

Catolicismo, educación y democracia. La cultura de lo mayúsculo o lo minúsculo de la Cultura.

Nicolás María Espert.

Cita:

Nicolás María Espert (2007). *Catolicismo, educación y democracia. La cultura de lo mayúsculo o lo minúsculo de la Cultura. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/313>

Catolicismo, educación y democracia. La cultura de lo mayúsculo o lo minúsculo de la Cultura.

Nicolás María Espert

UBA - CONICET

nespert@ceil-piette.gov.ar

1. INTRODUCCIÓN

Por su intrínseca vinculación con el registro de lo político-cultural y su carácter de espacio de sociabilidad y legitimación ética de las creencias y prácticas de los distintos grupos sociales (Weber 1998), *lo religioso* emerge como una de las dimensiones impostergables para la comprensión de las transformaciones identitarias y estructurales en la Argentina de las últimas tres décadas. En principio, por relación entre las creencias y prácticas religiosas y las reconfiguraciones sociales en general, en los términos de una estructuración de las ofertas y demandas religiosas y su compleja articulación dentro de un *campo* cuyas relaciones internas y externas de *poder*, relativamente autónomas, se encuentran ligadas a las distintas esferas sociales, la sociedad civil y política y el Estado (Bourdieu, 1971).

En un contexto de mutaciones sociales a nivel global y nacional, en general, y de recomposiciones religiosas, en particular, de las cuales la Iglesia Católica (IC) no ha quedado exenta, nos proponemos una aproximación a las *posiciones* educativas de la jerarquía católica durante la denominada “transición democrática” y el II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN). A partir del abordaje de diversos documentos y declaraciones eclesiales, y sin dejar de hacer referencia a su inherente dimensión *práctica*, focalizaremos nuestro análisis en la dimensión de las *concepciones* educativas católicas. ¿Qué es una educación verdaderamente católica? ¿Cómo educar católicos en una sociedad democrática y plural? ¿Qué es una escuela católica? ¿Qué rol juega en lo temporal y espiritual? Contemplando las dimensiones de *catolicismo*, *educación* y *poder*, comenzaremos con una somera exposición de teórico-metodológica acerca de lo religioso y lo educativo, lo identitario y cultural, que nos permita enmarcar nuestra problemática.

2. RECOMPOSICIONES RELIGIOSAS, SOCIALES Y CULTURALES.

En el registro de las transformaciones históricas de la relación de los sujetos y sociedades con *lo sagrado* (Durkheim, 2003), desarrollos teóricos recientes advierten un proceso de *pluralización*, *mutación*, *apertura* y *desregulación religiosa* en un mercado de *bienes de salvación* donde ninguna institución funciona como única estructura de plausibilidad; un proceso de *privatización* e *individuación* en el cual los individuos actúan como *peregrinos* y *bricoleurs* sin una pertenencia institucional rígida, y; en el que van *recomponiéndose* formas religiosas del tipo de las *comunidades emocionales* (Hervieu-Léger, 1999

Berger, 1981; Oro, 1996; Parker, 1994). Más afín a la realidad europea, esta lógica global nos exige reparar en las singularidades de las sociedades y campos religiosos del *extremo occidente* latinoamericano, empezando por su *diferenciación y superposición de esferas* (Rouquié, 1987).

Estableciendo un primer recorte analítico en la relación IC-Estado en Argentina, la etapa que precede –y contribuirá a la comprensión de– la actual, se liga a la crisis del *imaginario liberal dominante* (1880-1930), cuando profundos cambios políticos, ideológicos, económicos y culturales produjeron una apertura a las pretensiones de imaginarios disímiles entre los cuales estaba el católico. Desde la década del '20 y más aún en los '30, fue dándose una *catolización* de las clases políticas y el Estado, la sociedad civil, los partidos políticos y las Fuerzas Armadas¹. Con la expansión y centralización institucional concerniente a su *romanización*, la IC buscó llenar aquel *vacío* apuntalado su sentido totalizante en la conjunción entre la argentinidad y la catolicidad. En sus reciprocidades complementarias con el Estado, aparecería como autoridad moral legitimante en el espacio público. Amalgamando la diversidad étnica, política, etc., el catolicismo se convertiría en una suerte de *nacionalismo de sustitución*. En la *confusión* de lo sociopolítico y lo doctrinario iría desplegándose un catolicismo *integral*, antiliberal y anticomunista. Enfrentado y a costa del Estado Nacional, intransigente, crecería desde su estratégico apego a Roma y la gran presencia de sus organizaciones entre las masas, medios *evangelizadores* de la sociedad civil y política (sindicatos, escuelas, órganos de Gobierno, etc.). Entre el orden y la cuestión social, *antimodernismo liberal* y *verdadera modernización cristiana* quedaban enlazados en ese movimiento cultural destinado a *restaurar todo en Cristo*. Amén de las construcciones sociopolíticas, las continuidades entre lo católico y la cultura nacional se inscriben en esa *matriz integral* que, circulando en la sociedad y el Estado, rubrica un tipo particular de cultura e identidad: el de la *Argentina católica*. Desde entonces, el ethos católico ha resultado en una referencia casi ineludible para las clases dirigentes (Mallimaci y otros, 2006).

Al *catolicismo integral* (1930-1980) que concreta un plan de *nacionalización católica* y *catolización cultural* desde los distintos Gobiernos y el aparato estatal (Mallimaci, 1988), le sigue la etapa actual de *pluralización y privatización religiosa*. En la dislocación mayor de las prácticas y creencias, se acentúa la internacionalización y desregulación de una economía religiosa cuyas *redes* y experiencias van rearticulándose glocalmente. Ante el dogma sociológico en que devino el *paradigma de la secularización*, la racionalización y la privatización no condujeron a una desaparición de lo religioso. Y en Latinoamérica, más que una *individualización*, este *despliegue* informa múltiples *colectivos* asumiéndose pública e inclusive políticamente. *Recomposiciones* que nos llevan a pensar la *globalización* como un proceso desde el cual comprender las sociedades contemporáneas: la intensa crisis del Estado Nación y la transnacionalización de capitales, ideas y personas; la complejización sociocultural, comunicacional y tecnológica; la conflictiva interculturalidad y la fluidez y homogeneización de las imágenes e información que ahonda los cambios espacio-temporales (Canclini, 1999; Bauman, 1999). Repensando la plurívoca modernidad y sus transformaciones económico-técnicas, jurídico-políticas y subjetivas, están cambiando los modos de ver, decir, sentir y hacer al mundo: con lo sólido, pareciera que el aire mismo se

desvanece y el universo de sentido se vuelve esquivo al *cosmos* de las instituciones totales. Sin ser mero caos, las estructuras identitarias tradicionales pierden su fuerza cohesiva y, con la *des* y *recomposición* de las casi atemporales identidades colectivas, otras *híbridas* se suceden, tendiendo a la articulación comunitaria según necesidades, consumo o reivindicaciones focales (Canclini, 1990 y 1995). En la esfera religiosa, esto ha repercutido a través de un proceso de *doble pluralidad*. Mientras que la expansión de NMR aviva la competencia por la hegemonía de los bienes de salvación al interior del campo religioso (Bastian, 2003; Esquivel y otros, 2001)², una situación similar se da entre el resto de las esferas sociales y la religión, que pierde su monopolio *tradicional* en la regulación individual y social del sentido (Esquivel, 2004). Con la secularización y la *subjetivación de los sistemas de creencias*, las religiones históricas encuentran más problemático el control de las propias y ajenas prácticas y creencias, y la inusitada movilidad de las producciones simbólico-religiosas imprecisa aún más los límites del campo religioso. *Procesos de etnocomunitarización, desinstitucionalización e interiorización* convergen en la emergencia de identidades huidizas a las típicas instancias normativas (Parker, 1993; Giménez B., 2004).

En este contexto, y para conservar una posición hegemónica, la IC se debate entre la sociedad civil y política. Históricamente, ha sabido dialogar, persuadir o presionar a la sociedad civil y los Gobiernos (u ocupar sin más la estructura estatal), participando de las esferas políticas para garantizar la propia posición ante otras expresiones sociales y religiosas. Su significativo rol en la conformación identitaria argentina, que desde la época colonial se haya venido asumiendo depositaria del verdadero sentido social, y el haber oficiado de principio legitimante de procesos políticos disímiles, ha contribuido a fomentar su presencia social y política y una posición cultural cuya primacía y relativa regulación del campo religioso, se sostiene a través de diferentes resortes simbólicos-institucionales, empezando por su privilegio constitucional. Pero si retomamos las citadas reconfiguraciones religiosas en el contexto neoliberal de la crisis del Estado Interventor y los modelos representativos integrales, de las identidades múltiples y difusas; podemos observar cierto debilitamiento en las fuentes tradicionales de legitimación católica. Especialmente, porque su reciprocidad con la estructura estatal hace que la crisis de ese histórico *modus vivendi* limite su reivindicación como instancia totalizante (Esquivel, 2004). (Para consolidar *la nación católica que es Argentina*, en principio, bastaba catolizar el Estado y expandir los valores cristianos. La mayoría católica reafirmaba una realidad fundada en el derecho natural y la Verdad del propio dios y sus representantes en la tierra). El proceso de pluralidad creciente del campo religioso y la difusión de grupos religiosos no católicos, aparece como otro de los síntomas del quiebre del modelo de la "nación católica". Entre las nuevas estrategias, la crítica al neoliberalismo ha adquirido centralidad (Mallimaci, 2000), y las demandas al poder político parecieran encarrilarse institucionalmente. Pero no podemos decir que la apelación a la Argentina del *credo único* perdió todo sentido y fuerza (aún cuando sus efectos no se observen tanto al nivel de la práctica 'institucional', la cuestión es otra al remitirnos a la 'catolización' de y desde las esferas decisionales). Mientras que, globalización y crisis mediante, el Estado Nación no ha dejado de ser un ámbito político primario, la IC continúa siendo la instancia socioreligiosa predominante.

3. RELIGIÓN Y EDUCACIÓN, IDENTIDAD Y CULTURA.

En un contexto de pluralidad de valores socialmente válidos, y retomando el supuesto según el cual transitamos *del monopolio de los bienes de salvación detentado por la IC, a su hegemonización en el marco de un creciente pluralismo religioso* (Forni, 1993; Mallimaci, 1996), nos preguntamos por los mecanismos institucionales que aquélla moviliza para dar continuidad a su *lenguaje elemental* dentro y fuera de la comunidad creyente (Poulat, 1977); por las estrategias según las cuales presenta su mensaje con desideratum universal, legitimando una posición medular en las esferas decisionales. En tiempos en que las memorias parecen pulverizarse y recomponerse más en lo efímero que en lo permanente, ¿cómo hace la IC para sostener su Memoria y homogeneizar fragmentaria y adyacente pluralidad de memorias y olvidos?

Entendemos la *religión* como un dispositivo ideológico, práctico y simbólico que conforma, conserva, desarrolla y controla la conciencia individual y colectiva de pertenecer a tal o cual linaje creyente (Hervieu-Léger, 1993). Como toda *formación* parte de una determinada concepción del hombre y la sociedad, la *educación* resulta un espacio crucial para analizar las reformulaciones de ese *trabajo sobre la memoria* que signa las relaciones sociales con las *herencias de lo sagrado*. Y por su carácter de institución fundamental en la recreación cultural e identitaria, la *educación formal* es un ámbito donde los distintos grupos sociales promueven aquello que se representan como principios legítimos de lo social. E históricamente, defensiva u ofensivamente, ha sido un sector estratégico en el cual la IC ha tratado de afirmarse. Bajo el supuesto de que las escuelas católicas persiguen entre sus fines la construcción permanente de una memoria e identidad propias, entendemos que la definición de las ideas y prácticas educativas por parte de la jerarquía católica implica un posicionamiento político, dentro y fuera del campo religioso, en la lucha por el monopolio legítimo de los bienes simbólicos y materiales. Desde allí intentamos asir las lógicas coyunturales y estructurales que hacen a las querellas entre éste y los demás poderes *religiosos* y *temporales* (Weber, 1998). Y dentro de la misma IC, pues es según los grupos y discursos desiguales que se delimita *lo católico*. Concebimos al catolicismo a partir de las múltiples estrategias de acción e interpretaciones que lo vertebran en la historia: “un movimiento, un cuerpo social concreto y una cultura” (Mallimaci y otros, 2006). Del *catolicismo en plural* (Poulat, 1977), focalizamos en el estudio de las concepciones de la *jerarquía católica* durante la *transición democrática* y el II CPN; siguiendo un criterio analítico fundado en la lógica del campo religioso católico y la tendencia discursiva a homogeneizar las diversas orientaciones pastorales en una *tensión débil*, y la condición institucional burocrático-vertical que pondera las disposiciones de la jerarquía en la reproducción normativa y organizacional, y la delimitación de las políticas eclesiales (Bourdieu et Saint Martin, 1982).

En tanto acción sistemática, coordinada y sostenida en el tiempo, la escuela se dimensiona como relación intersubjetiva, proceso de socialización y conjunto de prácticas e instituciones con objetivos específicos de aprendizaje: normativos, cognitivos y procedimentales (Tenti, 2004). Y como institución

socialmente condicionada, descansa en el *doble arbitrio cultural* de los saberes y el modo de inculcación legítimos. En el sentido de las relaciones de fuerza que implica la relación entre cultura y conocimiento escolar, toda sociología de la educación se dirime en una sociología del poder (Bourdieu y Passeron, 1977). Con sus particularidades, esto puede hacerse extensivo a la religión. El posicionarse católico, como cualquier otro, conlleva un recorte de las producciones culturales. Distinguiéndolo, pretendemos aproximarnos a las representaciones e imaginarios sociales en juego, a los modos en que la IC promueve o no la reproducción de determinados *habitus* (Bourdieu, 1990). En tanto *sistema cultural*, “los símbolos sagrados producen en aquellos para quienes son sagrados, una imagen de la construcción del mundo y un programa para la conducta humana, que son cada uno reflejo directo del otro” (Geertz, 1994: 63). Relativizando ese “directo”, sostenemos la idea de que los símbolos movilizados por la jerarquía católica constituyen una expresión de la realidad social a la que también pueden modelar: son modelos *de* y *para* la realidad. Las “creencias” y, en este caso, las concepciones educativas, se orientan a dar sentido y coherencia a las experiencias subjetivas de los que creen. Promoviendo una *fe en acto, vivida*, presuponen los enunciados y actos de los otros (de Certeau, 1983). En particular, aquí, nos preguntamos por aquellas *estructuras-estructurantes*, por los *modos de visión y división del mundo social* que la jerarquía católica intenta reproducir desde esa suerte de última instancia en que se dirime la identificación de la propia cultura e identidad con la Cultura e Identidad nacional. Atentos a las distintas superposiciones entre lo político y lo religioso, lo católico y lo nacional, también interrogamos por las relaciones entre esa pluralidad de articulaciones atravesada por una matriz *integralista* común, y los tiempos democráticos.

Buscando esbozar los alcances de nuestro abordaje, y en los términos de una definición no concluyente, cuando hablamos de *cultura* pensamos en ese proceso constante de actualización de significados sociales y códigos que se hacen *cuerpo* en los individuos al modo de *habitus*; un capital simbólico materializado institucionalmente o en tradiciones e internalizado en las redes de sociabilidad cotidianas; un proceso diversificado y plural, con desniveles jerárquicos y *distinciones*, y que, entre consensos y conflictos, se inscribe en la estructura de clases y grupos, y la disímil distribución de tipos de poder allí resultantes (Bourdieu, 1998; Margulis, 1994). En tanto sistema de códigos interrelacionados de la significación (colectivos e históricos), la cultura viabiliza la comunicación e identificación. El *lenguaje*, pues, es un elemento central en la comprensión de lo cultural. Y siendo pública la significación, una concepción semiótica nos enseña que la cultura también lo es (Geertz, 1987). Entonces, la interpretación de los fenómenos culturales exige una rigurosa reinterpretación de los distintos códigos como conjuntos articulados de signos reglados e interiorizados individualmente junto a los sentimientos, las disposiciones éticas, etc. Cuando hablamos de cultura, pues, lo hacemos de culturas. Y el *nosotros* que cimienta las identidades sociales en los códigos compartidos (las formas simbólicas de apreciar, nominar, categorizar, clasificar, diferenciar y reconocer), nos reencuentra con la *diferencia* y las reconfiguraciones a través de las memorias y olvidos colectivos en cuestión. Si la *otredad* es la condición “normal” de la convivencia social y el fundamento de las identidades colectivas,

¿cómo abordar y qué hacer ante una cultura e identidad que -en sus ánimos mayúsculos- tiende a cercenar la posibilidad del reconocimiento?

En correspondencia, al hablar de *identidad* decimos que todo *nos-otros* presupone la *différance*, una pluralidad social constitutiva. Concebida la *identidad narrativa* como una categoría de la práctica, toda reconstrucción católica de la historia que es pasado, presente y futuro, aún reseñándose imperecedera, indica la *ejecución* de una acción en un tiempo histórico concreto. Son sus actores quienes dicen y actúan, aquéllos que se reivindican como tales y participan del intrincado intercambio en el cual también son denominados. Pensando la identidad de *quien* relata como narrativa, dejamos de ver la identidad como un “mismo” (*idem*: sustancializada, formal, abstracta e invariable), para comprenderla como un “sí mismo” (*ipse*: dinámica y producto de la composición constante de un texto, pretexto y contexto mediante). La *ipseidad* habilita una mayor apertura analítica para la aprehensión de las reconfiguraciones identitarias. Como todo tejido de historias narradas, la historia en acción de la IC también conlleva sucesivas rectificaciones de relatos previos y asume cierta posición *catártica*: se hace y deshace continuamente. Enunciados, al fin, lo normativo-valorativo reside en el carácter argumentativo del discurso en el cual se ansía imponer al *lector* la identificación desde una visión y valoración del mundo que jamás es neutra. Y porque toda constitución identitaria es un acto de *poder*, aún reivindicándose *afuera y por encima* (en sus rémoras nacional-católicas de aires tomistas), las identidades asumidas y promovidas por la jerarquía católica no escapan a la *temporalidad*: suponen la *otredad*. Su despliegue se da en la oscilación de los *intervalos* entre el *idem* y el *ipse*, mutando al interactuar con otras identidades colectivas. De este modo, si contar la propia historia no sólo redundaba en la referencialidad mnemónica de algo acaecido y constituye la dinámica plurívoca de la identidad, la dilucidación de los procesos de *identificación* en los que la IC “gana” o “pierde”, también es la de su devenir social y los recursos materiales y simbólicos disponibles y puestos en juego en las disputas y consensos, coyuntural y estructuralmente. Como la identidad católica no deja de posarse en la *contingencia*, partir de la idea de que no hay identidad por fuera de la representación y los imaginarios sociales, nos predispone a un análisis amplio de la *narrativización ficcional* del sí mismo que van hilvanando la jerarquía y los actores educativos católicos, en el marco de la creciente fragmentación social e identitaria contemporánea (Ricoeur, 1996; Stuart Hall, 1997).

4. EDUCACIÓN, IDENTIDAD Y PROYECTO SOCIAL CATÓLICOS.

a) *Catolicismo y educación en Argentina.*

Un breve recorrido por algunas de las etapas más significativas de la historia educativa en Argentina nos permitirá ir comprendiendo la apreciación según la cual la IC ha sabido encontrar en la educación o, siendo precisos, en el sistema escolar, una instancia primaria para la promoción social de sus postulados doctrinarios básicos. Atendiendo a las transformaciones socioculturales indicadas y saliendo de tiempos dictatoriales en los que parte considerable de la cúpula eclesial tuvo una perceptible responsabilidad, no parece haber sido

otro el caso en el período que se inicia con la *transición democrática* y tiene como acontecimiento saliente al II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN).

En paralelo a la construcción del Estado Nación, la educación apareció como el modo idóneo de civilizar y progresar, modernizar y forjar la identidad nacional. La Ley de Educación Común (1875), el Congreso Pedagógico (1882), la Ley 1420 (1884) y la Ley Avellaneda (1885) anuncian la emergencia de un sistema *estatista-centralizador* que, aunque desigual y concentrado, fue la base de la su extensión total. Frente a una escuela científico-racional hegemónica, las disputas con la IC alrededor del monopolio estatal, la escuela mixta y la enseñanza religiosa en la currícula oficial. La Ley 1420 sancionó la educación libre, gratuita, gradual y oficial. En la lucha por su rasgo *laico*, la enseñanza de la religión permaneció optativa y fuera del horario escolar, según la autorización de los padres (Tedesco, 1986). Hacia 1930, mientras que el Gobierno centralizaba casi todas las funciones educativas, fueron creciendo posturas católicas de tinte autoritario, nacionalistas y liberal-conservadoras, reivindicando alternativas como la educación religiosa (Puiggrós, 1992). Y en las filas católicas aparecería una división: llegar a la totalidad desde las escuelas estatales o, a partir de recursos mixtos, ampliar la red católica y fortalecer el sistema educativo privado para las clases acomodadas (Mallimaci, 2007). El Decreto 18.411 del gobierno militar del '43 incorporaría la enseñanza religiosa en todos los niveles, afianzando una ciudadanía *católica y nacional* en lo público. El golpe cívico-religioso-militar tuvo como resultante política el ascenso del peronismo al poder. Posándose sobre el imaginario del *nacional-catolicismo*, éste terminó dando lugar a un proceso de *doble dislocación*: política de lo religioso, y religiosa de lo político (Cucchetti, 2005). Junto a la consolidación cuanti y cualitativa del sistema escolar de masas, obligatoria y gratuita, la educación se pensó como derecho ciudadano que el Estado debía garantizar, y como inversión productiva dirigida al desarrollo nacional. Y si hubo cierta afinidad inicial con los sectores católicos (ilustrada por la Ley 13.407/1947 y el subsidio a la educación privada), también en lo educativo fue expresándose una pugna ligada a los rasgos integrales de ambas perspectivas. Latente desde la Constitución del '49, se desataría en 1954³. La separación de Iglesia y Estado (18/5/1955), ejemplifica esa redefinición de los roles del Estado y la sociedad en general, y de la Iglesia en particular, que produjo el peronismo.

Derrocado Perón, con la Ley Domingorena (1958) se dio la disputa *laica o libre*: si desde el catolicismo se postuló la *libertad de enseñanza*, los defensores de la laicidad se movilizaron en defensa del legado ideológico-cultural liberal y socialista (Altamirano, 1999). La imposición de los *libres* llevó a la legitimación del sistema privado y su financiación estatal. Las grandes movilizaciones denotaban una lucha por la *auténtica identidad argentina* que, bajo el signo del *terror*, volvería con la dictadura. Entre 1974 y 1983 se educó discriminando para un *orden autoritario* que reivindicaba –y se legitimaba en– una anquilosada tradición católica. Su política orgánica reprodujo criterios represivos que pesaron menos en la cantidad que en la calidad: eliminando contenidos y espacios pedagógicos populares y fragmentando la homogeneidad cualitativa que definía al sistema educativo (Tedesco y otros, 1987; Puiggrós, 1997). Educar argentinos “derechos y humanos”, supuso una conjunción deshumana: la absoluta disyunción de estar con *ese Dios y esa Patria*. La cúpula eclesial,

con misma timidez que tuvo en materia de derechos humanos, expresó cierta conformidad con el fin de devolver la nación a sus incontestables raíces católicas (Dri, 1997; Zanatta, 1998; Mignone, 1999).

b) Sobre las concepciones educativas católicas.

Para la Iglesia Católica en Argentina, que como pocas se encontraba teológica, institucional y culturalmente marcada por la matriz tomista, el II Concilio pondría en discusión el “mito de la nación católica”. En 1965, *Gravissimum Educationis* (GEM) traducía la *apertura* en la problemática educativa. Particularmente, y más allá de sus alcances y la pluralidad de lecturas, por su llamado a interpretar la Palabra según las distintas realidades sociales (LEC 92). Con los cambios relativos a la radicalización epocal, lo advertimos nítidamente en Medellín (MED N°4) y, moderándose, en Puebla (DP 1012-1062). Pero aún entre los *signos de los tiempos*, podemos identificar ciertas líneas doctrinales que se mantienen en el Tiempo⁴. Estas regularidades –en una continuidad que hace al catolicismo apostólico romano–, en el caso del episcopado argentino también expresan la ascendencia de las posiciones *romanas* (como las de la Sagrada Congregación para la Educación Católica - SCEC). Sin ser exhaustivos, iremos destacando algunos elementos característicos de este *núcleo duro* desde distintos documentos eclesiales. En tal dirección, otro elemento a considerar es la centralidad que entonces adquiriría la Teología de la cultura. En los ‘70, la “Santa Sede” buscó la unidad en la institución y el mundo católico argentinos; una *conciliación* que podríamos prolongar a la posterior *reconciliación*. En este marco, la teología de la cultura supuso una lectura conciliar *moderada* ante la *progresista* de la Teología de la liberación. Posible síntesis entre la reforma y la tradición nacional católica, podemos entenderla como intento *normalizador* de los conflictos internos y externos que agrietaban la IC. Relegando una alusión socioestructural, la “liberación” pasó a pensarse como “salvación”; categoría bíblica que remeditaba toda transformación como una “conversión interior”, lejos de la radicalidad social, y entendiendo la “política” desde una pastoral amplia y posada en la nacionalidad (Methol Ferré, 1980; Gera, 1982; Di Stefano y Zanatta, 2000). Acentuado en el papado de Juan Pablo II, ese pasaje *de la liberación a la evangelización* tendría sus consecuencias en lo educativo.

Como un eco de la divisoria conciliar, “La escuela Católica” (1977) englobaba a la *escuela* en la *educación cristiana* sostenida por *Gravissimum Educationis*, indicando su rol nodal en la “sociedad pluralista” (LEC 1-2). Definiéndola como un *apostolado*, confiaba a los episcopados la gestación y ejecución de “un proyecto educativo que responda a las exigencias de la educación integral de los jóvenes de hoy” (LEC, 4). La CEA retomaría esa idea de la *escuela* y su *misión salvífica*, “adaptando los medios a las cambiantes condiciones de los tiempos” (GES 4) y transmitiendo “una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia” (LEC, 8). Explícitamente evangélico, todo proyecto educativo habría de dialogar con el mundo para “garantizar la presencia del pensamiento cristiano (...) criterio válido de discernimiento” entre los valores y antivalores (LEC 11). Al *humanizar la cultura*, la escuela católica surge como *el lugar de humanización* y, en un punto central que haría suyo “Educación y Proyecto de Vida”, su fin radicaba en la *síntesis entre fe y cultura, entre fe y*

vida, promoviendo *auténticos* valores desde el encuentro de las comunidades cristianas (LEC 53), y la formación de “personalidades fuertes, capaces de resistir al relativismo (...) el materialismo, el pragmatismo y el tecnicismo” (LEC 12). Como respuesta al *pluralismo cultural* en su faz negativa, la proliferación de *antivalores*, el proclamado *pluralismo escolar* (LEC 13) se desdibujaba en la proposición de la propia “concepción del mundo” como si fuera la única: entendido “el saber humano como una verdad que hay que descubrir”, quedaba claro por dónde iba la “búsqueda de la verdad total” (LEC 41). De ahí la enérgica demanda por la libertad de conciencia y enseñanza, y el derecho de los padres a escoger la escuela de sus hijos según sus convicciones (LEC 15); o la responsabilidad del maestro como *testigo*, y de toda la comunidad (GEM 8; LEC 78-80). La enseñanza religiosa, a nivel estatal o privado, se relacionaba a la idea de reforzar la identidad y especificidad educativa católica. Como en GEM, se planteaba la educación moral y religiosa en *todas* las escuelas (GEM 7) y que, siendo un *servicio* social más que eclesial, cada Estado debía cumplir con sus derechos y obligaciones en cuanto a la educación católica (LEC 91).

En lo educativo, la alusión posconciliar sobre la responsabilidad laical –que hallaremos en “Iglesia y Comunidad Nacional” (ICN 185-195)-, se desenvolvía en otro documento de la SCEC de gran influencia en el episcopado argentino: “El laico católico. Testigo de la fe en la escuela” (LC 1982). Como la educación, el laicado adquiriría un papel social más importante y debía aceptar el desafío religiosa y profesionalmente (LC 1 y 60), aportar “a la formación integral” (LC 15). Primero, en calidad de padres y velando por la “función social insustituible” confiada por la familia y la Iglesia a la *escuela* (LC 24): la “respuesta institucional más importante de la sociedad al derecho de todo hombre a la educación, y por tanto a la realización de sí mismo, y como uno de los factores más decisivos para la estructuración y la vida de la misma sociedad” (LC 13). Siempre, en la “comunicación de la verdad” por la “participación en la Verdad” (LC 16). Y para transmitir *críticamente* la cultura y realizar la “civilización del amor” (LC 19-20), era precisa una *sana* pedagogía y metodología (“de contacto directo y personal con el alumno”) y el testimonio *vocacional* de vida (LC 31-33); redescubrir los valores en una *comunidad educativa* inserta en la *gran comunidad de la Iglesia* (LC 21-22). Con “la amenaza de empobrecimiento que puede suponer para la escuela católica la desaparición o disminución de sacerdotes, religiosos y religiosas”, el laico se redescubría en la tarea mayor de ser *testigo de fe* en toda escuela (LC 45-46).

En las “Orientaciones educativas sobre el amor humano” (OA, 1983), la SCEC profundizaba un tema ineludible en la agenda católica: las pautas de una educación sexual “positiva y prudente” (OA 1). La complementariedad de los sexos fijaba la necesidad de educar una “vocación enderezada” (OA 5), limitando la genitalidad a la procreación. Reivindicando el matrimonio como espacio de “madurez afectiva” (OA 6), la masturbación, la homosexualidad, etc., quedaban relegadas como patologías y expresiones del “desorden moral” (OA 7). Educando “para la virginidad”, el rol natural de los padres se religaba a la subsidiariedad estatal (OA 48-52). Compuesta por la genitalidad, el erotismo, el amor y la caridad (OA 42), la sexualidad se concebía como un proceso formativo que la escuela debía respetar en sus fases naturales: “recto juicio, sentido de responsabilidad, competencia profesional, madurez afectiva y pudor”

serían las claves (OA 71; Pud) ante el preocupante relativismo y el enorme impacto de la “pantalla chica” y la “pantalla grande” sobre la juventud (OA 66). Existiendo un “orden moral objetivo” (OA 101), “en la actual situación socio-cultural es urgente (...) una positiva y gradual educación afectivo-sexual” (OA 106); y en una “cultura que banaliza en gran parte la sexualidad” (OA 16-18), el desarrollo armónico desde una “educación para el amor como don de sí mismo”. En el paso de la verdad de la *persona* a la “verdad sobre el sexo”, el *cuerpo* se diluía (OA 4; Foucault, 1987). La falta de correspondencia entre estas disposiciones doctrinales y la práctica concreta de los “fieles”, en todo caso, sería un buen indicador de la *desregulación* religiosa.

c) Catolicismo y educación en la transición democrática y el II Congreso Pedagógico Nacional.

Estas cuestiones reaparecerían en “Comunidad e Iglesia Nacional” (ICN 1981), documento en el cual -ubicándose en la *transición democrática* e instando a la *reconciliación*- la Comisión Episcopal Argentina (CEA) aspiraba a posicionarse estratégicamente autónoma en su calidad de *Madre y Maestra*. Así como la cuestión moral, sexual, familiar y social, la educación resultaba fundamental para reconstruir la *comunidad nacional* desde “sus bases culturales y morales más profundas” (ICN 192; CR 1982). Junto a la ley de matrimonio civil, la ley de educación laica había sido la “voluntad legalmente disimulada de impedir la aspiración cristiana de la cultura nacional” (ICN 21). Ideológicamente liberal, el *laicismo educativo* cometía el error de querer separar la cultura oficial de su tradición religiosa: siendo que la opción religiosa está en la base de las demás opciones, la cultura se ve desarraigada (ICN 22). Aún reconociéndosele sus “factores positivos” en la historia (ICN 27), los “factores negativos y problemas” –asociados a las ideologías europeas nacidas en los siglos XVIII y XIX (ICN 32)-, demostraban que todo *programa escolar* con intenciones cívicas no podía obviar la dimensión moral y religiosa. Así, la distinción de los “problemas educacionales” volvía la familia como primera responsable de una educación referida, no sólo a “la que se brinda en las instituciones escolares de la sociedad, sino más ampliamente a todo esfuerzo de formación integral de la persona humana” (ICN 151). En un contexto pluralista, la escuela en general y la católica en particular, debían garantizar el traspaso generacional de los *verdaderos* valores del patrimonio cultural de la nación y, el Estado, cumplir con su rol subsidiario y limitar sus miras monopólicas, controlando desde leyes instituidas de acuerdo al derecho natural (ICN 151-158). Para los católicos y no católicos, las escuelas oficiales tenían que ofrecer un desarrollo integral para construir moralmente la patria. Por encima de las leyes y la diversidad misma, la *nación* se cimentaba en una cultura cristiana mayúscula de signo católico.

Fruto de la XLVIII Asamblea Plenaria, la CEA daba a conocer “Democracia, responsabilidad y esperanza” (DRE 1984). En sus “verdaderos fundamentos”, la educación sería una de las momentos esenciales para alcanzar una democracia plena, asociada a la pluralidad y la unidad en un “ambiente de responsable libertad” (DRE 2 y 7-8). Reviendo la propia actitud y las “condiciones para la vigencia real del estado de derecho”, marcando la relación entre democracia y economía, la educación se vinculaba íntimamente a la cuestión cultural, volviendo sobre aquello que ICN apuntaba: la *reconciliación*

(y sus dos demonios)⁵. Sólo la comprensión *auténtica* de la relación entre educación y cultura volvía factible “que la democracia política pase a ser democracia social” (ICN 110). En un punto central que EPV sistematizaría, si la democracia era un *estilo de vida* fundado “en la Nación misma” y ésta se apoya en la cultura; en una suerte de silogismo lineal que retomaremos, esa cultura del pueblo argentino que “ha sido fijada a lo largo de casi cinco siglos y contiene un núcleo de valores fundamentalmente evangélicos”, debía ser la base de los principios educativos en una Patria que “es cristiana y, por eso mismo, abierta con sentido pluralista a las demás concepciones, en un auténtico respeto a la libertad de conciencia”. Entre los límites de dicha libertad, por cierto, aparecía la intromisión de “una cultura contraria a nuestro ser nacional” (DRE 14). En un corrimiento semántico que se resignificaría con la Reforma Educativa de los '90, la diferencia entre la educación pública y privada se reducía mercantilmente a mera *gestión*: “la llamada ‘enseñanza privada’ que en realidad es enseñanza pública no oficial” (DRE 16). “Pública”, para exigir la igualdad en la valía de las currículas y títulos y la asignación equitativa de los fondos estatales (cuestión primordial, por la mayoría católica entre las escuelas privadas). Nuevamente, la libertad de conciencia se extendía a la de enseñanza, con la familia como “transmisora de los valores fundamentales” (DRE 15; GEM 3). “Los cristianos y las elecciones” (LCE 1983), reafirmaría dicha libertad como derecho que el Estado no puede coartar: “este principio es el único congruente con la democracia y está establecido en nuestra Constitución nacional” (LCE 16). Además, se acusaba que “una escuela sin Dios y sin moral, no satisface la exigencia de ser educación integral” (DRE 17), mientras que la vivencia sociocultural de “los grandes ideales nacionales” volvía insuficiente una *instrucción* ceñida a lo científico. Educar para la democracia sería fomentar “la participación ordenada de todos, la obediencia y el respeto a la autoridad y a las instituciones del país, la consideración por las opiniones ajenas”; enfrentar la “decadencia moral” que afligía a los adolescentes en particular (DRE 18-19).

Los jóvenes fueron un tema central del programa de la “Pastoral Juventud”. Atenta al llamado Vaticano y bajo el lema “Toda la Iglesia evangeliza a toda la juventud”, la CEA les depositaba su esperanza temporal y espiritual por “su importancia numérica y social, y las dificultades que los rodean” (“La evangelización de la juventud”, CEA 1981). En la “necesidad de una efectiva proyección de los jóvenes católicos hacia su mismo sector juvenil”, la “Prioridad Juventud” traslucía una estrategia institucional dirigida a un sector alterado por la precedente politización, radicalización y represión generalizada (Ezcurra, 1988). El “Encuentro Nacional de Juventud” (1985) y la “II Jornada Mundial de la Juventud” coincidente con la segunda visita de Juan Pablo II (1987), daban cuenta del trabajo episcopal en el área y su reconocimiento desde Roma. La *evangelización de la cultura* en el “continente joven” de la mayoría católica, encontraba en la educación uno de sus pilares. En un marco de *pluralización* y *desregulación* religiosa, de grandes cambios sociales en general, la “Prioridad” formulaba una pregunta que EPV extendería directamente a lo educativo y al sistema escolar en particular: si en los jóvenes se dirime la vitalidad de “la Palabra”, ¿cómo educarlos “auténticos” y opuestos a la inmoralidad de la violencia, la droga, etc.? ¿Cómo construir la “civilización del amor” entre tanta “cultura de muerte”? Y en el juicio católico de *la juventud*, reencontramos una

tensión constitutiva y constituyente de la relación catolicismo-democracia: si las *juventudes* reales informan el conocimiento de una sociedad plural, distintos grupos y valores sociales, la substancialización de la “condición social” en esa Verdad que conduce al postulado de *la* juventud, impide el reconocimiento concreto de la diversidad.

Semejante tensión atravesaba “Educación y proyecto de vida” (EPV 1985). En principio, debiéramos inscribir este documento episcopal en el contexto del acontecimiento educativo que marcó el retorno a la democracia: el II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN, Ley 23.114/ 1984-88). Con la meta de afianzar el Estado de Derecho, la educación fue un ítem sobresaliente de la *transición*. Si el Gobierno Radical pretendía fomentar una *escuela plural* capaz de edificar una *cultura participativa*, en sí misma y para el imaginario eclesial, la figura de Alfonsín representaba los males modernos del laicismo, el permisivismo y el anticlericalismo. A diferencia de la *secularización*, que el Concilio mediante no tenía por qué ser negativa sino un *signo de los tiempos* a ser *bien* interpretado, el concepto de “secularismo” englobaba las representaciones que, *Syllabus* mediante, hablan de un catolicismo que, desde los distintos campos sociales, responde a una “larga herencia de deslegitimar modernidades”, creando “historicidad, referentes, concepciones hechas teologías y mentalidades” para monopolizar los bienes simbólicos (Mallimaci, 1993). Por su parte, el Gobierno pretendía generar consensos y recomponer una escuela *pública* que, en el Proceso de Reorganización Nacional (ese genocidio de Estado que tuvo su correlato educativo y pedagógico), presencié la avanzada privada y católica. Permitiéndonos generalizar sin desconocer las voces disidentes, en el centenario de la Ley 1420 y refiriendo al I Congreso de 1882, la jerarquía eclesial se sintió amenazada por una supuesta reedición de las querellas de la Generación del '80. Si al inicio fue reticente, decidida a participar en el V Congreso de Educación Católica organizado por el CONSUDEC (1985), la Iglesia fue un actor fundamental. Desplegando su concepción de la educación *integral* en lo privado y estatal, atenta a lo moral y espiritual, y de un Estado subsidiario y garante de la libertad de enseñanza religiosa; bajo la gestión de Bianchi Di Cárcano en el Equipo Episcopal de Educación, enfrentaba al *secularismo* del *imaginario laicista*.

Como sucedió en torno a la Ley de Divorcio Vincular, el accionar de varios obispos recreaba las desavenencias históricas con los regímenes democráticos (Ezcurra, 1988; García Delgado, 1993). Por ser un espacio estratégico, por ejemplo, resultaría intolerable no haber sido consultados en las designaciones de Rajneri o Sábato como Ministros. Y esa desconfianza ya se veía en textos como “Ante la nueva etapa del País” y “Construyamos todos la Nación” (1983), que, mientras saludaban la institucionalidad, lo hacían desde la idea eclesial de Nación, sin discutir las prerrogativas constantinianas ni responsabilidades, para pronunciarse contra el materialismo, la inmoralidad y sus expresiones educativas. En defensa de una educación privada “pública no oficial” o “libre”, la mayoría y el sustrato católicos exigían un freno estatal al “laicismo pseudocientífico y hostil a toda fe religiosa, y en especial católica” (EPV 108). Ofensiva y defensivamente, los giros discursivos redundaban en la apelación a la auténtica tradición nacional, católica, como única salida a la “crisis cultural”.

En el típico “trabajo de unificación” de la *diversidad en la homogeneidad* episcopal (Bourdieu et Saint Martin, 1982), la matriz *integral* resurgía.

Así como ICN delimita los basamentos discursivos de las relaciones IC-Estado en los '80 (Bonnin, 2002), EPV aparece como el documento refundacional que dispone los principios éticos, filosóficos y políticos que erigen a la IC como *comunidad educativa*. Y sabiendo encausar el accionar católico durante el II CPN, sigue teniendo un rol activo en los discursos educativos del presente. Por entonces, podía hacer suya la idea de que “en un mundo secularizado, el sentido de la existencia cristiana, tiene necesidad de manifestarse, de renovar el lenguaje de la fe para renovar la credibilidad del cristianismo en función de las exigencias de la inteligencia presa en la modernidad” (Poupard, 1985: 113). La “extensión continua del ámbito cultural”, el peso del entorno y los medios de comunicación y sus “contradictorias y a veces nocivas influencias”, la necesaria preparación profesional en una realidad “más diversificada y especializada”; además de la “incapacidad progresiva de la familia” para asumir aisladamente estos problemas, daban cuenta de la importancia creciente de la escuela como medio privilegiado para la educación católica (GEM 4). Desde la *concepción cristiana* e “incluyendo la defensa de los derechos humanos”, se colocaría al hombre en “la más alta dignidad” y “la más plena libertad”, promoviendo los “rasgos comunes de una identidad vivida” (LC 18 y 26).

Teniendo como “basamento doctrinal” los documentos que fuimos reseñando, y en la percepción de que ciertos principios educativos pecaban de relativistas y reduccionistas (por su inacabada idea del hombre y su *constructivismo*, que reducía la familia y la Iglesia a hechos culturales), EPV se proponía definir la educación con “claridad y firmeza”, distinguiéndola de “concepciones basadas en ideologías claramente antipersonalistas, materialistas, hedonistas o suficientemente ambiguas como para generar serios desvíos”. En su carácter de “no ideológica”, se anclaba sobre los principios fundantes de “la formación integral, armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas: la capacidad de presencia consciente, crítica y creativa, valorante y rectora; la libertad responsable, la corporeidad asumida en todas sus posibilidades y limitaciones; la reciprocidad en la comunión y participación interpersonal; la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia” (EPV 9). Volviendo a *Gaudium et Spes* y Puebla, a las “vicisitudes del hombre”, abordaba las “orientaciones fundamentales que deben presidir todo intento de renovar nuestra vida social y política”, buscando incidir concretamente en la realidad cultural desde “el camino más eficaz para toda renovación seria y profunda: la educación” (EPV 1; DP 1048). Aún en una realidad “difícil y dolorosa”, esperaba la fijeza del “temple moral”: los valores de la familia, el respeto por lo religioso y el “deseo de afirmación autóctona y de autonomía”, y una mayor participación y conciencia para la maduración personal y comunitaria (DHC 2; EPV 2). La educación era el lugar desde el cual “salvar al hombre de la deshumanización” y revertir el axioma según el cual “el hombre se destruye físicamente porque no se construye moralmente” (EPV 3). Los “intensos y acelerados” cambios daban cuenta de las “horas de cambio” en que estaban en juego la identidad y el sentido de la vida, pero salir de “la imposición, la tutela opresiva o infantilizante” (EPV 5), suponía saber que no todos esos cambios eran sinónimo de

madurez. Advirtiendo que “las crisis son para el hombre y para las instituciones la hora de su verdad” (EPV 4), la IC apostaba por su propia verdad como la única capaz de volver positivo el signo de esas *horas críticas*: sin la renovación de “los corazones”, las “óptimas leyes, instituciones, cambios de estructura, acuerdos sociales, no se sostienen”. Como, en sí, la democracia no conllevaba el orden, ese llamado que decía no buscar privilegios se extendía a todos los “conciudadanos” (EPV 5). Y ese “todos” involucraba a los padres, “primeros y principales educadores de sus hijos” (EPV 7; DIM 1): para *toda* sociedad, “la familia es la primera escuela de las virtudes sociales” (GE 3). También a los “profesionales de la educación”, para que los nuevos enfoques no resignen la “armoniosa integración” humana (EPV 7), trasladando la preocupación a los medios de comunicación y, en tiempos del II CPN, a los dirigentes sociales y políticos. En la *misión* educativa como “responsabilidad de servicio prioritario para todos los hombres y para todo el hombre”, se resaltaba la tensión subrayada: identificando el “para todo el hombre” al cosmos del Dios propio, los tradicionales postulados católicos redefinen el plural de “todos los hombres”.

En *El quehacer educativo* (primera parte), se abordaba filosóficamente la educación católica, las “riquezas educativas del Evangelio” como fuente nutricia de principios que, “cuando las circunstancias lo aconsejaban”, hallaban amparo en las ciencias antropológicas. La “verdad sobre el hombre”, *proyecto de vida*, trazaba directrices educativas para una cultura a definirse según el *estilo de vida* y la *identidad de un pueblo*. Y si la educación buscaba la *madurez*, la *interioridad*, *encarnación* y *vocación* signaban un tránsito hacia la *civilización del amor*. En consonancia, *El sistema educativo* (segunda parte), desglosaba los “principios ético-jurídicos aplicables a la escuela y al sistema educativos”, partiendo del *derecho natural* y -luego- del derecho constitucional. Para que “los católicos argentinos” pudieran aplicar sus concepciones en “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” (EPV 9), los derechos y deberes de enseñar y aprender como personas, debían regir para los docentes y docendos, los padres y el Estado. Distinguiéndose lo positivo y lo negativo de la *mayor intervención* de este último, se reforzaba la demanda por la vigencia real de la *subsidiariedad* y la negativa a todo tipo de monopolio: la tendencia al “estatismo” era la causa del abandono social de la escuela y “la esclerosis y burocratización del sistema educativo” (EPV 93-100). Las “sugerencias y propuestas (...) con relación a una eventual reforma del sistema educativo” explicitaban la intención de postular “con *verdadera amplitud* de espíritu nuestras ideas, experiencias y proposiciones”. Si no podemos dudar de la *amplia* participación católica en el II CPN, de su extensión y sus efectos, debiéramos repensar el espacio dejado a las posiciones disímiles las veces en que esa *amplitud* se supuso *verdadera*. Girando en un “ángulo específicamente pastoral”, la *Misión educativo-pastoral de la Iglesia* (tercera parte), anticipaba el “proyecto educativo-pastoral del Episcopado” que regiría “los proyectos particulares de las diversas comunidades educativas católicas” (DP 1050).

De este modo, desde la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, declarativa y propositivamente, se reafirmaba la necesidad de un *proyecto de vida* integral en la histórica apelación al ser y la cultura nacional católicos. Junto

a ese elemento de presión y presencia pública que ha nutrido el *modus vivendi* con los gobiernos, la noción de *persona* daba lugar a al derecho inalienable a la libertad que, justificando la libertad de opciones educativas, se extendía a la enseñanza religiosa y católica en las escuelas privadas y estatales (EPV 105). Si se decía acerca de la progresiva secularización y la diversidad cultural, la crisis familiar y del mundo del trabajo; volvía a acentuarse en la ambivalencia moral y la necesidad de evangelizar educando *una cultura, la verdad del hombre*. Discerniendo lo *positivo* de la cultura religiosa y profana (EPV 146), la educación católica lograría una *síntesis entre fe y vida*, testimoniando el Evangelio, y una *síntesis entre fe y cultura*, en los “valores que constituyen el núcleo de la cultura asumidos y realzados desde la fe de una manera profunda, sólida y duradera” (EPV 157 y 145; LC 29-31). Al distinguir los verdaderos valores educativos y *evangelizar educando*, el imposible de la neutralidad valorativa quedaba definitivamente relegado (DRE 17).

Volviendo al II CPN, y sin pretender clausurar la cuestión, un análisis cualitativo de los documentos episcopales y los informes de sus distintas instancias llaman nuestra atención sobre la influencia concreta que ejercieron estas concepciones (y prácticas) católicas (extendiéndose a la Ley Federal de 1993). Para hacer valer la “identidad nacional católica”, sería decisivo el peso de ese interlocutor substancial del sector privado que es el CONSUDEC. Es ilustrativo, además, que al inaugurar el Congreso Alfonsín haya retomado la definición católica de la educación, o su apropiación por parte de la comisión de la Unión Industrial Argentina. Y si bien las resoluciones del II CPN no tuvieron un status legal, por ejemplo, para la Asamblea Nacional y las Jurisdiccionales de la Provincia de Buenos Aires y la Capital, reencontramos casi literalmente las concepciones católicas: el hombre como *persona humana* desde la concepción; *unidad bio-psíquica-social y espiritual* dirigida a la *trascendencia*, y exigiendo una educación *integral*; el *derecho intransferible* de la *familia* a elegir la enseñanza religiosa de sus hijos en la escuela *pública de gestión oficial y privada*, y la subsidiariedad estatal respetando toda iniciativa orientada al bien común y a socializar a las nuevas generaciones en los verdaderos valores nacionales (BO-AICA N °1619-21/1634). Movilizándose en las asambleas de base y regionales, bien representada en la Asamblea Nacional, la persuasión y presión religiosa y laica en la sociedad civil y política posicionó la *buena nueva educativa*; la movilización nacional del enorme capital institucional ubicó a los cuadros católicos en las esferas decisionales sin tener que recurrir a la típica *imposición* doctrinaria. Aún sin grandes innovaciones, podemos resaltar la orientación institucional que intentó imprimirle la jerarquía eclesial (Esquivel, 2004). Expresado en las conclusiones del Congreso, uno de los mayores logros residió en la consolidación del “núcleo de la concepción integral de la educación” sobre la noción de una educación *laica*. Triunfante, la Asamblea Plenaria de abril del '88 agradecería la masiva participación que supo “hacer visible la presencia de la Iglesia”. En gran medida, y con cierto apoyo de la oposición, aquella ratificaba la Verdad de sus principios de la *igualdad de oportunidades* y la *libertad de opciones* (Krotsch, 1988). Reconociendo su importancia como experiencia nacional de aprendizaje, de las inconsistencias del II CPN fue surgiendo la necesidad de una nueva ley de educación (De Lella y Krotsch, 1989), y temas como la “descentralización” quedaron enérgicamente instalados. En el marco de las políticas neoliberales, la Ley de Transferencia de

Servicios Educativos (24.049/91), la Ley Federal de Educación (24.195/93) y la Ley de Educación Superior (24.521/95), denotan el complejo proceso de la Reforma Educativa, que, reeditando el histórico *modus vivendi*, reposicionaría a la educación *integral y pública de gestión oficial y privada* desde las vertientes de lo religioso/católico que la reforma de la Carta Magna rubricaría en 1994.

5. EDUCAR ENTRE LA CULTURA Y LAS CULTURAS: LA INCULTURACIÓN IMPOSIBLE.

“La definición teórico-conceptual de la cultura constituye un marco mediador que condiciona la interpretación de todo fenómeno religioso” (Parker, 1993: 146).

Interrogarnos desde las dimensiones de catolicismo, educación y poder, es una manera de adentrarnos en la comprensión de la intrincada relación entre religión y política en una sociedad que ha venido transformándose junto a la diversidad de usos y actores del espacio público y privado. Considerar las *posiciones* educativas de un actor sociocultural sustancial como la IC, forma parte de la imprescindible tarea de conocer lo que cambia en lo que permanece, y viceversa. Como se ha dicho reiteradamente, la pregunta por la cultura es la pregunta por el sentido. Incluso en la *velocidad* de estos tiempos y la relativa *volatilidad* de estos espacios, discutir sociohistóricamente y al nivel de los presupuestos la persistencia de un sentido que se supone total como el católico, nos lleva a remarcar algo que, aún siendo del registro del sentido común, o por serlo, no ha dejado de comportar sus eficacias: la cultura católica no es la Cultura. Profundizar subjetiva y estructuralmente en las dinámicas históricas para aprehender trayectorias sociales, lógicas de acción y perfiles hegemónicos, nos permitirá sostener aquello que vamos prefigurando -desde las *concepciones* educativas que hacen a la cultura católica- en cuanto a la construcción social de esa “C”. En un *territorio de disputas* y ante el riesgo omnipresente de *ver y cegar* a un tiempo (De Man, 1975), mantenerse en la propia posición al modo de una *clausura*, puede derivar en la disposición a desconocer la otredad en nombre de un nosotros siempre bueno, bello y verdadero. En sí, la escuela funciona como un “centro cultural católico” que cumple una función en el reforzamiento de la identidad ante la “no creencia” de sociedades afines a la indiferencia religiosa (Poupard, 1995). El problema, creemos, está en la comprensión de la relación entre educación y cultura desde acepciones que -desde un fin trascendente, superior e infalible que desconoce las mediaciones sociales- concluyen homologando la identidad y cultura nacional a la identidad y cultura católica (la Verdad del *ser* y la *forma de ser* argentinos). Referimos, aquí, al ethos totalizante y totalitario que informa la lógica del *catolicismo integral* y que, a fin de cuentas, podemos develar al adentrarnos en el discurso educativo de la jerarquía católica. En términos ideal-típicos y sin obviar las disímiles perspectivas eclesiológicas: si la educación es argentina y -en primera y última instancia- la cultura e identidad argentinas son católicas, la educación argentina *debe ser* católica. O al menos, y retomando los condicionamientos socioreligiosos contemporáneos, esa educación debe respetar los verdaderos valores, que, en su incontestable raigambre cristiana, comulgan consigo misma a la nacionalidad argentina.

Pero la identidad católica también se posa sobre la *contingencia*. Aparentando una definitiva consolidación en su declarado monolitismo, aquella no se cancela sino que, en la incompletitud toda articulación posicional, va *suturando* determinadas formas de ser: de ahí que siempre se descubra como *demasiada* o *demasiado poca*. En una incesante *reinvención de la tradición* desde la pretendida Verdad, empieza y termina desconociendo la propia historicidad para convertirse en totalidad-totalizante. Repensada como una estratégica marcación del *adentro y afuera constitutivo*, su *cierre* característico no debe verse como un signo de unidad idéntica natural, sino en el sentido de toda posición relacional temporalmente fijada al interior del juego de las diferencias (Ricoeur 1996; Stuart Hall, 1997). Es en el espacio simbólico que se inscribe el discurso educativo *primario* de la jerarquía católica. Instando lo eterno sobre construcciones sociohistóricas, sus aristas ideológicas siguen produciendo efectos de sentido que circulan socialmente. Un discurso reductivo que busca y dice encontrar su legitimidad *más allá* (con o sin consenso), desdibuja las otras posiciones, identidades y culturas a la luz de los preceptos divinos y el derecho natural: *la Cultura de lo minúsculo*. Y al mismo tiempo, la eficacia histórica de sus enunciados parece amplificarse en las esferas en que –Alfa y Omega- la IC reivindica el monopolio de las formas autorizadas de enunciación. La educación, claro está, ha sido y es uno de sus “temas sociales”. En una teodicea que siempre se puede sociodicea, *la cultura de lo mayúsculo* encubre la historia de las palabras y los actos, naturalizando lo social en clave de *lo que se es* y la forma correcta de ver y hacer el mundo. Lejos de una “falsa conciencia”, lo ideológico nos confiesa un campo engañoso y cognitivo a la vez: culturalmente construido por significaciones simbólico-discursivas que han ido arraigando en el sentido común de la “Argentina católica” y recreándose -como eso *otro y mismo* de nuestros mitos modernos-, en sus apuestas a la reafirmación de la hegemonía católica (Barthes, 1966; Godelier, 1974).

Atendiendo a la problemática educativa, las concepciones católicas pueden ilustrar cómo es que las creencias y las prácticas religiosas se transmiten en el largo plazo según puedan transformar y transformarse en las coyunturas sociales. A esto referíamos al hablar de la religión como *una modalidad de creencia* definida en su constante relación con la *autoridad de una tradición* y la búsqueda de *legitimación* y continuidad en una *descendencia de creyentes*. Un abordaje más riguroso de la dinámica sociohistórica de las *posiciones* educativas católicas (haciendo hincapié tanto en las *concepciones* como en las *prácticas*), contribuiría a la aprehensión de las formas en que las memorias religiosas se edifican como memorias colectivas (de su normatividad y reforzamientos, según las definiciones endógenas y exógenas). La educación es un ámbito privilegiado para abordar ese acto religioso de hacer memoria e historia, de manifestar y certificar determinado *linaje* (Hervieu-Léger, 1993). En el caso de las concepciones educativas católicas en los tiempos de la *transición democrática* y el II CPN, observamos esa invocación desde la legitimidad de un pasado, el del “mito de la nación católica”, que se expresa en un presente y un futuro amenazante, aunque mesiánicamente esperanzadores: celebrando pero dudando de la *cultura democrática*, la Cultura católica deviene en *el* fundamento de una nación cristiana, católica. Por fuera y por encima, la Iglesia se asume garantizando la argentinidad y, así, la democracia. En potencia, esa tensión se redescubre en la relación misma entre educación y

cultura, pues toda concepción educativa lleva un recorte cultural. Y tratándose de una cuestión ético-política, quisiéramos sostener que, en cualquiera de sus versiones (educación-Educación, democracia-Democracia, identidad-Identidad, cultura-Cultura, católico-Católico), estas dicotomías mayúsculas impiden la comprensión sociohistórica y su posible superación: clasificando en términos de *lo bueno y lo malo*, los *conceptos apareados* absolutizan las relaciones sociales en una atemporalidad normativa (Bendix, 1975). En la historicidad misma de las concepciones de la jerarquía católica, la imposibilidad – estratégica o no- de asir los desafíos presentes aprendiendo críticamente del pasado, ha ido configurando una *razón indolente*. Propia de las “grandes instituciones”, su miopía se concentra en la cercanía del propio privilegio y el descuido de la diversidad desde el prejuicio que envuelve la apelación a una tradición estática y virtualmente inscripta en las profundidades del ser. Una *razón antiutópica*, además, porque en la arrogancia de ser la única verdadera a la que conduce su férreo dogmatismo, reniega lo actual condicionando el futuro concreto (Santos, 2000). En el desconocimiento de la diversidad cultural (es decir, en la ausencia de un reconocimiento real de aquello que dice conocerse), la *evangelización* vuelve imposible la pretendida *inculturación* y el diálogo democrático e intercultural. En el registro de las *concepciones* educativas, el compromiso *social* -que con bases en el II Concilio supo expresarse en ciertas expresiones católicas progresistas-, también parece haber dejado paso a un discurso esencialmente *moral y espiritual*, sumergido en una lógica integral.

BIBLIOGRAFÍA.

- Altamirano, C. (1999): *La Argentina en el S. XX*. Buenos Aires, Ariel.
- Bastian, J-P. (2003) *La mutación religiosa de América Latina*. México, FCE.
- Barthes, R. (1966). “Los mitos de la burguesía”, en Revista *Setecientos Monos*, Rosario.
- Bauman, Z. (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE.
- Bendix, R. (1975). *La razón fortificada. Ensayos sobre el conocimiento social*. FCE, México.
- Berger, P. (1981). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, Ed. Kairos.
- Bonnin, J. (2002). “Iglesia y Comunidad Nacional: estrategias institucionales entre la dictadura y la democracia”. En *Sociedad y Religión* N° 24/25.
- Bourdieu, P. (1971) "Cénese et structure du champ religieux". En *Revue Francaise de Sociologie*, XII.
- (1990). *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu P. y Passeron J-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. et Saint Martin, M. (1982). "La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir religieux". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45, novembre 1982 (2-53)
- Certeau, M. de (1983). “L'institution du croire. Note de travail”. En *Recherches de science religieuse*, 71.
- Cucchetti H. (2005). *Religión y política en Argentina y en Mendoza (1943-1955): lo religioso en el primer peronismo*. Buenos Aires, Cuadernos de Investigación CEIL-PIETTE
- De Lella y Krotsch (1989). *El Congreso Nacional Pedagógico*. Buenos Aires, Sudamericana.
- De Man, P. (1975) *Blindness and Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Mondatori.
- Dri, R. (1997). *Proceso a la Iglesia Argentina: las relaciones de la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires, Biblos.
- Durkheim, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid. Alianza.

- Ezcurra, A. M. (1988). *Iglesia y transición democrática: ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur
- Esquivel, J. C. (2004). *Detrás de los muros. La iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)*. UNQui Ed.
- Esquivel, García, Hadida y Houdin (2001). *Creencias y religiones en el Gran Buenos Aires- El caso de Quilmes*. Buenos Aires, UNQui.
- Forni, F. (1993). "Nuevos Movimientos Religiosos en Argentina", in FRIGERIO, A. (comp.), *Nuevos Movimientos religiosos y ciencias sociales*, Buenos Aires, CEAL, pp.7-23
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.
- (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México, Grijalbo.
- (1999) *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós.
- García Delgado, D (1993). Relaciones entre el Estado y la sociedad en la democracia argentina. En *América Latina y la Doctrina Social de la Iglesia: Diálogo latinoamericano-alemán*. Mac Gregor, F. y Wers, N (comps.). Tomo 4b, *Democracia: derechos humanos y orden político*. Buenos Aires, Ediciones Paulinas.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- (1994) *Observando el Islam. El desarrollo religioso en Marruecos e Indonesia*. Bs. As. Paidós.
- Gera, L. (1982). *Identidad cultural y nacional*. Buenos Aires, Sedoi.
- Giménez B., V. (2004) *Recomposition du champ religieuse dans l'Argentine*, París, EHESS.
- Godelier M. (1974) *Economía, fetichismo, y religión en las sociedades primitivas*. Madrid, SXXI
- Hervieu-Léger (1993). *La Religion pour Mémoire*, Paris, Cerf.
- (1999). *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*. Paris, Flammarion.
- Krotsch, P. (1988): "Anexo: Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional". En Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática: ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur.
- Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- (1993). Los estudios sobre la relación Catolicismo, Estado y Sociedad en la Argentina: conflictos y tendencias actuales. En Frigerio, A. *Ciencias Sociales y religión en el Cono Sur*. Buenos Aires, CEAL.
- (1996) "Diversidad católica en una sociedad globalizada y excluyente. Una mirada al fin del milenio desde argentina" en *Sociedad y Religión*, Bs. As. N° 14-15 (71-94).
- (2000) "El catolicismo argentino en la vida democrática". En *Todo es Historia*, dic. pp. 70-80
- Mallimaci, F., Donatello, L. y Cucchetti, H. (2006) Caminos sinuosos. Nacionalismo y catolicismo en la Argentina Contemporánea. En Colom F. y Rivero Á. (comp.). *El altar y el trono. Ensayos sobre el catolicismo político iberoamericano*. Barcelona, Anthropos, pp.155-190
- Margulis, M. (1994). *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Methol Ferré, A. (1980). *Puebla: Evangelización y cultura, dos perspectivas*, Bogotá, CELAM.
- Mignone, E. (1999). *Iglesia y Dictadura*. Buenos Aires, UNQui Ed.
- Oro, A. (1996) "Consideraciones sobre la modernidad religiosa". En *Sociedad y Religión*, 14/15
- Parker (1993). Perspectiva crítica sobre la sociología de la religión en América Latina. En Frigerio, A. *Ciencias sociales y religión en el Cono Sur*. Buenos Aires, CEAL.
- Poulat, E. (1977). *Eglise contre bourgeois. Introduction au devenir du catholicisme actuel*. Paris, Casterman.
- Poupard, P. (1985). *Iglesia y Culturas*, México, EDICEP
- (1995) *Buscar la Verdad en la cultura contemporánea*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Puiggrós, A. et. al. (1992). *Escuela, democracia y orden: (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna.
- (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Bs. As. Galerna.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Rouquié, A. (1987). *Amérique Latine. Introduction à l'extrême Occident*. Paris, Senil.
- Semán (2006) *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla.
- Santos, B. S. (2000) *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Vol 1. Bilbao, Editorial Desclée de Brower.
- Soneira, J. (2005) *Sociología de los Nuevos Movimientos Religiosos en Argentina*, v.1.
- Stuart Hall (ed.) (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London, Sage/Open University.
- Tedesco J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Ed. Solar.

- Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1987). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Miño y Dávila.
- Tenti F., E. (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, UNQui Ed.
- Weber, M. (1998). *Ensayos sobre sociología de la religión*, Tomo I, España, Taurus.
- Zanatta, L. (1998). "Religión, nación y derechos humanos. El caso argentino en perspectiva histórica". En *Revista de Ciencias Sociales*, Ns.º 7-8

DOCUMENTOS Y DECLARACIONES DE LA IGLESIA CATÓLICA:

- | | |
|--|---|
| CL - <i>Communes Literas</i> , 1919. | CR – Camino de Reconciliación, CEA 1982. |
| DIM - <i>Divini Illius Magistri</i> , 1929. | ANEP- Ante la nueva etapa del país, CEA 1983. |
| MM - <i>Mater et Magistra</i> , 1961. | DHC - Dios, el Hombre y la Conciencia, 1983. |
| ED - <i>Encicliche e Discorsi</i> , 1964. | CTN – Construyamos todos la Nación, 1983. |
| GES – <i>Gaudium et Spes</i> , 1965. | LCE – Los cristianos y las elecciones, 1983. |
| GEM - <i>Gravissimum Educationis</i> , 1965. | OA - "Orientaciones educativas sobre el amor humano", SCEC 1983 |
| MED – Documento de Medellín, CELAM 1968. | DRE – Democracia, responsabilidad y esperanza, CEA 1984 |
| LEC – La escuela Católica, SCEC 1977. | Pud – "El pudor. Defensa de la intimidad humana", CEA 1984. |
| DP - Documento de Puebla, CELAM 1979. | EPV – Educación y proyecto de vida, CEA 1985. |
| ICN – Iglesia y Comunidad Nacional, CEA 1981. | |
| "La evangelización de la juventud", CEA 1981. | |
| LC - El laico católico. Testigo de la fe en la escuela, SCEC 1982. | |

NOTAS

¹ Esta perdurable relación se profundizó durante la dictadura de 1976-1983, enfrentando la "subversión" desde "los verdaderos valores católico-occidentales de la Patria". Un gran sector de la jerarquía buscó *purificar* el catolicismo de las lecturas "materialistas" de "la Palabra".

² Con la segunda revolución científico-técnica, los cambios socioeconómicos y culturales produjeron un reflujo de ideologías al que correspondió una difusión de conductas comunitarias de repliegue que halló uno de sus anclajes en la sociabilidad religiosa. Reestructurando sociabilidades primarias en su calidad de formas endógenas híbridas y con propensión a lo glocal, los NMR aparecieron entre sectores marginados como una estrategia de supervivencia (Soneira, 2005; Semán, 2006).

³ Entre las medidas hechas ley que afectaron a la institución católica (y una identidad católica común, plural y diferenciada), podemos citar la supresión de la Dirección de Enseñanza Religiosa (2/12/1954), la quita del valor académico de las materias de Enseñanza Católica y Moral (16/12/1954), la baja de la materia de Religión (14/4/1955) y de la ley de enseñanza religiosa (11/5/1955).

⁴ Por ejemplo, ya las distinguimos en *Divini Illius Magistri* (DIM 1929), la encíclica de Pio XI sobre la educación cristiana de la juventud. O si se quiere antes, en *Communes Literas*, de Benedicto XV (CL 1919) y, entre otras posibilidades, en el "Discorsi e Radiomessaggi" de Pío XII (1946), en la Encíclica *Mater et Magistra* de Juan XXIII (MM 1961), o en la "Encicliche e Discorsi" de Pablo VI (ED 1964). Inclusive, podemos rastrearlas en una declaración de la CEA sobre la póstuma Ley 26.206/06: "La Iglesia y la Nueva Ley de Educación Nacional" (2/2/2007).

⁵ Autodenominado "Orador de la Constitución", el episcopado destacaba su "aporte al restablecimiento del Estado de Derecho" citando documentos de su autoría y la creación de 'espacios de diálogo' entre partidos políticos y grupos sociales para la unidad nacional (DRE 4).