



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright©2014
ISSN 1887-4606
Vol. 8(2), 350-375
www.dissoc.org

Artículo

**El catolicismo en el discurso educativo
argentino: del Congreso Pedagógico
Nacional a la Ley Federal de Educación
(1984-1993)**

*Catholicism in the educational discourse of
Argentina: From the National Pedagogical
Congress to the Federal Education Bill (1984-
1993)*

Germán S. M. Torres

CEIL-CONICET y Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Resumen

En este trabajo se analiza el discurso de la Iglesia católica argentina sobre la educación pública, específicamente, su conformación interdiscursiva en relación a otros discursos en disputa. Se articula conceptualmente la noción de discurso como práctica social y faceta discursiva de la construcción de hegemonía (Fairclough, 1992, 1995), con la primacía del interdiscurso (Maingueneau, 2008), la formulación de memorias discursivas (Courtine, 1981; Foucault, 2004, 2005) y la utilización de recursos heteroglósicos de contracción y expansión dialógica (Bajtín, 2011; Martin y White, 2005). Se analiza un corpus de documentos vinculados con la definición de lo educativo, con eje en las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional celebrado entre 1986 y 1988. Se identifican, por un lado, las estrategias de contracción dialógica y los tópicos recurrentes del discurso educativo católico en esa coyuntura de debate, y por el otro lado, el retorno de tales tópicos como parte de un dominio de memoria en la definición de la Ley Federal de Educación de 1993 y sus ecos en la actual legislación educativa nacional, poniendo de relieve las disputas, tensiones y cesiones del discurso estatal frente a las demandas de la Iglesia católica.

Palabras clave: *Interdiscurso – Hegemonía - Congreso Pedagógico Nacional - Ley Federal de Educación - Argentina*

Abstract

In this paper we analyze discourse of the Argentinean Catholic Church on public education, specifically, its interdiscursive conformation in relation to other discourses in dispute. We articulate the notion of discourse as social practice and discursive facet of the construction of hegemony (Fairclough, 1992, 1995), with the primacy of interdiscourse (Maingueneau, 2008), the discursive formulation of memories (Courtine, 1981; Foucault, 2004, 2005), and the use of heteroglossic resources of dialogic contraction and expansion (Bajtín, 2011; Martin & White, 2005). A corpus of documents related to the definition of the educational field, focused on discussions of the National Pedagogical Congress held between 1986 and 1988 is analyzed. We identify, on the one hand, dialogical contraction strategies and recurrent topics of Catholic educational discourse in this discussion juncture, and, on the other hand, the return of such topics as part of a domain of memory in the definition of Federal Education Law of 1993 and its echoes in the current national educational legislation, highlighting the disputes, tensions and disposals of State discourse to the demands of the Catholic Church.

Keywords: *Interdiscourse – Hegemony – National Pedagogical Congress - Federal Education Bill - Argentina*

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación centrada en el análisis de las relaciones entre la Iglesia católica y la educación pública en Argentina a lo largo del período democrático iniciado en 1983. En términos específicos, se busca analizar la conformación relacional del discurso de la Iglesia católica argentina sobre la educación pública siguiendo sus oposiciones, discusiones y negociaciones frente al discurso educativo del Estado democrático. En este artículo se analiza particularmente la conformación de un espacio discursivo en torno a la cuestión educativa construido entre la Iglesia católica argentina¹ y el primer gobierno post-dictatorial, encabezado por Ricardo Alfonsín (1983-1989), hasta llegar a la sanción de la denominada Ley Federal de Educación (1993), durante el gobierno de Carlos Menem.

Dentro del regenerado espacio de la esfera pública democrática, entendida aquí como “un sitio donde los significados sociales son generados, puestos en circulación, contestados y reconstruidos” a la vez que como una “arena primaria para la construcción de la hegemonía y del sentido común de la cultura” (Fraser, 1995:287-288), una de las voces preeminentes, más allá de la propia cuestión educativa, ha sido la de la Iglesia católica. Las articulaciones entre la religión y la política han dado lugar a configuraciones particulares de los vínculos entre la Iglesia, el Estado y el resto de actores sociales y políticos (cf. Di Stéfano y Zanatta, 2009; Ghio, 2007; Mallimaci y Esquivel, 2013; entre otros). Tomando como eje el papel de la Iglesia argentina desde una perspectiva discursiva, se busca hacer foco en la configuración del papel de la jerarquía eclesial como un agente social, político y discursivo instituido como necesario en lo referido a la cuestión de la educación pública en sus relaciones con el discurso educativo estatal del régimen democrático iniciado en 1983. Ello supone abordar, a grandes rasgos, el estudio de las dimensiones discursivas del cambio social y cultural, en tanto se suceden articuladamente como cambios en los textos, las prácticas discursivas y, en definitiva, en las prácticas sociales.

La configuración actual del sistema educativo público es el resultado de los lineamientos normativos así como de la cultura política heredada a lo largo de una larga historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado y la Iglesia católica (cf. Esquivel 2013; Fabris, 2011; Krotsch, 1988, 1990; Nosiglia y Zaba, 2003; Torres, 2013). El recorrido histórico por las relaciones entre la educación y la religión católica en Argentina revela que el núcleo de las tensiones entre la Iglesia católica y los distintos gobiernos ha pasado fundamentalmente por disputas de sentido en la definición de lo educativo, poniendo el acento en dimensiones ya sean políticas,

curriculares, administrativas o presupuestarias, según las configuraciones de las relaciones de fuerza en las diferentes coyunturas históricas.

Las disputas por la delimitación de lo educativo en tales términos, y su inclusión en las normativas que rigen el sistema educativo, han tenido en lo discursivo su elemento común y fundamental. Por tanto, el análisis del *posicionamiento* de la Iglesia argentina –en tanto construcción de una *identidad enunciativa* dentro de un campo discursivo (Charaudeau y Maingueneau, 2005:452)– se presenta como una vía de entrada teórico-metodológica pertinente para el estudio del lugar de esa institución en la educación y las distintas configuraciones de la laicidad en relación con el Estado. Siguiendo la perspectiva de Foucault, el discurso “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (2004:15). Es decir que la comprensión de las disputas entre la Iglesia y el Estado argentino implica asumir que el discurso no es el mero reflejo de enfrentamientos que tienen lugar en otros ámbitos, sino que constituye en sí mismo el espacio simbólico privilegiado a la vez que el objeto de las disputas entre esos dos actores por la cuestión educativa.

A partir de estas primeras consideraciones, en este trabajo se analiza la conformación del discurso educativo de la Iglesia católica argentina en el inicio de la coyuntura democrática tras la asunción de Ricardo Alfonsín, del partido Unión Cívica Radical, como presidente de la Nación. Concretamente, se hará foco en dos textos fundamentales para la comprensión de lo educativo en este periodo. Por un lado, el documento *Educación y Proyecto de Vida*, elaborado por el Equipo Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina como aporte institucional a las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) que, tras ser convocado en 1984 por el gobierno nacional, tuvo lugar entre 1986 y 1988. Y, por el otro lado, se hará foco en el *Informe Final de la Asamblea Nacional* de ese Congreso, elaborado como aporte a una potencial reforma educativa que el gobierno de Alfonsín no llegaría finalmente a conducir.

De la hegemonía a la heteroglosia

En este marco de trabajo que destaca el lugar socialmente productivo de lo discursivo, una de las premisas es que la configuración del discurso de la Iglesia católica argentina sobre la educación pública, en sus vínculos con la versión del Estado argentino, se ha desarrollado en un espacio marcado por la primacía del interdiscurso. Maingueneau sostiene a este respecto que “la identidad discursiva está construida en la relación con el Otro” (1997:119), de modo que la interdiscursividad aparece como una dimensión constitutiva de todo discurso, en forma de operaciones semánticas mediante las cuales el

discurso en cuestión establece una relación con su “otro” discurso (Maingueneau, 2008). La interdiscursividad se presentaría así, en este caso, como una dimensión constitutiva tanto del discurso católico como del discurso estatal sobre la educación pública en formas de oposición, discusión o negociación entre uno y otro actor.

En este sentido, cabe poner de relieve los procedimientos de control, delimitación y distribución del discurso (Foucault, 2004) que se han puesto en juego, concretamente, en la definición de lo educativo en el retorno de la democracia. Esos procedimientos hacen a la construcción de un *orden discursivo*, entendido como la proyección de las diferencias sociales sobre el discurso mediante un juego de regulaciones en su producción y en su circulación (Martín Rojo, 1997). El análisis de estos procedimientos hace a una comprensión de los modos de construcción de los discursos conjuntamente con una lectura crítica de las implicancias más amplias en la reproducción y transformación del orden social y cultural. El orden del discurso puede ser visto así como “la faceta discursiva del equilibrio contradictorio e inestable que constituye la hegemonía, y la articulación y rearticulación de órdenes del discurso es correspondientemente un interés en la disputa hegemónica” (Fairclough, 1992:93). En otras palabras, siguiendo la perspectiva de Fairclough, existe una relación dual entre el discurso y la hegemonía. Así como la disputa hegemónica en sus dimensiones cultural e ideológica toma la forma de una práctica discursiva, también el discurso mismo constituye una esfera de hegemonía cultural, por lo que la hegemonía de un grupo sobre el resto de la sociedad o sobre ámbitos particulares de ella “es en parte un asunto referido a su capacidad de formar prácticas discursivas y órdenes del discurso” (1995:95).

La propuesta de Fairclough retoma los aportes gramscianos. En ellos está presente específicamente una definición de la hegemonía como operación de un interés particular (de clase) que busca representarse como universal (Balsa, 2006). Este es un planteo que coincide en términos generales con los desarrollos de la categoría por parte de Laclau y Mouffe, quienes la entienden como una relación por medio de la cual “una cierta particularidad asume la representación de una universalidad enteramente inconmensurable con la particularidad en cuestión” (Laclau y Mouffe, 2004:13). De este modo, nuestro análisis de la construcción de un orden discursivo católico en materia educativa –en tanto interés particular– toma la forma de un análisis de las disputas por la producción, reproducción, desafío y transformación de una estructuración hegemónica del sistema educativo entre la Iglesia argentina y el Estado. Esta disputa supone la construcción y búsqueda de consolidación de un orden discursivo fundado en una versión universalizante de la educación pública, fundamentalmente

mediante la influencia en la definición del marco legal que organiza al sistema educativo nacional.

El abordaje de las disputas hegemónicas, la construcción de órdenes discursivos y la preeminencia de la interdiscursividad en el nivel de lo social y de las prácticas discursivas, supone la incorporación de elementos a nivel textual. Si la interdiscursividad es una de las dimensiones constitutivas del discurso católico sobre la educación en Argentina, ello supone relevar su carácter dialógico o heteroglósico, en el sentido elaborado por Bajtín: “todo enunciado, más allá de su objeto, de una u otra manera siempre contesta (en sentido amplio) a los enunciados ajenos que lo preceden” (2011:58). En un sentido convergente, esta es la perspectiva propuesta por Foucault como parte del análisis de las formaciones discursivas en la *Arqueología del saber* cuando señala que:

No hay enunciado en general, enunciado libre, neutro e independiente, sino siempre un enunciado que forma parte de una serie o de un conjunto, que desempeña un papel en medio de los demás, que se apoya en ellos y se distingue de ellos: se incorpora siempre a un juego enunciativo, en el que tiene su parte, por ligera o ínfima que sea. (2005:166)

La conjunción de estos elementos teóricos a nivel macro-social (el lugar de la Iglesia católica en sus vínculos con la política y la conformación de la esfera pública como un espacio de disputa) con elementos teóricos al nivel de las prácticas discursivas (la interdiscursividad, el orden del discurso, la dialogicidad/heteroglosia y su vínculo con la construcción de hegemonía) se articula con elementos teórico-metodológicos en el nivel textual, según se señala en el siguiente apartado.

Recursos heteroglósicos e interdiscursividad

El reconocimiento de la conformación heteroglósica de los enunciados requiere la delimitación de herramientas analíticas que permitan, apostando a la construcción de un marco conceptual coherente, la identificación y comprensión de los procedimientos discursivos específicos que hacen a la construcción de lo educativo entre la Iglesia argentina y el Estado. Una de las perspectivas teórico-metodológicas que ha rescatado e incorporado los aportes de Bajtín, llevando sus implicancias al nivel semántico, retórico y gramatical en los textos, se encuentra en el denominado *sistema de compromiso* propuesto por la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Elaborada en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional, la teoría de la valoración pone el acento en la construcción discursiva, semántica y retórica de la actitud y los significados interpersonales,

mediante los que se manifiestan las interacciones sociales y la expresión y negociación de los puntos de vista sobre eventos y personas (Kaplan, 2004). Los recursos valorativos se disponen en tres sistemas: la actitud, el compromiso y la gradación.

A los fines de este trabajo, interesa especialmente el denominado *sistema de compromiso*, que permite el análisis tanto del reconocimiento así como del tipo de compromiso del discurso de referencia con otros discursos. Esto es, en palabras de Martin y White, el conjunto de “todas aquellas locuciones que proveen los medios a la voz autorial para posicionarse con respecto a, y por tanto ‘comprometerse’ con, las otras voces y posiciones alternativas” (2005:94). El foco de análisis pasa a estar, entonces, en lo que estos autores definen como el *trasfondo heteroglósico* de cada discurso conformado por enunciados previos, por puntos de vista alternativos y por respuestas anticipadas. Este planteo puede ser entendido complementariamente también, en los términos del trabajo clásico de Courtine (1981), como la delimitación de distintos dominios interdiscursivos: un dominio de *memoria* (inscripción en una serie de enunciados previos), un dominio de *coexistencia* (referencia a puntos de vista alternativos) y un dominio de *anticipación* (respuesta en forma de réplica a posibles posicionamientos ulteriores).

En la propuesta de la Teoría de la Valoración, los recursos heteroglósicos son divididos según colaboren en la expansión o en la contracción dialógica. La *expansión dialógica* supone la concesión y reconocimiento de posiciones y voces alternativas, mientras que la *contracción dialógica* supone el desafío, la evasión o la restricción del alcance de tales alternativas. Estos aspectos serán retomados y profundizados de manera conjunta con el análisis del corpus propuesto.

Condiciones de producción del discurso educativo en la post-dictadura

La transformación de la sociedad argentina a partir de la recuperación del régimen político democrático en 1983 supuso una reconfiguración de la esfera pública, en términos de un restablecimiento de la institucionalidad democrática del gobierno, de apertura de espacios de intervención y expresión hasta entonces suprimidos y de la generación y reactualización de disputas entre distintos actores sociales. La educación pública fue precisamente uno de esos espacios clave en los que las tensiones generadas por la apertura democrática reconfiguraron las tramas de acción de los actores sociales involucrados.

Durante la dictadura militar se sucedió una transformación profunda del vínculo estrecho entre la educación pública y el papel del Estado como garante de un proyecto político de integración social (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987). Los trabajos centrados en la política educativa de la dictadura permiten caracterizarla en términos de “elitismo, autoritarismo, subsidiarismo (...), oscurantismo y eficientismo” (Pineau, 2006:19) frente al canon tradicional de la educación pública estatal, integradora y democrática. Puiggrós sintetiza la actuación de las administraciones de la dictadura en el área educativa según las siguientes características básicas:

Restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la patria financiera; subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un periodo de fuerte monopolio ideológico y político-estatal; transferencia de las instituciones educativas; represión en la comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y políticos occidentales y tradicionales. (2012:172)

A partir del retorno de la democracia en 1983, tanto la estrategia “represiva” como la estrategia “discriminadora” (Pineau, 2006) se desarticularon en el contexto de una lectura crítica de las políticas educativas de la dictadura. La crítica al papel del Estado en la educación pública tomó así muchas veces la forma de una crítica al autoritarismo y la burocratización propios de la dictadura. Frente a esa concepción de lo estatal emergieron diversas posturas que colocaron en la sociedad civil la autoridad y legitimidad de los procesos políticos del país (Minteguiaga, 2009). Se abrió así el lugar para una concepción de la educación pública separada de aquella matriz estatal-nacional.

El Congreso Pedagógico Nacional y “Educación y Proyecto de Vida”

Tras el embate de las políticas de la dictadura contra los sentidos tradicionales que fundaron y organizaron el sistema educativo nacional, los esfuerzos del gobierno de Ricardo Alfonsín se encarrilaron en una vía de optimismo refundacional frente a las herencias represivas del pasado reciente. El recurso inmediato al que se apeló fue la reactivación de la memoria de la centenaria Ley 1.420 –que había dado origen al sistema educativo nacional a fines del siglo XIX– y los sentidos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad educativa que ella condensaba, de modo que puede afirmarse que en materia de educación el gobierno de Alfonsín buscó efectivamente “restablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo” (Southwell, 2007:316). El espacio fundamental para poner en discusión los sentidos de la educación pública fue el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), convocado mediante la Ley N° 23.114

sancionada en septiembre de 1984 y cuyos debates se extendieron entre abril de 1986 y marzo de 1988.

Ubicado indudablemente en una línea de continuidad con el Congreso Pedagógico de 1882, que funcionó como antesala para la sanción de la Ley 1.420, el CPN de 1984 se propuso como objetivos “plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución” (CFCyE, 1986:2) haciendo un llamado a la participación de “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (Ley N° 23.114, art. 1°). Sin carácter vinculante, se esperaba que las conclusiones del CPN abrieran el espacio de construcción de consensos para la sanción de una ley general de educación nacional (que el gobierno de Alfonsín no llegaría a conducir).

El proyecto de ley para la convocatoria al CPN fue discutido en la Comisión de Educación del Congreso de la Nación, donde las tensiones entre los miembros del partido gobernante y los requerimientos de la oposición del Partido Justicialista hicieron que se suprimieran en los fundamentos las referencias explícitas al Congreso Pedagógico de 1882 (Krotsch, 1988; Fabris, 2011), como una estrategia que evitara una eventual disputa abierta con los sectores católicos que veían aún a la Ley 1.420 de 1984 como una “aberración” laicista que se oponía a las demandas de la Iglesia en materia educativa. Este intento de supresión de los ecos de aquellas discusiones por la laicidad educativa da cuenta de la actualidad y relevancia que el Congreso Pedagógico de 1882 tenía aún un siglo después de acontecido y de las disputas que su memoria contenía y reactualizaba.

La prohibición misma de las menciones a las discusiones por la Ley 1.420 se reveló como un procedimiento de control del discurso, en la forma de un intento de suprimir la potencialidad de su retorno en una nueva coyuntura de redefinición del vínculo de la Iglesia con la política y con la educación pública. Cabe aquí una digresión conceptual en torno a la memoria y su vínculo con la construcción de hegemonía. Un aspecto relevante de la memoria de los grupos sociales es su carácter conflictivo y su valencia política (Jedlowski, 2000), de modo que se convierte en un aspecto que contribuye a la construcción de la hegemonía sobre los discursos “plausibles y relevantes” dentro de la esfera pública, en tanto arena de disputa entre diversos grupos sociales (Jedlowski, citado en Montesperelli, 2004:15). Para nuestro caso, entre la jerarquía católica y los actores del Estado democrático.

Volviendo al CPN, las evaluaciones del evento elaboradas inmediatamente o en vísperas de su finalización permiten destacar la fuerte presencia del activismo católico en su desarrollo (De Lella y Krotsch, 1989;

De Vedia, 2005; Krotsch, 1988). Es sabido que, si bien los partidos elaboraron propuestas ante el CPN, la movilización y participación de sus afiliados fue muy reducida en relación al despliegue de la Iglesia católica. A pesar de que en un principio se mostró reticente, la Iglesia se aseguró la movilización del espectro de actores católicos, en una actitud defensiva frente a lo que algunos de los miembros de la Conferencia Episcopal Argentina percibían como una amenaza laicista del gobierno radical.² Quienes impulsaron la participación católica en el CPN fueron principalmente el presidente y secretario del Consejo Nacional de Educación Católica (CONSUDEC), Daniel Mugica y Tomás Walsh respectivamente, apoyados por el entonces presidente del Equipo de Educación de la CEA, monseñor Emilio Bianchi Di Cárcano.

Asumiéndose como institución protagónica dentro del espacio público, la Iglesia renovó su responsabilidad de establecer una posición acerca de lo educativo y sus posibles reformas. Para ello, realizó un llamado masivo a la participación activa de las familias, clérigos y docentes ligados a las parroquias y escuelas católicas con el fin de intervenir mayoritariamente en las asambleas descentralizadas del CPN. Como resumen de esta estrategia y del posicionamiento de la Iglesia, puede tomarse la cartilla distribuida en las parroquias para las asambleas de base, donde se recomendaba votar a favor de:

[L]os principios de la educación católica, fundamentalmente: la enseñanza libre; el derecho de los padres, como primeros educadores, a elegir los estudios, las escuelas. El Estado no puede elegir por los padres, ni impedirles el tipo de educación que quieren para sus hijos. El derecho de las instituciones a enseñar de acuerdo a sus principios religiosos y culturales, para lo cual fundaron libremente escuelas y nombran personal. (Citado en Dri, 1997:94-95)

El balance del evento realizado por la Iglesia resultó positivo. En palabras de monseñor Bianchi Di Cárcano, luego de finalizado el CPN, se consideró que se obtuvieron “resultados importantes: una clara definición de la persona humana en todas sus dimensiones; los objetivos de una educación integral; el derecho de los padres para elegir la educación para sus hijos, etcétera” (citado en Mignone, 1989:241). Allí se resume parte de la especificidad del discurso católico argentino sobre la educación. La consecuente disputa por la inclusión de tales temas en la normativa educativa nacional se renovó como estrategia fundamental de la Iglesia en sus vínculos con los gobiernos democráticos.

La participación de la Iglesia en las disputas por la redefinición de la educación pública no sólo encontró en el CPN un espacio para instalar su posicionamiento, sino que también su versión de lo educativo se construyó y defendió desde sus propios espacios institucionales. En distintos

documentos del Episcopado³ centrados en una lectura de los procesos políticos y sociales de la Argentina democrática durante el gobierno de Alfonsín, la cuestión educativa tuvo un lugar destacado. El principal trabajo que se insertó como estrategia de disputa por lo educativo en este periodo fue el documento *Educación y Proyecto de Vida*, elaborado por el Equipo Episcopal de Educación Católica en 1985. Ese documento se presentó a la sociedad explícitamente como aporte institucional a la discusión pública sobre el sistema educativo nacional y sirvió para traer nuevamente a escena sus concepciones críticas acerca del rol del Estado, la defensa de la educación religiosa, sin dejar de incluir una presión explícita por el financiamiento del sector educativo privado.

La conformación heteroglósica del discurso educativo católico

El punto de partida para la presentación de los resultados del análisis será la lectura del documento *Educación y Proyecto de Vida* con el propósito de identificar, por un lado, las estrategias discursivas que se pusieron en juego para la construcción de la especificidad del discurso de la Iglesia argentina sobre la educación y, por el otro lado, la forma en que los tópicos propiamente católicos se presentaron como elementos constitutivos del trasfondo heteroglósico en las conclusiones del CPN en 1988 así como en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

A partir de lo relevado, se pueden distinguir tres ejes temáticos que el catolicismo impuso y utilizó como plataforma de intervención discursiva en torno a lo educativo: a) la formación integral, b) la subsidiariedad del Estado y c) la autonomía de la educación privada.

Se presenta a continuación la aparición de tales tópicos tomando como eje los recursos de contracción y de expansión dialógica. Según se adelantó, la propuesta de Martin y White (2005), distingue los recursos heteroglósicos en contractivos y expansivos. Los primeros tienen por objetivo la exclusión o limitación de alternativas dialógicas, mientras que los segundos relativizan el propio posicionamiento y abren el juego a posiciones alternativas asumiendo una audiencia potencialmente dividida sobre el asunto que esté cuestión.

En *Educación y Proyecto de Vida* (EPV), el discurso de la Iglesia católica se construyó fundamentalmente a partir de recursos de contracción dialógica, por lo que pondremos en ellos el acento. Un primer tipo de recurso contractivo es el de la *refutación*. Esto significa el rechazo directo o la contradicción de la posición dialógica que se considera opuesta. Los recursos de refutación se dividen en dos subtipos que, si bien distintos, pueden aparecer complementados: la negación y la contra-argumentación.

1. *El recurso de la negación*: la negación introduce la posición alternativa dentro del “diálogo” para luego poder rechazarla. Interesan solamente los casos en que toma la forma de una negación polémica mediante la que se enfatiza la contradicción con un enunciado previo que se refuta.

(1) (...) La educación **no constituye** para la Iglesia una tarea de proselitismo **ni** un beneficio reservado a la promoción de sus fieles. (...)” (EPV §6)

(2) (...) Ante todo debe recordarse que **no es** misión del Estado enseñar o propagar una doctrina religiosa, **menos aún** impedir su propagación o su enseñanza. (...) (EPV §108)

(3) (...) **Ni** la escuela estatal es una oficina pública, **ni** la no estatal, una empresa privada. Toda escuela, como recordamos al comienzo, es -o debiera ser- una verdadera comunidad (...).” (EPV §138)

(4) (...) Es **absurdo, contraproducente y antieducativo** identificar la educación sexual con los meros aspectos técnicos y científicos sin integrarlos y subordinarlos a los aspectos antropológicos más profundos, como son el papel de la sexualidad en la madurez e integración personal del yo, la apertura al tú y al encuentro interpersonal, la construcción del nosotros, e incluso la proyección hacia el mundo de la trascendencia y la religiosidad. (...) (EPV §48)

(5) (...) [El Estado] **No puede** ignorar el hecho de que la gran mayoría de los alumnos, al menos en nuestro país, profesa una fe religiosa, no siempre ilustrada, no siempre operante, pero cierta. **No puede**, por consiguiente, educarlos como si todos fueran agnósticos o ateos. Es **ilegítima**, por lo tanto, esa variante del laicismo, de estilo pseudocientífico, declaradamente hostil a toda fe religiosa y en especial a la fe católica (...) (EPV §108)

En estas formulaciones se pone en escena a enunciadores anónimos previos que sustentan puntos de vista según los cuales la educación sería para la Iglesia “una tarea de proselitismo” y un “beneficio reservado a la promoción de sus fieles”; o que la función del Estado sería la de “enseñar o propagar una doctrina religiosa”, o bien “impedir su propagación o enseñanza”. O que las escuelas no estatales serían meras “empresas privadas” y que la educación sexual implicaría abordar solamente los “aspectos técnicos y científicos”. La posición de estos enunciadores es abiertamente recusada y muchas veces utilizada como primera premisa para introducir luego la versión afirmativa de la Iglesia sobre la educación, en forma de contra-argumentación.

2. *El recurso de la contra-argumentación*: Este recurso, como parte de la refutación, se complementa con el de la negación polémica al representar la posición actual –de la Iglesia, en este caso– como reemplazo que contra-argumenta una proposición opuesta.

(6) (...) la escuela del Estado no puede imponer creencias, **pero tampoco** combatirlas o coartar sus legítimas manifestaciones. (...) (EPV §108)

(7) (...) los aportes estatales a los establecimientos privados para determinados gastos no son dádivas ni favores graciabes **sino** un deber de justicia distributiva, cuyo fundamento no es otro que la igualdad de todos los habitantes y el respeto de sus libertades fundamentales. (EPV §105)

(8) Si por momentos las presentes consideraciones hacen resaltar los riesgos, problemas y defectos que nos aquejan, **no tiene esto un sentido de** lamento, **sino de** convocatoria al desafío específico de la hora que nos toca vivir. (...) (EPV §3)

(9) (...) cuando la Iglesia, siguiendo una tradición tan antigua como ella misma, funda establecimientos educativos de todo nivel y abre sus puertas a quienes libremente quieren educarse en ellos, **no pretende** privilegio alguno, **ni** necesita invocar el mandato de enseñar a todas las gentes que le diera su divino fundador, Jesucristo. **Se limita, simplemente, a** ejercer el mismo derecho que poseen todas las personas físicas y jurídicas, independientemente de las ideas, convicciones y creencias que las inspiran. (EPV §111)

En estos ejemplos, la contra-argumentación se utiliza para refutar las posiciones que, en la perspectiva de la Iglesia, sostienen que el Estado puede “imponer creencias”, que sus aportes a la educación privada serían “dádivas” o “favores graciabes”, o que la institución eclesiástica constituiría una institución superior y privilegiada. A partir de estas formulaciones se presenta y acentúa la versión católica que entiende que el Estado no debe combatir o coartar las “legítimas manifestaciones” de la religión en la escuela, que lo religioso constituye un “principio fundante” y que aquello que la institución eclesiástica tiene para decir es, en su perspectiva, una “convocatoria al desafío específico de la hora” antes que un “lamento” sectorial.

Otro grupo de recursos de contracción dialógica son los de *proclamación*. Dentro de éstos, Martin y White (2005) distinguen tres subtipos: la proclamación como coincidencia, la proclamación como pronunciamiento y la proclamación como respaldo.

3. El recurso de la coincidencia: Se trata de formulaciones que presentan abiertamente al autor en acuerdo o en posición de compartir un mismo conocimiento con un destinatario dialógico proyectado. Es un recurso contractivo porque el punto de vista sostenido se presenta como universal y excluye en el discurso a cualquier alternativa o voz disidente.

(10) (...) **resulta cada vez más evidente que** “dirigir es educar” y “educar es dirigir”, procurar que todo educando descubra, formule y sepa autoconducir su personal proyecto de vida. (...) (EPV §86)

(11) Una segunda consecuencia negativa [de la mayor intervención estatal] –que **constituye sin duda un efecto no deseado por nadie**– es la esclerosis y la burocratización del sistema educativo. Cuanto mayor es la intervención estatal, mayor es la proliferación de normas y reglamentaciones de toda especie y, consecuentemente, mayor es la rigidez del sistema frente a los cambios permanentes de la realidad. (...) (EPV §99)

(12) La igualdad de oportunidades educativas, **indiscutible como principio**, no siempre se da en la realidad. (...) (EPV §104)

(13) (...) frente a la legitimidad y necesidad de una educación integral, **resulta aún más incuestionable** el derecho a elegir la escuela que ofrezca una educación conforme con las propias convicciones o creencias. La libertad de opciones a la que antes nos referimos tiene así un nuevo fundamento en que apoyarse: el de los derechos de la conciencia. (EPV §107)

(14) (...) Para una educación que responda a lo que es el hombre como proyecto de vida, **no queda otro sendero que** retornar a aquel Dios que se hizo hombre para revelar al hombre su verdadera identidad, su vocación y misión en la vida (...) (EPV Conclusión, p. 132)

Estas formulaciones constituyen ejemplos de contracción dialógica porque buscan limitar o suprimir alternativas que se pudieran enfrentar a los argumentos planteados por el discurso católico en torno a lo educativo. Mediante este tipo de formulaciones se construye un destinatario en posición de coincidencia con la posición que se sostiene. El efecto de evidencia que se genera mediante este tipo de formulaciones construye un marco discursivo que no puede ser negado o cuestionado, consolidando un posicionamiento con pretensiones de irrefutable universalidad.

4. *El recurso del pronunciamiento.* Este tipo de formulaciones involucran el énfasis o intervenciones autoriales explícitas. Es decir que constituyen una intervención autorial directa dentro del texto con el fin de afirmar e insistir en el valor o la garantía de sus proposiciones.

(15) En las últimas décadas no sólo **hemos asistido**, en **nuestro país** y en el mundo, a intensos y acelerados cambios, sino que **hemos tomado conciencia** de su importancia y de **la insoslayable responsabilidad de ser protagonistas lúcidos, críticos y positivamente “directivos”** de todos ellos. (...) (EPV §4)

(16) (...) **proponemos**: a) Definir, en primer lugar, **con claridad y firmeza, nuestra concepción** de la educación y señalar sus caracteres distintivos, frente a otras concepciones basadas en ideologías claramente antipersonalistas, materialistas, hedonistas o suficientemente ambiguas, como para generar serios desvíos en la tarea educativa. (...) (EPV §9)

(17) Otro efecto no deseado de la excesiva intervención estatal es el abandono de sus responsabilidades educativas por parte de la sociedad en general, incluidas, por desgracia, muchas familias. **He aquí lo que podría denominarse** la contrapartida del estatismo: la sociedad abandona la escuela, adoptando a su respecto una actitud pasiva y hasta negativa, limitada a exigir y criticar. Todo el esfuerzo educativo corresponde entonces al Estado, nada a los padres, muy poco a los alumnos. (...) (EPV §100)

En estos ejemplos, la Iglesia se presenta abiertamente como responsable de su posicionamiento sobre la cuestión educativa, e interviene de manera explícita en su propio discurso delimitando el espacio a posibles posicionamientos alternativos. Este tipo de formulaciones está dirigido también a desafiar a aquellos puntos de vista considerados como contrarios, como por ejemplo las denominadas “ideologías claramente antipersonalistas, materialistas, hedonistas” o la considerada “excesiva intervención estatal”.

5. *El recurso del respaldo.* Como parte de los recursos contractivos, son formulaciones que se basan explícitamente en fuentes externas y que son presentadas como correctas, válidas o irrefutables. Ello supone un alineamiento del destinatario con la posición de valor que se adelanta en el texto. Los respaldos a los que recurre la Iglesia argentina son mayoritariamente textos propios, sea de la misma Conferencia Episcopal, la Conferencia Episcopal Latinoamericana o documentos vaticanos, aunque también documentos del derecho nacional e internacional como la Constitución Nacional y la Declaración de Derechos Humanos.

(18) (...) Como educando, el hombre tiene un derecho natural, fundamental e inalienable, que la **Constitución Nacional (art. 14)** denomina “derecho de aprender” y cuyo contenido puede muy bien sintetizarse en las dos proposiciones desarrolladas en **nuestro anterior documento “Iglesia y Comunidad Nacional”**, a saber: el derecho de todos los hombres a la educación y el derecho a la educación de todo el hombre, es decir, a una educación integral (**I.C.N. 154 y 155**). (EPV §102)

(19) (...) [El documento de la Conferencia Episcopal Latinoamericana elaborado en] **Puebla nos propone**: “Estimular la comunidad civil en todos sus sectores para lo cual es necesario instaurar un diálogo franco y receptivo, a fin de que asuma sus responsabilidades educativas (...)” (**Documento de Puebla, 1048**). (EPV§78)

(20) (...) la **“Declaración universal de derechos humanos” (art. 26)** precisa con las siguientes palabras: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...”. (...) Por todo ello, a nadie resultará difícil coincidir con lo que al respecto dijimos en **nuestro documento “Iglesia y Comunidad Nacional”**, a saber: que la educación “no puede limitarse a la formación científica, por buena que ella sea, sino que implica también una formación física, psicológica, moral, doctrinal y espiritual. Por todo eso, el derecho a la educación de todo el hombre no queda suficientemente garantizado si en la escuela se descuida la formación religiosa, conforme a las convicciones de cada uno, ya que ello conforma una de las dimensiones constitutivas del ser humano” (**I.C.N. 155**). (EPV §106)

Mediante el recurso de respaldo se introducen otras voces en la forma de apoyos que vienen a confirmar y legitimar la posición sostenida. En la selección de textos citados –y la exclusión de otros– traídos al interior del texto en coincidencia con las proposiciones sostenidas se procede también a

una delimitación controlada del discurso que actualiza el valor de esos enunciados como parte de una nueva coyuntura que actualiza esos dominios de memoria como parte de la construcción política del presente.

El análisis de estos recursos de contracción dialógica (negación, contra-argumentación, coincidencia, proclamación y respaldo) permite llamar la atención sobre la contradicción existente entre el posicionamiento retórico y las estrategias léxico-gramaticales de la Iglesia en el documento analizado. Por un lado, la Iglesia se presenta a sí misma a partir de un ethos discursivo pluralista, colaborativo y abierto al diálogo en materia educativa:

(21) (...) En esta [segunda] parte del documento se hacen también algunas sugerencias y propuestas más concretas con relación a una eventual reforma del sistema educativo argentino. Todos estos temas cobran particular actualidad con motivo del próximo Congreso Pedagógico Nacional, convocado por la ley 23.114, **en cuyas deliberaciones ansiamos participar activamente y al que aportaremos con verdadera amplitud de espíritu nuestras ideas, experiencias y proposiciones.** (EPV §9) - PRONUNCIAMIENTO

(22) (...) sin entrar en aspectos técnicos que no son de **nuestra** competencia, **los obispos podemos hacer nuestro propio aporte, extraído de la experiencia varias veces secular de la Iglesia en cuestiones educativas y escolares.** Es lo que **intentaremos** a continuación, de manera sintética y sencilla. (...) (EPV §131) - PRONUNCIAMIENTO

(23) (...) **queremos entrar en diálogo con nuestros conciudadanos** sobre estos problemas y **sumarnos al esfuerzo** de cuantos se preocupan por la tarea prioritaria y urgente de la educación (**Cf. Documento de Puebla, 1048**) (...). (EPV §6) - PRONUNCIAMIENTO; RESPALDO

Pero, por el otro lado, los recursos a los que apela la Iglesia en esa representación de sí como una institución participativa, colaborativa y complaciente son, según se señala junto a cada uno de los ejemplos arriba citados, dialógicamente contractivos. Su intervención abierta en el discurso (mediante el recurso de pronunciamiento), o la cita a un documento de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (mediante el recurso de respaldo) delimitan y cierran el discurso de la Iglesia argentina frente a posiciones alternativas que podrían cuestionarlo. Véanse algunos otros ejemplos que apoyan esta línea interpretativa, leyendo la construcción de un ethos abierto al diálogo (en itálicas) articulados contrariamente con la expresión de los recursos de contracción dialógica (en negrita):

(24) (...) en esta parte del documento nos referiremos al hombre, como persona, independientemente de su fe o sus creencias. Y al hacerlo, no invocamos argumentos de fe sino de razón, **válidos para todos nuestros conciudadanos**, con los cuales *deseamos dialogar fraternalmente*, para bien de todos. (EPV §101) - COINCIDENCIA

(25) (...) **Desde luego**, la base de **toda** reforma **debe ser** el pleno respeto de **los principios fundamentales** de orden jurídico y moral en materia de educación sistemática que acabamos de desarrollar. Sobre tal base, no es difícil sugerir algunas

propuestas que ciertamente no agotan el tema de la reforma del sistema, pero *pueden servir de punto de partida para un intercambio constructivo y esclarecedor.* (...) (EPV §131) - COINCIDENCIA

(26) (...) Por **nuestra parte, los argentinos nos hallamos abocados a la búsqueda de soluciones** para los arduos problemas que aquejan a **nuestra sociedad**, y **es evidente que** las soluciones profundas **no** se improvisan **ni** se salvan con arreglos de superficie. Requieren su tiempo de gestación y largo proceso de maduración, que **sólo** puede darlo una actitud de formación permanente. **Decimos** a este propósito: “La renovación de la sociedad argentina **no** puede ser fruto de un mero ordenamiento formal, mecánico y abstracto, **sino que ha de echar raíces en la vitalidad de actitudes morales, que den profundidad, aliento y permanencia a las instituciones**” (D.H.C. 2). (...) (EPV, Conclusión, p. 129) - PRONUNCIAMIENTO; COINCIDENCIA; RESPALDO; CONTRA-ARGUMENTACIÓN

En estos ejemplos, el conjunto de recursos de contracción dialógica señalados entra en contradicción con el ethos fraternal, propositivo, colaborativo y democrático que la Iglesia se propone construir frente a sus múltiples destinatarios. De este modo, aunque el Episcopado argentino buscó presentarse en *Educación y Proyecto de Vida* como abierto al diálogo, asume sin embargo que su concepción del hombre y de lo educativo es válida universalmente, o es el punto de partida fundamental y necesario para cualquier debate, por lo que contrae el diálogo antes que expandirlo.

En resumen, el análisis permite comprender parte de la estrategia discursiva de la Iglesia católica para construir una versión sobre lo educativo, ubicándose en una trama que evoca enunciados previos, dialoga con voces alternativas y se adelanta a posibles refutaciones. Es decir que en articulación con una estrategia fundamentalmente contractiva, la Iglesia católica conforma también distintos dominios interdiscursivos de memoria, coexistencia y anticipación. El interés en este tipo de procedimientos está en su relación con la conformación de un orden discursivo específico, así como una memoria para el discurso educativo estatal y con la construcción de una hegemonía discursiva.

El discurso católico como memoria del discurso educativo estatal

Así como el discurso de la Iglesia en *Educación y Proyecto de Vida* construyó un trasfondo heteroglósico particular, el mismo discurso católico sobre la educación se instituyó como parte de la matriz constitutiva del discurso educativo en otros ámbitos de deliberación y normatización. Es decir que se conformó como parte de una memoria discursiva en forma de retorno de enunciados ya dichos en el marco de eventos y acontecimientos discursivos posteriores.

Puede identificarse el retorno de algunos de los tópicos fundamentales del discurso de la Iglesia sobre la educación: la formación integral, la subsidiariedad y la autonomía de la educación privada. En las siguientes tablas se señala su aparición en el documento *Educación y Proyecto de Vida* (EPV) de 1985 y su re-aparición en el Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1988, así como en la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada por el gobierno de Carlos Menem en 1993.

En primer lugar, la *formación integral* supone, en la perspectiva de la Iglesia, la incorporación de la dimensión religiosa como parte fundamental de la definición antropológica de los estudiantes. Ello supone también la incorporación de la trascendencia espiritual. Es en base a estos preceptos que la Iglesia elabora su definición de la educación como la realización de un “proyecto de vida” personal que integre las dimensiones bio-psico-sociales y religiosas.

Tabla N° 1. *La formación integral como tópico interdiscursivo.*

EPV (1985)	CPN (1988)	LFE (1993)
(27) [N]os proponemos: a. Definir, en primer lugar, con claridad y firmeza, nuestra concepción de la educación (...) Destacaremos, en particular, como núcleo sustantivo de esa tarea, la formación integral , armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas: (...) la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia (§9)	(28) La educación ha de partir de una visión del hombre, que es persona humana, desde el momento mismo de su concepción, como unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia en las diversas dimensiones, cultural, social, histórica, y también religiosa según sus propias opciones. (Dictamen de consenso unánime, p. 111)	(29) El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa (...) (Art. 6°)
(30) Concebimos la educación como la tarea personal y comunitaria de llevar a cabo ese proyecto de vida , es decir, capacitarse para autoconducir y perfeccionar la vida conforme con las exigencias profundas del propio ser y de las llamadas realistas de la hora que le toca vivir. (§12)	(31) Propiciar la formación integral y liberadora que comprenda el desarrollo completo de la personalidad, dando así sentido pleno a la vida del educando, que abarque: El cultivo de actitudes que favorecen el descubrimiento y la estructuración armónica y madura de la propia personalidad y en vistas a	(32) El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer (...) Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. (...) (Art. 6°)

	elaborar un proyecto de vida acorde a su vocación personal. (...) (Dictamen de disenso, p. 114)	
--	---	--

En segundo lugar, el tópico de la *subsidiariedad* implica en el discurso católico la limitación del lugar del Estado en la educación de los hijos y el consecuente lugar primordial de las familias y el reconocimiento explícito de la Iglesia católica como institución educadora.

Tabla N° 2. *La subsidiariedad como tópico interdiscursivo.*

<i>EPV (1985)</i>	<i>CPN (1988)</i>	<i>LFE (1993)</i>
(33) Por cierto y con mayor énfasis corresponde tener en cuenta a los padres de familia como “primeros y principales educadores de sus hijos” (Gravissimum Educationis 3; Divini Illius Magistri, 1c) (...). (§7)	(34) El agente educador por naturaleza, el más importante, es la familia , como núcleo social básico. (Dictamen de disenso, p. 113)	(35) Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación , del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales. (Art. 4°)
(36) La Iglesia , en cumplimiento de la misión encomendada por su divino Fundador, se hace presente en la elaboración de la cultura nacional con su aporte propio: la evangelización . La visión cristiana de la persona humana y de la vida le hace ver en el corazón de la cultura -los valores que la conforman- un núcleo central referido a lo religioso (§143)	(37) El Estado deberá tener en cuenta para la creación de los servicios educativos, además de su propio esfuerzo, la iniciativa de las sociedades y comunidades intermedias, como así también de otras asociaciones como las iglesias , habida cuenta de lo que todo se dé en el marco del bien común y la correspondiente identidad como la Nación. (Dictamen de consenso unánime, p. 155)	(38) Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica , las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales. (Art. 4°)

En tercer lugar, y como parte de esta misma trama semántica, otro de los tópicos en el discurso educativo católico refiere a la autonomía –financiera, administrativa y pedagógica– de las escuelas privadas. Ello supone el

reconocimiento de la “iniciativa” privada como parte del sistema educativo y, consecuentemente, el aporte financiero para su sostenimiento por parte del Estado.

Tabla N° 3. La autonomía de la educación privada como tópico interdiscursivo.

EPV (1985)	CPN (1988)	LFE (1993)
<p>(39) [C]ualquier reforma del sistema no debería omitir el estímulo a la iniciativa social o privada. Dado el nivel cultural de la sociedad argentina y su tradicional preocupación por los problemas educativos, creemos que ella puede hacer mucho más todavía en beneficio de la expansión, progreso y perfeccionamiento de la educación sistemática. (§141)</p>	<p>(40) (...) [El Estado] Debe velar por desarrollar el sistema escolar, reconociendo la libertad de iniciativa privada en la medida en que ésta es capaz de asumir la tarea educativa formativa de manera adecuada. (Dictamen de disenso, p. 100)</p>	<p>(41) El Sistema Educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocidas. (Art. 7°)</p>
<p>(42) [L]os aportes estatales a los establecimientos privados para determinados gastos no son dádivas ni favores graciosos sino un deber de justicia distributiva, cuyo fundamento no es otro que la igualdad de todos los habitantes y el respeto de sus libertades fundamentales. (§105)</p>	<p>(43) El aporte estatal se distribuirá entre las escuelas privadas con un criterio objetivo en base al principio de justicia distributiva, en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La cuota que se percibe. b. El tipo de establecimiento. c. La función social que cumple en su zona de influencia. (Dictamen de acuerdo mayoritario, p. 231) 	<p>(44) El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la Justicia Social y teniendo en cuenta entre otros aspectos; la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe. (Art. 37°)</p>

En estos ejemplos se muestra la repetición de parte del campo semántico y léxico propio del discurso de la Iglesia argentina en el documento *Educación y Proyecto de Vida* tanto en el *Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico* de 1988 así como en los artículos de la

Ley Federal de Educación, de 1993. En otras palabras, se da cuenta de la construcción del discurso católico como un dominio de memoria en la delimitación del campo educativo y, aún más importante, en la definición de la normativa educativa nacional. Incluso la actual Ley Nacional de Educación N° 26206, sancionada en 2006 como parte del embate crítico contra las políticas educativas neoliberales de la década anterior, normativiza y legitima cuestiones que fueron objeto de controversia en las décadas pasadas. Esta ley retoma la distinción de la “educación pública” según tipos de gestión, el lugar explícito de la Iglesia como agente educativo con derecho a la emisión de títulos propios y el aporte financiero del Estado a los salarios de los docentes de establecimientos privados.

Cabe poner el acento sobre los materiales analizados no aisladamente, sino dentro de prácticas sociales en una dimensión más amplia. Así, *Educación y Proyecto de Vida* fue elaborado en la coyuntura previa al debate del Congreso Pedagógico y se construyó como un documento táctico frente a lo que se leía como un avance laicista del gobierno de Alfonsín sobre el campo educativo y el temido rechazo al lugar de la Iglesia como educadora, la pérdida de reconocimiento –administrativo y pedagógico– de los emprendimientos educativos privados y el recorte a su financiamiento. El retorno de los tópicos del discurso católico en las conclusiones de la Asamblea Nacional del CPN se debió, como se señaló, a la participación masiva de los actores católicos en todas las escalas de las deliberaciones frente a las posturas laicistas. Por el contrario, el regreso del discurso católico como parte de la memoria constitutiva de la Ley Federal de Educación en 1993 es el resultado de la estrecha relación que el gobierno de Carlos Menem estableció –a diferencia de su antecesor– con la jerarquía eclesiástica, legitimando su abierta participación en la definición de lo educativo.

Conclusiones

Este trabajo presentó una mirada sobre algunos textos clave del discurso educativo argentino en la post-dictadura como parte del proceso de construcción de una hegemonía discursiva, esto es, como un análisis de las disputas por la institución de una versión “universal” de lo educativo y los intentos de plasmarla en la normativa nacional. Tomando como punto de partida el papel de la Iglesia católica argentina desde una perspectiva discursiva, se buscó hacer foco en la configuración de esa institución como un actor social, político y discursivo instituido como necesario en el campo educativo público en sus relaciones con el discurso educativo estatal reactualizado, no sin tensiones, por el régimen democrático desde 1983. La lectura presentada permitió dar cuenta del proceso de conformación

interdiscursiva del discurso educativo católico y estatal, en necesaria articulación con un contexto de relaciones de fuerza entre actores estatales y eclesiales.

Se identificaron las estrategias de contracción dialógica así como los tópicos recurrentes del discurso católico sobre la educación presentes en un corpus compuesto por el documento episcopal *Educación y Proyecto de Vida* elaborado por la Conferencia Episcopal Argentina y el *Informe Final de la Asamblea Nacional del CPN*. Se destacó tanto la contradicción entre el ethos participativo, pluralista y democrático de la Iglesia frente a una predominancia de recursos de clausura dialógica y construcción de una versión universalizante de lo educativo.

Si en la primera etapa post-dictatorial (1983-1989) el discurso católico y el discurso estatal en torno a lo educativo aparecieron enfrentados abiertamente sin posibilidad de establecer un reconocimiento consensuado, tendría que darse una reconversión de la relación de la cúpula eclesial con el Estado nacional –ya no tensionada sino armonizada con el gobierno de Carlos Menem (1989-1999)– para que el discurso católico pudiera converger con el discurso del Estado en materia educativa, pasando a ser parte fundamental de la denominada Ley Federal de Educación que rigió a todo el sistema educativo nacional, hasta su derogación en 2006. Los cambios en los textos, en las prácticas discursivas y en los modos en que se han configurado las relaciones entre actores estatales y religiosos constituyen cambios que atraviesan fronteras institucionales –de la Iglesia hacia el Estado en este caso– colaborando en la construcción (lograda o no lograda) de proyectos hegemónicos que exceden lo propiamente educativo y hacen a la conformación política y cultural del país.

La estrategia de análisis buscó dar cuenta de parte de los cambios y las disputas hegemónicas que hicieron del discurso la herramienta a la vez que el objeto de lucha entre la Iglesia católica frente a las alternativas emergentes en favor de una primacía estatal en materia educativa, en una imbricación entre lo religioso y lo político. La descripción y análisis del discurso católico sobre la educación operó, en definitiva, como punto de partida para el análisis de su relación contingente con el discurso educativo estatal, y los modos en que éste se ha configurado en un terreno de disputas, de tensiones y también de cesiones frente a las demandas universalizantes de la Iglesia católica.

El cierre de este trabajo es necesariamente una puerta abierta, por un lado, al devenir de las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado en el campo educativo y, por el otro lado, a la profundización de la investigación sobre esos vínculos, prestando atención a la dimensión discursiva en la construcción de una hegemonía en el sistema educativo nacional y su articulación con procesos sociales y culturales más amplios. Se asume,

finalmente, que el abordaje de lo discursivo como vía de entrada teórico-metodológica no agota la realidad de los fenómenos educativos en sus múltiples instancias de especificación (en las disposiciones ministeriales, en las instituciones educativas, aulas y demás espacios de intervención educativa). Asumiendo el lugar fundamental –aunque nunca lineal ni unívocamente determinante– que tiene la normativa educativa en la definición de un marco de inteligibilidad para la práctica de los actores educativos, se buscó dar cuenta de la relación dialéctica entre la construcción de hegemonía y el discurso educativo. Se señalaron algunos de los modos en que la disputa por la definición de lo educativo tomó forma dentro de una serie de prácticas discursivas, a la vez que esas mismas prácticas incidieron de manera primordial en la definición de un espacio socio-cultural más amplio marcado por tensiones, reconocimientos y negociaciones entre actores eclesiales y políticos.

Notas

1. En el marco de este trabajo entendemos por Iglesia católica argentina a la cúpula eclesial reunida en la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) como órgano máximo de gobierno de la institución a nivel nacional, incluidos los órganos de nivel jerárquico tales como el Consejo Superior de Educación Católica, dependiente de la Comisión Episcopal de Educación Católica, así como los “cuadros intermedios” ligados orgánicamente a la estructura institucional (Soneira, 1989:15).
2. Cabe recordar que desde 1984 se iniciaron en el Congreso de la Nación las discusiones por la sanción de la Ley de Divorcio, cuya propuesta implicó la masiva movilización de la Iglesia. A ello debe sumarse el desprestigio generalizado que recaía sobre la cúpula eclesial por sus reconocidos vínculos con la represión ilegal de la dictadura.
3. Sobre la conformación de una matriz enunciativa de la Conferencia Episcopal Argentina, se ha señalado la conformación alternada de la Iglesia como un sujeto institucional (como autoridad eclesial), civil (como autoridad civil) y religioso (como autoridad religiosa), a la vez que su discurso construye destinatarios en esas tres mismas dimensiones, dirigiéndose al propio grupo de clérigos, a los argentinos en general y a los creyentes cristianos, respectivamente (Bonnin, 2010).

Referencias bibliográficas

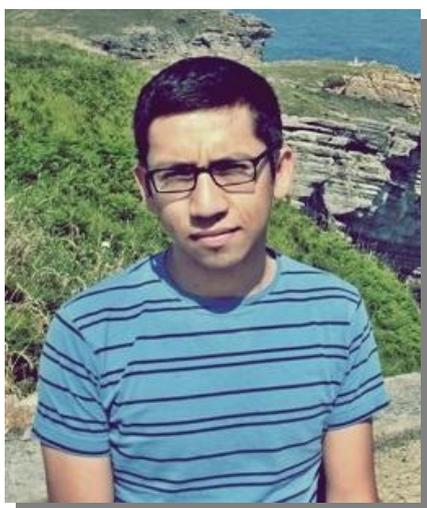
- Bajtín, M. (2011).** El problema de los géneros discursivos. En *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Balsa, J. (2006).** Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. *Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, (14), 16-36.
- Bonnin, J. (2010).** Iglesia y democracia. Táctica y estrategia en el discurso de la Conferencia Episcopal Argentina (1981-1990). *Informe de Investigación N° 24*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.

- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005).** *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1986)** *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación 2*. Buenos Aires: CFCE.
- Courtine, J. (1981).** Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, (62), 9-128.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). (1989).** *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- De Vedia, M. (2005).** *La educación aún espera. A 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009).** *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dri, R. (1997).** *Proceso a la Iglesia argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Esquivel, J. (2013).** *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fabris, M. (2011).** *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post-autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria.
- Fairclough, N. (1992).** *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995).** *Critical discourse analysis*. Londres: Longman.
- Foucault, M. (2004).** *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2005).** *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (1995).** Politics, culture, and the public sphere: toward a postmodern conception. En Nicholson, L. y Seidman, S. (ed.). *Social postmodernism: Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghio, J. (2007).** *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Jedlowski, P. (2000).** La sociología y la memoria colectiva. En Rosa, A.; Bellelli, G.; Bakhurst, D. (eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional* (123-134). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kaplan, N. (2004).** Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Krotsch, C. (1988).** Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional. En Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática*. Buenos Aires: Puntosur.
- Krotsch, C. (1990).** Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia Católica argentina. *Propuesta Educativa*, (2), 53-63.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004).** *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE.
- Maingueneau, D. (1997).** *Novas tendências em analise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Maingueneau, D. (2008).** *Gêneses dos discursos*. Sao Paulo: Parábola.
- Mallimaci, F. y Esquivel, J. (2013).** La tríada Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, (8). Disponible en: <http://amerika.revues.org/3853>
- Martin, J. y White, P. (2005).** *The language of evaluation. Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martín Rojo, L. (1997).** El orden social de los discursos. *Discurso*, (21/22), 1-37.
- Mignone, E. (1989).** Antes y después de la Asamblea nacional de Embalse. En De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (240-250). Buenos Aires: Sudamericana-IEAS.
- Minteguiaga, A. (2009).** *Lo público de la educación pública*. México: FLACSO.
- Montesperelli, P. (2004).** *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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.
- Pineau, P. (2006).** *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2012).** *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Soneira, A. (1989).** *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Southwell, M. (2007).** “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Camou, A.; Tortti, C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires: Prometeo.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987).** *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Torres, G. (2013).** Configuraciones de la laicidad educativa en la historia argentina. En *Actas del VI Congreso Nacional y IV Internacional de*

Investigación Educativa (CD-ROM). Universidad Nacional del Comahue: Cipoletti.

Nota biográfica



Germán S. M. Torres es candidato a Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Máster en Investigación Aplicada a la Educación, por la Universidad de Valladolid y Licenciado en Educación, por la Universidad Nacional de Quilmes. Es becario doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y miembro del Programa “Sociedad, Cultura y Religión” del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET) y del Programa “Tecnologías digitales, comunicación y educación: perspectivas discursivas, sociales y culturales” del Departamento de Ciencias Sociales, UNQ. Su tema de investigación es *Educación e Iglesia católica en la Argentina democrática: disputas en la esfera pública por la construcción de una hegemonía discursiva.*