto a las funciones de autorización y supervisión por parte del Estado. (Tabla N° 30)

Tabla N° 30

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 7° - El Sistema Educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen los de las <b>entidades de gestión privada reconocidas</b> .	ARTICULO 14° — El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y <b>privada</b> , gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.
ARTICULO 36° - Los servicios educativos de <b>gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales</b> .	ARTICULO 13° — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <b>reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales</b> , de gestión cooperativa y de gestión social.

*La igualdad de oportunidades educativas.* La fórmula fraseológica de la “igualdad de oportunidades y posibilidades” tuvo un desplazamiento significativo entre la LFE y la LEN. En la primera normativa, esa “igualdad” aparecía dirigida a “todos los habitantes” y ligada al “derecho a aprender (...) sin discriminación alguna”. En ello, se construía una apertura implícita a la interpretación católica y su demanda de inclusión de la formación religiosa en la educación obligatoria o bien el financiamiento a las escuelas confesionales. En cambio, en la LEN la “igualdad de oportunidades y posibilidades” buscaba atender a la igualación socio-económica, frente a lo que quedó definido como “desequilibrios regionales ni inequidades sociales” o la atención a “los sectores menos favorecidos de la población”. (Tabla N° 31)

Tabla N° 31

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 5° - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) - La concreción de una efectiva <b>igualdad de oportunidades y posibilidades</b> para todos los habitantes (...).	ARTÍCULO 11° — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con <b>igualdad de oportunidades y posibilidades</b> , sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. (...)
ARTICULO 8° - El Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la <b>igualdad de oportunidades y posibilidades</b> , sin discriminación alguna.	ARTÍCULO 21° — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de: (...) c) Asegurar el acceso y la permanencia con <b>igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.</b>

*La no discriminación.* Un cambio sustancial entre la LFE y la LEN reafirmó a la mención de la “discriminación” en el articulado de la ley. La LFE incluía el “rechazo a todo tipo de discriminación” y por otro lado luego la asociaba a la “igualdad de oportunidades y posibilidades”. Como se señaló, en ello se dejaba abierto un espectro de interpretaciones de parte de la educación católica para demandar al Estado el reconocimiento de sus preceptos religiosos. Sin embargo, en la LEN el tópico de la “discriminación” quedó asociado a la “discriminación de género ni de ningún otro tipo”, como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional. El sentido otorgado así a la *no discriminación* iba a contramano de la interpretación del sector educativo católico. Según se detallará más adelante, la inclusión del *género* como tópico dentro de la nueva LEN marcaba uno de los desplazamientos más importantes en relación a la LFE derogada y la política educativa de la década anterior. (Tabla N° 32).

Tabla N° 32

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 5° - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) el <b>rechazo a todo tipo de discriminación</b> .	ARTICULO 11° — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: (...) f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas <b>sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo</b> .
ARTICULO 8° - El Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, <b>sin discriminación alguna</b> .	(...) v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de <b>eliminación de todas las formas de discriminación</b> .

*Designación de personal docente; elaboración y reconocimiento de planes de estudio.* Junto a las funciones de reconocimiento y supervisión de la educación de gestión privada con las que se invertía al Estado en ambas leyes, la respuesta al sector privado supuso también la replicación de los derechos a “nombrar y promover a su personal”, como una prerrogativa propia del sector privado en el país. Además de sostener el derecho a “formular planes y programas de estudio” y a emitir títulos válidos, entre otros. En su conjunto, esas pervivencias intertextuales reafirmaban una serie de conquistas del sector privado que, motorizado por la educación católica, había avanzado en esas reformas normativas desde la década de los ‘60 (ver **capítulo 2**). (Tabla N° 33)

Tabla N° 33

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 36° - (...) Tendrán derecho a prestar estos servicios [educativos de gestión privada] los siguientes agentes: <b>La Iglesia</b>	ARTICULO 63° — Tendrán derecho a prestar estos servicios [educativos de gestión privada] <b>la Iglesia Católica</b> , las

<p><b>Católica</b> y demás Confesiones Religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos (...)</p> <p>Estos agentes tendrán, dentro del Sistema Nacional de Educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones: a) Derechos: <b>Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar;</b> disponer sobre la utilización del edificio escolar; <b>formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos;</b> participar del planeamiento educativo. (...)</p>	<p>confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos (...)</p> <p>Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:</p> <p>a) Derechos: <b>crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario</b> y participar del planeamiento educativo. (...)</p>
---	--

*Aportes estatales a la educación privada.* Por último, otro de los elementos fuertes que respondían a las demandas del sector educativo privado/confesional refería al aporte estatal a los salarios docentes de sus instituciones. En línea con el conjunto de normativas que habían avalado tal aporte desde 1947 hasta su reafirmación en las disposiciones de los '60 y en la LFE de 1993, la LEN retomó ese reconocimiento presupuestario. Cualquier espacio de disputa quedaba suprimido en esta materia. La selección léxica de “aporte” (y no de subsidio) reafirmaba el reconocimiento en este tema a las demandas de la educación católica (Tabla N° 34).

Tabla N° 34

LFE N° 24195 (1993)	LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 37° - <b>El aporte estatal para atender los salarios docentes de los estableci</b>	ARTICULO 65° - <b>La asignación de aportes financieros por parte del Estado</b>

mientos educativos de gestión privada, se basará en  **criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la Justicia Social y teniendo en cuenta entre otros aspectos; la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe.**

**destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados** por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en  **criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.**

ARTICULO 38° - Los/as docentes de las Instituciones Educativas de Gestión Privada reconocidas tendrán  **derecho a una remuneración mínima igual a la de los/as docentes de Instituciones de Gestión Estatal** y deberán poseer títulos reconocidos por la normativa vigente en cada jurisdicción.

ARTICULO 64° - Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán  **derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal,** conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

En síntesis, la estrategia del discurso estatal ante la discusión y sanción de una nueva normativa educativa para todo el sistema educativo nacional fue la replicación de fragmentos de la LFE que interpe-laban directamente o indirectamente a las demandas de la educación católica. Podría leerse en la traducción de esas demandas desde el discurso estatal, una forma de neutralización de la posible oposición de la Iglesia a la nueva ley, a la vez que una re-legitimación de su lugar como actor político, religioso y educativo.

Sin embargo, a diferencia de la LFE derogada, la LEN modificó el sentido de la “igualdad de oportunidades” educativas. Si en el discurso católico la *igualdad de oportunidades* ha apuntado al derecho de los padres a elegir escuelas que respeten sus creencias religiosas,



el sentido otorgado en la LEN refirió al acceso a la educación como derecho de los “sectores menos favorecidos de la población” (art. 21°). También se destaca en las referencias a la “discriminación” la exclusión de la religión como una de las posibles causales, y el consecuente desdibujamiento de la dimensión religiosa como un elemento relevante.

Asimismo, junto a esa trama intertextual con la LFE, el articulado de la nueva LEN incluyó otros elementos distintos, que significaban un distanciamiento respecto al posicionamiento de la Iglesia católica en materia educativa. Concretamente, incorporó referencias a la “discriminación” o la “equidad” de género en los fines y objetivos del sistema educativo. Se incluyeron en el listado de contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones (art. 92°) otros elementos conexos, como la mención explícita de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y las leyes nacionales que adhieren a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer – “Convención de Belem do Pará” (ley N° 24632) y al Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ley N° 26171), según se detalla en la **Tabla N° 35**.

**Tabla N° 35**

Género como tópico en la LEN N° 26206 (2006)
ARTICULO 11° — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: (...) f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas <b>sin admitir discriminación de género</b> ni de ningún otro tipo.
ARTICULO 48° — La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: (...) d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos <b>la equidad de género</b> y la diversidad cultural.

ARTICULO 50° — Son objetivos de la Educación Rural: (...) d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la **equidad de género**.

ARTICULO 79° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras **formas de discriminación**, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, **de género** o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTICULO 84° — El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, **género** o identidad cultural.

ARTICULO 92° — Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: (...) f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en **la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171.**

En una apertura del discurso estatal hacia un tema que había sido excluido de la reforma educativa de los '90, la inclusión de elementos correspondientes a la perspectiva de género –como la equidad, la no discriminación y el marco normativo sobre prevención de la violencia contra las mujeres– marcó una diferenciación respecto del discurso católico. Así sancionada, la LEN se constituyó en un texto polifónico que si bien legitimaba aspectos sustantivos del ideario católico también respondía a demandas sociales consolidadas, por ejemplo, las referidas a la igualdad de género.

Exceptuando estas cuestiones fundamentales, la Iglesia católica reconoció sin embargo en el articulado de la LFE muchas conquistas que estaban en línea con su ideario educativo. Una vez sancionada

la ley, el Episcopado volvió a pronunciarse en una declaración de la Comisión Episcopal de Educación Católica del 2 de febrero de 2007, titulada “La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional”.

Posicionándose nuevamente como actores religiosos (“Como pastores de la Iglesia”), político (“proyecto común de nación”) y educativos (“el mejor ejercicio posible de la vida educativa”), los obispos marcaron su reconocimiento a aspectos conceptuales de la normativa. Pero por otro lado también acentuaron su disidencia ante algunas definiciones y omisiones de la LEN:

26. **Como Pastores de la Iglesia (...)** nos comprometemos e invitamos a una activa participación de **las familias** y de **las instituciones de la sociedad civil** para asegurar, **tanto en la gestión estatal como en la gestión privada de cada jurisdicción**, el mejor ejercicio posible de la vida educativa. **Nuestros niños y jóvenes** merecen los mejores esfuerzos para que puedan lograr un desarrollo integral de su personalidad. De esta manera seremos **colaboradores del plan de Dios** y de las potencialidades y de la libertad de **los argentinos en un proyecto común de nación**.

27. Pedimos a Dios, el Señor de la historia y **“fuente de toda razón y justicia”**, que nos ilumine y sostenga en la difícil y necesaria misión de educar. Encomendamos de un modo especial nuestra misión a **Nuestra Señora de Luján, Patrona de la Patria**.

Desde ese múltiple anclaje identitario en referencias tales como las “familias” “instituciones de la sociedad civil”, o “los argentinos”, la “patria” y “proyecto común de nación”, la Iglesia interpelaba nuevamente no solo al Estado sino al conjunto de la sociedad. Asimismo, el respaldo en el preámbulo de la Constitución Nacional (“Pedimos a

Dios, el Señor de la historia” y “fuente de toda razón y justicia”) y en la figura de la Virgen de Luján (“Patrona de la Patria”) reconstruía el lugar protagonista de la Iglesia en la vida política del país.

Desde ese lugar de enunciación, la Iglesia abrió su discurso al reconocimiento de aspectos conceptuales de la nueva LEN que coincidían con sus propios preceptos educativos. Concretamente, la legitimación discursiva de la familia como “agente natural y primario de la educación”, la gestión privada como parte del sistema educativo público, y la educación “integral”:

4. Consideramos importante, entre otros aspectos, que el texto normativo sostenga que la educación es un bien público y un derecho personal y social. En consecuencia, **reconoce a la familia como agente natural y primario de la educación y, entre sus derechos, el de elegir para sus hijos la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones éticas, filosóficas o religiosas.** (...)

6. Establece (...) la existencia de **un solo sistema educativo nacional integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada;** (...).

7. Afirma igualmente que 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).

Este último fragmento marca el punto de distanciamiento del discurso católico con la nueva LEN. La omisión de lo religioso en los lineamientos de la nueva ley llevó a que la Iglesia buscara respaldo no

solo en la derogada LFE, que efectivamente hacía mención explícita a esa dimensión en su artículo 6º, sino también, de manera paradójica, en la propia ley 1420, que, a pesar de haber sido largamente proclamada como la ley de la educación laica, disponía en su artículo 8º la enseñanza de la religión, aunque por fuera del horario de clase.

Así como la Iglesia reconoció sus coincidencias con una parte de la LEN que respondía a sus demandas, también refutó una parte sustancial de los nuevos contenidos. Particularmente, los agregados de la LEN referidos a la perspectiva de género –señalados antes– fueron el objetivo de sus enfáticas críticas:

**16. *Lamentamos profundamente la sorpresiva inclusión como contenido curricular obligatorio (Art. 92 de la Ley de Educación Nacional) de la Ley 26171 que ratifica el “Protocolo facultativo de la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación de la mujer” (CEDAW), que insiste en la instrumentación de programas de planificación familiar que podrían facilitar prácticas como la anticoncepción, la esterilización y el aborto.*** Como dijo el Episcopado Argentino en su declaración del 13 de diciembre de 2006: **“El propósito laudable de luchar contra toda discriminación que afecte a la dignidad y derechos de la mujer, no puede servir de cobertura para promover cambios negativos en la cultura de nuestro pueblo, en contra de valores fundamentales que son apreciados por la inmensa mayoría de los argentinos. Nos referimos concretamente a la defensa de la vida humana desde la concepción; a la familia fundada en el matrimonio, entendido como unión estable del varón y la mujer; a la maternidad, que expresa una vocación propia e insustituible de la mujer en la sociedad”.** Máxime cuando ello implica, además, comprometer “la soberanía jurídica de la

Argentina” y violar derechos y garantías explícita o implícitamente consagrados por la Constitución Nacional.

La aprobación del Protocolo de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), incluido ahora como contenido obligatorio en la LEN, ya había sido objeto de crítica en la declaración del Episcopado “Ante la aprobación del protocolo de la CEDAW”, del 12 de diciembre de 2006. Esa declaración era convocada como respaldo de autoridad dentro del propio discurso católico para marcar su distanciamiento con la LEN y reafirmar la doctrina católica en materia de sexualidad. Aun más, los obispos identificaron en esa inclusión temática lo que desde el discurso de la Iglesia se ha definido como “ideología de género”; es decir, una acentuación negativa de la perspectiva de género entendida como una opción contraria a la “naturaleza humana” o “ley natural” ordenada por la divinidad:

17. A ello se suma **la inclusión en los contenidos curriculares de la no discriminación por género (“ideología del género”)** [sic], **principio opuesto a la realidad de la naturaleza humana ya que el hombre desde su concepción biológica es sexuado, varón o mujer; y por ende esta inclusión posibilita una distorsión en la educación sexual.**

18. Todo esto nos preocupa enormemente, en razón de que los padres que no deseen que sus hijos sean enseñados y educados en **temas contrarios a los principios de la ley natural** y a sus convicciones, podrían hacer valer sus derechos.

En esto aparecía implícitamente un posicionamiento ante la ley de Educación Sexual Integral (ESI), que había sido sancionada en octubre

de 2006. La inclusión de la *perspectiva de género* y, de la mano de ella, de la *educación sexual integral* obligatoria, eran aludidas en el discurso del Episcopado no solo como “distorsión” sino como “proyectos ideológicos de signo hegemónico” opuestos a un “sano pluralismo”:

26. Como Pastores de la Iglesia, en un contexto de **sano pluralismo pero también de reaparición de algunos proyectos ideológicos de signo hegemónico**, nos comprometemos e invitamos a una activa participación (...)

El foco eclesial sobre estas cuestiones será abordado en detalle en el próximo capítulo, dedicado al proceso de sanción y aplicación de la ley de ESI.

Si bien la LEN sancionada en 2006 tuvo, ya desde su propio debate, propiciado por el Ministerio de Educación, muchos puntos de convergencia con el discurso católico, que buscó en esta coyuntura reactivar el terreno discursivo ganado con la sanción de la LFE, también el nuevo orden normativo impuso nuevos temas en la esfera educativa nacional. No tanto la omisión de la dimensión religiosa en el texto de la ley, sino la inclusión de elementos fundados en la perspectiva de género activó el énfasis de la Iglesia en defensa de su ideario y la clausura ante alternativas discursivas que disputaban sus preceptos y demandas sobre la educación.

### **Conclusiones: reconocimientos y distanciamientos entre Estado e Iglesia**

La lectura de las estrategias discursivas puestas en juego en los distintos espacios analizados en torno a la LEN permite dar cuenta de las tensiones y disputas por los sentidos del Estado, la educación

pública y el lugar de la religión en el sistema educativo nacional. La re-actualización de esas discusiones se dio en una nueva coyuntura social y política, signada por lo que se definió como una “prescindencia activa” del poder estatal hacia la cúpula eclesiástica en la forma de una “laicidad subsidiaria” que suponía el avance en el reconocimiento de derechos ciudadanos en clave de pluralidad e inclusión a la vez que un sostenimiento de los actores católicos como interlocutores necesarios en muchas de las políticas gubernamentales. En el campo de la política educativa, ese vínculo entre el Estado nacional y la Iglesia tuvo en esta coyuntura sus propios matices, en un interjuego complejo de reconocimientos, desplazamientos y distanciamientos discursivos.

Si en la década anterior se había construido un solapamiento discursivo entre lo estatal y lo católico mediante una traducción activa de las demandas de la Iglesia católica, el momento de discusión y sanción de la LEN en 2006 estuvo marcado por algunos cambios con relación al Estado y al carácter “integral” de la educación. Mientras que el Estado nacional respondió a un conjunto de demandas simbólicas por parte del sector educativo católico que reactualizaban su rol preponderante como actor político-educativo, con la propuesta oficial tendiente a la derogación de la LFE, el discurso estatal avanzó al mismo tiempo en la inclusión de nuevos criterios conceptuales enfrentados al núcleo duro de la doctrina católica. El espacio simbólico de la educación pública aparecía así reconfigurado a partir de una nueva polifonía que tomaba algunas de las demandas católicas cristalizadas a lo largo de los años, pero que también incorporaba nuevas demandas propias de un nuevo clima cultural. Esa doble estrategia de concesión y desplazamiento le permitió al discurso estatal avanzar en la inclusión de nuevos sentidos que convergían con las demandas de otros colectivos que desde hacía



años clamaban por una educación obligatoria con perspectiva de género. La educación católica refutó esos nuevos temas impuestos, que trastocaban su lugar privilegiado en el armado del marco normativo.

La discusión de una nueva ley organizadora del sistema educativo nacional actualizó la disputa latente entre actores estatales legitimados por la voluntad democrática y los actores eclesíásticos, que buscaron apuntalar con sus demandas particulares los sentidos legítimos para el conjunto del sistema educativo nacional. Ante el impulso estatal para la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, nuevas estrategias políticas y discursivas se pondrían en juego desde el sector educativo católico dominante, según se analizará en el siguiente capítulo, en un nuevo escenario de definición de la educación pública y su horizonte simbólico de posibilidades.

## | CAPÍTULO 6 |

### **La Ley de Educación Sexual Integral**

#### **Introducción**

En este capítulo se aborda la puesta en debate de nuevos sentidos educativos a partir de la puesta en marcha de la ley de Educación Sexual Integral (ESI). La sanción de esta ley, en octubre de 2006, precedió a la de la LEN (dada en diciembre del mismo año), y el proceso de su discusión y aplicación reconoce particularidades. En línea con otros momentos álgidos de discusión educativa, en la coyuntura de sanción y aplicación de la ESI entrarían en juego nuevamente sentidos disímiles acerca de las responsabilidades del Estado y de las familias, la autonomía de la educación privada-confesional y la presencia de elementos religiosos dentro de la educación obligatoria. El interrogante general que guía este capítulo se centra entonces en la configuración interdiscursiva del discurso estatal y las formas de respuesta desde la institución católica ante la Educación Sexual Integral. Se relevarán las estrategias discursivas puestas en juego en los distintos espacios discursivos de discusión y aplicación de esa normativa, y los cambios y continuidades en los posicionamientos estatal y católico, que se dieron en el marco de cambios sociales, culturales y políticos tendientes al reconocimiento de derechos y a una relativización del lugar de la cúpula eclesiástica en la definición de muchas iniciativas gubernamentales.

#### **Educación, sexualidad y género en disputa**

En el origen de las políticas públicas de educación sexual deben tenerse en cuenta los actores sociales y políticos que las han promovido,

así como sus improntas conceptuales. Entre ellos, se destacaron a partir de la década de los '70 los organismos internacionales que promovieron políticas de control del crecimiento poblacional vinculadas al desarrollo económico, tales como las Conferencias Internacionales sobre Población y Desarrollo en el marco de la ONU<sup>519</sup>. Otros actores fundamentales que han motorizado significados diversos sobre la educación sexual han sido los movimientos feministas y también la propia Iglesia católica<sup>520</sup>. Esa institución, por ejemplo, había advertido prontamente las mutaciones culturales y asentado su posicionamiento sobre la sexualidad en la encíclica del Papa Pablo VI *Humanae Vitae*, publicada en 1968, como ordenamiento doctrinal de la moral sexual desde la perspectiva eclesial. Se destacaban allí como elementos fundamentales el valor privilegiado de la castidad, del matrimonio (heterosexual) indisoluble y su fin procreativo, el rechazo de métodos anticonceptivos artificiales, la consecuente prescripción de la abstinencia periódica como único método de “planificación familiar”, así como la condena al aborto<sup>521</sup>.

De parte de los movimientos feministas y de grupos de defensa de derechos desde la diversidad sexual, se motorizaron también reivindicaciones políticas que buscaron desplazar las fronteras entre lo privado y lo público, hacia el reconocimiento igualitario de derechos. La

---

<sup>519</sup>Novick, S. (1999). “La posición argentina en las tres conferencias mundiales de población”. Informe de Investigación. Buenos Aires: IIGG-UBA.

<sup>520</sup>Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO; Felitti, K. (2009a). Derechos reproductivos y políticas demográficas en América Latina: apuntes desde la Historia. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (35), 55-66.

<sup>521</sup>Felitti, K. (2008). La Iglesia católica y el control de la natalidad en tiempos del Concilio: la recepción de la encíclica *Humanae Vitae* (1968) en Argentina. *Anuario IEHS*, (22), 345-367.

politización de asuntos como la sexualidad y las relaciones de género, reservados en una perspectiva restrictiva como asuntos estrictamente privados, irrumpieron crecientemente en la esfera de discusión pública. El concepto de *ciudadanía sexual*<sup>522</sup> permitió analizar ese nuevo escenario de disputas por la ampliación del campo de conceptualización y de ejercicio efectivo de derechos referidos a la sexualidad, en sus vínculos con la esfera política, la conformación de identidades y las representaciones sociales sobre el cuerpo y el género.

Desde estos focos de proliferación que marcaron la re-aparición de la sexualidad en la esfera pública, la disputa por anclar de manera unívoca y estática una definición de “educación sexual” ha enfrentado visiones divergentes. Los ejes en tensión han referido a quiénes deberían ser los responsables de enseñarla, qué significado se le otorga a la sexualidad, cuáles deberían ser los objetivos de la formación, qué contenidos y bajo qué modalidades se deberían enseñar en las instituciones educativas y, en última instancia, qué tipo de personas deberían ser formadas en ellas.

En décadas previas habían existido en Argentina distintas iniciativas de educación sexual, aunque no de manera sistemática, para el conjunto del sistema educativo nacional. En las primeras décadas del siglo XX se sucedieron propuestas desde la salud pública, apuntadas a la “profilaxis social”, sobre la base de enfoques médicos de tipo higienista y eugenésico. A partir de la segunda mitad del siglo XX, las lecturas sobre las definiciones de educación sexual permiten identificar un pasaje desde las llamadas políticas de “planificación familiar”, promovidas por organismos internacionales, hacia un paradigma de dere-

---

<sup>522</sup>Weeks, J. (1998). The sexual citizen. *Theory, Culture & Society*, 15(3-4), 35-52.

chos sexuales y reproductivos, en las décadas de los '70 y '80<sup>523</sup>. Ya en los '60, por ejemplo, desde los campos educativo y médico, pero también de la industria cultural, se había delimitado un campo de intervención en materia de educación sexual para jóvenes y adultos, en un contexto de cambios sociales y culturales que habían afectado los roles de género, la juventud, las relaciones familiares y la moral sexual<sup>524</sup>. En los '80 habían existido iniciativas gubernamentales pioneras en el ámbito de la municipal de la ciudad de Buenos Aires, a partir de un programa de educación sexual en escuelas secundarias.<sup>525</sup> Desde las políticas educativas a nivel nacional, la educación sexual también había sido un tópico presente. Según se señaló en los capítulos 3 y 4, el tema había emergido dentro de los debates del Congreso Pedagógico Nacional (CPN), plasmado en sus heterogéneas conclusiones. Y también en el gobierno de Menem habían existido iniciativas referidas a la prevención del VIH/sida –en acciones conjuntas entre la cartera educativa y la de salud– resistidas desde el sector educativo católico, aunque también se presentaron iniciativas que tenían como principal fundamento el respaldo en voces autorizadas de especialistas religiosos.

En el contexto argentino, otros antecedentes más próximos en el tiempo fueron relevados a partir del análisis de las prácticas siste-

---

<sup>523</sup>Zemaitis, S. (2016). "Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud". Trabajo Final, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf> (consulta: 7/6/2016).

<sup>524</sup>Felliti, K. (2009b). Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (1), 1-19.

<sup>525</sup>Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

máticas de educación sexual en las instituciones educativas, en momentos previos a la sanción de la ley de ESI. Esas lecturas permitieron elaborar tipologías, definidas como “tradiciones” o “modelos” de educación sexual. C. Wainerman, M. Di Virgilio y N. Chami<sup>526</sup> analizaron una serie de experiencias formalizadas de educación sexual en escuelas primarias y secundarias en distintos distritos del país, antes de la sanción de la ley de ESI. Las autoras organizaron la evaluación de esos abordajes a partir de tres criterios: los fundamentos de la educación sexual, la concepción de la sexualidad y los contenidos sustantivos. A partir de esas categorías y del trabajo de campo, elaboraron la tipología presente en la **Tabla N° 36**.

**Tabla N° 36.** Elaboración propia a partir de la bibliografía (Wainerman; Di Virgilio; Chami, 2008).

Modelos de educación sexual				
	<b>Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos</b>	<b>Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad</b>	<b>Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable</b>	<b>Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad</b>
<b>Fundamento</b>	Prevencción de embarazos. Visión dramática del VIH-SIDA y las ETS; rechazo al uso de	Enfoque biomédico. Ética laica. Estudiantes como “promotores de salud”.	Información para la toma de decisiones responsables; promoción de conductas	Defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes; promoción del ejercicio del

<sup>526</sup>Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

<b>Fundamento</b>	anticonceptivos. Abstinencia y postergación del inicio de las relaciones sexuales.	Prevención de embarazos no deseados; énfasis en la anticoncepción y la prevención de ETS.	independientes y saludables; diálogo en la enseñanza.	derecho a la sexualidad plena.
<b>Sexualidad</b>	Sexualidad como genitalidad y función de reproducción. Homosexualidad como conducta desviada.	Sexualidad como genitalidad y función de reproducción. Sexualidad como riesgo o peligro.	Sexualidad como dimensión constitutiva de la persona (genitalidad y componentes psicológicos, socio-culturales y diversidad de identidades sexuales).	Sexualidad no restringida a la procreación; aceptación del placer, el deseo, formas de relaciones de pareja alternativas a la heterosexual.
<b>Contenido</b>	Promoción de abstinencia sexual, matrimonio, "toma de conciencia" y "actitud cristiana"; rechazo a la homosexualidad, el placer y el deseo.	Métodos anticonceptivos y de prevención de ETS. Fisiología de la reproducción.	Aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos de la sexualidad.	Marco ético que privilegia el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual.

Estos modelos constituyen repertorios discursivos que no necesariamente se han presentado diferenciados en su aplicación, sino que se desarrollaron muchas veces solapados y convergiendo dentro de una estrategia pedagógica. Más allá de sus particularidades y diferen-

cias, la organización de estos modelos comparte un abordaje crítico en su elaboración, al subrayar, por un lado, las definiciones reduccionistas de la sexualidad sobre las que se han fundado muchas de las propuestas de educación sexual; y, por el otro lado, al presentar propuestas superadoras que buscaban complejizar el trabajo desde los espacios escolares. En ello, se destacan las propuestas centradas en los derechos y la perspectiva de género como aporte crítico que ha relevado las desigualdades sociales entre varones y mujeres, ante versiones de la educación sexual centradas en otro tipo de impronta discursiva. La educación sexual se presenta así como un espacio de disputa entre posiciones alternativas.

Esa pluralidad de alternativas en tensión está en la propia definición de lo que se entiende por sexualidad. También el concepto de sexualidad está conformado por una multiplicidad de significados que la constituyen en un concepto político y discursivo constantemente intervenido y redefinido. El planteo foucaultiano ha sido primordial para entender a la sexualidad como un “dispositivo histórico”, esto es, como un dominio particular de preocupación social y moral, de conocimiento científico y de intervención política dentro de un entramado de discursos en tensión y de relaciones de poder múltiples y pluriformes<sup>527</sup>. En esa línea de sentido, J. Weeks señaló que:

Los significados que le damos a la “sexualidad” están organizados socialmente por una variedad de lenguajes, que buscan decirnos qué es el sexo, qué debería ser –y qué podría ser. Los lenguajes existentes del sexo, presentes en tratados morales, leyes, prácti-

---

<sup>527</sup>Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.



cas educativas, teorías psicológicas, definiciones médicas, rituales sociales, ficciones pornográficas o románticas, música popular, así como en suposiciones del sentido común (muchas de las cuales se contradicen) plantean el horizonte de lo posible. Todos ellos se presentan como representaciones verdaderas de nuestras necesidades y deseos íntimos. La dificultad reside en sus aproximaciones contradictorias, en el babel de voces que generan.<sup>528</sup>

Por tanto, el concepto de sexualidad no tiene en sí mismo un cierre unívoco, sino que puede ser abordado a partir de los marcos de inteligibilidad que la delimitan de modos diversos –y a veces contradictorios– como un dominio particular de intervención social, en el cruce político y tensionado entre lo individual y lo social, lo público y lo privado.

Esa misma condición histórica, disputada, a la vez que ubicada en las fronteras móviles de lo público y lo privado, atraviesa también al *género* como concepto y herramienta de intervención política. Como término originado hacia mediados del siglo XX en el ámbito médico para dar cuenta de las características psicológicas y culturales de las identidades femeninas y masculinas más allá de las diferencias de tipo sexual o biológico, el concepto de género tiene un recorrido propio dentro de las teorizaciones feministas a partir de los '70 que destacaron la construcción culturalmente desigual de las diferencias entre varones y mujeres.<sup>529</sup> Las críticas al interior de los feminismos también marcaron la multiplicidad de definiciones del género, atadas a

---

<sup>528</sup>Weeks, J. (2003). *Sexuality*. Londres: Routledge. P. 7.

<sup>529</sup>Cf. Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, (21), 147-178; Tubert, S. (2003). La crisis del concepto de género. En S. Tubert (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (7-37). Madrid: Cátedra.

la consideración de los sesgos heterosexistas y racistas en el abordaje del deseo y las identidades generizadas. En términos sintéticos, al plantearlo como categoría analítica, las diversas conceptualizaciones del género han destacado su conformación como “sistema de organización social” o bien su sentido de “identidad genérica”<sup>530</sup> desde las ciencias sociales y las humanidades, de manera crítica ante las formas sociales de dominación justificadas en argumentos biologicistas o esencialistas. Según se señalará más adelante, la entrada del concepto de género a los debates sociales en las últimas décadas llevó también a que la Iglesia católica tomara una posición crítica ante el avance de políticas públicas en torno al género y la sexualidad.

La educación sexual, la sexualidad y el género aparecen entonces como dominios sociales disputados entre distintas discursividades, posicionamientos políticos y regulaciones morales y religiosas. El proceso de definición y aplicación de la ley de ESI estaría cruzado por esta multiplicidad de sentidos enfrentados, donde se construyeron también horizontes identitarios posibles para los y las estudiantes dentro del sistema educativo nacional.

### **El debate por la ley de ESI**

La reivindicación de la educación sexual como parte de los derechos sexuales y reproductivos había tenido un primer hito normativo a nivel nacional con la sanción, a fines de 2002, de la ley N° 25673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en la órbita del Ministerio de Salud de la Nación. El proceso

---

<sup>530</sup>Oliva, A. (2010). Debates sobre el género. En C. Amorós y A. De Miguel (ed.). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (13-60). Madrid: Minerva. P. 31.

de discusión previo había implicado la proliferación cruzada de discursos entre actores religiosos y políticos, incluida la cuestión de la educación sexual, pues esa ley incluyó entre sus disposiciones la capacitación, perfeccionamiento y actualización referidos a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa.

Aunque estaba implicada en esta normativa, la educación sexual requirió de una ley nacional específica. Antes de la sanción de la ley nacional de ESI, en muchas de las provincias tenían vigencia normativas que disponían la obligatoriedad de la educación sexual como objetivo general<sup>531</sup>. La provincia de Santa Fe había aprobado una ley de educación sexual en 1992, en base a “una visión integral de la persona humana” según su artículo 1º. Mendoza, en 1997, había sancionado también su ley de educación sexual, en términos de “Educación en Valores de la Sexualidad”. Formosa tenía desde 1996 su ley de Educación Sexual y Control de Adicciones. La Ciudad de Buenos Aires tendría desde finales de 2006 su propia ley de Educación Sexual Integral. También las iniciativas de educación sexual en las provincias tuvieron como plataforma los denominados Programas de Salud Sexual y Procreación Responsable, en distintas modalidades. Estos programas tenían vigencia normativa en las provincias de La Pampa, desde 1991; Chaco, Corrientes y Mendoza desde 1996; Neuquén desde 1997; Córdoba desde 2003. En ese año Entre Ríos sancionó una norma que fundió ambos abordajes en una ley de “Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual”. También estaban en vigencia normativas provinciales que tenían por objetivo la retención escolar de estudiantes embara-

---

<sup>531</sup>Esquivel, J. (2013). Op. cit.; Petracci, M.; Pecheny, M. (2007). *Argentina, derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.

zadas, en La Pampa (ley N° 1462/93), Tucumán (ley N° 6848/97), Entre Ríos (ley N° 9356/01), Santa Cruz (ley N° 2578/01) y Misiones (leyes N° 3782/01 y 4205/05), y que habían establecido regímenes especiales de asistencia y garantía de permanencia en el sistema escolar.

Más allá de estas políticas y normativas vigentes en el país, el impulso por una ley nacional de educación sexual hasta llegar a su sanción tuvo su propio recorrido. Implicó años de controversias, encendidos debates y construcción de consensos, no solo en el seno del parlamento nacional, sino también en el ámbito mediático y en la opinión pública. Allí intervinieron actores religiosos, académicos, políticos, que no negaron la necesidad de una normativa de educación sexual obligatoria, sino que disputaron por las definiciones sobre cuestiones como la responsabilidad educativa de las familias ante la del Estado, la edad mínima para el aprendizaje de educación sexual, y los contenidos explicitados en la ley; a lo que se sumaban discusiones conexas sobre el aborto como problema de salud pública o bien como problema moral<sup>532</sup>. Existía coincidencia también en identificar como problemáticas sociales la proliferación del VIH/SIDA y el aumento de casos de embarazo adolescente. La preocupación por tales cuestiones había emergido en el debate público en convergencia con la discusión de una ley de educación sexual que se discutía en el mismo momento para el ámbito específico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>533</sup>.

<sup>532</sup>Iosa, T., Cena, V., Bossio, M., Pozzi, M.; Vaggione, J. (2011). ¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? Actores y discursos sobre “educación sexual” en medios periodísticos nacionales durante el debate de la Ley 26.150 en el Congreso de la Nación. En Peñas, M.; Vaggione, J. (comp.). *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina* (49-90). Córdoba: Asociación Civil por el Derecho a Decidir.

<sup>533</sup>Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los de-

En este clima de debate público, desde marzo de 2005 se presentaron en el Congreso de la Nación ocho proyectos de ley, a partir de iniciativas de distintos bloques parlamentarios. El primero fue presentado en marzo de 2005 por el diputado Luis Zamora (Autodeterminación y Libertad). El segundo proyecto, presentado al mes siguiente, llevaba las firmas de diputados de distintos partidos (Izquierda Unida, Partido Socialista, UCR, Coalición Cívica). Al año siguiente se presentarían otras seis iniciativas, firmadas por legisladores de los partidos Peronismo Federal, ARI, Frente para la Victoria-PJ, PRO y Fuerza Republicana. Estos proyectos fueron tratados en las comisiones de Educación y de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia. En esa última comisión se sucedieron álgidas discusiones al irrumpir un grupo denominado “Familias argentinas”, que increpó a los legisladores en la reunión del 8 de noviembre de 2005, con panfletos que indicaban “No queremos que se promueva la homosexualidad en los niños” o “nuestros hijos son nuestros y no del Estado”; además de correos electrónicos enviados por organizaciones católicas a legisladores<sup>534</sup>.

Ante esas iniciativas, el posicionamiento discursivo de la Iglesia buscó reactualizarse a través de estrategias conocidas, como la entrevista con autoridades políticas y también la publicación y re-publicación de documentos desde el Episcopado. En enero de 2006 se dio a

---

bates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58; LAVIGNE, L. (2007). La educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad. *Libertades Laicas*. Recuperado de [http://www.libertadeslaicas.mx/images/cursos/iicurso/Luciana\\_Lavigne2.pdf](http://www.libertadeslaicas.mx/images/cursos/iicurso/Luciana_Lavigne2.pdf) (10/02/2012).

<sup>534</sup>Esquivel, J.; Alonso, J. (2015). Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la “muerte digna” en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (21), 85-110. P. 92.

conocer una compilación de documentos referidos a la educación sexual, en respuesta a los proyectos parlamentarios y la discusión pública sobre la temática. Esa publicación, titulada *El desafío de educar en el amor*, publicada por la Oficina del Libro de la CEA, contenía cuatro textos:

- “La educación de la sexualidad en las escuelas”. Comisión Episcopal de Educación Católica, CEA. 6 de enero de 2006.
- “Declaración del Episcopado Argentino al Pueblo de Dios sobre la educación sexual en las escuelas”. Comisión Episcopal de Educación Católica, CEA. 6 de enero de 2006.
- “La buena noticia de la vida humana y el valor de la sexualidad”. Comisión Ejecutiva de la CEA, 11 de agosto de 2000.
- “El pudor, defensa de la intimidad humana”. Equipo Episcopal de Teología, CEA, Buenos Aires. 30 de diciembre de 1984.

Los dos últimos textos eran documentos ya publicados en otras coyunturas de discusión pública. “La buena noticia de la vida humana...” se había dado a conocer en el marco de la discusión de la ley de Salud Sexual y Procreación Responsable en la ciudad de Buenos Aires. Mientras que “El pudor...” era un texto marcado originalmente por la coyuntura de retorno democrático y el llamado destape cultural de los ‘80. Sin embargo, su re-publicación tenía un efecto de novedad, porque las circunstancias sociales y políticas eran diferentes. Como señala M. Foucault, el recurso a la repetición de ciertos textos (por ejemplo, religiosos) es un procedimiento de ordenamiento discursivo, al enmarcarlos en una coyuntura distinta de relaciones de poder: “Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno”<sup>535</sup>. El discurso católico construyó una continuidad temática

---

<sup>535</sup>Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets. P. 29.

con sus propios preceptos doctrinales, pero también buscó afianzar la continuidad política del lugar de la Iglesia como guía moral de la nación.

Además del énfasis de los preceptos católicos sobre el lugar de la familia y del Estado en materia educativa y la moral sexual, esos textos construyeron una serie de sentidos ajenos y repudiables en materia de educación sexual. El posicionamiento discursivo católico supuso, por un lado, la proclamación de la “educación para el amor” como definición propia. Y, por otro lado, la exclusión de sentidos en torno a la liberalización de la cultura, la sexualidad y el Estado.

La propuesta católica de “educación para el amor” se enmarcaba, en la perspectiva católica, en una lectura alarmada de los cambios culturales contemporáneos que afectaban la moral sexual. Se sucedió así una confrontación con sentidos otorgados a un contexto cultural signado en materia de sexualidad por “falacias facilistas... lo superficial y efímero”, por “una mentalidad banalizadora, egoísta y superficial”, o por “antivalores” que contradecían la dignidad de la persona:

La sexualidad humana, como don y tarea, requiere **una educación para el amor lejos de falacias facilistas, promotoras de una cultura de lo superficial y efímero**, que propician, sobre todo en los jóvenes, **conductas de riesgo** que muchas veces pagan con la vida propia o con daños irreparables sobre sí mismos y sobre quienes están junto a ellos.<sup>536</sup>

Finalmente, ante la posible promulgación de una ley de Educación Sexual para las escuelas en la Argentina, creemos necesario proponer: (...) que los responsables de la vida pública, llamados a servir a los ciudadanos y al bien común, **no promulguen ni proyecten**

---

<sup>536</sup>“La buena noticia de la vida humana y el valor de la sexualidad”, S7.

**leyes que promuevan costumbres o antivalores que contradigan la dignidad de la persona.** Es necesario dar todo el apoyo debido a la familia porque “la política familiar debe ser eje y motor de todas las políticas sociales”. (Cfr. *Evangelium Vitae* 90)<sup>537</sup>

Queremos acompañar a tantos jóvenes que **necesitan una educación integral para afrontar la vida, una educación para vivir la sexualidad en el marco dignificante y liberador de la vocación al amor**, y que muchas veces, en cambio, **son arrastrados por una mentalidad banalizadora, egoísta y superficial, que los conduce al consumismo, a la desesperanza y a la frustración.**<sup>538</sup>

El discurso católico ubicó su preocupación en los jóvenes, a quienes ubicó como personas sujetas a “conductas de riesgo”, o bien “arrastrados por una mentalidad banalizadora, egoísta y superficial, que los conduce al consumismo, a la desesperanza y a la frustración”. Esos sentidos marcados negativamente consolidaban progresivamente la concepción de *educación para el amor*, sumada a la idea de *educación integral* y al lugar primordial de la *familia*.

Esta aproximación a la educación sexual desde el posicionamiento católico delimitó a la sexualidad como dominio particular de intervención. A partir del recurso a la negación y consecuente exclusión de sentidos –explícitos o invocados, en relación a la libertad sexual o a los aspectos científicos o sanitarios de la sexualidad– se reconstruía la definición católica de la sexualidad cruzada por los preceptos morales de la unión matrimonial (heterosexual) fecunda y el rechazo al aborto:

<sup>537</sup>“La educación de la sexualidad en las escuelas”,SIII.

<sup>538</sup>“La buena noticia de la vida...”, §2.



**Amor y fecundidad son significados y valores de la sexualidad que se incluyen y reclaman mutuamente. En consecuencia *no pueden ser considerados alternativos ni opuestos.***<sup>539</sup>

La educación de la sexualidad supone una visión profunda del ser humano y un camino moral amplio y rico, originado en la noción del hombre como persona y ***no se limita solamente a los aspectos sanitarios, técnicos y científicos.*** La riqueza de lo humano merece que ciertos conceptos como los de **libertad, sexualidad, amor, procreación, matrimonio y familia, sean considerados en toda su integridad.**<sup>540</sup>

(...) consideramos indispensable un marco legal que promueva **una verdadera cultura del discernimiento y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad y la comunicación de la vida; que la respete desde su concepción y que excluya en absoluto el crimen del aborto; que de ninguna manera favorezca o consolide situaciones de injusticia social con la promoción de actitudes antinatalistas o de práctica deshumanizada de la sexualidad;** que promueva **en nuestro país la cultura de la vida** y que reconozca **el insustituible e inalienable derecho y el deber de los padres en relación a la educación moral de sus hijos.**<sup>541</sup>

En este recorte discursivo de la sexualidad en la perspectiva católica, también se construyó una frontera para excluir, en relación a la educación de niños y adolescentes, “*toda falsa conciencia* en relación a

---

<sup>539</sup>“La educación de la sexualidad...”, §1.1.

<sup>540</sup>“Declaración del episcopado argentino al pueblo de dios sobre la educación sexual en las escuelas”, §2.

<sup>541</sup>“La educación de la sexualidad en las escuelas”, §1.3.

su propia identidad”. En ello se lee una refutación solapada de la perspectiva de género, en tanto que la noción de “falsa conciencia” remite a la noción de ideología como constructo opuesto a una supuesta verdad revelada por el orden divino.

La Iglesia tiene el deber de anunciar también a los niños y adolescentes la Palabra que les ofrece el buen Padre Dios. Ella incluye **la verdad sobre el amor, expresada en términos positivos y rigurosos**, apartándolos de *toda falsa conciencia en relación a su propia identidad* y ayudándolos a descubrir su corporeidad y la **riqueza propia de ser varón o mujer, como asimismo el valor de la castidad y de la fidelidad al propio estado de vida.**<sup>542</sup>

Esta definición ideológica del género será analizada en detalle en los apartados subsiguientes. Siguiendo el texto episcopal, se destaca que, de manera concomitante a esa exclusión de sentidos, se presentaba la proclamación de la castidad y la fidelidad como valores positivos.

Finalmente, la estrategia de exclusión de sentidos para la reafirmación del propio posicionamiento sobre la educación sexual supuso la impugnación a la autoridad del Estado como agente educador. Las negaciones de las funciones del Estado (tales como “no puede nunca sustituir a la familia”, “sin paternalismos”, o “no caer en el abuso de convertir la educación de los menores en escuela de doctrina ideológica que no respete la cultura y la tradición de los pueblos”, o su rol “no substitutivo”) buscaron anclar el posicionamiento educativo católico sobre las ideas de un Estado subsidiario y el consecuente lugar primario y natural de la familia:

---

<sup>542</sup>Ibíd., §II.5.

*El Estado no puede nunca sustituir a la familia*, incluso a la familia herida por la división o la ausencia. **Le corresponde ayudar subsidiariamente** a estas dolorosas realidades, *sin paternalismos* y con una delicada prudencia política, para **no caer en el abuso de convertir la educación de los menores en escuela de doctrina ideológica que no respete la cultura y la tradición de los pueblos**.<sup>543</sup>

**A la escuela le corresponde un rol complementario de la familia y no sustitutivo**. Los padres o los tutores, como **primeros educadores de sus hijos**, son **válidamente acompañados, asistidos y complementados por la escuela**.<sup>544</sup>

Esa construcción del Estado desde el discurso católico seguía refiriéndolo como una amenaza a la potestad familiar en base a las ideas de “abuso” de su autoridad y también de adoctrinamiento ideológico. Desde la doctrina católica, la autoridad política y moral del Estado es una construcción posterior a la familia como educadora natural.

Estos nudos fuertes de la concepción católica sobre la cultura, la sexualidad y el Estado cruzarían todo el debate y la implementación de la ley de ESI. Para la Iglesia, reactualizar discursivamente su posición sobre la educación sexual significaba también salir a disputar con actores políticos y estatales un dominio semántico, religioso y político que ponía en tensión la frontera entre lo privado y lo público. En otras palabras, se trataba de una disputa entre visiones de la *sexualidad* como un asunto íntimo y moralizado, o como un asunto político y de-

---

<sup>543</sup>Ibíd., §II.2.

<sup>544</sup>“Declaración del episcopado argentino al pueblo de dios sobre la educación sexual en las escuelas”, §4.

batible; entre visiones de la *educación sexual* como una responsabilidad estrictamente familiar o como una política de Estado; y también entre visiones de la *identidad* y el *cuerpo* como fenómenos ordenados por la naturaleza divina o como elementos sujetos al devenir social y a los condicionamientos culturales e históricos. En definitiva, los sentidos y las estrategias puestas en juego referían a una disputa por la definición de un discurso legítimo que pudiera monopolizar el dominio de la educación sexual obligatoria en el sistema educativo argentino, en tanto marco interpretativo para las prácticas educativas.

El 16 de agosto del 2006 tuvo media sanción el proyecto de ley formulado a partir de la consideración de los anteriores proyectos presentados en la Cámara de Diputados. Al pasar al Senado, el 18 de agosto de 2006, fue tratado únicamente en la comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, para ser finalmente sancionado el 4 de octubre de ese año como la ley N° 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El 23 de octubre, la ley fue promulgada por el Presidente de la Nación.

La ley estableció en su artículo 1º el derecho a “recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada”, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria (art. 4º). Se definió a la Educación Sexual Integral como la que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” y se establecieron entre los objetivos del Programa Nacional de ESI: la “transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados”, la promoción de “actitudes responsables ante la sexualidad”, la prevención de “problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular” y la promoción de la “igualdad de trato y oportunidades

para varones y mujeres” (art. 3º). La ley otorgaba a la cartera educativa nacional la potestad para la definición de los lineamientos curriculares básicos, “en consulta” con el Consejo Federal de Educación (art. 6º).

En parte, las acotadas discusiones en las sesiones parlamentarias, tanto en la Cámara de Diputados<sup>545</sup> como en el Senado<sup>546</sup>, supusieron la confrontación por el lugar de los padres en el articulado del proyecto de ley<sup>547</sup>. Como una forma de reconocimiento al sector educativo privado-confesional, en el artículo 5º del proyecto de ley de ESI se disponía que “...Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Esa idea de “comunidad educativa” ya incluía, en la perspectiva de los defensores del proyecto, a las familias. Para sus detractores, por el contrario, se requería una explicitación en el texto de la ley sobre el lugar de los padres como educadores. Por ejemplo:

(...) celebro que estemos debatiendo una ley de educación sexual integral, ***pero lamento que se haya excluido a los padres.*** (...) Por eso pedimos que taxativamente se agregue en el artículo 5º **que los padres, madres, tutores o encargados tienen el derecho de estar informados de los contenidos de la educación integral** para

---

<sup>545</sup>Versión taquigráfica de la 26ª reunión, 19ª sesión ordinaria. 16/08/2006. Disponible en: <http://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/>

<sup>546</sup>Versión taquigráfica de la 24ª reunión, 22ª sesión ordinaria. 4/10/2006. Disponible en: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/tac>

<sup>547</sup>Cf. Di Liscia, M. (2013). Identidades y prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. *Revista La Manzana de la Discordia*, 8(1), 67-79.

poder optar con fundamentos sobre la participación de sus hijos en dichas actividades sin interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diputada Eusebia A. Jerez, Fuerza Republicana, Tucumán)

Mi disidencia, como lo expuse en la comisión, se basa en que en la iniciativa ***no se incorpora expresamente a la familia con el rol protagónico que le dan la Constitución y los tratados internacionales*** en la formación de los contenidos de esta ley de educación sexual. Como bien se dijo, leyendo los fundamentos de las disidencias, creo que todos estamos contestes [sic] en la necesidad de una ley de educación sexual; por supuesto que lo compartimos. **Sin embargo, algunos pretendemos que la familia esté directamente incorporada en la formación de los contenidos de esta norma.** (Senadora Liliana Negre de Alonso, PJ, San Luis)

(...) me pregunto, escuchando a la señora senadora, **por qué no podemos mencionar a los padres específicamente en el artículo 5° del proyecto de ley.** En este tema, que está relacionado con la educación sexual, en donde están en juego convicciones legítimas de cada familia, reitero, **¿por qué no podemos citar a los padres de familia en forma expresa en el texto de la iniciativa?** (Senador Ricardo Gómez Diez, Partido Renovador, Salta)

La estrategia discursiva de la oposición fue aceptar el planteo general del proyecto de creación de un Programa Nacional de Educación Sexual en la órbita del Ministerio de Educación. Pero se buscó modificar el sentido referido a la “comunidad educativa” para que explicitara a la familia como responsable educativa, en línea con el ideario educativo católico. De parte de los legisladores impulsores del proyecto, se contestaron estas proclamas refutando su contenido y buscando clausurar el espacio de discusión:

...hemos considerado especialmente la responsabilidad de la familia como educadora primaria. **La propuesta en consideración de ningún modo expropia a la familia este derecho inalienable de educar a sus hijos.** Muy por el contrario, toda vez que los pone en condición y casi los obliga a trabajar responsablemente, codo a codo con los educadores, de modo que las propuestas que en definitiva lleguen a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país sean fruto del consenso, respetando las distintas posiciones, credos, religiones y posturas filosóficas. (Diputada Blanca Osuna, PJ-FpV Entre Ríos)

... este proyecto de ley **no ha dejado de lado a los padres sino que los ha incluido;** pero el derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual. (Diputada Marta Maffei, ARI, Buenos Aires)

Quiero señalar claramente que **la participación de la familia está garantizada. (...) la participación de la familia se garantiza en el artículo 5, donde expresamente se hace referencia a la comunidad educativa.** (Senador Luis Petcoff Naidenoff, UCR, Formosa)

En efecto, la ley finalmente sancionada también incluyó en su artículo 9° la disposición de que las jurisdicciones desde el nivel nacional hasta el municipal “deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados”.

La creación de la ESI trajo entonces 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. Su implementación en este contexto puso en evidencia el carácter polémico y polifónico de la educación sexual y la necesidad de los actores católicos de posicionarse ante la materia, en un equili-

brio de poder reconstruido frente al posicionamiento oficial fijado en la normativa sancionada en el Congreso de la Nación y en su puesta en marcha desde la cartera educativa nacional.

### **La Educación Sexual integral: ciencia, género y sexualidad**

A partir de la puesta en marcha de la ESI, retomaremos dos espacios discursivos fundamentales para caracterizar el posicionamiento oficial. Por un lado, la prensa educativa estatal (*El Monitor de la Educación*) y, por el otro lado, la definición de los *Lineamientos Curriculares para la ESI* en el seno del Consejo Federal de Educación, que reúne a los ministros de Educación de las jurisdicciones sub-nacionales.

### **La ESI en El Monitor de la Educación**

Como se indicó en el capítulo anterior, desde la gestión del Ministerio de Educación se retomó el recurso a la prensa educativa –a través de la re-edición de *El Monitor de la Educación*, en su quinta época– como uno de los espacios privilegiados de enunciación y difusión de la política educativa hacia el conjunto de docentes.

En su N°11, de marzo 2007, *El Monitor...* dedicó un dossier al tema “Educación sexual en la escuela”. Ubicado temporalmente entre la sanción de la ley de ESI y la definición de los Lineamientos Curriculares que se daría en 2008, el dossier avanzaba en enmarcar la perspectiva estatal para la definición de la educación sexual. Los cuatro textos que componían el dossier estaban escritos por figuras del ámbito académico y estatal ligado a los estudios de género y la promoción de los derechos sexuales, a saber: 1) “La educación en sexualidad”, por Eleonor Faur, socióloga y consultora de UNICEF y el PNUD sobre temáticas



de sexualidad y género. 2) “La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?”, por Adriana Hernández y Carmen Reybet, docentes-investigadoras de la Universidad del Comahue. 3) “Una demanda ética imposter-gable”, por Eduardo Bertolino, Mónica Evangelisti y Laura Perelli, integrantes del Área Educación del Programa Municipal de Sida de la ciudad de Rosario. 4) “Generando géneros”, por Laura Morróni, docente e investigadora del Instituto de Estudios de Género de la UBA. Cada artículo iba acompañado al final de recuadros titulados “Qué dice la ley” donde se reproducía el articulado de la nueva Ley de ESI. Dentro del mismo número se presentó una entrevista a Rafael Freda, un reconocido activista por los derechos de la diversidad sexual además de docente, lo que lo ubicaba como un par ante los lectores de la revista.

La elección de esas notas las presentaba e introducía dentro del proceso de aplicación de la ley de ESI como voces legitimadas que venían a respaldar el posicionamiento estatal. En la revista oficial, el Estado no se pronunciaba sino mediante ese apoyo intertextual que venía a sustentar su perspectiva en materia de educación sexual basada en aportes de los estudios de género desde la academia y las políticas públicas vinculadas al reconocimiento de derechos sexuales.

Esos textos presentaban experiencias, reflexiones o estudios sobre educación sexual escolar y marcaban las limitaciones pedagógicas de los enfoques médico-biologicistas pero también de los enfoques moralizantes. Mediante su dossier, que invitaba a voces especialistas, las páginas de *El Monitor* se permitieron reproducir críticas a los que se definieron negativamente como prejuicios vinculados a las creencias religiosas:

La normativa se confronta muchas veces con posiciones adversas de sectores de la sociedad que, desde *el prejuicio o las*

**creencias religiosas inmovibles**, obstaculizan su efectiva implementación.<sup>548</sup>

Desde el campo de los estudios sobre educación, género y sexualidad, se presentaba asimismo una lectura común de la escuela como un espacio sexualizado que vehiculizaba, producía y trastocaba de manera implícita o explícita sentidos acerca de las prácticas, deseos e identidades sexo-genéricas, más allá de iniciativas formales y sistemáticas de educación sexual. La introducción del dossier ya instalaba esta perspectiva:

La educación sexual aparece como **un tema “nuevo”** del que la escuela debe comenzar a ocuparse. **Sin embargo, la escuela, aun cuando lo negó o incluso lo excluyó explícitamente, participó desde siempre en formar aspectos de la sexualidad.** Lo hizo cuando indicó qué conductas eran esperables para “una señorita” o cuáles eran impropias para “un varón”, cuando exigió atar el pelo o tenerlo corto, y cuando prohibió el maquillaje, los escotes, o reguló el largo de las polleras. La escuela también nos enseñaba algo sobre la sexualidad cuando nos acostumbró a llamar “señorita” a la maestra, ocultando el hecho de que eran seres sexuados, con pareja, hijos y vida afectiva.<sup>549</sup>

Y también en el cuerpo del dossier, a partir de las voces especialistas convocadas, se replicaba esa visión de la escuela como un espacio generizado y sexualizado:

**(...) Desde esta perspectiva de género, es posible considerar a la escuela como una institución social estrechamente involu-**

---

<sup>548</sup>“Una demanda ética impostergable”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 30.

<sup>549</sup>“Educación sexual en la escuela”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 25.

**crada en la producción y reproducción del imaginario social genérico**; y a la sexualidad, como el terreno político por excelencia donde se disputan los sentidos en torno a qué un hombre o una mujer sean o deban ser, legitimando unos modos de existencia en detrimento de otros.<sup>550</sup>

**¿Qué rol juega la escuela en la producción de identidades sexuales?** Nos interesa analizar esta pregunta a partir de algunos elementos que surgen de investigaciones que realizamos en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén. (...) <sup>551</sup>

En los textos del dossier se acentuaba asimismo la responsabilidad del Estado, la escuela y los adultos. Por otro lado, se proclamaba el trabajo en torno a una concepción educativa inclusiva e *integral* que asumiera las dimensiones biológicas, pero también las de tipo ético, social y cultural, entendiendo a los y las estudiantes como sujetos de derecho. Esta versión estatal de lo integral se fundó en una serie de sentidos sobre la sexualidad distinta a la vez que enfrentada al posicionamiento católico. Se incluyó así como parte de lo integral una perspectiva de género, una interpretación inclusiva de la diversidad de identidades sexo-genéricas, un enfoque de derechos humanos y un acento sobre la información científica. Por ejemplo:

[A] Estado le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país, para así promover la salud de toda la población argentina. Es un derecho que

---

<sup>550</sup>“Generando géneros”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 35.

<sup>551</sup>“La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 28.

tienen los chicos del país, una responsabilidad de los adultos y una obligación del Estado.<sup>552</sup>

El acento sobre la responsabilidad principal del Estado no eximía el reconocimiento a las familias. Pero su lugar se acotaba al consentimiento ante un trabajo que, en la perspectiva oficial, debía tener lugar principalmente en las escuelas:

La decisión de abordar el tema por parte de la escuela supone la **búsqueda del consentimiento por parte de padres/ madres.**<sup>553</sup>

**Es indudable que las familias y, en especial, los padres y madres, tienen también un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijos e hijas, también en aspectos relativos a su sexualidad. (...) En todo caso, es claro que la educación de la sexualidad constituye una práctica que no solo atañe a las escuelas, pero que tampoco resulta una tarea exclusiva de las familias.**<sup>554</sup>

El dossier construía fundamentalmente como destinatarios a los docentes en su trabajo en la escuela, como adultos responsables. Pero también en tanto que adultos sexuados, invitándolos a reflexionar sobre su propio lugar dentro de la cotidianeidad escolar y sus prejuicios o representaciones sobre el género y la sexualidad. Por ejemplo:

Con el flamante marco legal que significa la aprobación de la ley de educación sexual, vale la pena continuar con la tarea de **revi-**

---

<sup>552</sup>“La educación en sexualidad”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 26.

<sup>553</sup>“La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 28.

<sup>554</sup>“La educación en sexualidad”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 26.

**sar críticamente nuestros propios pensamientos, prácticas y prejuicios** en torno al campo problemático que establece el cruce entre sexualidad y educación.<sup>555</sup>

(...) el de la sexualidad es un terreno plagado de dudas no solo para los y las adolescentes, **sino también para los adultos**. Desde este punto de vista, **es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad**, y ponderar en qué sentido pueden estos resultar un obstáculo para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.<sup>556</sup>

Como primera propuesta desde la cartera educativa nacional, el conjunto de textos seleccionados para el dossier “Educación sexual en la escuela” avanzaba a partir de sentidos fuertes sobre el Estado, la escuela y la educación sexual. En la estrategia de respaldo sobre voces autorizadas, la enunciación estatal legitimaba un abordaje de la educación sexual en las escuelas que tenía su origen en el trabajo crítico de los estudios académicos sobre educación, género y sexualidad, así como las políticas públicas sobre derechos sexuales. Luego de la sanción de la Ley de ESI en el Congreso de la Nación, el inicio de su puesta en práctica desde el Ministerio de Educación mostraba un posicionamiento clausurado al reconocimiento de las demandas y sentidos católicos sobre la educación sexual, el lugar de las familias y su fundamento conceptual y moral sobre la sexualidad y el género.

---

<sup>555</sup>“Generando géneros”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 35.

<sup>556</sup>“La educación en sexualidad”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 26.

### ***Los Lineamientos Curriculares para la ESI***

Luego de sancionada la ley de ESI en 2006, sería recién en mayo de 2008 que se definirían los Lineamientos Curriculares en el Consejo Federal de Educación. Para la elaboración de estos lineamientos, el ministerio a cargo de D. Filmus había convocado en abril de 2007 a una “Comisión Interdisciplinaria de Especialistas” (resolución N° 382/07) para asesorar en la elaboración de los contenidos. Entre los trece especialistas convocados, se encontraban actores religiosos y educativos tales como María Inés Franck, representante del CONSUDEC, Miryam Andújar, especialista en bioética y asesora de la Conferencia Episcopal Argentina, Claudia Lombardo, en representación de las iglesias evangélicas, el rabino Daniel Goldman, además de otras referentes del campo académico ligadas a los estudios de género desde la educación, la sociología o la filosofía, como Graciela Morgade, María del Carmen Feijoo y Eva Giberti.

Sin la firma de las representantes del CONSUDEC y la Iglesia católica, que decidieron no suscribir el documento, en los “Lineamientos Curriculares para la ESI”<sup>557</sup> definidos finalmente por el CFE quedó plasmada, por un lado, la perspectiva de los derechos humanos para el entendimiento de la sexualidad y, por el otro, el conocimiento científico como fundamento y guía de los contenidos a enseñar; en ello no dejaban de integrarse los aspectos éticos de la sexualidad. Asimismo, otra característica saliente del documento oficial fue su fundamento conceptual en una perspectiva atenta a la igualación de derechos entre varones y mujeres y a una lectura cultural e histórica de las relaciones de género.

---

<sup>557</sup>Ministerio de Educación de la Nación/Consejo Federal de Educación. (2009). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 1ª edición. Buenos Aires: Autor.

Por ejemplo, se prescribieron como contenidos para los distintos niveles educativos obligatorios:

[Ciencias Sociales] [L]a escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas: -La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, **de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.**<sup>558</sup>

[Educación Inicial] [L]a escuela desarrollará contenidos que apunten a: (...) -El conocimiento de **las distintas formas de organización familiar** y sus dinámicas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.<sup>559</sup>

[Educación Física] El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen **las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades** de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.<sup>560</sup>

[Ciencias Naturales Educación para la Salud] Teniendo en cuenta los propósitos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas: (...) -La planificación y realización sistemática de **experiencias de investigación** para indagar algunos de los **fenómenos relativos a la sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas**

---

<sup>558</sup>Ibíd. P. 34.

<sup>559</sup>Ibíd. P. 17.

<sup>560</sup>Ibíd. P. 39.

**de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).** -La comprensión de la sexualidad humana **desde la perspectiva científica.** -El interés y la reflexión crítica sobre **los productos y procesos de la ciencia** y sobre los problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, **en los aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.**<sup>561</sup>

Cada uno de esos elementos se oponía a los principales preceptos del discurso católico en materia de educación sexual, según detallaremos a continuación. El discurso oficial para la ESI así definido empujaba los límites de lo decible, en una clausura ante las demandas de la Iglesia que, por ejemplo, sí habían sido tenidas en cuenta en la definición de los CBC en la década pasada. En efecto, como respuesta frente a esos Lineamientos Curriculares para la ESI finalmente aprobados, la Iglesia católica impugnó abiertamente las definiciones del documento.

En junio de 2008, desde la Comisión Episcopal de Educación Católica de la CEA –presidida por el arzobispo de Bahía Blanca, Guillermo Garlatti– los obispos se pronunciaron en la declaración “Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”<sup>562</sup>. Apoyándose en su lugar religioso, político y educativo, se dirigieron especialmente a las familias y educadores católicos:

Renovamos **como Pastores de La Iglesia** nuestro compromiso con el hombre y con **la educación como aspecto esencial del bien común de nuestra patria.** Exhortamos a todo cristiano y

---

<sup>561</sup>Ibíd. P. 36.

<sup>562</sup>“Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la educación sexual integral”. Comisión Episcopal de Educación, CEA, 17 de junio de 2008.



hombre de buena voluntad, **especialmente a padres y educadores**, a asumir la responsabilidad que les cabe en esta instancia, sintiéndose acompañados por la Iglesia, Madre y Maestra.

En esa triple enunciación religiosa (“como Pastores de La Iglesia”), política (“nuestra patria”) y educativa (“nuestro compromiso con el hombre y con la educación”, “Iglesia, Madre y Maestra”), la Iglesia marcó su distanciamiento discursivo con las definiciones oficiales de la ESI, principalmente con relación al lugar de la familia, la definición de la sexualidad y la perspectiva de género incluida en el documento del Consejo Federal de Educación.

La Iglesia, a lo largo de todo el proceso de concertación y elaboración de los Lineamientos Curriculares, ha participado activamente de distintas maneras a través de sus representantes con sugerencias, críticas y aportes propositivos, para que el Documento final contribuyera a consolidar la formación armónica y equilibrada de la persona, en un tema tan delicado como es la educación sexual.

Muchos de esos aportes **no fueron incluidos en el Documento** y otros han quedado **sumamente desdibujados**, lo cual nos lleva a **no compartir planteos y formulaciones de relevancia relacionados con la concepción y la forma como en las escuelas debe ser abordada la educación de la sexualidad.**

Así, en primer lugar, en el documento de la Comisión Episcopal de Educación se discutió la definición del lugar de la familia. El recurso fue respaldarse en la Constitución Nacional y en los artículos de la LEN que ya habían reconocido la demanda católica de inclusión de la familia “como agente natural y primario” (art. 6º y 128º a) y sus deberes, donde se incluían entre otros el de “Respetar y hacer respetar a sus

hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa” (art. 129º d). A través del intertexto en notas al pie (transcriptas aquí al final de cada fragmento) el discurso católico remitía al texto de la LEN como una fuente discursiva que legitimaba su propio posicionamiento:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 2. **Omite el rol de la familia como agente natural y primario de la educación** de sus hijos y sus consecuentes derechos, **reconocidos en nuestra Constitución y en la Ley de Educación Nacional [nota 1]**, aunque reconoce la necesidad de su participación. El **carácter de obligatoriedad de los lineamientos, no deja mayor margen de acción a los padres para objetar aquellos contenidos que pudiesen atentar contra sus convicciones religiosas y morales.**

[nota 1: Cf. “Ley de Educación Nacional N° 26.206”, Arts. 6 y 128a y 129.]

Parte de la refutación católica a los Lineamientos de la ESI también apuntaba a su obligatoriedad dada por ley. En la negación al final del último fragmento (“no deja mayor margen de acción...”) se enfatizaba como elemento constitutivo del propio posicionamiento la existencia de un “margen de acción” de los padres “para objetar aquellos contenidos que pudiesen atentar contra sus convicciones religiosas y morales”. Allí se reforzaba la interpelación a los padres católicos y se abría progresivamente una propuesta tácita de objeción o disidencia ante los lineamientos obligatorios.

En este planteo, también se interpelaba a las instituciones educativas católicas, en tanto “comunidad educativa” con “su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” que deberían tener la li-

bertad de adaptar los contenidos. Retomando el propio texto de la Ley de ESI, citada en notas al pie, se lo toma para distanciarse críticamente de sus disposiciones. Concretamente, se tomaba distancia de la noción de “piso común obligatorio”, entrecomillada en la declaración de los obispos como marca de frontera entre el discurso estatal y el católico:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 8. La aprobación de los lineamientos ***curriculares como “piso común obligatorio”*** [nota 9] para implementar la educación sexual integral en todas las escuelas del país, socava los ámbitos propios de decisión de las instituciones educativas y de las jurisdicciones. ***No se advierte cómo adaptará cada comunidad educativa los aprendizajes a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros, tal como prevé la misma ley*** [nota 10] ***si aquellos, aprobados como pautas comunes obligatorias, los contradicen, debilitan u omiten.***

[nota 9: “El presente documento acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Tomando estas pautas comunes y obligatorias, cada jurisdicción podrá realizar ajustes y /o adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades”, Cf. *Ibíd.* Pto. 2, Pág. 4]

[nota 10: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”, Cf. “Ley Nacional N° 26.150” (que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral), Art. 5.]

Algunos de los elementos excluidos del posicionamiento católico, en su identificación como contradicciones, debilitamientos u omisiones en

los lineamientos obligatorios, referían concretamente a la concepción de la sexualidad. En la perspectiva de los obispos, la definición doctrinaria católica que privilegia necesariamente el aspecto moral de la sexualidad, su ejercicio dentro del matrimonio heterosexual fecundo, así como el amor y la castidad, no era contemplada en los Lineamientos de la ESI:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 1. **Omite el ordenamiento de la sexualidad humana al amor, oscureciendo el sentido de la complementariedad física, espiritual y moral del hombre y de la mujer y soslaya la concepción del matrimonio como una opción de vida.** (...) 3. **Sobredimensiona el modelo biológico-higienista** al proponer como eje prioritario la promoción de la salud en general y reproductiva en particular [nota 2]. (...) 5. **Minimiza la dimensión ética de la sexualidad** centrada en valores y virtudes morales.

[nota 2: “Que los lineamientos curriculares propuestos se enmarcaran en una perspectiva o enfoque que atenderá principalmente a los siguientes criterios: la promoción de la salud...”, Cf. Resolución CFE, 29 de mayo de 2008, por la que se aprueban los Lineamientos Curriculares, Pág.5. Cf. “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”, Educación Primaria - II Ciclo (Ciencias Naturales), y Educación Secundaria - Ciclo orientado (Ciencias Naturales - Educación para la Salud).]

El comentario católico sobre el documento oficial estaba enmarcado así en verbos (*omite, oscureciendo, sobredimensiona, minimiza*) que construían un distanciamiento hacia el discurso educativo estatal. Otros elementos sobre la definición de la sexualidad que fueron refutados referían al uso y acceso a métodos anticonceptivos:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 4. **Presenta como derecho fundamental de niños/as y adolescentes el acceso a los métodos anticonceptivos** [nota 3], y prevé aprendizajes para que los menores hagan exigible ese derecho [nota 4], **sin mencionar que tal derecho se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad, tal como prescribe la Ley 25.673 de salud sexual y procreación responsable** [nota 5].

[nota 3: “El conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes, y el análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones consientes y responsables”, Cf. Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150” (para la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual en las Escuelas), Pág. 27.]

[nota 4: “El desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos”, Cf. *Ibíd.* Págs. 25 y 27.]

[nota 5: “La presente ley se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad”, Cf. “Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable”, Art. 4.]

El recurso intertextual a la cita directa en notas pie de fragmentos de los Lineamientos de la ESI marcaba la distancia con ese texto y también reactualizaba el posicionamiento católico sobre los padres como primeros educadores. La refutación concreta del uso de métodos anticonceptivos o de prevención del VIH/sida estuvo dada por la objeción moral a la vez que médica del preservativo como método eficaz o suficiente:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 6. Enfatiza el **uso único y obligatorio de elementos de prevención para evitar el contagio del HIV-SIDA** [nota 6] que, además de ser **moralmente objetables**, han producido **resultados negativos e insuficientes** en todo el mundo. Al mismo tiempo, **se omite por completo la educación en la abstinencia y en la fidelidad mutua como conductas preventivas del contagio del HIV-SIDA**, a pesar de que en la actualidad tienen prioridad para los más destacados especialistas médicos como es de público conocimiento [nota 7].

[nota 6: “El conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes, y el análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones concientes y responsables, enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/SIDA”, Cf. “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral...”, Pág. 27.]

[nota 7: Cf. “**Informe del Ministerio de Salud de Uganda, junio 2000; Informe OMS, año 2003**”; Documento firmado por 150 expertos provenientes de 36 países, noviembre 2004]

El rechazo a la prescripción del preservativo estuvo respaldado en textos de la OMS y del Ministerio de Salud de Uganda que, ubicados como fuente de autoridad, buscaban otorgar legitimidad al planteo católico con elementos provenientes de discursos especializados distintos de la propia doctrina moral católica. Esta estrategia por parte de actores católicos ha sido definida como “secularismo estratégico”, esto es, la incorporación de argumentos seculares –de tipo científico o legal– en los discursos de los sectores religiosos conservadores como reacción política ante los debates públicos vinculados a la agenda de

los derechos sexuales y reproductivos, articulados con la defensa de una concepción religiosa de la realidad social<sup>563</sup>. La propuesta moral de una sexualidad restringida ha buscado anclarse así en otro tipo de discursos sociales legítimos más allá de la propia doctrina católica, como estrategia ante alternativas discursivas de actores políticos y estatales. Se señaló así, para el caso de los grupos religiosos conservadores en América Latina, que ellos han desplegado “una discursividad cada vez menos teológica y cada vez más política, jurídica, médica y de derechos (se apela menos a la biblia y más a la constitución, menos al espíritu sagrado y más a los derechos del embrión)”<sup>564</sup>.

Dentro de esta estrategia general, ante los Lineamientos de la ESI los obispos nucleados en la CEA se distanciaron de la *perspectiva de género* incluida en el documento del Consejo Federal de Educación. Marcando críticamente fragmentos de ese documento citados en nota al pie, refutaron la definición de la “*identidad como una construcción socio-histórico-cultural*”, frente a lo que se contra-argumentó y afirmó la noción católica del anclaje biológico del varón y la mujer:

Entre los planteos y formulaciones objetados, señalamos principalmente los siguientes: (...) 7. **Concibe la identidad sexual como una construcción socio-histórico-cultural, relegando el hecho de que la persona humana desde su concepción biológica es sexual, varón o mujer** [nota 8].

---

<sup>563</sup>Vaggione, J. (2005). Reactive politicization and religious dissidence: the political mutations of the religious. *Social Theory and Practice*, 31(2), 233-255.

<sup>564</sup>Vaggione, J; Mujica, J. (2013). Algunos puntos de discusión en torno al activismo (religioso) conservador en América Latina. En Vaggione, J; Mujica, J. (comp.). *Conservadurismos, religión y política. Perspectivas de investigación en América Latina (17-40)*. Córdoba: CIECS-CONICET-UNC. P. 33.

[nota 8: **La “identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones”; “y en la construcción de la feminidad en las mujeres”**, Cf. Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150”, (para la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual en las Escuelas), Educación Secundaria - Ciclo Orientado, Pág. 32]

La lectura eclesial de los Lineamientos de la ESI construyó así una frontera y una clausura hacia una serie de significados excluidos en torno a la educación sexual. Aparecieron en cuestión tres temas centrales para la definición del posicionamiento católico en materia de educación sexual. En primer lugar, el papel de la familia como educadora “natural” en oposición a una educación definida y direccionada por la autoridad estatal. En segundo lugar, la definición normativa de la sexualidad en un marco doctrinario que juzga el uso del preservativo así como las relaciones sexuales pre-matrimoniales y los vínculos, identidades y deseos no heterosexuales. Y en tercer lugar, la perspectiva de género, entendida desde la doctrina católica como una “ideología” que, en su abordaje histórico-cultural de las identidades como construcciones sociales, cuestionaría el lugar natural de varones y mujeres dispuesto por la autoridad divina.

En esa exclusión de sentidos, se reafirmó la especificidad del posicionamiento católico fundado en la educación para el amor, la preeminencia del matrimonio, la castidad, la heterosexualidad, así como el rechazo a los métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades de transmisión sexual. También esta relación entre el discurso católico y el discurso oficial en materia de educación sexual suponía



un nuevo cuestionamiento al lugar del Estado como la autoridad educativa legítima que pudiera ordenar el marco simbólico para la educación.

Ante esta estrategia del discurso de la Iglesia, la posición oficial de los ministros de Educación de la Nación Tedesco y Sileoni evadió concesiones abiertas a las expectativas católicas. Desde el discurso ministerial, la interpelación al discurso educativo católico se hizo mediante dos estrategias: por un lado, se dio un pronunciamiento enfático de la perspectiva de *derechos humanos* y del basamento *científico* de los contenidos de la ESI. En ello, se refutaba implícitamente al posicionamiento católico fundado en una doctrina religiosa y en criterios morales. Por el otro lado, se interpeló al discurso católico al volver a poner el acento en la participación de la comunidad educativa y la familia. Se reconocía así esa demanda del sector católico, pero se clausuraba su potencialidad al poner como condición necesaria el enfoque conceptual de la ESI definido normativamente desde el discurso estatal

Por ejemplo, en palabras del entonces ministro Tedesco, a principios de 2009, en el prólogo al documento que contenía la primera edición de los Lineamientos Curriculares para la ESI:

(...) En el marco de los criterios generales que establecen las leyes vigentes y los lineamientos acordados por el Consejo Federal, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso y **la inclusión activa de las familias y la comunidad.**

(...) **es importante recordar que**, de conformidad con lo que establece la propia Ley de Educación Sexual, **cada comunidad educativa puede incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su**

**realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.**

**Pero el respeto a las diferencias es concomitante con el respeto a los acuerdos básicos que expresa la aprobación de este documento.** Aquí se postulan propósitos formativos y contenidos curriculares que sustentan una concepción integral de la Educación Sexual, con **una clara perspectiva de derechos humanos, una atenta disposición a impartir conocimientos rigurosamente validados por los avances científicos** y una especial consideración de las particularidades que conlleva el hecho educativo.

El Ministro enfatizaba así el posicionamiento oficial (“una clara perspectiva de derechos humanos”, “conocimientos rigurosamente validados por los avances científicos”), ubicando al discurso católico como contra-destinatario implícito. Aun más, desde el discurso oficial para la ESI se refutó al discurso católico al identificarlo dentro de un conjunto de “reduccionismos”, incluyendo el de tipo religioso:

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.<sup>565</sup>

Esta misma estrategia dual de reconocimiento del discurso católico y su demanda de inclusión de la familia en la elaboración de los proyectos educativos en las escuelas pero también de reivindicación

---

<sup>565</sup>Ministerio de Educación de la Nación/Consejo Federal de Educación. (2009). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 1ª edición. Buenos Aires: Autor. P.10.

de la perspectiva científica y de derechos humanos, fue adoptada por el ministro Sileoni. En la segunda edición de los Lineamientos Curriculares de la ESI, de marzo de 2010 –que no contenía cambios, excepto el prólogo del nuevo ministro–, se volvía a poner el acento en la participación de la “comunidad educativa” como contra-argumento ante los señalamientos del sector educativo católico.

En relación al lugar de las instituciones educativas, **la Ley de Educación Sexual Integral es clara al respecto: “Cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”**. En este sentido, los lineamientos curriculares marcan grandes sendas en relación al abordaje de los contenidos de educación sexual integral que es preciso garantizar, **pero a la vez suponen la posibilidad de adecuación propia, respetando la diversidad sociocultural** y el carácter federal de nuestro país.<sup>566</sup>

El recurso de la cita de la ley de ESI, particularmente sobre el lugar de la “comunidad educativa” en su adaptación de la normativa, funcionaba como respuesta a las críticas de la Iglesia vertidas en el documento de la Comisión Episcopal de Educación Católica, ya señaladas en uno de los apartados anteriores.

A pesar de que la posición oficial recurría a las ideas de “consensos”, “diálogo”, “acuerdos”, “escenario de encuentros”, confrontó con el discurso católico al definir sus demandas sobre la educación sexual como “polé-

---

<sup>566</sup>Ministerio de Educación de la Nación/Consejo Federal de Educación. (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 2ª edición. Buenos Aires: Autor. P. 10.

micas estériles” o “espacio de controversias”, clausurando la permeabilidad del discurso estatal ante las críticas del sector católico. Por ejemplo:

La voluntad de este Ministerio **no es entablar polémicas estériles con ningún sector, sino establecer acuerdos** para cumplir con el compromiso que la ley impone a las carteras educativas.

Desde el Ministerio solo se mostró apertura a reconocer explícitamente a la educación sexual como un terreno de “diferencias” y “tensiones” así como la existencia de “cosmovisiones, creencias religiosas”. Pero su posicionamiento ante el discurso católico fue reafirmado sosteniendo las definiciones normativas de la ESI y los derechos de niños, niñas y adolescentes:

La premisa fundamental al abordar la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la ESI, como así también al llevar adelante el resto de las acciones que el Ministerio de Educación de la Nación viene desarrollando en relación a la temática, consiste en **garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes** y al mismo tiempo **buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan.**

**Lejos de concebir la Educación Sexual en la escuela como un espacio de controversias, hemos elegido entenderla como un escenario de encuentros:** entre jóvenes y adultos, entre disciplinas y saberes, entre responsables de políticas públicas, **entre familias y escuelas, entre cosmovisiones, creencias religiosas y tradiciones culturales**, en el marco del respeto por el derecho a información de nuestra infancia y adolescencia.<sup>567</sup>

---

<sup>567</sup>Ibíd.

Con la aplicación de la ley de ESI a partir de 2007, en las gestiones de los ministros Tedesco y Sileoni, el discurso estatal fue clausurando sus espacios de reconocimiento a las demandas católicas. La versión oficial de la ESI se fundó en una serie de sentidos en torno a la definición “integral” de la sexualidad que incluía la perspectiva de género, un enfoque de derechos humanos y un acento sobre la información científica. En ello se construía un orden discursivo particular que excluía las definiciones del discurso católico sobre la educación sexual que, en la forma de “educación para el amor”, proclamaba como alternativa válida el lugar preeminente de la familia como educadora y de la sexualidad como dominio moral ordenado por la doctrina católica.

Aquellos sentidos oficiales más amplios en torno a la educación sexual atravesarían también otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la conformación oficial del Programa Nacional de Educación Sexual Integral<sup>568</sup>, en la esfera de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, en 2008. Entre los materiales elaborados por el equipo ministerial se incluyeron los siguientes cuadernos, destinados a docentes de los niveles obligatorios y, en particular el último cuaderno, a las familias:

- *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. 2009.
- *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. 2009.

---

<sup>568</sup>Coordinado por Mirta Marina, profesora de nivel primario, psicopedagoga y diplomada en Educación para la Salud. Marina había integrado el equipo técnico del Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia del Ministerio de Educación de la Nación.

- *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. 2012.
- *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. 2010
- *Educación sexual integral: para charlar en familia*. 2011.

También se elaboraron en 2009 materiales complementarios de apoyo, tales como láminas didácticas para los niveles inicial, primario y secundario, y folletos trípticos destinados a adolescentes (“La ESI es tu derecho”), a docentes (“La ESI es nuestra tarea”) y a las familias (“La ESI es nuestra responsabilidad”).

En términos generales, en esos materiales se replicó la estrategia de clausura y diferenciación ante el discurso católico. En la construcción de los docentes, familias y adolescentes como destinatarios de su discurso, la cartera educativa fundó la versión oficial de la ESI a partir de una serie de sentidos sobre la sexualidad y el género, que se presentaban como una alternativa ante la versión católica sobre esas temáticas.

Por ejemplo, los sentidos constitutivos del discurso católico sobre la educación sexual fueron nuevamente evocados implícitamente como “reduccionismos”. Como contracara, el discurso oficial enfatizó su propio posicionamiento para la educación sexual a partir de los sentidos de “consenso” y de educación sexual “realmente integral”. En el prólogo a los cuadernos de ESI para los niveles inicial, primario y secundario, el ministro Sileoni señalaba:

Desde la cartera educativa nacional hemos trabajado durante 2007 y 2008 en la **búsqueda de consenso** necesaria para definir un piso básico de contenidos innovadores que, en sintonía con los obje-

tivos de la Ley, presentasen **una visión de la educación sexual realmente integral, evitando reduccionismos de todo tipo.**<sup>569</sup>

En efecto, la disputa por el anclaje del sentido de lo “realmente integral” en la educación sexual fue uno de los ejes de tensión entre el discurso oficial de la ESI y el discurso educativo católico sustentado en el concepto de “educación para el amor”, según se analizará más adelante.

La respuesta anticipada a los comentarios críticos del discurso católico supuso en parte la interpelación al sector educativo confesional. Concretamente, en el folleto destinado a los docentes se acentuó el alcance de las disposiciones de la ley de ESI, aclarando que incluso las escuelas privadas y confesionales debían enmarcarse en la obligatoriedad de la normativa:

¿Por qué enseñar ESI en la escuela? (...) Porque a partir de la Ley 26.150 del año 2006 es un derecho de los chicos y de las chicas **de todas las escuelas del país, privadas o estatales, confesionales o laicas**, de inicial, primaria o secundaria.<sup>570</sup>

En esta línea, también tuvo lugar la construcción de las familias como destinatarias. La interpelación directa desde el discurso estatal estaría dada en el material específico editado en 2011, titulado “Educación sexual integral: para charlar en familia”. Ese material se proponía como una guía para padres y madres de niños, niñas y adolescentes, y

---

<sup>569</sup>Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Cuaderno Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Autor. P. 5.

<sup>570</sup>Folleto “Docentes. La ESI es nuestra tarea”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.

se organizaba en seis capítulos: 1) “Las partes del cuerpo”; 2) “La llegada de un bebé”; 3) “La edad de los cambios”; 4) “Cuanto más sepan, mejor”; 5) “Igualdad de derechos para todos y todas”; 6) “Desigualdad y violencia”. Algunos de los tópicos que abordaba ese material y que irrumpían en un espacio polémico ante la perspectiva católica referían a la masturbación como parte constitutiva de la intimidad y la sexualidad; el reconocimiento y legitimación de las identidades LGBT en la adolescencia; el uso del preservativo; la anticoncepción hormonal de emergencia; y los derechos de las mujeres en perspectiva de género. Se volverá sobre parte de sus contenidos a partir de la lectura crítica que presentó el CONSUDEC.

La cartera educativa interpeló a las familias definiendo su función conexas y no supletoria de la escuela en materia de educación sexual, a diferencia de la propuesta educativa católica. En ello se volvía siempre sobre el marco de la obligatoriedad de la ley de ESI para todas las escuelas, estatales y privadas. Por ejemplo, en el prólogo y en el mensaje de cierre del material, respectivamente, las autoridades del Ministerio señalaban:

(...) En estas páginas, les proponemos algunas ideas que puedan ayudarlos a contestar inquietudes y preguntas que les hagan los chicos en sus hogares. Esperamos que esta revista les sea útil y sirva para que **juntos, familias y escuelas**, ayudemos a nuestras chicas y chicos a crecer felices, seguros y confiados.<sup>571</sup>

(...) Como ustedes saben, **la Educación Sexual Integral es un contenido de enseñanza obligatoria en todas las escuelas**. Ojalá

<sup>571</sup>Sileoni, A. en: Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Autor. P. 3.



que este material les sirva también para acercarse a conversar con los docentes.<sup>572</sup>

Una de las principales estrategias para cerrar la definición de educación sexual desde el discurso oficial fue nuevamente distanciarse de lo que se caracterizaron como definiciones reduccionistas de la sexualidad. Entre ellas, nociones que la reducirían solamente a la “genitalidad” o estrictamente a la “relación sexual”, para ampliar así las dimensiones intervinientes. En tal sentido, se buscó ofrecer una definición válida de *educación sexual* a partir del respaldo en el discurso autorizado de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la cita directa de su definición:

El concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral— **excede ampliamente la noción de “genitalidad” o de “relación sexual”**. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es la **sostenida por la Organización Mundial de la Salud:**

“El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y **religiosos o espirituales**. [...] En resumen, la

---

<sup>572</sup>Brawer, M. en: Ministerio de Educación de la Nación (2011), *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Autor. P. 47.

sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” [Nota 1].

[Nota 1: 1 Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la **Organización Panamericana de la Salud (OPS)** y la **Organización Mundial de la Salud (OMS)**, en colaboración con la **Asociación Mundial para la Salud Sexual**, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala]

El recurso a la cita de autoridad permitía incluir múltiples dimensiones a la definición de sexualidad. Se destaca, sin embargo, que en la interpretación del discurso estatal, se hizo referencia a criterios “éticos” sin mencionar criterios de tipo religioso, desdibujando su presencia. Fue solo a través de la cita de la OMS, entrecomillada como algo distinto del discurso estatal, que se incluyeron en consideración a los factores “éticos y religiosos o espirituales” como parte de la sexualidad.

La construcción del posicionamiento estatal ante la educación sexual supuso fundamentalmente el énfasis recurrente sobre dos cuestiones enfrentadas al ideario católico: el carácter científico de la educación sexual y la perspectiva de género.

En primer lugar, en los cuadernos curriculares, también el acento sobre los contenidos científicamente fundamentados fue parte de la estrategia de delimitación del posicionamiento oficial para la ESI. En su interpelación explícita tanto a docentes como a padres, el Ministerio propuso como elemento específico el carácter científico de los contenidos de la educación sexual. Por ejemplo, en los folletos elaborados desde el Programa de ESI se proponían como respuestas:

¿Por qué enseñar ESI en la escuela? Porque promueve **conocimientos científicos y socialmente significativos** que ayudan a

los chicos y chicas a comprender su proceso de crecimiento, y a sentirse acompañados en su desarrollo y en el cuidado de su salud. (...)

¿Cuándo trabajamos Educación Sexual Integral en la escuela? Cuando brindamos **información científicamente validada, adecuada a la edad de nuestros alumnos y alumnas**. (...)

¿Qué aprendizajes nos proponemos? (...) La comprensión de la sexualidad desde una **perspectiva científica**.<sup>573</sup>

¿Por qué la escuela tiene un rol indelegable? Porque la escuela debe impartir **conocimientos socialmente significativos y científicos**, que ayuden a los chicos y las chicas a comprender su proceso de crecimiento, y a sentirse acompañados durante su desarrollo y en el cuidado de su salud.<sup>574</sup>

En la recurrencia a la necesaria impronta científica de la ESI, se respondía implícitamente a versiones alternativas de la sexualidad y la educación sexual basadas en criterios diferentes, tales como los religiosos o estrictamente morales. En este marco, se incluyó el trabajo pedagógico sobre el uso del preservativo. Nuevamente, se contestaba a toda una parte del discurso católico en materia de sexualidad y educación sexual que cuestionaba la eficacia del preservativo como método de prevención de ITS a la vez que su supuesta incitación al inicio temprano de relaciones sexuales. El discurso estatal para la educación sexual enfatizó reiteradamente en los materiales para la ESI que el preservativo es “el único método”. Por ejemplo, en los cuadernos para

---

<sup>573</sup>Folleto “Docentes. La ESI es nuestra tarea”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.

<sup>574</sup>Folleto “Familias. La ESI es nuestra responsabilidad”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.

el nivel primario y para nivel secundario, se afirmaba: “El preservativo es **el único método** que, además de un embarazo no deseado, previene las infecciones de transmisión sexual como el VIH/sida”<sup>575</sup>.

Aun más, para el nivel secundario se incluyó para el trabajo docente la propuesta de talleres sobre prevención de ITS que suponían el abordaje del conocimiento y uso del preservativo. Ello se enmarcaba a su vez en el trabajo sobre los “estereotipos de género” vinculados y se confrontaba con “creencias erróneas y prejuicios sobre el VIH/sida”:

**TALLER 2: Infecciones de transmisión sexual: VIH/sida (...).** En este taller, proponemos realizar un recorrido que comienza por revisar los saberes previos sobre el VIH/sida: sus vías de transmisión y formas de prevención. También nos detendremos en **el uso correcto del preservativo y los estereotipos de género vinculados a su uso**. Por último, discutiremos *creencias erróneas y prejuicios sobre el VIH/sida* y el impacto social que tuvo y puede tener el VIH/sida en la escuela. (...) Como cierre de la actividad, podemos ofrecer a los y las estudiantes distintos materiales informativos sobre VIH/sida, sobre **lugares para acceder al test y espacios o instituciones en los que se distribuyen preservativos en forma gratuita**. (...) Como la principal vía de transmisión del VIH/sida es la vía sexual, **es prioritario reforzar el conocimiento y uso del preservativo de modo correcto**, ensayando los pasos de su colocación a través de dinámicas que resulten divertidas y puedan enlazar el humor y la creatividad con el cuidado.<sup>576</sup>

<sup>575</sup>Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Autor. P. 67.

<sup>576</sup>Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación*

Esta propuesta y el énfasis en el uso del preservativo como “único” método de prevención de ITS sería refutada desde la educación católica, junto a otros elementos constitutivos de la propuesta oficial para la educación sexual.

Así, en segundo lugar, el énfasis sobre la *perspectiva de género* como lectura crítica de los sentidos culturales otorgados a las identidades y a los cuerpos femeninos y masculinos también fue un componente fundamental del posicionamiento estatal en los cuadernos editados por el Ministerio. Esta impronta, enfrentada al ideario católico, se articulaba también con el fundamento sobre los derechos humanos y el respeto a la diversidad como marco conceptual. Por ejemplo:

(...) Los **derechos humanos** favorecen la observación de la realidad diversa que nos circunda y nos permiten pensar tanto en la desigualdad como en **la discriminación** que, **en función del género**, muchas veces transcurren —de manera invisible y sin que seamos conscientes de ello— en nuestras instituciones para la primera infancia.<sup>577</sup>

(...) En la segunda parte [del Cuaderno], “Contenidos y propuestas para el aula”, ofrecemos algunas secuencias de actividades, agrupadas por ejes temáticos, que pueden ser recreadas en las aulas de Educación Primaria. (...) “Respetar la diversidad” se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Las propuestas que formulamos es-

---

secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Autor. PP. 88-90.

<sup>577</sup>Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Buenos Aires: Autor. P. 56.

tán **específicamente orientadas al conocimiento de las formas de ser mujeres y de ser varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad.** En este sentido, proponemos identificar ***los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación.***<sup>578</sup>

Serían precisamente estos ejes conceptuales acerca de la sexualidad y el género que delimitaron la versión oficial de la educación sexual los que serían contestados desde el discurso educativo católico.

La propuesta curricular elaborada por el programa ministerial de ESI impulsó de ese modo el trabajo sistemático y la puesta en práctica efectiva de las disposiciones de la ley en las instituciones educativas del país. El Estado había avanzado fuertemente en la construcción de un discurso ordenado sobre sentidos progresistas de la cultura, la sexualidad y el género. Fundamentalmente, se reactivó la responsabilidad educativa estatal en un terreno de disputa y proliferación discursiva que nuevamente tenía al sector educativo católico como una de las principales contrafiguras.

### **El discurso católico ante la ESI**

La definición de los Lineamientos Curriculares en el seno del Consejo Federal de Educación y la creación oficial del Programa de Educación Sexual Integral en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación coincidieron con la asunción de Héctor Aguer como presiden-

---

<sup>578</sup>Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Autor. PP. 12-13.

te de la Comisión Episcopal de Educación Católica del episcopado argentino, en noviembre de 2008; su cargo allí se extendería hasta 2014.

Aguer había sido nombrado obispo en 1992, en 1998 había estado a cargo de la Vicaría de Educación del Arzobispado de la ciudad de Buenos Aires, en ese entonces encabezado por Jorge Bergoglio, y desde el año 2000 era arzobispo de La Plata. Pertenecía a una línea eclesial que leía en clave conservadora los cambios culturales tendientes a la secularización de la sociedad. Su posicionamiento religioso, político y educativo estaba marcado por una lectura crítica de esos cambios dados por el reconocimiento de nuevas formas de ciudadanía en temas fundamentales, como la igualdad de género y los derechos vinculados a la salud sexual. Se proponía, en consecuencia, una evangelización de toda la cultura y la sociedad a partir del seguimiento fiel de los principios morales de la doctrina católica.

Una de las características destacadas de la figura de Aguer ha sido su pronunciamiento intransigente ante temas clave de la agenda pública sobre la educación, el género y la sexualidad. Por fuera de su lugar institucional como presidente de la Comisión Episcopal de Educación Católica, Aguer se pronunciaba en otros espacios discursivos, donde ponía en circulación su punto de vista personal como obispo de la Iglesia. Por ejemplo, en notas de opinión en el diario *El Día* de la ciudad de La Plata, en sus columnas regulares en el programa de televisión “Claves para un mundo mejor” –un noticiero de la Iglesia argentina que se emitía semanalmente por el Canal 7 del Estado nacional–, además de en homilias y discursos públicos en actividades del ámbito educativo católico. Algunas de esas alocuciones eran luego reproducidas en el *Periódico CONSUDEC* y en el boletín de la Agencia Informativa Católica Argentina (AICA).

Junto a las declaraciones del titular de la Comisión Episcopal de Educación Católica, identificaremos también las particularidades del posicionamiento católico en los materiales editados desde el CONSUDEC. Uno de los elementos salientes del discurso educativo católico ante la sanción y aplicación de la ley de ESI fue que, frente a la imposibilidad de permear los lineamientos curriculares oficiales, el subsistema educativo católico emprendió la elaboración de materiales educativos alternativos. Como forma de respuesta a las propuestas curriculares impulsadas por el Ministerio de Educación, se construyó una versión educativa autónoma, para su propio circuito de escuelas y familias.

Si bien la ley ya indicaba, en una interpelación a la educación confesional, que “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (art. 5°), el sector de la educación católica se mostró activamente resistente a los contenidos mínimos establecidos y se dio como estrategia fundamental la elaboración de su propio orden discursivo, separado de las prescripciones conceptuales básicas de la ley.

Los principales materiales destinados a las instituciones educativas y familias católicas en los que se plasmó esa estrategia son los siguientes:

- *Educación Integral de la Sexualidad: Orientaciones para padres*. Cuaderno editado por CONSUDEC en 2011. Se trataba de una publicación que emulaba y se presentaba como alternativa frente a la revista editada por el programa ministerial de ESI, titulada *Educación sexual integral: para charlar en familia*. En general abordaba las mismas temáticas, aunque desde la perspectiva católica.



- *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral*. Con autoría del CONSUDEC y editado por la empresa Santillana en 2013, se trataba de una compilación de textos elaborado desde el Consejo de Educación Católica de la provincia de Córdoba.
- *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral. Edición actualizada*. Era una reedición del material anterior, también editado por Santillana, en 2014. Contenía un agregado de 50 páginas titulado “Posible proyecto de Educación Integral de la Sexualidad para una escuela católica”.

En otros términos, frente al posicionamiento estatal que, según indicamos en los apartados anteriores, se mostró cerrado a concesiones al discurso católico en materia de educación sexual, el posicionamiento del CONSUDEC pasó a configurarse como un espacio autonomizado y de resistencia ante las prescripciones de la ley de ESI y su puesta en práctica desde la cartera educativa nacional.

La educación sexual nunca fue negada desde la Iglesia, sino que esa institución discutió el anclaje de sus sentidos definitorios en aspectos tales como la sexualidad y su enfoque conceptual y moral, los responsables educativos o la edad pertinente para recibir tales contenidos. La aplicación de la ley fue así la ocasión para reactualizar el lugar protagónico de la Iglesia ante las políticas educativas definidas desde la autoridad estatal y también como guía moral del conjunto de la sociedad. Por ejemplo, en palabras del obispo Aguer:

**Corre la voz, frecuentemente, de que la Iglesia está en contra de la educación sexual. Falso.** En cierto modo la ha impartido desde siempre al exponer en su predicación, ejercida de diversas formas, la ley de Dios; dos de los diez mandamientos se refieren a ese ám-

bito de la conducta humana. Pero más recientemente lo ha hecho de manera explícita y en todos los niveles de su magisterio y de su acción pastoral.

(...) Entiéndase bien, entonces: ***no nos oponemos, sin más, a la educación sexual escolar. Nos oponemos a la transmisión en la escuela de una noción de la sexualidad humana que elude toda referencia fundante a la naturaleza de la persona y de sus actos y que se agota en información parcializada y en la recomendación de la sospechosa seguridad que brindan anticonceptivos y condones.***<sup>579</sup>

En ese fragmento se sintetizan algunas de las estrategias del discurso católico ante la definición oficial de la ESI. En línea con algunos de los elementos fundamentales del discurso de la Iglesia, los principales ejes que sustentaron el posicionamiento católico ante los materiales curriculares refirieron a:

- a) el lugar de la familia como educadora frente al Estado;
- b) la definición conceptual de la educación sexual en base a preceptos católicos; y
- c) la discusión con la denominada “ideología de género” y el reconocimiento a la diversidad sexual.

Si desde el discurso estatal se incluyeron elementos abiertamente opuestos al ideario católico, sin atender a sus demandas, desde el CON-SUDEC se procedió a un desplazamiento en su interpelación, que pasó a priorizar a las familias católicas antes que a las autoridades estatales. Desdibujada su influencia sobre el discurso oficial para la educación se-

<sup>579</sup>“Educación sexual: sí, ¿pero cuál?”. Comunicado de monseñor Héctor Aguer, 13 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer080513>

xual, la Iglesia optó por enfocarse en los padres y en las instituciones católicas como destinatarios privilegiados de su discurso educativo.

#### a) *Familia, Estado y educación sexual*

La definición de la educación sexual obligatoria derivó en una actualización de la crítica católica al Estado, nuevamente en la forma de una defensa de la responsabilidad primaria y natural de los padres. Esta vez, el Estado fue construido desde refutaciones que lo indicaban, por ejemplo, como instancia burocrática, paternalista, o regulador, dominador y sustractor de las funciones propiamente familiares. En la publicación del CONSUDEC de 2013 *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral*, se señalaba así, citando textualmente como fuente de autoridad a los papas Juan Pablo II y Benedicto XVI:

**“El Estado no puede ni debe sustraer a las familias aquellas funciones que pueden igualmente realizar bien, por sí solas o asociadas libremente, sino favorecer positivamente y estimular lo más posible la iniciativa responsable de las familias. (...)”** (2) [nota 2: Juan Pablo II. *Familiaris Consortio*, N° 45]

Un “Estado que quiere proveer a todo, que absorbe todo en sí mismo, se convierte en definitiva **en una instancia burocrática** [...]. Lo que hace falta **no es un Estado que regule y domine todo, sino que generosamente reconozca y apoye, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, las iniciativas que surgen de las diversas fuerzas sociales**”. (3) [nota 3: Benedicto XVI. *Deus Caritas Est*, N° 28, b.]<sup>580</sup>

<sup>580</sup>CONSUDEC. (2013). *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual*

Esa crítica a la autoridad del Estado, definida como distinta y posterior a la autoridad familiar, desde el fundamento doctrinario del *principio de subsidiariedad* se articulaba nuevamente con la reafirmación de la familia como primera educadora.

**La familia como sociedad natural y universal, sujeto de derechos y deberes, anterior al Estado**, debe crecer en la conciencia de ser cada vez más protagonista de las llamadas políticas familiares, asumiendo su responsabilidad de transformar la sociedad.<sup>581</sup>

**El Estado no debe sustituir a la familia**, incluso a la familia herida por la división o la ausencia. **Podrá ayudar subsidiariamente** a estas realidades que duelen, **pero sin paternalismos** y con delicada prudencia política, para **no caer en el abuso de ideologías que no respetan la cultura y la tradición de los pueblos**.<sup>582</sup>

Renovar esa proclamación suponía una reconstrucción del posicionamiento católico ante un discurso estatal que había avanzado en materia de educación sexual hacia un protagonismo de la autoridad del Estado como responsable y garante de una política que se materializaba, en última instancia, en las escuelas. En este panorama, se emprendió desde el discurso católico una estrategia de refutación, específicamente hacia la responsabilidad escolar. Esta estrategia se presentaba como contrapunto que exaltaba la primacía de los padres como educadores. En la revista del CONSU-

---

*Integral*. Buenos Aires: Santillana. P. 20.

<sup>581</sup>Ibíd. P. 19

<sup>582</sup>CONSUDEC. (2014). *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral. Edición actualizada*. Buenos Aires: Santillana. P. 78.

DEC *Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres*, se afirmaba, por ejemplo:

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**.<sup>583</sup>

**Educación Integral de la Sexualidad: ¿QUIÉNES? Fundamentalmente los padres. ¿CUÁNDO?** Desde siempre, gradualmente. **¿DÓNDE?** En el hogar, **en la familia**.<sup>584</sup>

La escuela, que por su parte se ha mostrado disponible para desarrollar programas de educación sexual, lo ha hecho frecuentemente **sustituyendo a la familia** y en general con fórmulas puramente informativas. A veces se ha llegado a **una verdadera deformación de las conciencias**.<sup>585</sup>

En esta trama interdiscursiva, se destaca también como estrategia del discurso católico ante la educación sexual el recurso a la LEN como fuente de respaldo. Según se analizó en el capítulo anterior, esa normativa contenía reconocimientos a muchas de las demandas católicas, en particular acerca del lugar de la familia como “agente primario y natural” de la educación. En su interpelación a las familias católicas, el CONSUDEC tomó como argumento la cita a ese marco normativo vigente:

---

<sup>583</sup>CONSUDEC. (2011). *Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres*. Buenos Aires: Autor. P. 6.

<sup>584</sup>Ibíd. P. 4.

<sup>585</sup>CONSUDEC. (2014). Op. cit. P. 83.

Las comunidades educativas debemos asumir el desafío de educar la sexualidad **con la seguridad y la certeza de que, según el sistema jurídico argentino, la educación debe impartirse con pleno respeto y subsidiariamente al rol protagónico de la familia** en su derecho y deber indelegables de primera educadora de los hijos (**Código Civil, art. 264**), tal como afirman las **normas constitucionales y legales de nuestra nación.** [nota 3]

[nota 3: La ley 26.206 de Educación Nacional promueve a la familia como el agente primario y natural de educación: “*La familia es agente primario y natural de educación.*” (Art. 128, inc. a); “*Derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación integral.*” (Art. 8 y 11, inc. b); “*Derecho a que sus hijos sean respetados en su libertad de conciencia.*” (Art. 126, inc. b); “*Derecho de los padres a elegir una institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas y religiosas.*” (Art. 128, inc. c)]<sup>586</sup>

De ese modo, no solo argumentos de tipo doctrinal sustentaban la posición de la educación católica, sino que el discurso del CONSUDEC incorporaba también fundamentos legales. Estos estaban atravesados, en el caso concreto de la LEN, por una impronta conceptual en la que la propia Iglesia había influido. Es decir que el discurso educativo católico construía una trama con textos propios de la doctrina religiosa pero también con leyes que la propia Iglesia había sometido a comentario e intervención. Esas leyes se presentaban ahora como externas al discurso católico y, por tan-

<sup>586</sup> CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 16.

to, como otras fuentes de autoridad legítima que respaldaban sus reivindicaciones educativas.

**b) Educación para el amor y Educación Integral de la Sexualidad-EIS**

Según se señaló, en el marco de la obligatoriedad de la educación sexual, desde el discurso educativo de la Iglesia argentina re-emergió el concepto de “educación para el amor” como organizador de la postura católica con relación a la educación sexual desde su ideario. La educación católica contestaba a la “Educación Sexual Integral” a partir de esa clave interpretativa, buscando imponer su propia impronta de “lo integral”. Por ejemplo:

**El título de la asignatura Educación Sexual podría traducirse, en un lenguaje inequívocamente humanista: educación para el amor, la castidad, el matrimonio y la familia.** Así se vería con claridad que se ocupa de una dimensión esencial de la vida humana, en la que se pone en juego la orientación ética y religiosa de la existencia, la felicidad y la salvación.<sup>587</sup>

**La Educación Sexual Integral se halla contenida en los idearios de las escuelas católicas en el concepto de formación integral de la persona** y adquiere, desde una perspectiva personalista y trascendente, el nombre de **Educación para el Amor** y se articula en los PEI en espacios curriculares específicos, o transversales, según los niveles de que se trate.<sup>588</sup>

---

<sup>587</sup>“Educación sexual: sí, ¿pero cuál?”. Comunicado de monseñor Héctor Aguer, 13 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer080513>

<sup>588</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 25.

Con la alternativa católica de “educación para el amor” se enfrentaba la versión oficial de la educación sexual. Según se detalló, en ella aparecían acentuados los criterios científicos y de derechos humanos. Esos elementos constitutivos del discurso estatal también fueron abiertamente refutados y excluidos del orden discursivo católico. En palabras de Aguer:

***El “enfoque de derechos”, como se lo llama, proclama para los niños y adolescentes el derecho al sexo como un derecho humano, y concretamente: a decidir tener o no tener relaciones sexuales, libres de todo tipo de coerción y violencia y a no sufrir ninguna consecuencia no deseada de esas relaciones. Derecho, también, a recibir educación sexual temprana y adecuada para evitar esas consecuencias y a alcanzar el más alto nivel de salud sexual y reproductiva. Ni amor, ni responsabilidad, ni matrimonio, ni familia como proyecto de vida.***

Cada oportunidad de pronunciamiento permitía doblemente distanciarse del discurso oficial para la educación sexual (por ejemplo, al entrecomillar sus conceptos y cuestionar su significado) a la vez que reivindicar la perspectiva católica, cerrada sobre ideas tales como “amor”, “responsabilidad” y “familia”, y el recurrente planteo de la educación como “proyecto de vida”, que estaba presente desde los debates educativos de la década de los ‘80.

Como se vio, una estrategia católica ante la ESI estaba dada por la disputa en torno el carácter “integral” de la educación sexual. Fue ante la definición estatal de la *Educación Sexual Integral* que el discurso educativo católico propuso como alternativa el concepto de *Educación Integral de la Sexualidad*, invirtiendo sus términos. La integralidad, en la perspectiva católica, remitía a la centralidad de los aspectos re-



ligiosos y morales de la sexualidad. Por ejemplo, señalaba Aguer a este respecto, en su interpelación a las escuelas católicas:

(...) nuestras instituciones de enseñanza han de instrumentar planes curriculares en los que las diversas disciplinas contribuyan a transmitir **una concepción integral de la persona humana que pueda ser verificada, vivida, en un proceso educativo de plasmación de la personalidad.** (...) Es competencia de la enseñanza religiosa escolar insertar **una concepción integral de la persona humana, del amor, la sexualidad, el noviazgo, el matrimonio y la familia en la totalidad de la cosmovisión cristiana, sin olvidar las realidades condicionantes como el pecado original y sus secuelas,** y el misterio de la gracia redentora de Cristo, que hace posible al hombre cumplir su destino de imagen y semejanza de Dios, más aún de hijo suyo, llamado a la felicidad eterna.<sup>589</sup>

Los materiales promovidos por el CONSUDEC para su versión de la educación sexual desplazaron entonces el sentido de lo “integral” en función de la visión católica de lo humano y de la sexualidad como la conjunción de aspectos biológicos, sociales y religiosos. Tal visión era propuesta como la “verdadera educación integral de la sexualidad”:

Una **verdadera educación integral de la sexualidad** promueve el perfeccionamiento de cada persona y le ayuda a alcanzar la felicidad.<sup>590</sup>

---

<sup>589</sup>“El orden del espíritu en la sexualidad. Aportes preliminares al ordenamiento de la educación sexual en la escuela”. Mensaje de monseñor Héctor Aguer. 2006. Disponible en: <http://arzolap.org.ar/textos/El%20orden%20del%20esp%C3%ADritu%20en%20la%20sexualidad.html>

<sup>590</sup>CONSUDEC. (2011). Op. cit. P. 6

Principios a partir de los cuales impartir educación sexual integral: (...) El abordaje desde **una perspectiva integral fuertemente unida a los principios de moral natural y a los específicamente cristianos.**<sup>591</sup>

Se daba así una confrontación abierta con la educación sexual integral oficial, que suponía –según se señaló páginas atrás– un abordaje de la sexualidad como construcción social, cultural e histórica, complejizando los modelos de tipo médico-biologista y moralizante.

En su comentario explícito acerca de los cuadernos oficiales de la ESI elaborados por el Ministerio de Educación, el *CONSUDEC* enfatizó, por caso, que esos materiales estaban fundados en el “constructivismo más radical”. Según palabras de Aguer, ese constructivismo descartaría la “complementariedad de los sexos” e incluso destruiría la “femineidad”.

*El constructivismo más radical* se da por supuesto a la hora de enseñar a la niñez los elementos más básicos de la sexualidad.<sup>592</sup>

El *planteo constructivista* se propone como medio eficaz para superar estereotipos, los que se fijan cuando se educa al varón como varón y a la mujer como mujer. En el fondo, *el constructivismo detesta la distinción y la complementariedad de los dos sexos y con el propósito de liberar a la mujer la masculiniza y destruye su femineidad.*<sup>593</sup>

<sup>591</sup> CONSUDEC. (2014). Op. cit. P. 59.

<sup>592</sup> CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 29.

<sup>593</sup> “Orientaciones oficiales sobre Educación Sexual”. Mensaje de monseñor Héctor Aguer,

La idea de “constructivismo” marcaba precisamente la frontera de exclusión de sentidos entre el discurso estatal y el discurso católico en materia de educación y sexualidad. En el siguiente apartado se abordará concretamente la línea discursiva entre el constructivismo y los significados en torno al género.

El CONSUDEC defendió su postura educativa y religiosa mediante el cuestionamiento abierto a los cuadernos oficiales de ESI. La versión estatal de la educación sexual era definida como una “educación sexual secularizada y antinatalista”. Conexasmente, se refutaba el entendimiento de la religión como parte de los “mitos, tradiciones, imperativos morales” sobre la sexualidad, incluidas en un entrecomillado “currículum oculto” (referido a los aportes críticos contenidos en los cuadernos de ESI). El discurso católico presentaba así su lectura del material oficial:

*Los Cuadernos ESI realizan una tajante separación entre ley y religión, definiendo a la ley como el producto del acuerdo o consenso entre distintos autores sociales, la cual, a su vez convive “con mitos, tradiciones, imperativos morales diversos, **preceptos religiosos** y discursos provenientes de miembros reconocidos y legítimos de la sociedad; todos ellos, **muchas veces, contradictorios entre sí**”. (Cuadernos ESI para la Educación Secundaria, pág. 109). Es decir, deja a la ley el reino de los acuerdos y *refiere a la religión el terreno de las contradicciones.*<sup>594</sup>*

---

28/07/2009. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer090727>

<sup>594</sup> CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 32.

La perspectiva antropológica y cosmológica del cristianismo, **no constituye un “currículum oculto”**; es el explícito marco definitorio de los fines de la educación que pretendemos para los alumnos cuyos padres optan, en el ejercicio de su libertad, por una determinada escuela. **Mucho menos los consideramos “mitos o creencias” que perpetúan prescripciones de roles discriminatorios de la mujer ni de nadie.** Constituyen la verdad sobre el hombre, que orienta nuestra búsqueda de realización y que ofrecemos a todos los hombres como misión.<sup>595</sup>

(...) los padres deben rechazar **la educación sexual secularizada y antinatalista, que pone a Dios al margen de la vida.**<sup>596</sup>

La toma de distancia ante las prescripciones de esos cuadernos curriculares afianzaba a su vez la definición católica de la sexualidad. Según sus preceptos morales, la unión entre sexualidad y matrimonio (siempre heterosexual) y el privilegio de la castidad son parte fundamental de una definición verdadera, distinta de cualquier forma alternativa de tipo “ideológico”. Por ejemplo:

**Los Cuadernos ESI cuestionan la estabilidad natural y cultural del concepto de matrimonio.** A poco que uno comienza a hojear el material distribuido entre los directivos escolares, percibe claramente el **hilo conductor ideológico** que va ensamblando los diferentes enunciados y actividades para el aula que aquí se establecen.<sup>597</sup>

---

<sup>595</sup>Ibíd. P. 25

<sup>596</sup>CONSUDEC. (2014). Op. cit. P. 88.

<sup>597</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 29.

Amor y fecundidad son significados y valores de la sexualidad que se incluyen y reclaman mutuamente. En consecuencia *no pueden ser considerados alternativos ni opuestos*.<sup>598</sup>

Se advierte *una imposición ideológica, que desconoce la existencia de otras cosmovisiones sobre la sexualidad, considerada por momentos como mero instrumento de placer autorreferente, y que en muchos sentidos ignora la esponsalidad, que está en la base de la sexualidad humana*.<sup>599</sup>

Educar para el **verdadero amor** implica también educar para comprender los fines de las relaciones sexuales humanas:

-Expresar amor (fin unitivo)

-Tener hijos (fin procreativo) (...)

Relación sexual natural es la unión genital entre un varón y una mujer. (...) Los cuerpos diferentes del varón y de la mujer **son la muestra más evidente de la complementariedad** entre ambos.<sup>600</sup>

Se disputaba abiertamente el marco semántico y conceptual para definir la educación sexual obligatoria. La estrategia discursiva del CONSUDEC ante la conceptualización de la sexualidad contenida en la ESI se afirmaba también sobre la reivindicación de la castidad. Para ello, se rechazaron voces –reales o invocadas– que indicarían que los adolescentes “necesitan del preservativo”, que

---

<sup>598</sup>Ibíd. P. 40.

<sup>599</sup>Ibíd. P. 57.

<sup>600</sup>CONSUDEC. (2011). Op. cit. P. 38.

la abstinencia y la sexualidad están “pasadas de moda”, o que los incitarían a la “iniciación sexual precoz”:

Es importante que los padres ayuden a sus hijos a decodificar los mensajes que reciben, a través de los cuales se los subestima y se los considera incapaces de actuar como personas libres y responsables. **Muchos mensajes han confundido a los adolescentes al decirles que:**

*No pueden controlarse, por ello necesitan del preservativo (...)*

*La fidelidad y la abstinencia están pasadas de moda (...)*<sup>601</sup>

La sociedad **no los cuida** [a los adolescentes] cuando: (...) Permite sin protestar que se hagan **propagandas masivas de anticoncepción para que los jóvenes “festejen” el día de la primavera.** (...) **Promueve la actividad sexual placentera y sin riesgos como un derecho de los adolescentes.** Permite que se incite a la **iniciación sexual precoz.**<sup>602</sup>

Pensar en abstenerse **no es una realidad pasada de moda.**<sup>603</sup>

En este marco conceptual de la sexualidad en perspectiva católica, apareció nuevamente como elemento destacado el cuestionamiento al preservativo y su eficacia. Aquí la lectura aparecía explícitamente cuestionando el contenido de los cuadernos oficiales de la ESI:

Los autores de la revista [del Programa de ESI] **insisten repetidas veces en que el preservativo es el único medio de prevenir**

---

<sup>601</sup>Ibíd. P. 35.

<sup>602</sup>Ibíd.

<sup>603</sup>Ibíd. P. 39.

*las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados, sin siquiera sugerir la posibilidad de la abstinencia, y las relaciones sexuales en el marco de un matrimonio fiel y estable. Se ignora así que la castidad y la fidelidad constituyen la forma más idónea de prevenir las infecciones de transmisión sexual.*<sup>604</sup>

En esta enfática afirmación de los preceptos católicos sobre la castidad y la fidelidad, se rechazó otra idea conexas referida al “sexo seguro” (el entrecomillado corresponde al propio discurso educativo católico). La negación explícita de tal concepción respondía a todo un conjunto de discursos sociales –médicos y educativos– que han destacado el uso del preservativo como método de prevención de embarazos o de infecciones de transmisión sexual:

**Identificar el uso del preservativo con el “sexo seguro” es falso. No se puede hablar de eliminación del riesgo de contagio sino de reducción.**

Las campañas que identifican al preservativo con el “*sexo seguro*” pueden producir en muchos jóvenes *una falsa idea de seguridad y favorecer conductas de riesgo: promiscuidad, iniciación precoz, compañeros múltiples, sexo casual, etc.*<sup>605</sup>

Los métodos anticonceptivos no protegen contra las enfermedades de transmisión sexual. El preservativo es el único que otorga *cierta protección. No existe el “sexo seguro”*.<sup>606</sup>

<sup>604</sup> CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 57.

<sup>605</sup> CONSUDEC. (2011). Op. cit. P. 43.

<sup>606</sup> *Ibíd.* P. 42.

El cuestionamiento a la efectividad del preservativo (su “cierta protección”) no tenía ningún fundamento científico válido. Aun más, se trajo el recurso a la cita de autoridad de la OMS, aunque no se incluyó la referencia a la fuente desde donde se originaría tal afirmación. En la misma revista del CONSUDEC, *Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres*, se proclamaba así:

Las campañas de prevención que se basan en la utilización del preservativo como única medida han fracasado en el mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) asegura que “el preservativo no elimina el riesgo de contagio”, añadiendo que en materia sexual “la continua fidelidad con una persona no contagiada asegura al 100% el no contagio”.<sup>607</sup>

El posicionamiento católico se iba construyendo de ese modo a partir de preceptos propios de ese ideario, pero fundamentalmente a partir de respuestas abiertas al discurso estatal y otros discursos sociales en torno a la educación y la sexualidad. La toma de distancia ante las prescripciones ministeriales para la enseñanza de la educación sexual iba dando forma a esta versión autonomizada de la educación sexual en perspectiva católica. Esa versión católica se daba en oposición y por fuera de las prescripciones de la ley de ESI y sus criterios científicos y de reconocimiento de derechos, que no hacían lugar en su ordenamiento discursivo a algunos elementos restrictivos del ideario católico, tales como la promoción de la castidad, el rechazo al preservativo o el cuestionamiento discriminatorio contra las identidades y deseos no heterosexuales.

---

<sup>607</sup>Ibíd. P. 44.



**c) La “ideología de género” y el “pretense matrimonio homosexual”**

Especialmente desde mediados de la década de 1990, la Iglesia católica ha rechazado sostenida y enfáticamente a las propuestas teórico-políticas del movimiento feminista, planteando que se fundamentarían en una “ideología de género” que privilegia el carácter histórico y cultural de los significados individuales y sociales acerca de lo femenino y lo masculino. Como tal, la “ideología de género” desconocería, en primer lugar, preceptos fundamentales de la antropología cristiana, tales como el fundamento natural del ser humano como varón y mujer. En segundo lugar, asumiría la “libre elección” de las identidades genéricas y las orientaciones sexuales, en una igualación valorativa de la heterosexualidad con la homosexualidad, contraria a la moral católica. Aquí el discurso eclesial confunde en su crítica aspectos de la identidad de género con la orientación sexual. En tercer lugar, la “ideología de género” buscaría liberar a las mujeres de su innata capacidad biológica de ser madres, a la vez que negaría la “complementariedad” entre varón y mujer que dispone el orden natural dado por la divinidad.<sup>608</sup>

La estrategia discursiva básica consiste en la propia definición del concepto de “género” como una “ideología” en su acepción de falsedad, opuesta a una “verdad” objetiva o revelada. El clivaje entre lo ideológico –como sinónimo de falso y tergiversado– y lo verdadero y natural ha sido uno de los recursos del discurso eclesial para contestar el avance de las luchas de los colectivos feministas en el

---

<sup>608</sup>Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-356.

espacio público. El Papa Francisco, así como su antecesor, Benedicto XVI (Joseph Ratzinger) –ya desde cuando encabezaba la Congregación para la Doctrina de la Fe, durante el papado de Juan Pablo II– se pronunciaron en contra de esa “ideología de género”, al igual que algunas Conferencias Episcopales en distintos países<sup>609</sup>. Se trata de una denuncia sistemática al sesgo culturalista y constructivista que se asume como monolítico y dominante en las discusiones de la esfera pública sobre la igualdad de género y los derechos sexuales, en América Latina y Europa<sup>610</sup>. Ya se había indicado enfáticamente desde la Iglesia católica la preponderancia de tal “ideología de género” en la órbita de la ONU, especialmente en conferencias internacionales como las de Población y Desarrollo de El Cairo, en 1994, o en la Conferencia sobre la Mujer, en Pekín en 1995, donde se discutieron problemáticas sociales referidas al colectivo de las mujeres desde una perspectiva de derechos e igualdad<sup>611</sup>.

Desde esta lectura, la defensa del ideario católico y la dimensión religiosa en la definición de la ESI llevó a la refutación de esa “ideo-

---

<sup>609</sup>Cf. Conferencia Episcopal Española. (2012). “La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar”, XCIC Asamblea Plenaria de la CEE, 26 de abril de 2012; Conferencia Episcopal Peruana (1998). “La ideología de género. Sus peligros y alcances”, Fdo. Mons. Oscar Alzamora Revoredo, obispo auxiliar de Lima, abril 1998.

<sup>610</sup>Cf. Cornejo, M.; Pichardo, J. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, (50), 175009. Epub 06/07/2017. <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500009>; Rodríguez Rondón, M. (2017). La ideología de género como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 128-148.

<sup>611</sup>Aparisi, A. (2009). Ideología de género: de la naturaleza a la cultura. *Persona y Derecho*, (61), 169-193; Mejía, M. (2003). Sexualidad y derechos sexuales: El discurso de la Iglesia católica. *Debate Feminista*, 27, 45-56.

logía de género”. En las publicaciones del CONSUDEC se cuestionaron abiertamente los contenidos propuestos en la serie de cuadernos elaborados por el Ministerio de Educación desde su Programa de Educación Sexual Integral para los distintos niveles educativos. El comentario crítico supuso el distanciamiento de los contenidos de esos materiales, definidos abiertamente como “adoctrinamiento” o “bajada” de contenidos plenos de “ideología de género”. En el texto de 2013 “Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral”, el CONSUDEC señalaba:

**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*.<sup>612</sup>**

(...) el carácter vehemente de estos posicionamientos [Los desarrollos ideológicos “humanistas”] que nacen desde la ***resistencia contracultural***, cuando logran ***un cierto “piso”*** de consenso cultural, popular o mediático, devienen en ***una arrogancia con pretensiones tan hegemónicas y dogmáticas como los paradigmas que denuncian***.<sup>613</sup>

---

<sup>612</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 51.

<sup>613</sup>Ibíd. P. 23

Sobre este tema [Educación Sexual] ha habido y sigue habiendo mucha discusión, pero me pregunto si los padres de familia saben qué es lo que se trasmite a sus chicos en la escuela; tendrían que informarse e interesarse seriamente sobre todo porque en esta área ***se ha impuesto, casi de un modo indiscutible, la ideología de género***". Según esta perspectiva, la sexualidad no se inscribe en la naturaleza de la persona, no es una realidad biológica, psicológica, afectiva y espiritual, ***sino una construcción histórica y socio-cultural***. Se es varón o mujer no porque uno haya nacido varón o mujer, sino ***porque lo hace tal la cultura, que modela el género de las personas***. Se propone una ***escisión entre sexo y género***, de modo que se pueda hablar de diversas opciones sexuales; ***todas serían igualmente válidas***.<sup>614</sup>

El avance del discurso educativo católico sobre la perspectiva de género buscó distinguirse del discurso estatal, que en sí mismo tomaba otros fundamentos interdiscursivos. La versión oficial de la ESI no solo enmarcaba normativa y prescriptivamente el mínimo curricular obligatorio, sino que legitimaba un conjunto de discursos progresistas acerca de la educación sexual que discutían formas reduccionistas de entender la sexualidad, entre ellas la versión doctrinaria del catolicismo.

Una parte importante de la doctrina católica moderna en materia de sexualidad se ha instituido como reacción ante los cambios culturales de la segunda mitad del siglo XX que supusieron la dis-

---

<sup>614</sup>"En nuestras escuelas no hay religión, pero sí ideología". Alocución de Héctor Aguer en el programa "Claves para un mundo mejor", 20/06/2009. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer090620>

puta por nuevas formas de ciudadanía ante la mayor inserción de las mujeres en el mercado de trabajo, la difusión de nuevos métodos anticonceptivos y la organización de distintos movimientos feministas y por la diversidad sexual<sup>615</sup>. Esa reconfiguración del espacio público colocó en la escena pública asuntos que habían sido restringidos a la esfera “íntima” o “privada”, tales como la sexualidad y las relaciones de género, ante los que entraron en circulación nuevamente una serie de actores, argumentos y estrategias en una modalidad política de los actores religiosos conservadores<sup>616</sup>.

En este contexto general, para el caso de la puesta en marcha de la ESI, el discurso educativo católico salió a discutir algunos otros supuestos de la perspectiva de género que atravesaba los materiales editados por el Ministerio de Educación de la Nación. La respuesta desde el posicionamiento católico fue una acentuación del lugar “natural” y “complementario” del hombre y la mujer en un ordenamiento de la vida social que, asimismo, reconstruía el imperativo moral de la heterosexualidad. Negando explícitamente las ideas de “subordinación” o de “unión entre personas del mismo sexo”, la contrapropuesta doctrinal se basó en la noción de “complementariedad entre los sexos”. Por ejemplo, en el material “Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres”, se indicaba:

---

<sup>615</sup>Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, XLI(1-2), 23-39; Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46.

<sup>616</sup>Vaggione, J; Mujica, J. (2013). Op. cit.

Una búsqueda sincera por la igualdad en dignidad de los varones y mujeres no ha de pasar sino por la aceptación de su diferenciación esencial, *que no implica subordinación de roles ni de significación social*. Justamente es el concepto de **complementariedad de los sexos** la puerta para encontrar nuevos y más plenos paradigmas vinculares entre los hombres y las mujeres de hoy y mañana.<sup>617</sup>

***La sociedad no se levanta sobre la unión entre personas del mismo sexo***, ya que en esta situación falta la **complementariedad necesaria para la apertura a la vida y para la presentación de un modelo pleno de hombre (varón y mujer)** a las nuevas generaciones.<sup>618</sup>

El marcado enfrentamiento del discurso católico con lo que define como “ideología de género” destacó como adjetivaciones negativas su constructivismo y su secularismo, a lo que se sumaba una puesta en cuestión de la “subordinación de roles” entre mujeres y varones. Dentro de su propio espacio discursivo, que interpelaba primordialmente a las familias y escuelas católicas, el CONSUDEC buscó autonomizarse de las prescripciones de la ley de ESI. Fue así que desplegó una serie de sentidos sobre las identidades masculinas y femeninas que reproducían desigualdades simbólicas largamente criticadas desde los estudios del campo de la educación y las relaciones de género<sup>619</sup>. Por ejemplo, en “Educación integral de

---

<sup>617</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 24

<sup>618</sup>Ibíd. P. 27.

<sup>619</sup>Cf. Alonso, G; Herczeg, G; Lorenzi, B; Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y

la sexualidad: orientaciones para padres” se presentaban dos recuadros que, basándose en supuestos “estudios científicos” -sin ninguna cita bibliográfica-, replicaban sentidos comunes acerca de las personalidades de varones y mujeres. Naturalizaciones acríicas como, por un lado, la objetividad, la fuerza, la frontalidad o la poca capacidad para expresar sentimientos por parte de los varones se contraponían a la emoción, la intuición, la empatía o la capacidad de “atender varias cosas a la vez”, atribuidas a las mujeres (Tabla N° 37):

Tabla N° 37<sup>620</sup>

Los estudios científicos reflejan que generalmente los varones:	Los estudios científicos reflejan que generalmente las mujeres:
-Son más directos a la hora de relacionarse con los demás: son más frontales.	-Son más emocionales: se vinculan fácilmente con sus emociones y logran expresarlas.
-Son más objetivos: manejan de manera distinta sus emociones y logran ver la realidad con mayor precisión.	-Son más intuitivas: pueden captar pequeños detalles, señales y gestos en los demás.
-Son más directos a la hora de relacionarse con los demás: son más frontales.	-Son más fuertes frente al dolor. Son resistentes.
-Son más objetivos: manejan de manera distinta sus emociones y logran ver la realidad con mayor precisión.	-Son más emocionales: se vinculan fácilmente con sus emociones y logran expresarlas.
-Son protectores frente al peligro.	-Son más intuitivas: pueden captar pequeños detalles, señales y gestos en los demás.
	-Son más fuertes frente al dolor. Son resistentes.
	-Advierten con mayor facilidad los conflictos entre las personas.

relaciones de género. En AAVV. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (107-128). Buenos Aires: El Colectivo-América Libre; Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.

<sup>620</sup>CONSUDEC. (2011). Op. cit. PP. 20-21.

-Son más reservados en sus emociones y menos comunicativos.	-Les resulta más fácil ponerse en el lugar del otro.
-Detectan más fácilmente posibles amenazas.	-Son prácticas en situaciones cotidianas.
-Prefieren juegos y actividades en los que se involucra la fuerza y el contacto físico.	-Pueden, con mayor facilidad, atender a varias cosas a la vez.

La reproducción de estos sentidos desiguales formaba parte de la propuesta católica para la educación sexual dentro de su propio circuito escolar y familiar. La disputa con la perspectiva de género de la ESI oficial suponía no solo su cuestionamiento –a partir del calificativo de “ideología”– sino la contraofensiva discursiva que naturalizaba sentidos culturales acerca de las identidades femeninas y masculinas.

En esta senda de autonomización y resistencia discursiva ante los lineamientos estatales obligatorios, el sector educativo católico se permitió también avanzar hacia la evaluación moralizada de las identidades LGBT. A partir de la versión de la sexualidad propia de la doctrina católica, las referencias a las identidades gay, lésbicas o trans fueron definidas desde el CONSUDEC como una “sexualidad sin modelos”. En su lectura de los materiales del Ministerio de Educación, el CONSUDEC interpelaba a las familias católicas tendiendo un puente hacia una interpretación opuesta a la valoración igualitaria de tales identidades:

La revista [del Programa de ESI] se enmarca en **una línea educativa que impone un “modelo” de sexualidad sin modelos**; por ejemplo, cuando se afirma (dirigiéndose a los padres): “Si los chicos o chicas nos cuentan que son gays o lesbianas [...] debemos saber que es una demostración de cariño y confianza y un pedido de apoyo, respeto y comprensión. Aunque nos lleve un tiempo aceptarlo, es



bueno para todos. ¿O nos gustaría que nos ocultaran algo tan importante para sus vidas?”. (Cuadernos ESI para la Educación Secundaria, pág. 36).<sup>621</sup>

La cita textual a ese fragmento de los cuadernos de la ESI se introducía con esa interpretación de una “sexualidad sin modelos” que enmarcaba los límites y sentido de su valoración.

Con la sanción, en 2010, de la ley de Matrimonio Igualitario y, en 2012, de la ley de Identidad de Género, se exacerbaban las críticas de este discurso católico dogmático a los sentidos progresistas de las relaciones de género, la sexualidad y los grupos familiares, y concretamente, a su inclusión como parte de la educación sexual obligatoria. La toma de distancia con tales normativas y sus supuestos conceptuales fueron también otros elementos destacados de la respuesta católica ante la ESI. Por ejemplo, en referencias contenidas en el material de CONSUDEC “Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral” que aludían al “pretendido ‘matrimonio’ entre personas del mismo sexo”, o a “un presunto derecho de todas las personas al reconocimiento de su identidad de género” y sus consecuencias educativas para las instituciones católicas y sus estudiantes:

El reconocimiento de ***un pretendido “matrimonio” entre personas del mismo sexo*** genera necesariamente un efecto en la educación. Nociones fundamentales para una educación sexual integral quedan afectadas por el cambio legislativo. De esta manera, ***los educadores se verán presionados a explicar por qué la legislación otorga***

---

<sup>621</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 56.

*igual valor a las uniones homosexuales que a las heterosexuales y se quitará sustento legal a quienes quieran enseñar que el matrimonio está constituido por la unión de varón y mujer.*

*El mayor daño se proyectará sobre los niños y las niñas, que no solo estarán sometidos a un experimento social, sino que recibirán una confusión gnoseológica y ética de graves consecuencias para su formación.*

Aun cuando la gran mayoría de los matrimonios sigan realizándose entre la mujer y el varón, *parece un riesgo innecesario e irresponsable experimentar con la formación de los más jóvenes.*<sup>622</sup>

El *pretense matrimonio de personas del mismo sexo* es un paso más en la *deconstrucción social, institucional y cultural*, que se está llevando a cabo desde hace algunos años en forma explícita.<sup>623</sup>

La ley de identidad de género (26.743): Sancionada en mayo de 2012, esta ley establece *un presunto derecho de todas las personas al reconocimiento de su identidad de género.*<sup>624</sup>

Dentro de su propio orden discursivo, ya autonomizado de las prescripciones de la ley de ESI, el discurso educativo católico pudo desplegar una serie de sentidos discriminatorios que cuestionaban la propia legitimidad ética de las identidades no heterosexuales:

Los adolescentes, por la etapa que atraviesan, son más susceptibles a una cultura que tiende a *igualar la heterosexualidad, la homosexualidad y cualquier otra forma de expresión sexual. No todo vale*

---

<sup>622</sup>Ibíd. 38.

<sup>623</sup>Ibíd. P. 27.

<sup>624</sup>Ibíd. 60.

*igual desde el punto de vista ético. Baste señalar que las relaciones homosexuales cierran el acto sexual al don de la vida.*<sup>625</sup>

**Un niño y una niña pueden identificarse con sus padres si cada uno cumple con su misión de varón o de mujer.** En los 8 o 9 primeros años de la vida se va desarrollando la identidad sexual. Para ese desarrollo es necesario que estén presentes la figura masculina y femenina. Gracias a los dos modelos, el niño aprende acerca de las diferencias entre el varón y la mujer, y de los vínculos entre ambos.<sup>626</sup>

En este cuestionamiento discriminatorio explícito, se reprodujeron en los materiales educativos del CONSUDEC conceptos que asociaron a la homosexualidad con lo patológico y lo anormal, sin referencia a criterios científicos válidos ni tampoco a principios religiosos doctrinales. En uno de los recuadros del material “Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres”, titulado “Heterosexualidad y homosexualidad”, se intentaba explicar el origen de la homosexualidad como algo distinto de un “desarrollo psicosexual saludable”:

(...) **en un desarrollo psicosexual saludable, las mujeres se identifican con mamá, y los varones con papá.** (...) El origen de la homosexualidad ha presentado grandes desencuentros y discusiones (...) Lo más aceptado es que **han acontecido trastornos en el desarrollo psicosexual** en momentos claves de identificación materno-paterno. También puede relacionarse a situaciones traumáticas como el abuso sexual o la violencia.<sup>627</sup>

---

<sup>625</sup> CONSUDEC. (2011). Op. cit. P. 19.

<sup>626</sup> *Ibíd.* PP. 10-11.

<sup>627</sup> *Ibíd.* P. 19.

Aun más, en el mismo recuadro se avanzó explícitamente hacia la idea de que la homosexualidad, entendida como patología, puede ser curada. Y, a continuación, el discurso católico adelantaba su respuesta a virtuales refutaciones, indicando en su modalidad didáctica dirigida a los padres, que el respeto y contención a la “persona homosexual” son formas de evitar la “discriminación” y la “injusticia”:

Hay experiencias de personas que **habiendo desarrollado una orientación homosexual logran revertirla mediante el tratamiento adecuado**. La persona homosexual ha de ser respetada, y contenida, **evitando todo signo de discriminación ya que eso constituiría en sí mismo una injusticia**.<sup>628</sup>

Uno de los efectos de este tipo de discurso en materia de sexualidad es la delimitación de un marco de identidades posibles, que podrían o no entrar en el espacio legítimo de inteligibilidad social, marcado por el imperativo cultural de una heterosexualidad que, en su violencia simbólica, se asume como criterio de normalidad<sup>629</sup>. La definición de la “homosexualidad” no solo como una patología, sino como un fenómeno curable o reversible, iba a contramano de todo un conjunto de discursos y luchas políticas que han buscado quebrar las definiciones normalizadoras y excluyentes de las identidades generizadas, los deseos sexuales y las corporalidades. El clivaje entre los conjuntos heterosexualidad/normalidad frente a homosexualidad/patología reactualizaba la proclama de la doctrina católica opuesta al reconocimiento de las identidades no heteronormativas a la vez que se enfrentaba abiertamente a la ver-

---

<sup>628</sup>Ibíd.

<sup>629</sup>Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

sión oficial de la educación sexual, sancionada democráticamente en el Congreso y puesta en práctica desde el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación.

En el mismo afán didáctico del material del CONSUDEC dirigido a las familias católicas, se incluyó como corolario una propuesta de discusión:

Discutir en grupo:

- ¿Qué elementos positivos podemos hallar en **la llamada perspectiva de género**?
- ¿Qué **elementos ideológicos** aparecen **con pretensión hegemónica** en esta postura?
- ¿Qué desarrollos socioculturales podemos imaginar a partir de los siguientes fenómenos actuales?:
  - **Legalización de uniones homosexuales; deconstrucción de modelos de identificación sexual masculino/femenino;**
  - **Nuevos modelos de familia** para eliminar los conflictos de roles.<sup>630</sup>

En su invitación a la discusión entre “padres” católicos, el CONSUDEC ya enmarcaba el espectro de interpretación que acentuaba negativamente la perspectiva de género y tomaba distancia de ella. La valoración católica volvía sobre sus “elementos ideológicos”, su “pretensión hegemónica” o sus propuestas de “deconstrucción” o de “nuevos modelos de familia”.

Esa marcada frontera discursiva ante el posicionamiento estatal dado con la ley de ESI y su implementación encontró al CONSUDEC

---

<sup>630</sup>CONSUDEC. (2013). Op. cit. P. 22.

construyendo un dominio discursivo cerrado a la inclusión de los contenidos oficiales en las escuelas confesionales bajo su órbita. En ello legitimaba formas explícitas de exclusión cultural en una modalidad intransigente ante el marco legal vigente y al cambio cultural que había avanzado en el reconocimiento de las identidades no heteronormativas dentro de la esfera pública, incluidas las instituciones educativas.

Finalmente, cabe aclarar que la aplicación concreta de la ESI en escuelas católicas ha comenzado a ser abordada desde la investigación social. Por ejemplo, a partir de estudios de caso de experiencias institucionales en distintas regiones argentinas, como Mendoza<sup>631</sup>, La Plata<sup>632</sup> y localidades del conurbano bonaerense<sup>633</sup>. Allí se destacaron diversas estrategias institucionales, prácticas pedagógicas, representaciones e identificaciones de funcionarios educativos, docentes y directivos en sus vínculos con el ideario católico. La multiplicidad de sentidos, interpretaciones y re-interpretaciones frente a la propuesta doctrinaria católica sobre la educación, la familia, la sexualidad y el

<sup>631</sup>Reyes, A.; Potaschner, E. (2012). “Tensiones y negociaciones entre religión y política: el caso de la educación sexual en las escuelas en la provincia de Mendoza”. Presentado en 2° Foro de Sociología ISA. Buenos Aires: ISA-UBA.

<sup>632</sup>Romero, G. (2013). Educación sexual en escuelas católicas. Apuntes en torno a la construcción de la “feminidad”. *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (74), 63-70; Romero, G. (2015). Sexualidad e Iglesia Católica. La educación sexual en escuelas confesionales como arena de conflicto. En Esquivel, J. y Vaggione, J. (comp.). *Permeabilidades activas* (127-146). Buenos Aires: Biblos.

<sup>633</sup>Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22(38), 143-183; González, S. (2016). “Educación Sexual Integral y escuelas católicas. La experiencia de las capacitaciones de ESI en el Municipio de San Miguel”. En *Actas del VI Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Córdoba: UNC. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/-paper/viewFile/4294/1555> (acceso: 22-02-16).

género es lo que emerge como característica común, incluso dentro del circuito educativo católico.

### **Conclusiones: educación sexual y ciudadanía en disputa**

Este capítulo retomó la coyuntura socio-política en la que tuvo lugar la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner, en el marco de una serie de cambios sociales, culturales y políticos tendientes a un nuevo reconocimiento de derechos ciudadanos y a un desplazamiento del lugar preeminente de la cúpula eclesial en la definición de muchas de las iniciativas gubernamentales. Con la discusión y la sanción de la ley de ESI, en este mismo periodo se reavivó una dinámica de proliferación discursiva y de disputa entre actores estatales y religiosos, esta vez con foco en las significaciones en torno a la educación sexual, el género y la sexualidad dentro del sistema educativo nacional.

La creación de la ESI reinstaló también en la esfera pública la discusión sobre las responsabilidades educativas del Estado y las familias y el lugar de los elementos religiosos en la enseñanza obligatoria. Por tanto, nuevas estrategias político-discursivas se pusieron en juego tanto desde el Estado nacional como desde el sector educativo católico, en un nuevo escenario de definición de la educación pública y su horizonte simbólico de posibilidades para el trabajo docente, la formación de los/as estudiantes y la participación de las familias. En los sentidos y estrategias puestos en juego se encarnaba una disputa por un discurso legítimo y unívoco que pudiera enmarcar a la educación sexual obligatoria en el sistema educativo argentino.

La alternativa católica desde el CONSUDEC buscó autonomizarse de las prescripciones de la ley de ESI. En ese proceso, legitimó formas

de exclusión cultural en una modalidad de resistencia activa al marco legal vigente y al proceso de cambio social que había avanzado en reconocer derechos para las identidades no heteronormativas dentro de la esfera pública. Con la primera implementación de la política de ESI se invirtió a la educación pública de una impronta más secularizada y separada de una alternativa educativa católica que se mostró abiertamente discriminatoria y excluyente. La propuesta de sentidos progresistas, amplios y críticos acerca de la educación sexual y de las identidades sexo-genéricas se enfrentó con el núcleo duro de la doctrina católica conservadora.

La reactualización discursiva de su posición ante la educación sexual significaba para la Iglesia salir a disputar políticamente un dominio semántico que tensionaba los límites entre lo público y lo privado. Es decir que se disputaban también visiones sobre la sexualidad, el cuerpo y las identidades generizadas, como dominios políticos sujetos a los condicionamientos culturales e históricos, incluidas las significaciones e interpretaciones religiosas. En esa disputa de sentidos se ponía en juego, finalmente, la expansión o contracción de un horizonte de participación legítima en términos de ciudadanía y de ejercicio de derechos para el conjunto de actores sociales y educativos.



## | CONCLUSIONES |

El planteo de este trabajo de investigación se ubicó en la intersección entre las esferas religiosa, política y educativa en las tres primeras décadas de la larga coyuntura democrática iniciada en Argentina a fines de 1983. Se buscó dar cuenta del vínculo entre el Estado nacional y la Iglesia católica argentina en materia educativa, rastreando las regularidades, tensiones y dislocaciones de los posicionamientos de esas dos instituciones fundamentales en la construcción y el devenir del sistema educativo argentino. Ese vínculo entre el Estado nacional y la Iglesia católica argentina tomó la forma de tensiones –latentes o manifiestas– que tuvieron en lo discursivo uno de sus principales fundamentos, asumiendo aquí conceptualmente al discurso como recurso, pero también como objeto de disputa. Desde esta perspectiva, el control sobre la producción y los efectos de sentido posibles de los discursos ha formado parte de una disputa por la definición de los marcos de inteligibilidad de la realidad social para los actores sociales y educativos. Indagar tales sentidos en disputa fue la vía de entrada teórico-metodológica para identificar las formas que tomaron los posicionamientos políticos de la Iglesia y el Estado en la Argentina democrática.

A lo largo de la coyuntura democrática analizada, el Estado y sus normativas educativas debatidas y/o sancionadas se presentaron como una arena de disputa entre diversos proyectos sociales, políticos y también religiosos. En este devenir histórico, el aparato estatal –en particular, la cartera educativa nacional– estuvo ocupado por actores sociales con trayectorias socio-político-religiosas diferentes. En los

procesos analizados de definición del discurso educativo estatal en su vínculo interdiscursivo con el discurso católico se evidenció entonces el propio carácter heterogéneo y polifónico del Estado, donde se entrelazaron intereses políticos, educativos y religiosos particulares. En igual sentido, la Iglesia católica fue definida en este trabajo como una institución que se ha presentado ante la sociedad como un cuerpo colectivo y unívoco, y en el que encontramos posicionamientos que no se restringen a lo religioso, sino que avanzan sobre otras esferas de la sociedad, como la política y la educativa. Cabe destacar que se seleccionaron algunos espacios discursivos significativos –como documentos del Episcopado o materiales del CONSUDEC– que no cubren exhaustivamente la multiplicidad de catolicismos y emprendimientos educativos dentro de la Iglesia, aunque sí dan cuenta de algunas regularidades en la intervención político-discursiva sobre el sistema educativo y la cultura del país, en un diálogo privilegiado y legitimado con los actores estatales.

Nuestra lectura del vínculo político-discursivo en democracia entre actores eclesíasticos y estatales buscó aportar, en definitiva, a una lectura de la laicidad educativa. En el capítulo introductorio se destacaron características salientes del concepto de laicidad, su impronta normativa y su capacidad analítica. El recorrido empírico por las discusiones en torno a la laicidad a lo largo del periodo analizado mostró la compleja imbricación entre lo político y lo religioso. Ese devenir de la laicidad tuvo entonces distintas realizaciones en las cuatro coyunturas específicas de debate aquí delimitadas: como memoria en disputa por la inclusión/exclusión de la formación religiosa en la educación común y puesta en cuestión de la legitimidad de la autoridad estatal en el Congreso Pedagógico Nacional; como solapamiento discursivo

entre la Iglesia católica y el Estado, ajeno a un principio de neutralidad religiosa en la LFE; como validación del reconocimiento a las demandas pedagógicas, administrativas y presupuestarias de la educación privada-confesional en la LEN; o como refutación de los reduccionismos doctrinarios en materia de sexualidad y género en la ley de ESI. Esta apretada síntesis da cuenta de la propia historicidad de la laicidad y, por tanto, de su carácter procesual y contingente. Asimismo, en el análisis presentado a lo largo del libro, la laicidad se mostró como un objeto en disputa, materializado en una multiplicidad de espacios más allá de lo propiamente legal, tales como propuestas políticas en la esfera pública, discursos religiosos o publicaciones periódicas. Se diversifican entonces los focos posibles de análisis de la laicidad en otros escenarios socio-históricos cruzados por relaciones de poder entre actores estatales, políticos y religiosos.

Ese diálogo público entre el Estado y la Iglesia se presentó como posible dentro de una trama histórica que ha cruzado una parte importante del siglo XX y lo que va del XXI, sostenida, por un lado, sobre presencias católicas dentro del propio Estado –en las trayectorias de sus funcionarios, en las memorias activadas, en los símbolos elegidos, en las normativas sancionadas–. Y, por el otro lado, en las formas regulares de respuesta desde las instancias gubernamentales a las demandas de la institución católica que, más allá de los matices específicos, han asumido abiertamente a la Iglesia como un actor político necesario, ya sea como consultor privilegiado o como dador de legitimidad. Concretamente, cada vez que la Iglesia salió a posicionarse ante una propuesta estatal de debate educativo –el Congreso Pedagógico, la LFE, la LEN o la ESI– lo hizo no desde un lugar periférico o invisibilizado, sino desde un lugar central y manifiesto dentro de la esfera pública.

El modelo teórico de la esfera pública como arena discursiva se presentó como pertinente para el análisis de nuestro problema de investigación, centrado en una relación social entre dos instituciones dentro de un proceso social de disputa discursiva y de poder, entendido como fenómeno relacional, estratégico, productivo y múltiple. Asimismo, se partió de una definición relacional de lo público y lo privado. Las tensiones entre ambas esferas en materia educativa reconstruyeron un espacio de inteligibilidad para los actores educativos dentro de una configuración social más amplia, en la que los poderes desde el Estado, la Iglesia, el mercado y la sociedad civil están en tensión constante, lo que da forma a los propios límites de lo público y confirma así su carácter conflictivo e histórico.

Durante la larga coyuntura democrática abarcada en este trabajo se sucedió un corrimiento fluctuante del lugar de la Iglesia católica en la definición de las políticas y normativas nacionales. Algunas de las leyes fundamentales de la democracia han entrado en tensión con los preceptos doctrinales de la Iglesia: las leyes de divorcio, salud sexual y reproductiva, educación sexual integral, matrimonio igualitario, identidad de género o fertilización asistida, además de las discusiones sobre la legalización del aborto en el Congreso de la Nación, han forzado a la Iglesia a situarse y resituarse dentro de la esfera pública democrática. En esta trama vincular con el Estado argentino, la Iglesia ha consolidado su perfil como un actor educativo que ha excedido los límites de su propio ámbito institucional de intervención pedagógica y se ha instituido como un actor decisor de los fundamentos del sistema educativo nacional en su conjunto. Para la Iglesia católica, la educación permanece como un reducto privilegiado de intervención dentro del espacio público frente a un Estado que, sin dejar de recono-

cer a la institución y grupos católicos, ante las demandas eclesíásticas avanzó muchas veces en sentidos diferentes.

El cierre de este trabajo es necesariamente una puerta abierta. Por un lado, abierta al devenir de las relaciones entre el Estado, la Iglesia católica, otros actores religiosos y el campo educativo con sus responsables. Y, por el otro lado, a la ampliación y profundización de la investigación y la discusión sobre los efectos múltiples de esos vínculos en las identificaciones, representaciones e interpretaciones posibles de los actores políticos, religiosos y educativos en otras prácticas, instituciones y escenarios sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aguerrondo, I. (1989). Los aportes de los partidos políticos al Congreso Pedagógico. En De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (pp. 101-140). Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Algañaraz, V. (2016). Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70. *Sociohistórica*, 37, e002. Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/-view/SH2016n37a02>
- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B.; Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. En AAVV. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp.107-128). Buenos Aires: El Colectivo-América Libre.
- Ameigeiras, A. (2008a). Catolicismo y pluralidad religiosa o pluralidad de catolicismos. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión, memoria* (59-74). Buenos Aires: Colihue.
- Ameigeiras, A. (2008b). La participación de la Iglesia Católica en la mesa del Diálogo Argentino: pujas y tensiones en un “espacio espiritual”. En Ameigeiras, A.; Martín, J.P. (ed.). *Religión, política y sociedad. Pujas y transformaciones en la historia argentina reciente* (pp. 199-219). Buenos Aires: Prometeo.
- Aparisi, A. (2009). Ideología de género: de la naturaleza a la cultura. *Persona y Derecho*, (61), 169-193.
- Auza, N. (1975). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO.

- Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Balsa, J. (2006). Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. *Theo-mai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, (14), pp. 16-36.
- Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, XLI (1-2), pp. 23-39.
- Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), pp. 17-46.
- Bastian, J. (2004). La recomposición religiosa de América Latina en la modernidad tardía. En Bastian, J. (coord.). *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 155-174). México: FCE.
- Baubérot, J. (2004). Los umbrales de la laicización en la Europa Latina y la recomposición de lo religioso en la modernidad tardía. En Bastian, J. (coord.). *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 94-111). México: FCE.
- Benhabib, S. (1992). Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition and Jürgen Habermas. En Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the public sphere* (pp. 73-98). Cambridge: MIT Press.
- Berger, P. (1971). *El dosel sagrado: para una teoría sociológica de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. (2016 [2012]). Nuevas reflexiones en torno de la religión y la modernidad. *Sociedad y Religión*, 26(45), pp.143-154.
- Beriain, J. y Sánchez de Yncera, I. (2012). Tiempos de “postsecularidad”: desafíos de pluralismo para la teoría. En I. Sánchez de Yncera y M. Rodríguez Fouz (eds.). *Dialécticas de la postsecularidad* (pp. 31-92). Barcelona: Anthropos.
- Berlin, I. (2005). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: cultura política y educación* (pp. 1945-1955). Buenos Aires: Galerna.

- Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3(2), pp. 89-103.
- Bianchi, S. (2005). La construcción de la Iglesia Católica argentina como actor político y social, 1930-1960. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (9), pp. 155-164.
- Blancarte, R. (2000). *Laicidad y valores en un Estado democrático*. México: El Colegio de México.
- Blancarte, R. (2008a). “El porqué de un Estado laico”. En R. Blancarte (coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo* (29-46). México: El Colegio de México.
- Blancarte, R. (2008b). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 26(76), pp. 139-164.
- Blancarte, R. (2012a). ¿Cómo podemos medir la laicidad? *Estudios Sociológicos*, 30(88), pp. 233-247.
- Blancarte, R. (2012b). Religión y sociología: cuatro décadas alrededor del concepto de secularización. *Estudios Sociológicos*, XXX (número extraordinario), pp. 59-80.
- Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), pp. 48-58.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)* (9-55). Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Bonnin, J. (2002). Iglesia y Comunidad Nacional: estrategias institucionales entre la dictadura y la democracia. *Sociedad y Religión*, (24/25), pp.103-121.
- Bonnin, J. (2010a). *Iglesia y democracia. Táctica y estrategia en el discurso de la Conferencia Episcopal Argentina (1981-1990)*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Bonnin, J. (2010b). Los documentos (in)completos del Episcopado argentino: edición y memoria. *Páginas de Guarda*, (10), pp.101-113.



- Bonnin, J. (2012). *Génesis política del discurso religioso. "Iglesia y comunidad nacional" (1981) entre la dictadura y la democracia en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bonnin, J. (2013). *Discurso político y discurso religioso en América Latina: leyendo los borradores de Medellín, 1968*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- Bralo, F. (2015). "Una revisión del conflicto educativo de la década pasada: la carpa blanca. 2-4-1997 al 31-12-1999". *VI Encuentro Regional de Estudios del Trabajo*. Tandil: UNICEN. Disponible en: [http://proieps.fch.unicen.edu.ar/cds/-2015/pdf/mesa3/bralo\\_fernando.pdf](http://proieps.fch.unicen.edu.ar/cds/-2015/pdf/mesa3/bralo_fernando.pdf) (consultado el 01-03-17).
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1987). "Estado, burocracia y políticas educativas". En Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982* (pp. 75-174). Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1989). Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso. En De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (181-192). Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Bravo, H. F. (1984). *El Estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Bravo, H. F. (1991). *La transformación educacional*. Buenos Aires: Corregidor.
- Bravo, H. F. (comp.) (1985) *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Brown, W. (2006). American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714.
- Buenfil Burgos, R. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En Pini, M. (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). Buenos Aires: UNSAM.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2011). Is Judaism Zionism? En Mendieta, E. y Vanantwerpen, J. (eds.). *The power of religion in the public sphere* (pp. 70-91). Nueva York: Columbia University Press.
- Caimari, L. (2010). *Perón y la Iglesia católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Emecé.
- Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the public sphere. En Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the public sphere* (pp. 1-48). Cambridge: MIT Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cao, C. (2011). Las reformas del gobierno y la gestión del sistema educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006). *Historia de la Educación-Anuario*, 12(1). Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-2772011000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-2772011000100005&lng=es&tlng=es) (acceso: 01/03/17)
- Carbó, T. (2001a). El cuerpo herido o la constitución del corpus en análisis de discurso. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (23), pp. 17-47.
- Carbó, T. (2001b). Regarding reading: on a methodological approach. *Discourse & Society*, 12(1), pp. 59-89.
- Carli, S. (1993). “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (185-237). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- Carli, S. (2006). Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación. *Revista Ciencias Sociales*, (64), 8-9.
- Casanova, J. (1994). *Public religions in the modern world*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Casanova, J. (1999). Religiones públicas y privadas. En Auyero, J. (comp.). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana* (pp. 115-162). Bernal: UNQ.
- Catoggio, S. (2008). Gestión y regulación de la diversidad religiosa en la Argentina. Políticas de “reconocimiento estatal: el Registro Nacional del Cultos. En Mallimaci, F. (ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (pp. 105-116). Buenos Aires: Biblos.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Conferencia Episcopal Española. (2012). “La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar”, XCIC Asamblea Plenaria de la CEE, 26 de abril de 2012.
- Conferencia Episcopal Peruana (1998). “La ideología de género. Sus peligros y alcances”, Fdo. Mons. Oscar Alzamora Revoredo, obispo auxiliar de Lima, abril 1998.
- Coraggio, J. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en *Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”*, Açaõ Educativa, Sao Paulo.
- Cornejo, M.; Pichardo, J. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, (50), 175009. Epub 06/07/2017. <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500009>
- CTERA (1995). Lectura crítica de la ley 24.195 o Ley Federal de Educación. *Serie Movimiento Pedagógico*, (2). Escuela Marina Vilte.
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico Argentino*. Buenos Aires: Besana.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- De Miguel, A. (1997). “La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en

la historia del discurso pedagógico de Entre Ríos (1930-1966)". En A. Puiggrós, A. (dir.). *La educación en las provincias (1945-1985)* (pp. 97-168). Buenos Aires: Galerna.

- De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera. A 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Liscia, M. (2013). Identidades y prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. *Revista La Manzana de la Discordia*, 8(1), pp. 67-79.
- Di Marco, G. (2012). Las demandas en torno a la ciudadanía sexual en Argentina, *SER Social*, 14(30), pp. 210-243.
- Di Stefano, R. (2010). *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Stefano, R. (2011a). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15(1), 1-32.
- Di Stefano, R. (2011b). El pacto laico argentino (1880-1920). *PolHis*, (8), 80-89.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Stefano, R. y Zanca, J. (2015). Iglesia y catolicismo en Argentina. Medio siglo de historiografía. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 24, 15-45.
- Dri, R. (1997). *Proceso a la Iglesia argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires: Biblos.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Echenique, M. (2003). *La propuesta educativa neoliberal*. Rosario: Homo Sapiens.
- Esquivel, J. (2004). *Detrás de los muros: la Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem, 1983-1999*. Bernal: UNQ.
- Esquivel, J. (2009). Cultura política y poder eclesiástico. Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, (146), pp. 41-59.

- Esquivel, J. (2010a). “Los espacios de laicidad en el Estado argentino”. Ponencia presentada en *Congress of the Latin American Studies Association*, octubre 2010. Toronto.
- Esquivel, J. (2010b). La preponderancia católica en la legislación nacional y provincial. *Nueva Tierra*, 2010, pp. 56-60. Disponible en: <http://www.nuevatierra.org.ar/2010/10/248/>
- Esquivel, J. (2010c). Notas sobre la laicidad en Argentina. *Debates do NER*, 2(18), pp. 149-171.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Esquivel, J. (2016). ¿Declinación, retorno o reconfiguración de lo religioso? Balances de la Sociología de la Religión en los últimos 25 años. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), pp. 65-77.
- Esquivel, J. (2017). Laicidad y políticas públicas en Argentina: derecho, religión y cultura como telón de fondo. En Capdevielle, P. (coord.). *Nuevos retos y perspectivas de la laicidad* (183-202). México: UNAM. P. 200.
- Esquivel, J.; Alonso, J. (2015). Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la “muerte digna” en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (21), pp. 85-110.
- Ezcurra, A. (1988). *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post-autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. En Wodak, R. y Chilton, P. (eds.). *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis* (pp. 53-70). Amsterdam: John Benjamins.

- Fairclough, N. y Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Feldfeber, M (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem, *Versiones*, (11), pp. 8-20.
- Feldfeber, M. (2003). “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”. En M. Feldfeber (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (107-127). Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2006). De la Ley “Federal” a la Ley “Nacional”: ¿nuevas garantías para el derecho a la educación? *Revista Ciencias Sociales*, (64), pp. 10-11.
- Feldfeber, M.; Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), pp. 339-356.
- Felitti, K. (2009a). Derechos reproductivos y políticas demográficas en América Latina: apuntes desde la Historia. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (35), pp. 55-66.
- Felitti, K. (2008). La Iglesia católica y el control de la natalidad en tiempos del Concilio: la recepción de la encíclica *Humanae Vitae* (1968) en Argentina. *Anuario IEHS*, (22), pp. 345-367.
- Felitti, K. (2009b). Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (1), 1-19.
- Filinich, M. (2012). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filmus, D.; Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debate y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, S. (2010). La invención de lo educativo en la Argentina. *Praxis Educativa*, 5(1), pp. 69-77.
- Fontana, E. (1993). “La Escuela Media mendocina entre 1864 y 1930”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (239-297). Buenos Aires: Galerna.

- Foucault, M. (1994). Verdad y poder. En *Microfísica del poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fraser, N. (1995). Politics, culture, and the public sphere: toward a postmodern conception. En Nicholson, L. y Seidman, S. (ed.). *Social postmodernism: Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 287.
- Fraser, N. (1997). Pensando de nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. En *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de los Andes. P. 119.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Quito: IAEN-Traficantes de Sueños.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22(38), pp. 143-183.
- Garcés, L. (1993). "San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular". En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 393-443). Buenos Aires: Galerna.
- García Negroni, M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: CEAL.
- Ghio, J. (2007). *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Giordano, V. (2015). La reforma del Código Civil: pasado y presente desde una perspectiva de género. *Mora. Revista del IIEG*, 21(1), pp. 175-179.
- González, A. (2006). Nuevas tecnologías audiovisuales y diversidad cultural en Argentina. En Moneta, C. (ed.). *El jardín de los senderos que se en-*

*cuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR* (pp. 167-182).  
Montevideo: UNESCO.

- González, S. (2016). “Educación Sexual Integral y escuelas católicas. La experiencia de las capacitaciones de ESI en el Municipio de San Miguel”. En *Actas del VI Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Córdoba: UNC. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/-paper/viewFile/4294/1555> (acceso: 22-02-16).
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gili.
- Hervieu-Leger, D. (1985). Sécularisation et modernité religieuse. *Esprit*, (106), 50-62. P. 60.
- Hervieu-Leger, D. (2008). Producciones religiosas de la modernidad. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión y memoria*. Buenos Aires: Colihue.
- Hillert, F. (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Tesis Once.
- Hillert, F. (2003). Lo público, democrático, popular. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 83-94). Buenos Aires: Noveduc.
- Iglesias, R. (1991). Los católicos liberales durante la década del 80. En A. Puiggrós (dir.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 257-280). Buenos Aires: Galerna.
- Iosa, T., Cena, V., Bossio, M., Pozzi, M.; Vaggione, J. (2011). ¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? Actores y discursos sobre “educación sexual” en medios periodísticos nacionales durante el debate de la ley 26150 en el Congreso de la Nación. En Peñas, M.; Vaggione, J. (comp.). *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina* (pp. 49-90). Córdoba: Asociación Civil por el Derecho a Decidir.
- Izquierdo, C. (2012). *Para comprender el Vaticano II*. Madrid: Palabra.
- Jones, D.; Vaggione, J. (2013). Los vínculos entre religión y política a la luz del debate sobre matrimonio para parejas del mismo sexo en Argentina. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 12(3), pp. 522-537.



- Juan Pablo II, *Catecismo de la Iglesia Católica*. 11 de octubre de 1992. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/p3s1c1a3\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s1c1a3_sp.html). Visitado el: 30/06/16.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, pp. 52-78.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1997). *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.
- Krotzsch, C. (1988). Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional. En Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática* (pp. 203-250). Buenos Aires: Puntosur.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, (21), pp. 147-178.
- Lavigne, L. (2007). La educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad. *Libertades Laicas*. Recuperado de [http://www.libertadeslaicas.mx/images/cursos/iicurso/Luciana\\_Lavigne2.pdf](http://www.libertadeslaicas.mx/images/cursos/iicurso/Luciana_Lavigne2.pdf) (10/02/2012).
- Lemke, J. (2004). Intertextuality in educational research. En Shuart-Faris, N., Bloome, D. (eds). *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 3-16). Connecticut: IAP.
- Levín, S. (2006). *Los derechos de ciudadanía sexuales y reproductivos de la mujer en Argentina: 1990-2005*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: FLACSO.
- lionetti, L. (2006). La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Anuario de Estudios Americanos*, 63(1), pp. 77-106.
- Luke, A. (1996). Text and discourse in education: an introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, pp. 3-48.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. Sao Paulo: Parábola.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*. Buenos Aires: Biblos.
- Mallimaci, F. (2006). Religión, política y laicidad en la Argentina del siglo XXI. En N. Da Costa, (org.). *Laicidad en América Latina y Europa (71-80)*. CLAEH-ALFA.
- Mallimacci, F. (2008a). Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. En Blancarte, *Los retos a la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Mallimaci, F. (2008b). Las paradojas y las múltiples modernidades en Argentina. En Mallimaci, F. (comp.). *Modernidad, religión, memoria (75-90)*. Buenos Aires: Colihue.
- Mallimaci, F. (2008c). Excepcionalidad y secularizaciones múltiples: hacia otro análisis entre religión y política. En Mallimaci, F. (ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (pp. 117-137). Buenos Aires: Biblos.
- Mallimaci, F. (2011). Católicos nacionalistas y nacionalistas católicos en Argentina. En Mallimaci, F.; Cucchetti, H. (comp.). *Nacionalistas y nacionalismos: debates y escenarios en América Latina y Europa* (pp. 135-141). Buenos Aires: Gorla.
- Mallimaci, F. (2012). Política y catolicismo en el gobierno del Dr. Kirchner. En Parker, C. (ed.). *Religión, política y cultura en América Latina* (pp. 169-197). Santiago, USC-ACSRM.
- Mallimaci, F. (dir.) (2013). *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Mallimaci, F. y Esquivel, J. (2013). La tríada Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea, *Amerika. Mémoires, Identités, Territoires*, (8). En línea. Disponible en: <http://amerika.revues.org/3853>
- Maltoni, M. (1988). *Educación y reformas constitucionales (1819-1987)*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso*, (21/22), 1-37.
- Martin, D. (1979). *A general theory of secularization*. Nueva York: Harper Colophon.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martínez, A. (2011). Secularización y laicidad: entre las palabras, los contextos y las políticas. *Sociedad y Religión*, 21(36), pp. 66-88.
- Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), pp. 35-64.
- Mejía, M. (2003). Sexualidad y derechos sexuales: El discurso de la Iglesia católica. *Debate Feminista*, 27, pp. 45-56.
- Melo, A. (1995). *La instauración democrática argentina (1983-1989)*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Mignone, E. (1989). Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse. En De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (pp. 240-250). Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Mignone, E. (1999). *Iglesia y dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Bernal: UNQ.
- Milot, M. (2009). *La laicidad*. Madrid: CCS.
- Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), pp. 89-101.
- Minteguiaga, A. (2009a). Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina. En Goetschel, A. (comp.). *Perspectivas de la educación en América Latina* (95-113). Quito: FLACSO Ecuador.
- Minteguiaga, A. (2009b). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México: FLACSO México.
- Morduchowicz, A. e Iglesias, G. (2011). Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina. En R.

- Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (131-164). Buenos Aires: Aique.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
  - Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, (24), pp. 27-33.
  - Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
  - Morgade, G.; Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade; G. Alonso (comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia* (19-39). Buenos Aires: Paidós.
  - Morresi, S. (2007). ¿Más allá del neoliberalismo? Estado y neoliberalismo en los años noventa. En Rinesi, E., Nardacchione, G., Vommaro, G. (eds.), *Las lentes de Víctor Hugo. Transformaciones políticas y desafíos teóricos en la Argentina reciente* (117-150). Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
  - Nosiglia, C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, (11), pp. 113-138.
  - Nosiglia, C. y Trippano, S. (2000). "Estado y educación en la Argentina de los 90". *Prepared for delivery at the meeting of the Latin American Studies Association, Miami*. [Preparado para su presentación en la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Miami].
  - Nosiglia, M. y Marquina, M. (1993). Ley de educación: aportes para el análisis y el debate. *Propuesta Educativa*, (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. *Anuario de Historia de la Educación*, (4), pp. 61-93.
  - Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo: democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.

- Novick, S. (1999). “La posición argentina en las tres conferencias mundiales de población”. Informe de Investigación. Buenos Aires: IIGG-UBA.
- Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), pp. 337-356.
- Obregón, M. (2005). *Entre la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del “Proceso”*. Bernal: UNQ.
- Oliva, A. (2010). Debates sobre el género. En C. Amorós y A. De Miguel (ed.). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (pp. 13-60). Madrid: Minerva.
- Ossanna, E., Ascolani, A., Moscatelli, M y Pérez, A. (1993). “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945”. En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 445-490). Buenos Aires: Galerna.
- Oszlak, O. (2003). El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 42(168), pp. 519-543.
- Pablo VI. *Declaración Dignitatis Humanae sobre la Libertad Religiosa*. 7 de diciembre del año 1965. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_-19651207\\_dignitatis-humanae\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_-19651207_dignitatis-humanae_sp.html). Visitado el: 30/06/16.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Paviglianiti, N. (1995). La LFE como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina, *Serie Pedagógica*, (2), 123-146. pp. 129-130.
- Perazza, R. y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En R. Perazza (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (25-56). Buenos Aires: Aique.
- Pérez, S.; Collebechi, M.; Gobato, F.; Swarinsky, M.; Torres, G.; Ybañez, R. (2012). *Estudio sobre circulación y lectura de la revista “El Monitor de la Educación”*. Bernal: UNQ.

- Petracci, M.; Pecheny, M. (2007). *Argentina, derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y B. Mercado. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (pp. 15-118). Buenos Aires: Colihue.
- Pini, M. (2008). *La escuela pública que nos dejaron los noventa*. San Martín: UNSAM.
- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En Pini, M. (comp.). *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-41). Buenos Aires: UNSAM.
- Pinkasz, D. y Pittelli, C. (1997). “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”. En A. Puiggrós, A. (dir.). *La educación en las provincias (1945-1985)* (pp. 7-50). Buenos Aires: Galerna.
- Poulat, E. (2012). *Nuestra laicidad pública*. México: FCE.
- Prieto, S. (2016). *El fin del mundo: el fenómeno del Papa Francisco desde la sociología*. Villa María: EDUVIM.
- Prieto, S. (2017). *Catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas (1999-2016)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA. Mimeo.
- Puiggrós, A. (1989). Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico. En De Lella, C. y Krottsch, P. (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (pp. 90-98). Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Quiroga, H. (2010). *La república desolada. Cambios políticos de la Argentina (2001-2009)*. Buenos Aires: Edhasa.

- Rabotnikof, N. (1997). *El espacio público y la democracia moderna*. México: IFE.
- Rabotnikof, N. (1998). Público-Privado. *Debate Feminista*, 18, pp. 3-13.
- Raiter, A. (1994). La especificidad del discurso político. En Elizaincín, A. y Madfes, I. (comps.). *Análisis del discurso* (143-156). Montevideo: Universidad de la República.
- Rapoport, M. (2013). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé.
- República Argentina, Secretaría de Culto. (2001). *Digesto de derecho eclesiástico argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, República Argentina.
- Reyes, A.; Potaschner, E. (2012). “Tensiones y negociaciones entre religión y política: el caso de la educación sexual en las escuelas en la provincia de Mendoza”. Presentado en 2º Foro de Sociología ISA. Buenos Aires: ISA-UBA.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple: esferas de justicia del federalismo educativo*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Rodríguez Rondón, M. (2017). La ideología de género como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), pp. 128-148.
- Rodríguez, L. (2011a). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria.
- Rodríguez, L. (2011b). La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). *Estudios*, (25), 141-157. P.152.
- Rodríguez, L. (2013). Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976). *Historia de la Educación - Anuario*, 14(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/-scielo.php?script=sci\\_arttext-&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/-scielo.php?script=sci_arttext-&pid=S2313-92772013000200006&lng=es&tlng=en)
- Rogers, R. (2004). Critical approaches to discourse analysis in educational research. En Rogers, R. (ed.). *An introduction to Critical Discourse Analysis in education* (pp. 1-20). Londres: Lawrence Erlbaum.

- Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En Pini, M. (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 43-75). Buenos Aires: UNSAM.
- Rogers, R., Berkes, E., Mosley, M., Hui, D.; O'Garro J. (2005). Critical Discourse Analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 365-416.
- Roitenburd, S. (1993). "Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944)". En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 59-119). Buenos Aires: Galerna.
- Romero, G. (2013). Educación sexual en escuelas católicas. Apuntes en torno a la construcción de la "feminidad". *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (74), pp. 63-70.
- Romero, G. (2015). Sexualidad e Iglesia Católica. La educación sexual en escuelas confesionales como arena de conflicto. En Esquivel, J.; Vaggione, J. (comp.). *Permeabilidades activas* (pp. 127-146). Buenos Aires: Biblos.
- Romero, J.; Romero, P. (2004). *Los reformadores sin espíritu. ¿Quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los 90?* Rosario: Homo Sapiens.
- Semán, P. (2008). La secularización entre los científicos de la religión del Mercosur. En Mallimaci, F. (ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa* (pp. 41-59). Buenos Aires: Biblos.
- Serra, S. (2003). ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 95-105). Buenos Aires: Noveduc.
- Sidicaro, R. (2001). *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Simón, J. y Palamidessi, M. (2007). Las fundaciones financiadas por el empresariado. En Galarza, D., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comps.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003* (pp. 161-183). Buenos Aires: Manantial.
- Soneira, A. (1989). *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica*. Buenos Aires: CEAL.



- Soneira, A. y Lumerman, J. (1986). *Iglesia y nación*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, (22), pp. 70-77.
- Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (10), pp. 33-48.
- Southwell, M. (2007). 'Con la democracia se come, se cura y se educa...' Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-334). Buenos Aires: Prometeo.
- Suárez, A. y López Fianza, J. (2013). El campo religioso argentino hoy: creencia, autoadscripción y práctica religiosa. Una aproximación a través de datos agregados. *Cultura y Religión*, 7(1), 98-115.
- Suárez, D. (2011). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En Hillert, F., Ouviaña, H., Regal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación* (pp. 59-113). Buenos Aires. Noveduc.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. En Galarza, D., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (comp.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003* (pp. 39-63). Buenos Aires: Manantial.
- Tedesco, J. (1987). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982* (pp. 17-73). Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Teobaldo, M. y García, B. (1993). Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el territorio nacional de Rio Negro (1884-1945). En A. Puiggrós (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (343-392). Buenos Aires: Galerna.

- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung Argentina.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. y Palermo, V. (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia* (pp. 223-238). Buenos Aires: Edhasa.
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tubert, S. (2003). La crisis del concepto de género. En S. Tubert (ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (pp. 7-37). Madrid: Cátedra.
- Urquiza, F. (2010). *Iglesia y neoliberalismo. La Iglesia católica argentina ante las reformas de la década de 1990 y el inicio de una nueva relación con la sociedad*. Buenos Aires: Biblos.
- Vaggione, J. (2005). Reactive politicization and religious dissidence: the political mutations of the religious. *Social Theory and Practice*, 31(2), pp. 233-255.
- Vaggione, J.; Mujica, J. (2013). Algunos puntos de discusión en torno al activismo (religioso) conservador en América Latina. En Vaggione, J.; Mujica, J. (comp.). *Conservadurismos, religión y política. Perspectivas de investigación en América Latina* (pp. 17-40). Córdoba: CIECS-CONICET-UNC.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Leeuwen, T. (2005). Three models of interdisciplinarity. En Wodak, R. y Chilton, P. (ed.). *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis* (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.

- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En AAVV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (13-26). Buenos Aires: Hachette.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*.
- Viana, A. (1998). El principio de subsidiariedad en el gobierno de la Iglesia. *Ius Canonicum*, XXXVIII(75), pp. 147-172.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Contextos de Educación*, 13, pp. 1-9.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV(48), pp. 75-112.
- Weeks, J. (1998). The sexual citizen. *Theory, Culture & Society*, 15(3-4), pp. 35-52.
- Weeks, J. (2003). *Sexuality*. Londres: Routledge.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (101-142). Barcelona: Gedisa.
- Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bernal: UNQ.
- Zanca, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad, 1955-1966*. Buenos Aires: FCE.
- Zemaitis, S. (2016). "Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud". Trabajo Final, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf> (consulta: 7/6/2016).

### CAPÍTULO 3. El Congreso Pedagógico Nacional

#### *Congreso de la Nación*

- Ley N° 23114, de convocatoria al Congreso Pedagógico. Boletín Oficial N° 25541, 30 de octubre de 1984.

#### *Documentos Conferencia Episcopal Argentina*

- “Educación y Proyecto de Vida”. Equipo Episcopal de Educación Católica CEA, 24 de julio de 1985.
- “Dios, el hombre y la conciencia”. XLVI Asamblea Plenaria CEA, 23 de abril de 1983.
- “Los cristianos y las elecciones”. XLVII Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.
- “Ante la nueva etapa del país”. XLVII Asamblea Plenaria CEA, 17 de noviembre de 1983.
- “Democracia, responsabilidad y esperanza”. XLVIII Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984.
- “Construyamos todos la nación”. XLIX Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 1984.
- “Mensaje con motivo de la finalización del Congreso Pedagógico Nacional”. LVI Asamblea Plenaria CEA, 16 de abril de 1988.

#### *Periódico CONSUDEC*

- “V Congreso Nacional de Educación Católica”, *Periódico CONSUDEC*, N°531, sept. 1985, 57-58.

- “El CON/PE (1)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 535, Nov. 1985, 167.
- “Gravissimum Educationis Momentum (5)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 537, nov. 1985, 221.
- “El CON/PE (3)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 538, dic. 85, 247.
- “El tema del aporte estatal”, *Periódico CONSUDEC*, N° 543, feb. 1986, 376.
- “Educación y Proyecto de Vida (7)”, *Periódico CONSUDEC*, N° 544, mar. 1986, 401-402.
- “Discurso del presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, abril 1986, 462-463.
- “Congreso Pedagógico”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, abr. 1986, 458.
- “Discurso del presidente Alfonsín en la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional”, *Periódico CONSUDEC*, N° 546, abril 1986, pp. 462-463.

#### **Ministerio de Educación y Justicia de la Nación / Consejo Federal de Cultura y Educación**

- Consejo Federal de Cultura y Educación (1986). *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación*, 2. Buenos Aires: CFCE.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1988). *Congreso Pedagógico Nacional. Informe de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1988). *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires: Eudeba.

#### **Periódico Espacio Público, Secretaría de Educación de la Nación**

- “Congreso Pedagógico”, *Espacio Público*, N° 1, oct. 1987, 3.
- “Editorial (Extracto del discurso pronunciado por Jorge Sábato, Ministro de Educación y Justicia, en el acto de clausura de la Asamblea Nacional del CP, Embalse 6 de marzo de 1988)”, *Espacio Público*, N° 6/7, marzo/abril 1988, 1.

- “‘El desafío del futuro’, por Raúl Alfonsín”, *Espacio Público*, Nº 12, oct. 1988, 6-8.
- “‘Congreso Pedagógico’”, *Espacio Público*, Nº 1, oct. 1987, 3.
- “‘Es un deber formar para el diálogo’”, de Beatriz Santiago, Dir. Gral. de Programación Educativa del Ministerio de Educación, Secretaria Técnica de la Comisión Organizadora Nacional del Congreso Pedagógico, *Espacio Público*, Nº 2, Nov. 1987, 3.
- “‘El desafío del futuro’, por Raúl Alfonsín”, *Espacio Público*, Nº 12, oct. 1988, 6-8.
- “‘Declaración de la Comisión Organizadora Nacional del Congreso Pedagógico, Buenos Aires 1° de febrero de 1988’”, *Espacio Público*, Nº 4/5, ene./feb. 1988, 1.
- “‘Editorial (Extracto del discurso pronunciado por Jorge Sábato, Ministro de Educación y Justicia, en el acto de clausura de la Asamblea Nacional del CP, Embalse 6 de marzo de 1988)’”, *Espacio Público*, Nº 6/7, marzo/abril 1988, 1.
- “‘A favor del cambio’”, *Espacio Público*, Nº 17, mar. 1989, 1.
- “‘Congreso Pedagógico. Una puerta abierta’”, *Espacio Público*, Nº 8, mayo 1988, Suplemento Especial.

#### ***Cuadernos del Congreso Pedagógico***

- Blanco, G. (1987). Los agentes educativos. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas (20-24)*. Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, Nº 6.
- Bueno, B. (1987). El estado, la sociedad y la igualdad de oportunidades. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas (32-36)*. Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, Nº 6.
- Montenegro, A. (1987). Estado, subsidiariedad y educación. En AAVV. *Democracia e igualdad de oportunidades educativas (25-31)*. Buenos Aires: EUDEBA. Serie Cuadernos del Congreso Pedagógico, Nº 6.

#### **CAPÍTULO 4. La Ley Federal de Educación**

##### ***Congreso de la Nación***

- Ley Nº 24195, Federal de Educación. Boletín Oficial Nº 27.632, 5 de mayo de 1993.

### *Documentos Conferencia Episcopal Argentina*

- “Líneas Pastorales para la Nueva Evangelización”, LIX Asamblea Plenaria CEA, 25 de abril de 1990.

### *Periódico CONSUDEC*

- “Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (714), 1993, 18-22.
- “Artículo 67, inc.16 de la Constitución Nacional”. *Periódico CONSUDEC*, (714), 1993, 1.
- “¿Qué esperamos entonces de la Ley Federal de Educación?”, *Periódico CONSUDEC*, (715), 1993, 18.
- “Ley Federal de Educación (2)”, *Periódico CONSUDEC*, (715), 1993, pp. 12-18.
- “Agente natural y primario”, *Periódico CONSUDEC*, (716), mayo 1993, 1-2.
- “Con respaldo popular”. *Periódico CONSUDEC*, (715), 1993, 1.
- “Superación del laicismo”. *Periódico CONSUDEC*, (718), 1993, 1.
- “Ley Federal y algunos desafíos”. *Periódico CONSUDEC*, (720), 1993, 10.
- “Estructura jurídica del sistema educativo argentino”, *Periódico CONSUDEC*, (721), ago. 1993, pp. 38-44.
- “Los principios de la Ley Federal de Educación”, *Periódico CONSUDEC*, (728), nov. 1993, pp. 16-18.
- “Apertura del 31º Curso de Rectores. Palabras del Hno. Daniel Múgica”, *Periódico CONSUDEC*, (733), feb. 1994, 8-9.
- “El momento actual”. *Periódico CONSUDEC*, (738), 1994, 1.
- “Palabras del Hermano Daniel Múgica, presidente del CONSUDEC, en la apertura del 32º Curso de Rectores”, *Periódico CONSUDEC*, (757), feb. 1995, 3.
- “La nueva estructura del sistema educativo”, *Periódico CONSUDEC*, (762), abril 1995, pp. 14-17.
- “Un buen comienzo”. *Periódico CONSUDEC*, (762), 1995, 1.
- “Continuar y crecer”, *Periódico CONSUDEC*, (767), julio 1995, 1-2.

- “El principio de subsidiariedad y la Ley Federal de Educación. Parte II”, *Periódico CONSUDEC*, (768), jul. 1995, 14.
- “Una oportunidad de cambio”, *Periódico CONSUDEC*, (771), sept. 1995, 18-19.
- “La transformación es como la globalización”, *Periódico CONSUDEC*, (845), oct. 1998, p. 8.
- “Una inversión, jamás un gasto”. *Periódico CONSUDEC*, (860), mayo 1999, 1.
- “La Ley Federal requiere cambiar la realidad social”. *Periódico CONSUDEC*, (818), 1997, pp. 10-12.
- “El financiamiento ¿es posible?”, *Periódico CONSUDEC*, (825/826), dic. 1997, 10.
- “Dos mundos enfrentados y distantes: El poder económico relega y desvaloriza al trabajador docente”, *Periódico CONSUDEC*, (833), abril 1998, 1.
- “Encuentro de los CEC con Monseñor Maulión”, *Periódico CONSUDEC*, (835), mayo 1998, 7.
- “Editorial. ¿Dónde centralizo la fuerza educadora?”, *Periódico CONSUDEC*, (837), junio 1998, 1.
- “El IVA: afrenta a la educación argentina”, *Periódico CONSUDEC*, (794), ago. 1996, 1.
- “Aplicación del IVA a la educación”, *Periódico CONSUDEC*, (794), ago. 1996, 3.
- “Comprometer y usar los conocimientos”, *Periódico CONSUDEC*, (781), feb. 1996, 7-8.
- “Editorial. Impresiones de mitad de año”. *Periódico CONSUDEC*, (791), 1996, 1.
- “Educación para superar pobreza y desocupación”. *Periódico CONSUDEC*, (793), ago. 1996, portada.
- “Jerarquizar la labor docente”. *Periódico CONSUDEC*, (786), abr. 1996, 12-13.
- “Cuando una sociedad educa”. *Periódico CONSUDEC*, (798), oct. 1996, 24.
- “Editorial. Porvenir de la función docente”. *Periódico CONSUDEC*, (800), nov. 1996, 1.
- “Nuestra función y tarea es un servicio a la educación. Palabras de Monseñor Maulión”, *Periódico CONSUDEC*, (805), feb. 1997, 6.



- “La política no debe apresar a la escuela”. *Periódico CONSUDEC*, (807), marzo 1997, portada.
- “¿En defensa de la escuela pública?” *Periódico CONSUDEC*, (808), 1997, 3.
- “Educación ¿sobre qué discutimos ahora?”, *Periódico CONSUDEC*, (810), abril 1997, 1.
- “Editorial. Defensa de la escuela pública: a los 400 años de su aparición”. *Periódico CONSUDEC*, (814), 1997, 1.
- “Editorial. Educadores testigos”. *Periódico CONSUDEC*, (825/826), 1997, 1.
- “Salarios dignos: una solución en los primeros meses del ‘98 [Precisiones de la ministra Decibe en el Curso de Rectores]”. *Periódico CONSUDEC*, (829), feb. 1998, 6.
- “Adhesión popular a los reclamos docentes”. *Periódico CONSUDEC*, (833), abr. 1998, portada.
- “La educación en la ciudad [Entrevista concedida por Mons. Héctor Aguer a Mariano de Vedia (*La Nación*, 26/03/1998)]”, *Periódico CONSUDEC*, (833), abril 1998, p. 30.
- “Editorial. ¿La escuela católica en crisis?”, *Periódico CONSUDEC*, (841), ago. 1998, 3.
- “La institución educativa católica y la capacitación de sus docentes para la transformación educativa”, *Periódico CONSUDEC*, (841), ago. 1998. Suplemento.
- “Editorial. La ley y su aplicación: con protestas y réplicas”. *Periódico CONSUDEC*, (842), 1998, 3.
- “Educación, es hora de dar el presente”, *Periódico CONSUDEC*, (846), oct. 1998, pp. 16-18.
- “Mensaje de la 76ª Asamblea Plenaria”. *Periódico CONSUDEC*, (847), 1998, 1.
- “Reconocimiento a los educadores”, *Periódico CONSUDEC*, (847), nov. 1998, portada.
- “El fin de las ideologías, preocupación de Decibe”. *Periódico CONSUDEC*, (853), feb. 1999, 6.

- “La transformación educativa en Argentina”, *Periódico CONSUDEC*, (862), junio 1999, pp. 21-24.
- “Consudec y el Fondo Nacional de Incentivo Docente”, *Periódico CONSUDEC*, (865), ago. 1999, 37.
- “Nuevo marco legal para la enseñanza pública de gestión privada”. *Periódico CONSUDEC*, (873/874), 1999, 6-10.

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / Consejo Federal de Cultura y Educación**

- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1989). *Gobierno Menem: unidad nacional y transformación educativa*. Buenos Aires: MEyJ.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1991). *Transformación de la educación nacional*. Buenos Aires: MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación (1991). *Bases para la transformación educativa*. Anexo III: Ley Federal de Educación (Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional) (100-126). Buenos Aires: MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación.(1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1ª edición. Buenos Aires, Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 2ª edición. Buenos Aires, Autor.
- Resolución N° 813/89, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Decreto N° 2542/91. Poder Ejecutivo Nacional.
- Resolución N° 56/96. CFCyE.
- Resolución N° 39/94. CFCyE.
- Resolución N° 40/95. CFCyE.

**Periódico Zona Educativa**

- “1996: Comienza la transformación”. *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, pp. 19-21.

- “Los tiempos de la transformación”. *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, pp. 22-24.
- “Un espacio para usted”. *Zona Educativa*, (1), mar. 1996, 4.
- “Cómo empezar a aplicar la Ley 24195. Resoluciones 41/95 y 43/95 del Consejo Federal”. *Zona Educativa*, (4), jun. 1996, suplemento.
- “La formación ética y ciudadana en la escuela”. *Zona Educativa*, (8), oct. 1996, pp. 20-25.
- “Editorial. Una sociedad que educa”. *Zona Educativa*, (9), nov. 1996, 3.
- “Cumplir la transformación educativa”. *Zona Educativa*, (10), feb. 1997, 3.
- “Editorial. Un nuevo año lectivo”. *Zona Educativa*, (11), mar. 1997, 3.
- “Hacia una educación centrada en la formación integral”. *Zona Educativa*, (13), mayo 1997, pp. 22-25.
- “Editorial. Superemos el ‘todo o nada’”. *Zona Educativa*, (13), mayo 1997, 3.
- “Una política de estado, una política de todos”. *Zona Educativa*, (15), jul. 1997, 3.
- “Los padres también son parte de una escuela en transformación”. *Zona Educativa*, (17), sept. 1997, 23.
- “Editorial. La deuda con los docentes”. *Zona Educativa*, (17), sept. 1997, 3.
- “Reportaje a Carlos Saúl Menem”. *Zona Educativa*, (19), nov. 1997, pp. 34-36.
- “Los cambios por venir”. *Zona Educativa*, (19), nov. 1997, 3.
- “Editorial. Razones para la esperanza”. *Zona Educativa*, (26), ago. 1998, 3.
- “Editorial. Continuar construyendo nuevos consensos”. *Zona Educativa*, (28), oct. 1998, 3.
- “A 10 años del Congreso Pedagógico”. *Zona Educativa*, (28), oct. 1998, pp. 28-33.
- “Editorial. La calidad y la equidad: ejes prioritarios”. *Zona Educativa*, (25), jul. 1998, 3.
- “Editorial. El rol de la familia”. *Zona Educativa*, (30), feb. 1999, 3.
- “Editorial. Una revolución educativa en marcha”. *Zona Educativa*, (32), abr-jun. 1999, 3-4.

- “Reportaje a Manuel García Solá”. *Zona Educativa*, (32), abr-jun. 1999, 30-32.
- “Transformar el futuro”. *Zona Educativa*, (35), nov-dic. 1999, pp. 30-39.
- “Por lo hecho juntos: ¡Gracias!”. *Zona Educativa*, (35), nov-dic, 1999, 5.

### **Boletín AICA**

- “Monseñor Laise: critica la ley de educación”. *Boletín AICA*, (2000), 26/04/1995, 527.
- “El plan educativo omite concretamente a Dios”. *Boletín AICA*, (2000), 26/04/1995, 525.
- “LXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Argentina. Informe de prensa N° 5”. *Boletín AICA-DOC*, (336), 10/05/1995.

## **Capítulo 5. La ley de Educación Nacional**

### **Congreso de la Nación**

- Ley N° 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial N° 31.062, 28 de diciembre de 2006.
- Cámara de Senadores de la Nación. Versión taquigráfica de la reunión N° 30, 27ª sesión ordinaria. 6 de diciembre de 2006.
- Cámara de Diputados de la Nación. Versión taquigráfica de la reunión N° 53, 2ª sesión ordinaria de prórroga. 14 de diciembre de 2006.

### **Documentos Conferencia Episcopal Argentina / CONSUDEC**

- *Ante la nueva Ley de Educación Nacional*. 92ª Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 2006.
- *La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional*. Comisión Episcopal de Educación Católica CEA. 2 de febrero de 2007.
- CONSUDEC. *Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la ley nacional de educación*. Mayo de 2006.

**Periódico CONSUDEC**

- “Editorial. Sentirse parte de estos cimientos”. *Periódico CONSUDEC*, (955), mayo 2003, 1.
- “Vivimos ‘un proceso cultural ambivalente’, destacó Maulión”. *Periódico CONSUDEC*, (959), jul. 2003, 3.
- “COORDIEP y sus 15 años”. *Periódico CONSUDEC*, (968/969), dic. 2003, 30.
- “‘Hay que recuperar el sentido de la educación’ [Afirmación del Ministro de Educación en la sede de la Acción Católica Argentina]”. *Periódico CONSUDEC*, (976), abril 2004, 7.
- “‘Formar hombres y mujeres libres para que puedan participar’. Precisiones del ministro Filmus”. *Periódico CONSUDEC*, (960), ago. 2003, 10-11.
- “Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (970/971), ene. 2004, 15.
- “‘2004, el año de la recuperación de la educación argentina’. Palabras del ministro Daniel Filmus”. *Periódico CONSUDEC*, (972), feb. 2004, 4.
- “Editorial. Sentirse parte de estos cimientos”. *Periódico CONSUDEC*, (955), mayo 2003, 1.
- “Ley federal de educación: muchos hablan de ella, pero pocos la conocen”. *Periódico CONSUDEC*, (978), mayo 2004, 10.
- “A diez años de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (976), abril 2004, 6.
- “Gestión pública y privada: Título V de la Ley 24.195 [por A. Van Gelderen]”. *Periódico CONSUDEC*, (977), abril 2004, 8-9.
- “A 10 años de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (977), abril 2004, 8.
- “¿Tiempo de reformar la Ley Federal de Educación?”. *Periódico CONSUDEC*, (978), mayo 2004, 8-9.
- “Contenido antropológico y axiológico de la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (979), mayo 2004, 12.
- “Una carta de navegación y un cuento de Kafka”. *Periódico CONSUDEC*, (980), jun. 2004, 17.

- “Aportes para el trabajo institucional sobre la Ley Federal de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1025), abril 2006, 32-33.
- “Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1027), mayo 2006, 14-15.
- “Editorial. Ley de Educación. Pensar el país que queremos”, *Periódico CONSUDEC*, (1029), jun. 2006, 1.
- “Editorial. Comprometidos como ciudadanos y cristianos”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 1.
- “La escuela católica acompaña con una amplia movilización”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 3.
- “Libertad de enseñanza”, *Periódico CONSUDEC*, (1030), jul. 2006, 31-32.
- “Jornadas de reflexión sobre la Ley de Educación Nacional [Reflexión de Mons. Guillermo Garlatti, Presidente de la CEEC de la CEA]”. *Periódico CONSUDEC*, (1031), jul. 2006, 3.
- “Los obispos y la nueva ley de educación”. *Periódico CONSUDEC*, (1039), nov. 2006, 14.

#### **Ministerio de Educación de la Nación / Consejo Federal de Educación**

- Filmus, D. (2005). “Prólogo”. En Tedesco, J. (comp.). *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: HIPE-UNESCO/MECyT.
- Consejo Federal de Educación (2003). “Educación en la Democracia. Balance y perspectivas”. 27 de noviembre de 2003.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: diez ejes de debate y líneas de acción”. Buenos Aires: Autor.

#### **Periódico *El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación de la Nación**

- “Editorial. Exigir es confiar en la capacidad de nuestros alumnos”. *El Monitor de la Educación*, (7), 2006, 1.

- “Editorial. Una oportunidad histórica”. *El Monitor de la Educación*, (1), oct. 2004, 1.
- “Editorial. En busca de la igualdad educativa”. *El Monitor de la Educación*, (3), mayo 2005, 1.
- “Editorial. Una oportunidad histórica”. *El Monitor de la Educación*, (1), oct. 2004, 1.
- “Editorial. Educación, valores y convivencia democrática”. *El Monitor de la Educación*, (2), sept. 2004, 1.

## **CAPÍTULO 6. La ley de educación sexual integral**

### ***Congreso de la Nación***

- Ley N° 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial N° 31017, 24 de octubre de 2006.
- Cámara de Diputados. Versión taquigráfica de la 26ª reunión, 19ª sesión ordinaria. 16 de agosto de 2006.
- Cámara de Senadores. Versión taquigráfica de la 24ª reunión, 22ª sesión ordinaria. 4 de octubre de 2006.

### ***Documentos Conferencia Episcopal Argentina***

- CEA (2006). *El desafío de educar en el amor*. Buenos Aires: Oficina del Libro CEA.
- *Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Comisión Episcopal de Educación, CEA, 17 de junio de 2008.

### **CONSUDEC**

- Consudec. (2011). *Educación integral de la sexualidad: orientaciones para padres*. Buenos Aires: Autor.
- Consudec. (2013). *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Santillana.

- Consudec. (2014). *Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral*. Edición actualizada. Buenos Aires: Santillana.

### **Boletín AICA**

- “Educación sexual: sí, ¿pero cuál?”. Comunicado de monseñor Héctor Aguer, 13 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer080513>
- “El orden del espíritu en la sexualidad. Aportes preliminares al ordenamiento de la educación sexual en la escuela”. Mensaje de monseñor Héctor Aguer. 2006. Disponible en: <http://arzolap.org.ar/textos/El%20orden%20del%20esp%C3%ADritu%20en%20la%20sexualidad.html>
- “Orientaciones oficiales sobre Educación Sexual”. Mensaje de monseñor Héctor Aguer, 28/07/2009. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer090727>
- “En nuestras escuelas no hay religión, pero sí ideología”. Alocución de Héctor Aguer en el programa “Claves para un mundo mejor”, 20/06/2009. Disponible en: <http://www.aicaold.com.ar//index2.php?pag=aguer090620>

### **Ministerio de Educación de la Nación / Consejo Federal de Educación**

- Consejo Federal de Educación. (2009). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 1ª edición. Buenos Aires: Autor.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 2ª edición. Buenos Aires: Autor.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Buenos Aires: Autor.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Autor.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Autor.



- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Autor.
- Folleto “Docentes. La ESI es nuestra tarea”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.
- Folleto “Familias. La ESI es nuestra responsabilidad”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.
- Folleto “Adolescente. La ESI es tu derecho”. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de ESI, 2009.

#### **Periódico *El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación de la Nación**

- “Una demanda ética impostergable”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 30.
  - “Educación sexual en la escuela”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 25.
  - “Generando géneros”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 35.
- “La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 28.
- “La educación en sexualidad”, *El Monitor de la Educación*, (11), mar. 2007, 26.

#### **Entrevistas y otras fuentes secundarias**

- Entrevista a Adolfo Stubrin, ex Secretario de Educación de la Nación (1987-1989), Buenos Aires, 5/7/17.
- Entrevista a María Inés Rubí, vice-presidenta CONSUDEC, Buenos Aires, 2/12/2016.
- Entrevista a Adolfo Stubrin. En De Lella, C.; Krotsch, P. (comp.). (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas (287-292)*. Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Entrevista a Adolfo Stubrin, 6/3/2005. En Centro de Documentación e Información del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.

- Entrevista a Adolfo Stubrin. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (12-13). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Catalina Nosiglia, 3/4/2010. En Centro de Documentación e Información del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.
- Entrevista a Cecilia Braslavsky, ex Directora General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993-1999). En Dabove, A. (1994). *¿Escuela pública o privada?* (pp. 141-154). Buenos Aires: Bonum.
- Entrevista a Antonio Salonia, ex Ministro de Educación y Cultura de la Nación (1989-1992). En Dabove, A. (1994). *¿Escuela pública o privada?* (pp. 155-171). Buenos Aires: Bonum.
- Entrevista a Antonio Salonia. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (16). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Jorge Rodríguez. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (17). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Susana Decibe. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (20-21). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Manuel García Solá. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (25). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Daniel Filmus. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (36-37). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Juan Carlos Tedesco. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (41). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Alberto Sileoni. En UNIPE (2014). *30 años de educación en democracia* (42-43). La Plata: Editorial UNIPE.
- Entrevista a Graciela Morgade. “Desear saber, saber desear”. En *Página/12*, 09/11/2018. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/154107-desear-saber-saber-desear>



## **Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)**

El vínculo del Estado argentino con la Iglesia católica en diversas esferas ha ido fluctuando, a lo largo de la historia, del disenso a la convergencia, del enfrentamiento a la complementariedad, de la disputa al reconocimiento mutuo. *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática* indaga en los pliegues de esa relación en materia educativa, desde la recuperación democrática. Sus páginas desandan los posicionamientos del aparato estatal y el religioso en distintos nudos históricos y programáticos de la educación entre 1984 y 2013. En profundidad, con una selección de documentos específicos de la prensa educativa, la Conferencia Episcopal Argentina y el Ministerio de Educación, el autor estudia la disputa discursiva en torno a distintas leyes e iniciativas del periodo. En ese recorrido, Germán S. M. Torres elabora una lectura del vínculo político-discursivo entre actores religiosos y estatales, y da cuenta de los alcances y devenires de la laicidad como fundamento de la educación pública.