

Escuela pública, gratuita y ¿Confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina

Rossi, Ignacio

Escuela pública, gratuita y ¿Confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina
Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134009>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40823>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Escuela pública, gratuita y ¿Confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina

Free, Religious Public Schools? Attendance of the Catholic Church at Argentina's Pedagogical Conferences

Ignacio Rossi

Universidad Nacional de Luján, Argentina

ignacio.a.rossi@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3870-1630>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40823>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134009>

Recepción: 03 Abril 2020

Aprobación: 24 Agosto 2020

RESUMEN:

En este trabajo se analiza la participación de la Iglesia católica (en adelante, Iglesia) en el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1984 en Argentina mediante un examen retrospectivo al Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882. En un primer apartado, se caracterizan el contexto político de la transición a la democracia desde 1983, la iniciativa de desarrollar un CPN y el lugar de la Iglesia en aquellos años. En un segundo apartado, se analizan la participación católica en el CPN, su postura ideológica y principales consignas de política educativa. Por último, se aborda una comparación sobre el papel de la Iglesia entre CPI y el CPN, y una reflexión sobre su relevancia en la actualidad. Se ha podido constatar que algunas posturas seculares de la institución trascendieron luego de cien años entre el CPI y el CPN y que, incluso ahora, son relevantes en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Iglesia, Congreso Pedagógico, Democracia, Estado, Enseñanza.

ABSTRACT:

This study analyzes participation of the Catholic Church (hereinafter, the Church) at the 1984 National Pedagogical Conference (CPN) in Argentina, through a retrospective analysis of the International Pedagogical Congress (IPC) held in 1882. In the first section, we characterize the political context of the transition to democracy in 1983, the initiative to develop an NPC and the status of the Church during that period. The second section assesses Catholic participation in the NPC, its ideological position and principal educational policy slogans. To conclude, a comparison is made regarding the role of the Church at the ICC and the NPC as well as a reflection on its relevance today. It is noted that after 100 years secular positions from the institution had transcended beyond the ICC and the NPC and continue to be relevant today.

KEYWORDS: Church, Pedagogical Conference, Democracy, State, Teaching.

INTRODUCCIÓN

Varios trabajos sobre el CPN fueron producidos en el transcurso de su elaboración entre 1984 y 1988 (De Babini, 1986; Salonia, 1986; Auza y Storni, 1986; Puiggrós, 1987; Aguado, 1988; De Lela y Krotsch, 1988). También, los trabajos sobre el CPI fueron en su mayor parte desarrollados con base en las motivaciones despertadas por la confección del CPN (Biagini, 1983; Cucuzza, 1986; Bravo, 1987a; Bravo, 1987b; Recalde, 1987a, b). Sin embargo, pocos trabajos han indagado específicamente en las relaciones entre el CPI y el CPN, más que de forma conmemorativa o periodística, como es el caso De Vedia (2005).

Es por ello, que este trabajo indaga en la participación de la Iglesia católica en el (CPN) mediante una mirada comparativa al CPI. En un primer apartado, se caracterizan el contexto político de la transición a la democracia desde 1983, la iniciativa de organizar un Congreso de educación por parte del gobierno y el lugar de la Iglesia en relación con el poder político de aquel entonces. En un segundo apartado, se analizan la participación católica en el CPN desde su arquitectura institucional y medios empleados para movilizar a sus fieles hasta sus principales elementos discursivos. También se tienen en cuenta su postura ideológica y las principales consignas de política educativa que la institución profesó durante el CPN. Por último, se elabora

una comparación sobre el papel de la Iglesia en ambos congresos contextualizando el CPI, su coyuntura política y los debates políticos educativos que se desarrollaron en aquel en torno a la Iglesia. Además, se incluye una reflexión sobre el papel de la Iglesia en la actualidad, especialmente, sobre la educación religiosa en instituciones estatales.

Así, el objetivo general de la investigación es analizar el discurso de la Iglesia en dos momentos transitivos de la historia argentina (1880 y 1983) donde se apeló a la formulación de Congresos pedagógicos que le permitieron consagrarse a la institución su postura político educativa para finalmente formular algunas reflexiones sobre su incidencia actual en la educación argentina. Luego, son objetivos específicos contextualizar políticamente el CPN y el CPI, examinar las posturas ideológicas de la Iglesia en ambos Congresos y su relevancia en la actualidad.

Entendemos que las comparaciones pueden producirse con base en variaciones de espacio y tiempo, que en última instancia se explican por las transformaciones más generales dadas en la evolución de la estructura social (Mollis, 1996). Por eso, se aclara que no se dice que ocurrió lo mismo en el CPI y en el CPN, ni tampoco que lo que se dijo, en términos lingüísticos, se expresó bajo los mismos parámetros. Pero sí que esas similitudes invitan a una reflexión compleja diferenciando el contexto de la construcción del Estado Nacional durante el CPI con el de la transición democrática en el que se desarrolló el CPN caracterizado como un proyecto (re)fundacional comparable al momento fundacional del Estado nacional a fines del siglo XIX. En este marco diferenciador, se analiza el componente discursivo de la Iglesia como un medio de lucha. Este rechaza, como lo sugieren Laclau y Mouffe (1987), la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas. Es decir, se considera que todo objeto se constituye como objeto del discurso y que la distinción entre aspectos lingüísticos y prácticos (como las palabras y la acción) de una práctica social deben ser vistas como partes de una totalidad discursiva. El carácter primario y constitutivo del discurso que es condicionalmente el lenguaje, lleva a su vez indefectiblemente a la posibilidad de toda práctica y esta fue característica de los medios empleados por la Iglesia católica para definir su influencia en ambos congresos y en la actualidad.

EL CPN EN EL MARCO DE LA REFUNDACIÓN DEMOCRÁTICA

En el CPN, la Iglesia pudo hegemonizar la mayor parte de los espacios de debate valiéndose del nuevo contexto democrático y de las ideas educativas imperantes, sin por eso renunciar a sus valores tradicionales. Fue así que al momento de la reapertura democrática en Argentina en 1983, la Iglesia se convertiría en un actor central de tener en cuenta para el gobierno, y cuando se convocase al CPN en 1984, pondría en marcha todos sus resortes institucionales para alcanzar una profusa participación (Bonnin, 2006).

El 10 de diciembre de 1983 marca una ruptura de la vida política de la Argentina abierta desde la dictadura cívico-militar en 1976, porque comenzaba una transición hacia la democracia. El advenimiento de la institucionalidad debería enfrentar varias encrucijadas constituidas por demandas que la sociedad venía acumulando durante los años de dictadura. El nuevo presidente se apoyaría en la *Junta Coordinadora Nacional* para bregar desde la militancia por las reformas que quería llevar adelante. Esta organización era una agrupación de la juventud de la Unión Cívica Radical (UCR), que en buena medida había llevado al triunfo electoral a Raúl Alfonsín y que caracterizaría una dinámica política que profesaba los valores republicanos, democráticos y pluralistas, con los que se llevó a cabo el CPN.

La campaña electoral del partido había otorgado poca importancia al tema educativo, por lo que sorprendería la iniciativa de convocar a un Congreso Pedagógico al poco tiempo de asumir el poder. El evento, de escala nacional y convocatoria abierta, tendría como objetivo manifiesto organizar la educación para el siglo XXI, formulando una ley general de educación. Se presentó a este como un congreso popular, lo cual, a la sazón, no era tan extraño en la medida en que el gobierno de Alfonsín ya había recurrido a formas de consulta política masiva inhabituales en nuestro país, tal como ocurrió en ocasión del plebiscito por el diferendo limítrofe con Chile en la zona del canal de Beagle (Aboy, 2001).

El CPN respondía a lo que planteaba el gobierno alfonsinista: una amplia convocatoria, la participación de la sociedad, un espacio de reflexión, crítica y evaluación de la educación (Fabris, 2016). En otros canales culturales también se impulsaron nuevas políticas, por ejemplo, en los medios de comunicación que se vieron relanzados al campo de la información y la libertad de expresión; en los estudios superiores se normalizaba la actividad académica y volvían a sus puestos profesionales científicos y técnicos cesanteados. En este marco, el CPN se va a constituir en el evento mayor de las políticas educativas que debía producir un notable significado de ideas, propuestas y debates sobre los problemas de la educación (Nardacchione, 2010; Wanschelbaum, 2013).

Las iniciativas del gobierno se fundaban en la fuerte idea de una (re)fundación de la república que superara el ciclo de inestabilidad político institucional abierto desde 1930. Este proyecto respondía en la práctica a un conjunto amplio de iniciativas y reformas sobre el sistema institucional y la sociedad (Pucciarelli, 2006). Además, se fundaba en una narrativa de reinstauración democrática que condenaba los golpes de Estado y reivindicaba a los legítimos gobiernos elegidos por el pueblo. En este sentido, Southwell (2004) sostuvo que el Gobierno, “constituyó su identidad como resultado contingente de una disputa entre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo” (p. 4). Así, la (re) fundación de una II República remitía a un programa liberal clásico que enaltecía la justicia, las instituciones, la pluralidad, la democratización y, especialmente, la escuela (Braslavsky, 1986; Braslavsky, 1989 y Braslavsky, Cunha, Filgueira y Lémez, 1989).

En este marco, el 15 de abril de 1986 se anunció por cadena nacional un conjunto de reformas conocidas como Plan para una Segunda República. Este plan fue anunciado ante los miembros del Consejo para la Consolidación de la Democracia (órgano asesor de Alfonsín vigente entre 1985-89 en materia de reformas socio-estatales) y contemplaba el traslado de la Capital a la Patagonia (distrito federal Viedma-Carmen de Patagones) reglamentada por la ley 23.512, la creación de la provincia del Río de la Plata (Gran Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires) para coordinar políticas comunes, una reforma constitucional para optimizar los poderes del Estado y el Poder Judicial en un sentido más democrático. Estas reformas promovían la descentralización administrativa y la participación ciudadana junto con modificaciones de los símbolos patrios; creación de gobernaciones militares en provincias y nuevas rutas nacionales (Sáez, 1994; Pérez, 2004).

El llamado al CPN debe entenderse en este contexto del plan alfonsinista de refundación de la república. Como sostiene Briscioli (2013), el Gobierno propuso “trazar un paralelismo entre la matriz de origen del sistema educativo nacional un siglo atrás y la recuperación democrática, siendo que en ambos casos aparece la idea de (re)fundar una República” (p. 173). En cierta medida, el proyecto educativo democrático que propiciaba el Gobierno, si bien se autorreferenciaba en el modelo de instrucción pública de 1880, se enmarcaba en las políticas que demandaba la recuperación democrática. Así, desde los actos de campaña, Alfonsín recitaba el preámbulo de la constitución, el valor por el sistema republicano, el federalismo y la igualdad ante la ley. Sobre las bases de la democracia participativa y el cambio en las costumbres políticas se pretendía (re)fundar una Segunda República (Mercer, 2011) y el sistema educativo no podía estar ausente en esa agenda (Míguez, 2014).

LA PARTICIPACIÓN DE LA IGLESIA EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA Y EL CPN

En los años del CPN existía, a propósito del tema educativo, una pluralidad ideológica en el pensamiento católico. Según lo describe Krotsch (1989), la primera y más importante de las tendencias del catolicismo es la que se ha denominado liberalismo educativo, en la cual la defensa del pluralismo, la autonomía escolar, la subsidiariedad del Estado y la descentralización eran los principales pilares. La segunda, denominada nacionalismo popular, representada mayormente por el Consejo Episcopal Latinoamericano, inscribía sus principales preocupaciones en la cultura y sus contenidos populares. Una de las reivindicaciones centrales de esta postura era la necesidad de un proyecto nacional sustentado en la evangelización de la cultura. Por último, se encontraba el nacionalismo católico tradicional, desarrollado en el clima antiliberal de los años 1930, más

opositora al nacionalismo popular que al liberalismo católico. Su foco estuvo históricamente puesto en el rol dirigencial de las élites y en la necesidad de construir una nacionalidad que contemplase valores conservadores en la sociedad. Esta corriente era una opositora férrea al gobierno de Alfonsín en su política de derechos humanos (*cf.* los informes de la Comisión Nacional de Desaparición de Personas y el juicio a las juntas).

Sin embargo, más allá de las divisiones ideológicas de estas tres corrientes, las condiciones especiales que presentó la coyuntura del CPN las llevó a unificarse en defensa de la educación privada. En términos discursivos, fue hegémónico el proveniente del liberalismo católico centrado en la defensa del ámbito privado, en el cual se fortalecían las propuestas que lo identifican con el mercado, bajo fórmulas como libertad de opciones y pluralidad cultural (Méndez, 2018).

Las relaciones entre el gobierno y la Iglesia fueron particularmente difíciles en este periodo. En primer lugar, es posible reconocer que la Iglesia no acompañó al gobierno en las denuncias por la represión de los años dictatoriales. Por otra parte, la jerarquía eclesiástica se oponía férreamente a la ley de divorcio vincular, resistiendo a través de varias organizaciones en defensa de las familias, las escuelas y la educación católica (Fabris, 2011 y 2013). La oposición al gobierno fue traducida en una capacidad de organización y movilización que la Iglesia puso en funcionamiento para participar en las jornadas del CPN.

En resumen, la transición presentaba a la Iglesia un escenario agitado de debate con el gobierno y un espacio para luchar por sus ideales que materializó en acusaciones contra las supuestas intenciones del gobierno de introducir corrientes secularistas contrarias al ser nacional (Southwell, 2007). A pesar de la reticencia con la cual ingresaba en el proceso de la transición democrática, la Iglesia se presentó a la convocatoria del CPN (Candia, 2004; De Luca, 2008).

Las escuelas de la Iglesia católica, cuando se anunció la sanción de la ley 23.114, iniciaron una arquitectura organizativa que movilizó a los padres de las familias, actores educativos y fieles en torno a organizaciones, reuniones, prensa, etc., en las instituciones de raíz católica (Rodríguez, 2015). La Iglesia se comenzaba a preocupar por tener la mayor participación posible en el evento. Era así como el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec) comenzaba a organizar diferentes actividades de participación a cargo de su publicación quincenal, y en 1985 impulsaba el *V Congreso de Educación Católica* en Buenos Aires y el *Primer Congreso de Educación Católica* en Córdoba, instancias en donde finalmente la Iglesia Católica definió oficialmente su participación en el CPN (Torres, 2014a, 2014b).

Desde que el gobierno alfonsinista puso en marcha los resortes institucionales para dar comienzo al CPN, las disputas partidarias llevaron a que se eliminases las alusiones y referencias al CPI de 1882 (Machado, 2009). Hay quienes señalan que esto se debió a que algunos sectores buscaban evitar que volvieran a propagarse viejos combates que oponían a la Iglesia católica con el Estado, aunque, obviamente, en general el gobierno prefería evitar cualquier forma de enfrentamiento abierto (De Vedia, 2005).

Fue tanto así que la convocatoria que formularon los impulsores del CPN mencionaba explícitamente a la Iglesia. Minteguiaga (2006) admitía que el congreso desde un comienzo trató de evitar conflictos ideológicos entre los actores, aunque finalmente terminara más en una batalla de doctrinas que de ideas, en donde la Iglesia y los sectores laicos de izquierda centraban sus discursos en las posturas ideológicas, más que en enriquecer el debate sobre políticas educativas (Torres, 2014c). También, hemos mencionado que en la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA), órgano convocado por el gobierno, compuesta por una pluralidad ideológica de intelectuales con el fin de discutir posibles reformas para el sistema educativo, fueron incluidos representantes confessionales como Guillermo Pedro Blanco, Emilio Bianchi Di Cárcano, Tomás Walsh, Avelino Porto, Arthur Juan Hand (titular del Consejo de Educación Cristiana Evangélica) y Jaime Barylko (director del Consejo Central de Educación Israelita). Esto demostraba la voluntad del gobierno por incluir a las personalidades y lograr consensos con los integrantes más representativos de la educación religiosa (Isola, 2013a y b).

Los pedagogos contemporáneos advirtieron sobre la profusa participación católica en el evento. Se trataba de una alerta ante la difusión de los valores de la libertad de enseñanza, la subsidiariedad del Estado y la

pluralidad en materia educativa que aglutinaban el pensamiento católico opuesto a la postura laicista, y a su vez, estatista de la educación (De Luca, 2004). En alguna medida, podría pensarse que en este intento por conciliar ideologías y personalidades, se trató de evitar la ausencia de algunos actores, como fue el caso de los sindicatos docentes, que pese a ser mencionados en la convocatoria según la ley 23.114 (Artículo 1), tuvieron exigua incidencia en las discusiones, porque participaron muy escasamente (Migliavacca 2006, 2009). De modo que la intervención de la educación confesional fue remarcada y especialmente importante en la Capital Federal, el distrito con mayor incidencia de oferta privada entre todas las jurisdicciones provinciales y, al mismo tiempo, uno de los bastiones del partido gobernante (Narodowski, Moschetti y Gottau, 2017). Así lo expresaba Braslavsky (1988) al señalar que

Los actores educativos más dinámicos de esta jurisdicción fueron los miembros de la Iglesia católica y de sus colegios, entre los cuales se ubicaron los grupos de pertenencia de los funcionarios educativos de mayor predicamento durante los gobiernos de facto. Luego de dos años de debate de las distintas comisiones se convocó a fines de febrero e inicios de marzo de 1988 la Asamblea Pedagógica Nacional. Salvo algunas excepciones, los delegados de algunas provincias se agruparon en torno a partidos políticos o grupos corporativos de pertenencia, siendo el principal referente la Iglesia católica (...) quedó claro que en todo el Congreso Pedagógico Nacional los actores educativos con su especificidad en cuanto tales: alumnos, docentes, directivos, padres, quedaron marginados (citado por Carbonari, 2004, p. 6)

La Iglesia copaba los espacios institucionales que conformaban las asambleas del CPN, desplegando estrategias que le permitían formular una mejor exposición de sus posturas. Como el CPN no favoreció la dinamización de otros actores educativos más allá de su convocatoria, la Iglesia veía allanado el camino para cumplir sus objetivos. Carbonari (2004) señala que quienes participaron en la convocatoria sabían que se jugaba una futura ley educativa, especialmente los sectores representativos de la enseñanza privada que se organizaron mancomunadamente.

La Iglesia va a ser en consecuencia uno los actores más dinámicos del CPN y lograba demostrarlo a través de su poder discursivo. Esto le permitió ganar espacios en la mayoría de las instancias de debates: asambleas de base, jurisdiccionales y nacionales. Su documento *Educación y Proyecto de vida* refleja las diversas convicciones educativas del pensamiento católico en aquellos años y serviría de guía argumental a sus delegados. En esas condiciones, La Iglesia, enfrentaba la memoria de la Ley 1420, apuntando directamente al laicismo[1], y así, el Consudec se estructuró en torno a tres ejes fundamentales: la formación integral, la subsidiariedad estatal y la autonomía de la educación privada. Esta organización fue respaldada en documentos provenientes de la doctrina cristiana e inclusive apelando a la Constitución Nacional y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La religión como parte de la antropología social; la unidad biopsicosocial y espiritual del hombre; las limitaciones estatales para dar respuesta a todas las necesidades de la sociedad; y la autonomía administrativa, pedagógica y financiera, fueron parte del soporte retórico de sus discursos.

La Iglesia católica se desplegaba en todas las instancias de debate, y eso quedaba demostrado en su amplia participación a través de los informes jurisdiccionales y en el Informe Final del CPN.[2] Así lo señala Carbonari (2004) al decir que, “En los informes jurisdiccionales la mayoría insistió en la orientación religiosa de la educación y el rol subsidiario del Estado siendo minoría la posición racional y estatista para la orientación de la política educativa” (p. 10).

Las asambleas jurisdiccionales produjeron veinticuatro informes en los cuales resulta claro que la Iglesia hegemonizó los espacios de discusión. Así lo señaló Nardacchione (2010):

Durante el CPN se dieron dos cuestiones cruciales: a) los errores del gobierno en la organización y b) la sorprendente participación de militantes de la Iglesia. Ambas modificaron la concepción original del proyecto. Sobre el primer aspecto, se criticó la falta de información, su realización fuera del ámbito escolar y la incomprensibilidad de los ejes de discusión. Esto llevó a la desmovilización de los actores de la escuela pública (directores y docentes) y de los actores con menos recursos. Pero el golpe mortal al proyecto gubernamental fue la participación de la Iglesia. Reviendo el error histórico de su retiro [en] 1882, la Iglesia decidió participar masivamente. Escuelas confesionales y privadas enfrentaron el proyecto del gobierno, retomando sus viejas banderas de descentralización y participación comunitaria. Bajo la conducción de los cuadros

de la Iglesia, movilizaron todos sus recursos financieros y humanos. Esto les dio la victoria en la mayoría de las asambleas jurisdiccionales. (p. 39)

En aquel entonces, Braslavsky sostendría que la Iglesia católica fue efectiva en defender los principios históricos de la religión como componente nacional del país, pero esta vez, acompañada de una dinámica actividad privada de oferta educativa (Citado por Carbonari, 2004).

Es claro que existió un consenso general en los trabajos contemporáneos e incluso en algunos posteriores (De Vedia, 2005; Minteguiaga, 2009; Wanschelbaum, 2013) en que la Iglesia tuvo un papel fundamental en el CPN. Sin embargo, es un ejercicio imprescindible conocer sus motivaciones e incluso su actual hegemonía en la cuestión educativa, revisando retrospectivamente su papel en el CPI y cómo parte de lo sucedido en este funcionó como una memoria retrospectiva de la jerarquía eclesiástica en el tiempo hasta el CPN, porque incluso en la actualidad algunos debates persisten.

EL PAPEL DE LA IGLESIA EN EL CPI Y UNA REFLEXIÓN PARA LA ACTUALIDAD

Al remontarse al CPI, efectuado en el marco del proceso fundacional del Estado nacional argentino, se encuentra con una situación radicalmente distinta. En la década de 1880 existía un debate acerca de qué papel debía ocupar la Iglesia católica en el nuevo orden nacional, es decir, el de la modernidad institucional que se encontraba en el *cenit* de su construcción desde la asunción de Julio Roca a la presidencia. En aquel entonces, para una parte de las élites, el poder soberano y el derecho a la ciudadanía debían regirse por una lógica secular y separada, aunque los límites aún no eran claros. Así, la década de 1880 va a constituir una primera etapa de enfrentamiento entre católicos y liberales como reflejo de una disputa por la “definición de la modernidad religiosa en América Latina” (Di Stefano, 2011, p. 4).

Según Recalde (1987a), los católicos exigían una escuela confesional por no desear terminar con la sociedad sacralizada a la que se añoraban bajo la bandera de la libre elección de las familias. De esta manera, la cuestión educativa se desarrollaba en el marco de los cambios institucionales que atravesaba la república en aquellos años y que, a su vez, involucraba a los paradigmas de la época, que provocaron sustantivas divisiones entre los congresales en el CPI (Biagini, 1983).

Los argumentos de los católicos estaban en consonancia con la doctrina que plasmaba la encíclica de 1864 “Listado recopilatorio de los principales errores de nuestro tiempo” (Recalde, 1987b, p. 149). La encíclica esgrimía la defensa del monopolio de la Iglesia en la instrucción pública, criticando las libertades básicas del Estado en medio de una batalla en dos frentes: el liberalismo y el socialismo. Durante el CPI, el delegado católico Juan Bialet Massé, que sin embargo provenía del riñón del roquismo, afirmaba que el maestro como tal era solo un delegado del cura, y este último era el educador natural por derecho divino y que “educar era obligación del municipio y no del Estado” (Duarte, 2014, p. 233).^[3] Estas afirmaciones daban cuenta de los principios axiomáticos de aplicación universal con los que el catolicismo proponía se erigiese el sistema de instrucción pública, advirtiendo que el vínculo con Dios sería dañado si se estableciese la educación laica.

Di Stefano (2011) señala que la división ideológica también era producto de que “en el plano de las ideas emergen en este periodo corrientes de pensamiento nuevas, no ya agnósticas y anticlericales sino decididamente antirreligiosas, signos visibles de cambios profundos” (p. 15). Para los liberales más radicales, la Iglesia católica equivalía al feudalismo, pues era considerada como una matriz del pasado colonial que debía superarse. Para los liberales de la década de los 80, la mirada se encontraba puesta en el futuro, en la modernización, el progreso y en la ciencia positiva.

En el CPI el choque más representativo entre los sectores católicos y liberales se daba entre quienes sostenían que la escuela debía ser genuinamente católica y quienes comprendían la *laicidad* como la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas de dependencia pública (Southwell, 2013). Roca había intentado armar un conglomerado de poder que nucleara tanto a católicos como liberales con el fin de generar un equilibrio dentro del Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación (CNE). Por lo

que, Manuel Pizarro se encontraba a la cabeza del Ministerio y Domingo Sarmiento del CNE (católico y liberal, respectivamente). Finalmente, no se logró el efecto deseado debido a que los recurrentes conflictos entre funcionarios llevaron a que el ejecutivo tomara la iniciativa para impulsar los preparativos del CPI (Cantarelli, 2011).

Esta polémica ya había emergido en debates públicos anteriores y durante el congreso desde un principio se generaron controversias. Sarmiento era una de las figuras que se erigía como defensor de la educación laica desde la publicación *El Nacional*,^[4] aunque también se destacaron Paul Groussac, Lucio López, Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña y Eduardo Wilde. Entre los voceros favorables a la educación católica se encontraban José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez y Miguel Narro Viola (Lionetti, 2005, 2007).

Desde 1880 avanzaba políticamente un orden conservador que amalgamaba una filosofía positivista que articulaba el científicismo burgués con el tópico de la educación. Los sectores más tradicionales, sobre todo los nucleados en torno a la Iglesia católica, venían resistiendo ese avance (Fernández, 2013). Pero en el CPI, no necesariamente los liberales se encontraban unificados ni dispuestos a confrontar con los católicos, de hecho, la radicalización de las posturas *ultra católicas* fue lo que en última instancia llevó a los bandos a enfrentarse. Así, José Varela y Alfredo Vásquez Acevedo (1882), miembros de la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* que habían sido invitados al CPI expresaron ante la reacción católica que

todos [...] se sintieron, pues, afectados, porque la proposición [católica] contenía un ataque al derecho privado de todos los hombres [...] Esa actitud extremosa fue la que conmovió al Congreso, a la prensa y a la sociedad entera, hasta hacerse inminente la disolución del primero [...] Nuestra situación no era en esta emergencia de las más fáciles. Somos liberales los cuatro, y nadie ignora en este país cual habría sido nuestro voto, llegada la oportunidad de darlo (citado por Romano, 2013, p. 61).

Ocho sesiones habían transcurrido tras las discusiones entre católicos y liberales y luego de otras reuniones la discusión se sumiría en la dicotomía Estado docente vs. Familia docente, hasta que finalmente el secretario del Congreso Carlos Ramírez propusiera junto con otros 21 congresales que se eliminara de los debates la cuestión de la enseñanza laica y de la enseñanza religiosa. En este cuadro Rafael Igarzabal, el delegado católico de la provincia de San Juan, sugería que la propuesta fuera aprobada por aclamación, y así sucedió. Aunque los problemas siguieron porque en varias exposiciones se omitía la cuestión religiosa —algo que los católicos consideraban como una postura laicista—, provocando el retiro de los delegados católicos, las sesiones no se detuvieron (De Vedia, 2005).

En el CPI, la cruzada que emprendieron los diputados católicos desde diferentes perspectivas, siempre con el objetivo de implantar la enseñanza católica en las escuelas, iba a ser derrotada por un bloque liberal que se consolidaba oportunamente. Así, Minteguiaga (2009) sostiene que, si bien las élites dirigentes eran favorables al desplazamiento de la Iglesia de los aparatos del Estado, las posiciones siempre fueron no beligerantes.

Finalmente, y como es sabido, la ley 1420 que se promulgó en 1884 instauró la posibilidad de la educación religiosa fuera del horario de clases, lo que la cristalizó como laicista en la memoria católica. Cabe preguntarse hasta dónde la oportunidad que ofrecía el CPN no le daba a la Iglesia la posibilidad de reabrir un debate que consideraba pendiente. Con una viva memoria de la derrota que implicó el CPI y, favorecida por el espíritu abierto a las discusiones que se daban en la transición democrática, se preparaba para volver a intentar lo que significaba para la institución una verdadera lucha secular. Pero en esta ocasión, no necesitaba confrontar de forma abierta con los defensores de la tradición laicista en la educación, al menos no en el CPN, pues estos se encontraban desarticulados o no esperaban que, un siglo más tarde, resucitara una cuestión que consideraban saldada. Aun así, los Consejos educativos confesionales de la enseñanza privada fueron invitados al congreso, mientras los miembros más importantes de la Iglesia católica fueron incluidos en la CCHA y el llamado libre a la sociedad civil a participar de las discusiones les dio una gran ventaja durante los debates frente al desgarrado tejido social que había dejado la dictadura (Bessone, 2017).

Cabe hacer una referencia sobre la educación religiosa en la actualidad, pues si bien las posturas actuales ya no se caracterizan por la intensidad que tuvieron a fines del siglo XIX, la cuestión aún sigue vigente. Basta observar que el número del alumnado que recibe educación religiosa en nuestro país aún es significativo (1 de cada 5) —ya sea en el ámbito de educación privada como, más marginalmente, en algunas de las escuelas públicas de las provincias de Salta, Catamarca y Tucumán— (Rivas, 2010). Asimismo, en la legislación educativa nacional no hay ninguna prohibición explícita de la enseñanza religiosa en el sector público (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006), aun cuando la Corte Suprema falló en 2017 sobre su inconstitucionalidad en un pleito sobre Salta (Piscetta, 2017).

Por su parte, al interior del país el sistema adquiere cierta heterogeneidad dado el carácter federal del sistema político, esto ha abierto la posibilidad de que en las cartas provinciales exista la posibilidad abierta de implementar o permitir la educación religiosa en las escuelas (Saforcada, 2012). Como lo señala Esquivel (2009), siete provincias promueven en sus constituciones la enseñanza religiosa, destacándose los casos ya mencionados de Salta, Tucumán y Catamarca. Por otro lado, en otro conjunto de provincias la facultad existe, pero no se ofrecen mayores detalles de los momentos en los que se pueden dar clases religiosas; es decir, si deben o no ser consideradas entre las actividades extracurriculares. Otro conjunto declara un tanto ambiguamente la educación laica y pluralista (Jujuy, San Juan, San Luis, Río Negro, La Pampa y Rio Negro) y, por último, Capital Federal, Chaco, Entre Ríos, Mendoza y Neuquén impulsan un franco laicismo desde el nivel inicial hasta el superior.

Existen varios canales en que el Estado promueve la educación particular (especialmente religiosa) y eso responde a la reestructuración educativa que quedó plasmada con la formulación de la ley federal de educación del gobierno de Carlos Menem (1989-1994) (24.195) —que fue derogada en 2006 por la gestión de Néstor Kirchner— donde se sostenía la subsidiariedad del Estado y la complementariedad de la enseñanza privada, principios que cooperaron en la consolidación de esta última (Nosiglia y Zaba, 2003). La Iglesia católica, como veremos, siempre supo utilizar estratégicamente el poder de inserción institucional de sus miembros en sectores claves del gobierno (Esquivel, 2000). Algo que no habría sucedido, en gran medida, durante los 12 años de kirchnerismo (2003-2015), pero que volvió a aparecer con cierta intensidad durante el siguiente gobierno de Cambiemos (2015-2019) (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Altos personajes de la Vicaría de Educación del Episcopado de Capital Federal y grupos formados en la Universidad Católica Argentina se complementaron con las declaraciones del entonces Ministro de Educación Esteban Bullrich (2015-2017) al sugerir la inclusión de contenidos religiosos en las escuelas (Hagelstrom, 2017).

Por último, cabe mencionar el caso de Salta, en donde la instrucción católica se hizo obligatoria desde el año 2008. Posteriormente, bajo la última gestión del gobernador Juan Manuel Urtubey (2015-2019), la Asociación de los Derechos Civiles demandaba la instrucción religiosa y finalmente la cuestión llegaría a la Corte Suprema. Los obispos salteños, en aras de la pluralidad y la libertad de enseñanza, argumentaron que si bien no puede imponerse una enseñanza religiosa, tampoco deben suprimirse todas. De esta forma, reivindicaban que la religión católica formaba parte de la cultura local y que debería seguir como una opción dentro del sistema educativo provincial. Finalmente, en el año 2019 la Corte Suprema de Justicia declaró inconstitucional la ley de educación provincial salteña y aseguró que no podrán dictarse en horarios de clase educación religiosa ni incluirse en el programa de estudios como materia (Esquivel, 2013; Ferrer, 2019).

De modo que, si la cuestión de la educación religiosa sigue en la segunda década del siglo XXI objeto de querellas, fácil es comprender la vigencia que eventualmente podía llegar a alcanzar cuarenta años antes. Así en el CPN, aprovechando la voluntad concertacionista del gobierno, la Iglesia católica vio una oportunidad propicia para tratar de imponer sus ideas educativas. En resumen, el desquite que se tomó la Iglesia cien años después tuvo —como veremos— un éxito rotundo en comparación con los propósitos de otros actores como los propios docentes, y todo esto sin tener que desplegar un revanchismo militante-político agresivo al no encontrarse frente a ninguna fuerza con capacidad de confrontarla. Parece paradójico, pero hasta se podría llegar a decir que se trató de una revancha sin revanchismo. Tal vez porque había tras el discurso católico

otra cosa que iba más allá de la simple cuestión religiosa y que, sin embargo, en el fondo es perfectamente homologable al catolicismo del siglo XIX: la militancia contra el desarrollo de las estructuras de poder del Estado Nacional.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la convocatoria al CPN la Iglesia católica se aseguró de que el profesorado y otros actores institucionales que esta agrupaba bajo la égida del CONSUDEC, participaran activamente defendiendo los criterios que respaldaban a la educación privada. Para ello la institución puso a disposición una amplia arquitectura corporativa de reuniones, capacitaciones, distribución de material orientativo, etc., movilizando a sus fieles y adecuándose a los nuevos aires democráticos de participación ciudadana, aunque sin abandonar las redes de influencia más o menos formales que siempre había sabido cultivar entre los altos funcionarios. Ya desde su convocatoria al CPN el gobierno había invitado a sectores de la Iglesia identificándola como uno de los interlocutores privilegiados, además de incorporar a importantes personalidades del catolicismo educativo a las filas de la CHA e inclusive al círculo de funcionarios de la cartera educativa.

Así, la Iglesia pudo difundir sus banderas de la libertad de enseñanza en los amplios espacios que le fueron cedidos, junto a los planteos de subsidiariedad del Estado y pluralidad educativa. Reaparecían así los viejos principios de la familia como agente natural y primario de la educación, de la comunidad local como ámbito de la vida social y, consiguientemente, de la legitimidad de la enseñanza religiosa en las mismas instituciones públicas. La comparación reveló que estas posturas estuvieron presentes en la agenda católica del CPI, pero que luego de cien años adquirían un sentido social diferente, acorde ahora a los nuevos preceptos de descentralización, focalización y desestatización de las políticas públicas neoliberales que se venían promoviendo desde los organismos multilaterales a los que el país estaba vinculado desde la reapertura democrática (Sironi, 2016).

Durante el CPI la educación que había estado hasta entonces casi exclusivamente en manos católicas, pasó de ser en parte entendida por las élites como adoctrinamiento religioso y formación humanística a concebirse como una clave científica del orden racional burgués que se buscaba instaurar. Los católicos, frente al avance de la maquinaria estatal que acompañó ese giro, buscaron no perder espacios de influencia educativa sobre los futuros ciudadanos, aunque finalmente dos años después se sancionaría la ley 1.420 de educación pública, gratuita y laica que los confinaría al margen de las escuelas. En el CPN la Iglesia católica, con plena memoria del pasado, tuvo un siglo más tarde la oportunidad de desquitarse, aunque fuese simbólicamente, de aquel pretérito fracaso, defendiendo nuevamente sus viejas demandas educativas. Sin embargo, en una sociedad estructuralmente diferente, los intereses católicos, plagados de una retórica discursiva histórica, se refuncionalizaron en el marco de un creciente avance de la oferta educativa privada (Vior y Rodríguez, 2012; Vior y Cerruti, 2015) en donde lo confesional, si bien reconocido como un derecho que en realidad nunca le había sido negado, quedaba en los hechos relegado a un segundo plano.

Finalmente, una breve referencia a la actualidad permitió atisbar que las disputas por la educación religiosa en las instituciones estatales son tan antiguas como la formación de nuestro Estado nacional y que aún son significativas. Como se señaló, la cantidad de estudiantes que la reciben es todavía importante e incluso algunas cartas provinciales aún la permiten. De modo que una mirada al papel de la Iglesia católica en educación a lo largo del siglo XX deberá tener en cuenta cómo los clásicos preceptos católicos ya señalados se adecúan y se resignifican en cada contexto particular. El trabajo observó el papel que la Iglesia tuvo en el CPI y en el CPN, dos momentos sociales transitivos y por eso productores de Congresos pedagógicos de gran relevancia para la historia de la educación argentina, pero las miradas sobre otros procesos deberán también atender a la realidad social específica y a los intereses de la Iglesia por mantener y/o incrementar su inserción institucional en materia educativa. Queda pendiente para futuros trabajos indagar en cómo la Iglesia concibe discursivamente, pero también materialmente, su derecho a educar en la actualidad y desentrañar el complejo

entramado argumentativo que involucra la disputa entre la educación religiosa y estatal teniendo en cuenta la actual estructura del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboy, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Aguado, A. (Diciembre de 1988). La base de datos del Congreso Pedagógico Nacional. En A. Catstro Lechtaler (Presidencia), *II Congreso Iberoamericano de Informática y Documentación. C.R.E.I.*, Mar del Plata. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000668.pdf>

Auza, N. y Storni, F. (1986). *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Bessone, P. (2017). La Iglesia católica en tiempo de dictadura y transición democrática (1976-1989): discursos sobre familia, sexualidad y aborto. *Pilquen*, 20(1), 53-64. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/1633>

Biagini, E. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires: CEAL.

Bonnin, J. (2006). *Iglesia y democracia. Táctica y estrategia en el discurso de la Conferencia Episcopal argentina (1981-1990)*. (Tesis de maestría), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filos.uba.ar/handle/filodigital/1966>

Braslavsky, C. (1986). *La transición democrática en la educación*. Buenos Aires: CIECS.

Braslavsky, C.; Cunha, L.; Filgueira, C.; Lémez, R. (1989). *Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000842/084235so.pdf>

Braslavsky, C. (1989) La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación. *Propuesta Educativa*, 1, 30-43. Recuperado de <https://tinyurl.com/sVzyf>

Bravo, A. (1987a). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires: EUDEBA.

Bravo, H. (1987b). *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires: CEAL.

Briscioli, B. (2013). ¿Posibilismo? ¿imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista. *Educación, lenguaje y sociedad*, 10(10), 157-182. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v10a08briscioli.pdf>

Candia, D. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 179-200. Recuperado de <https://rieoi.org/historico/documentos/ri34a06.PDF>

Cantarelli, A. (2011). El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Páginas Educación*, 4(1) 1-6. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/638>

Carbonari, M. (marzo, 2004). Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de Estado. En Y. Acosta (Presidencia), *VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur. Sociedad civil, democracia e integración*, Centro de Ciencia, Educación y Sociedad. Montevideo.

Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Besana.

De Babini, A. (1986). Aspectos de la extensión y distribución de la educación argentina en 1980. En E. De Babini; E. Gueventtes; L. Silva; A. Salonia; F. Storni; A. Van Gelderen y A. Zanotti (comps.). *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico* (pp. 8-45). Buenos Aires: Corregidor.

De Lela, C. y Krotsch, P. (1988). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.

De Luca, R. (2004). La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, (13), 1-8. Recuperado de <https://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>

De Luca, R. (2008). *Brutos y baratos: descentralización y privatización de la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: RYR.

De Vedia, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Di Stefano, R. (2011). El pacto laico argentino (1880-1920). *PolHis*, 8(2), 80-89. Recuperado de http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf

Dri, R. (1997). *Proceso a la iglesia argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Duarte, D. (2014). Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas*, 6(10), 136-138. Recuperado de <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/44>

Esquivel, J. (2000). *Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la élite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110112035544/esquivel.pdf>

Esquivel, J. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Cultura y religión*, 7(1), 140-163. Recuperado de <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/371>

Esquivel, J. (3 de septiembre de 2009). Religión y política en Argentina. La influencia religiosa en las Constituciones provinciales. En M. Diegues (Presidencia), *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*. Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1701.pdf>

Fabris, M. (2011). *La Conferencia Episcopal Argentina en tiempos del retorno democrático, 1983-1989*. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. doi: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.61732>

Fabris, M. (2013). La Iglesia Argentina en la Historia reciente (1983-1989). *Diacronie*, 15(3), 1-14. Recuperado de <https://journals.openedition.org/diacronie/484>

Fabris, M. (24 de junio, 2016) La política argentina post autoritaria desde la mirada de un movimiento católico. Comunión y Liberación y el ascenso de Carlos Menem, 1988-1989. En: Touris, C. (Presidencia) *IV Jornadas de Religión y Sociedad en la Argentina contemporánea y países del cono sur*. Simposio llevado a cabo en la Conferencia de Humadoc, Buenos Aires, Mar del Plata. Recuperado de <http://humadocmdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/242>

Feldfeber, M.; Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.

Fernández, M. (2013). Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich, y M. Southwell, (coords.) *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 39-57). Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Historia de la Educación. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).

Ferrer, L. (16 de agosto de 2019). La evangelización obligada fue un “error”. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/212593-la-evangelizacion-obligada-fue-un-error>

Hagelstrom, J. (7 de mayo de 2017). Debate por la religión en las escuelas. Perfil. Recuperado de <https://tinly.co/jMYVs>

Isola, J. (2013a). Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *Contracorriente*, 10(3), 335-358. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27026>

Isola, J. (2013b). *Profesionalización del campo académico en educación en la argentina (1983-2013). Avatares en torno a la constitución de un espacio científico moderno*. Buenos Aires: CLACSO.

Krotsch, P. (1989) *Política educativa y poder social en dos tipos de régimen políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia católica argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI

Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225-1259. Recuperado de <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti.pdf>

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Machado, L. (2009). El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882. Montevideo: *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 3(2), 259-305. Recuperado de http://ipa.cfe.edu.uy/images/materiales/publicaciones/anales_09.pdf

Méndez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1561/te.1561.pdf>

Mercer, M. (2011). *Transición y consolidación democrática en la Argentina: una lectura desde la intelectualidad*. (Tesis de pre grado), Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.662/te.662.pdf>

Migliavacca, A. (9 de agosto de 2006). La huelga docente de 1988. Una aproximación desde la perspectiva de los docentes autoconvocados. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos"*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13238/ev.13238.pdf

Migliavacca, A. (2009). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencia de organización sindical en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina. Recuperado de <https://tinly.co/4ws9X>

Míguez, P. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(3), 11-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032150002.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006) Ley Nacional de Educación N°26.206, *EduSalta*. Recuperado de <https://tinly.co/TMyB9>

Minteguiaga, A. (2006). *Redefiniciones de los sentidos de la educación pública. El escenario de la reforma educativa en los '90 en la Argentina* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de México, México. Recuperado de http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/minteguiaga_am.pdf

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

Mollis, M. (1996). *El uso de la comparación en la Historia de la Educación. Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires: SAHE.

Nardacchione, G. (2010). La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *El@tina. Revista de estudios latinoamericanos*. 8(31) 21-49. Recuperado de <https://tinly.co/mKQ5C>

Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 414-441. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00414.pdf>

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. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/16126>

Pérez, A. (2004). Entrevista a Raúl Alfonsín: "Logramos una reforma progresista". *Encrucijadas*, 27, 1-4. Recuperado de http://repositoriouba.sisbi.uba.ar/gsdl/collect/encruci/index/assoc/HWA_669.dir/669.PDF

Piscetta, J. (23 de julio de 2017). A 133 años de la ley 1420: qué tan laica es la educación argentina. Infobae. Recuperado de <https://tinly.co/NnCNJ>

Pucciarelli, A. (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política. Aporte al Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Galerna.

Recalde, H. (1987a). *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Buenos Aires: CEAL.

Recalde, H. (1987b). *El Primer Congreso Pedagógico/2 (1882)*. Buenos Aires: CEAL.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

Rodríguez, L. (2015). Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. *Cuadernos de História da Educação*, (1), 263-278. Recuperado de www.researchgate.net/publication/284717522

Romano, A. (2013). Un momento político fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública. En, J. Bralich y M Southwell, *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Americano Internacional de 1882* (pp. 57-69). Montevideo: SHUE.

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En N. Feldfeber y N. Gluz (coord.). *Las políticas educativas después de los años 90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-43). Buenos Aires: CLACSO.

Salonia, A. (1986). Educación y desarrollo en la Argentina de hoy. En E. De Babini; E. Gueventtes; L. Silva; A. Salonia; F. Storni; A. Van Gelderen y A. Zanotti (comps.) *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico* (pp. 63-98). Buenos Aires. Corregidor.

Sáez, A. (1994). ¿Por qué no la Segunda República argentina? *América Latina Hoy*, 7, 81-87. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/2272>

Sironi, M. (2016). La agenda educativa del Banco Mundial en Argentina y Brasil y la cuestión de los niveles subnacionales del Estado. Notas sobre un posible abordaje teórico metodológico entre la educación comparada y el institucionalismo de la ciencia política. *Journal of supranational policies of education*, 4, 1000-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/427145>

Southwell, M. (2004). "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. 307-335). Buenos Aires: Prometeo.

Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&cc=arti&d=Jpr10750>

Southwell, M. (2013). Significación del Congreso Pedagógico. En J. Bralich y M. Southwell (coord.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 13-38). Montevideo: SUHE.

Torres, G. (2014a). El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y Sociedad*, (8), 350-375. Recuperado de <https://www.academic.a.org/german.torres/13.pdf>

Torres, G. (2014b). La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; *Debates Do Ner*, 2(26), 165-192. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.52047>

Torres, G. (2014c). Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia. *Propuesta Educativa*, 2, 77-85. Recuperado de <https://www.academica.org/german.torres/7.pdf>

Vior, S. y Cerruti, M. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6, 201-236. Recuperado de <https://tinly.co/xM7z3>

Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(2), 91-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2>

Wanschelbaum, C. (2013). Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan Nacional de Alfabetización. Argentina, 1985-1989. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 27-40. Recuperado de <https://r.i.conicet.gov.ar/handle/11336/28895>

NOTAS

- [1] La Iglesia católica, buscando en cierta forma resarcirse frente a la ley 1.420 promulgada en 1884, bastión de la organización del sistema de instrucción pública y liberal en nuestro país, porque se encontraba disputando espacios hegemónicos a través del discurso (Torres, 2014a).
- [2] En las asambleas de base también fue notable la movilización de los fieles católicos, donde la organización de la Iglesia católica hizo que se repartiesen cartillas en las parroquias para fomentar la participación, respaldar los principios de la educación católica como la enseñanza libre y el derecho de los padres como primeros educadores a elegir los estudios y las escuelas de sus hijos. A propósito, se decía que el Estado no puede elegir por los padres, ni imponerles el tipo de educación que quieren para sus hijos. También se ordenaba que se respalte el derecho de las instituciones a enseñar de acuerdo con sus principios religiosos y culturales (Dri, 1997).
- [3] Si bien esta postura era la del sector más radical de los católicos, cabe aclarar que los liberales no ponían en discusión el derecho de los católicos a educar, que finalmente quedaría confinado en 1884 fuera del horario de clases. Sin embargo, el nivel que alcanzaría el conflicto entre las dos posiciones hizo por momentos peligrar el desarrollo del congreso.
- [4] En el lado opuesto, el bando católico se nucleaba en las columnas de *La Prensa*, en donde publicaron algunas de las personalidades más influyentes del catolicismo de aquellos años como Manuel Piñero, Juan Magendie, Fermín Molina, Estevan Salvadó, Bialet Massé, Joaquina Alarcón, Juan Aguirre Silva, Carlos Rus, Pedro Ortiz, Fidel Carreras, Florentino Serey, Jorge Juan Rian.