

“Entre los signos de los tiempos y los signos del Tiempo: ‘Educación y Proyecto de Vida’ (EPV 1985) y la persistencia de la matriz católica integral”.

Nicolás María Espert
UBA – CONICET.
nespert@ceil-piette.gov.ar

1. Introducción.

En el marco de las transformaciones sociales acontecidas en las últimas décadas a nivel local y global en general, y de las recomposiciones religiosas en particular, proponemos un acercamiento a “Educación y proyecto de vida” (EPV 1985) como expresión de la persistencia de las lógicas propias de la matriz *católica integral*.

Ubicándolo en el contexto del II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN 1984-88), lo concebiremos como un programa pedagógico, ético y político que, al sistematizar y profundizar las bases educativas católicas, edifica discursivamente una identidad y un proyecto social enfrentados al “secularismo” del *imaginario laicista*. La significativa tensión entre los *signos de los tiempos* y los *signos del Tiempo* que lo atraviesa, nos permitirá pensarla como un posicionamiento socioreligioso estratégico de la jerarquía católica. En un breve repaso de las resoluciones del II CPN, observaremos cómo, interpelando más o menos típicamente lo social y estatal, ese *dogma no aggiornabile* reencuentra en *lo educativo* un espacio afirmativo diferencial desde postulados como la *igualdad de oportunidades* y la *libertad de opciones*. En nuestro trayecto, iremos discutiendo sus presupuestos y *afinidades* para con la “transición democrática”.

2. Contextos y pretextos¹.

En la dinámica instituida entre las reconfiguraciones sociales y las creencias y prácticas religiosas, al preguntar por el accionar de la Iglesia Católica (IC) en su vinculación con la sociedad civil y política, nos adentramos en la interrogación mayor por las transformaciones identitarias y estructurales en Argentina. En primer lugar, consideramos la crisis del Estado Nación y sus formas representativas; el conflicto intercultural y la transnacionalización de capitales, ideas y personas; los cambios espaciotemporales asociados al avance tecnológico y comunicacional y la fluidez y homogeneización de las imágenes e información. Es decir, la *globalización* como un proceso que comprende la distintiva complejización cultural de las

¹ En líneas generales, aquí retomamos “Catolicismo, educación y democracia. La cultura de lo mayúsculo o lo minúsculo de la Cultura” (Espert, 2007), ponencia presentada a las *VII Jornadas de Sociología. Pasado, presente y futuro. 1957-2007*, a realizarse en la FSC-UBA del 5 al 9 de noviembre de 2007.

sociedades contemporáneas, la *des* y *recomposición* de las identidades colectivas que resignifica la *modernidad* en sus plurívocas mutaciones económicas, técnicas, jurídicas, políticas y subjetivas. Con la pérdida cohesiva de las instituciones totales, tienden a emerger identidades *híbridas*, articulaciones comunitarias según consumos, necesidades o reivindicaciones focales (Bauman, 1999; Canclini, 1990 y 1999).

En la esfera religiosa, ha venido gestándose una *pluralización* y *desregulación religiosa*: ya ninguna institución alcanza a funcionar como única estructura de plausibilidad de un *mercado de bienes de salvación* en el cual, con la *privatización*, los individuos circulan como *peregrinos* y *bricoleurs* sin afiliaciones “sólidas”, al tiempo que van recomponiéndose formas religiosas *emocionales* (Berger, 1981; Oro, 1996; Hervieu L., 1999). La *etnocomunitarización* e *interiorización* se combinan con la *desinstitucionalización* y las identidades se vuelven esquivas a las tradicionales instancias normativas (Giménez B., 2004). Mientras que, con la secularización y la *subjetivación de los sistemas de creencias*, la religión en sí ha ido perdiendo el monopolio del sentido individual y social, la acentuación de la competencia por hegemonizar los bienes salvíficos dada con la expansión de los “nuevos movimientos religiosos”, la *pentecostalización* y la particular movilidad de las producciones simbólico-religiosas, vuelve aún más difusas las fronteras del campo religioso (Parker, 1993; Bastian, 2003). En su *internacionalización*, esta lógica afín a la situación europea ha sabido manifestarse singularmente en Latinoamérica, con sus múltiples despliegues colectivos, públicos y hasta políticos. La sociabilidad religiosa fue nodal en la reestructuración de las sociabilidades primarias relativa a los profundos cambios sociales (en sectores *marginados*, los NMR aparecieron como *estrategias de supervivencia*) (Soneira, 2005; Semán, 2006).

En Argentina, además, todo este proceso fue produciéndose en paralelo a la *homogeneización por arriba* y la *heterogeneización por debajo* que terminó engendrando la última dictadura (Villarreal, 1985), en la aplicación de políticas encuadrables dentro del modelo neoliberal. Y con el retorno democrático y la potencial validación social de una multiplicidad de valores, con la creciente *pluralización* religiosa, fue enfatizándose el tránsito del *monopolio a la hegemonía católica* de los bienes de salvación (Forni, 1993; Mallimaci, 1996). ¿Cuáles serían las estrategias de su *jerarquía* para, al menos, conservar la propia posición en el campo religioso y el espacio social? ¿Qué mecanismos institucionales movilizaría para mantener su influencia en las esferas decisionales? ¿Dialogar, persuadir, presionar? ¿El histórico *modus vivendi* con el Gobierno y los sectores de poder, o la normatividad estrictamente democrática? Entre la sociedad civil y política, la IC asistía a la reformulación de sus funciones socioreligiosas, y su sentido total y totalizante encontraba ciertos límites. Inscripta en los

“orígenes mismos de la identidad nacional” y habiendo oficiado como autoridad moral de los más diversos regímenes políticos, aún se reivindicaba en la verdad que el derecho natural y su presencia social y simbólica atestiguaban (Constitución mediante, por caso). Pero todavía predominante, con las aludidas reconfiguraciones en el contexto neoliberal de la crisis del Estado Interventor y los modelos integrales, sus típicas bases de legitimación quedaban cuestionadas². En vilo la reciprocidad con la estructura estatal, para rehacer la “nación católica”, parecía que ya no bastaba con *catolizar* el Estado y expandir los principios cristianos (Esquivel, 2004; Mallimaci, 2000). Igualmente, ese quiebre en el “mito de la nación católica” (ejemplificado en la merma de la práctica “institucional” y la difusión de grupos religiosos no católicos), no ha quitado toda fuerza a la apelación a la Argentina del *credo único* y, mucho menos, en las esferas políticas y las áreas estratégicas en que históricamente la IC ha reivindicado para sí la interpretación legítima de la Verdad.

Por su carácter de institución fundamental en la recreación cultural e identitaria, la *educación formal* ha sido una de ellas: disputando sus representaciones acerca de los principios sociales válidos, a la defensiva u ofensiva, la IC ha tratado de afirmarse y, desde las escuelas católicas y no católicas, universalizar una identidad y memoria particular. Ese singular recorte de las producciones culturales, pone en juego representaciones e imaginarios sociales, la promoción de determinados *habitus* (Bourdieu, 1990). Así, la definición de las concepciones y prácticas educativas por parte de la jerarquía católica supone un posicionamiento político, dentro y fuera del campo religioso, en la lucha por el monopolio legítimo de los bienes simbólicos y materiales. Y en la historia argentina, la IC ha sabido encontrar en el *sistema escolar* un espacio esencial para la reproducción social de sus postulados doctrinarios básicos. Volviendo sobre las mutaciones socioculturales y la responsabilidad de gran parte de la jerarquía eclesial en los crímenes de la dictadura, en el período que inicia la *transición democrática* y tiene como evento saliente al II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN Ley 23.114/ 1984-88), no parece haberse dado una excepción. Es en dicho contexto que debemos pensar a EPV.

Buscando consolidar el Estado de Derecho, el Gobierno Radical depositaría en la educación un momento central de la *transición*. Fomentar una *escuela plural*, edificar una *cultura participativa*, conllevaba generar consensos y recomponer la escuela *pública* ante la avanzada

² Teológica, institucional y culturalmente marcada por la matriz tomista, la IC en Argentina se vería particularmente convulsionada por el parteaguas del II Concilio. *Gravissimum Educationis Momentum* (1965) trasladaba la *apertura* a la educación, incitando a la interpretar del evangelio según las realidades sociales. Lo apreciamos en Medellín o Puebla (CELAM 1968 y 1979). Más allá de sus alcances, las distintas lecturas y divisiones internas y externas compartían un mínimo doctrinal que, en el caso del episcopado argentino, también refería a la fuerte impronta romana. De allí –y sólo para citar ejemplos contemporáneos a EPV-, el peso de documentos de la Sagrada Congregación para la Educación Católica (SCEC), como *La escuela Católica* (1977), *El laico católico. Testigo de fe en la escuela* (1982) u *Orientaciones educativas sobre el amor humano* (1983).

privada y católica, y los distintos efectos pedagógicos- educativos de aquel genocidio que fue el Proceso. De todas maneras, para el imaginario eclesial dominante, en sí misma, la figura de Alfonsín representaba los males modernos del laicismo, el permisivismo y el anticlericalismo. Por cierto, la UCR reconoce en la *laicidad* uno de sus principales ejes ideológicos. Más allá de las fluidas relaciones y de que gran parte de su dirigencia se anunciara católica, este tipo de “modernidad” suscribía la representación episcopal de un perfil partidario retroalimentado por el recuerdo histórico de que, en los gobiernos de Yrigoyen y Alvear (1916-30), no fue creada ninguna diócesis; o de la ruptura diplomática –momentánea- entre el Gobierno y el Vaticano, con motivo del conflicto de 1923 por la sucesión de Espinosa, el arzobispo de Buenos Aires (Di Stefano y Zanatta, 2000: 399-402). Partiendo de allí, las relaciones entre el Gobierno y la CEA serían controversiales, y la desconfianza del poder eclesial giraría en torno a los temas sensibles de la moral familiar, los valores culturales, la reforma constitucional y, justamente, la educación (Esquivel, 2004). Sin desconocer la diversidad de perspectivas eclesiológicas, en el centenario de la Ley 1420 y en la alusión explícita al I Congreso de 1882, la jerarquía católica presagiaba una reedición de las querellas de la Generación del '80. Inicialmente reticente, decidida a participar en el V Congreso de Educación Católica organizado por el CONSUDEC (1985), resurgió como un actor protagónico del II CPN: bajo la gestión de Bianchi Di Cárcano en el Equipo Episcopal de Educación, sabría enfrentar al *secularismo* del *imaginario laicista* y desplegar su concepción de la educación *integral* en lo privado y estatal, atenta a lo moral y espiritual, y de un Estado subsidiario y garante de la libertad de enseñanza religiosa. Al interrogar desde EPV por los *modos de visión y división del mundo social* que dicha jerarquía intentaba difundir, iremos advirtiendo una especie de “última instancia” que identifica la propia cultura e identidad con la Nación, expresión de las superposiciones político-religiosas entre lo católico y lo nacional que, en su pluralidad de articulaciones y sus conflictivas relaciones con la democracia, están signadas por una matriz *integralista* común.

3. “Educación y proyecto de vida”: los *signos de los tiempos*.

El documento comenzaba señalando los “intensos y acelerados” cambios de las últimas décadas y la posibilidad de dirigirlos positivamente (EPV 5); una realidad “difícil y dolorosa” y la esperanza del “templo moral” en el valor de la familia y el respeto de lo religioso, el “deseo de afirmación autóctona y de autonomía” y una mayor participación y conciencia para la maduración personal y comunitaria (DHC 2). La educación era el espacio para “salvar al hombre de la deshumanización” y revertir el axioma según el cual “se destruye físicamente porque no se construye moralmente” (EPV 2-3). De allí la necesidad de definirla con claridad,

“cuanto que, a través de los diversos medios de impacto cultural, se promueven modelos fuertemente atractivos, pero que alejan al hombre de su ser y su quehacer esenciales”, desde nociones positivistas y el “egoísmo del placer y del poder” (DP 304-315).

En este “cuadro de situación” (GES 4-10), la creciente interconexión social no suponía más solidaridad. El vértigo de los avances científico-técnicos y las visiones transformadoras de la vida y la historia (parsonianamente, los cambios *de estructuras* y no sólo *de equilibrios*), llevaban al “deterioro y pérdida de verdades y valores”. El “pragmatismo y afán de éxito y eficiencia” como mentalidad general, debilitaban las instituciones transmisoras del patrimonio cultural, la familia y la escuela, “internamente en su vida y estructura y externamente en su función formadora para la integración de las nuevas generaciones”. Sosteniendo que “el que no trabaja, que no coma” (2 Tes. 3, 10), también se acusaba “la incompetencia, el rechazo de lo que exige trabajo” (EPV 53). Como positivo, se apreciaba el bagaje de experiencias verdaderas, la ayuda al “psiquismo humano” y, más aún, el deseo de autorrealización, libertad, y el correlativo “retorno a la religiosidad”; ligado a la mayor gravitación de los jóvenes y la mujer en la “vida social, política y laboral”. Según el “marco general de la cultura”, y en un enunciado típico, debía partirse de la realidad nacional y latinoamericana pues era precisa la “autonomía en la vida económica, política y social para superar el ‘neocolonialismo’ y las condiciones opresoras de ‘dependencia’”: preservar la identidad cultural de los “estilos foráneos” y “robustecer nuestra idiosincrasia y nuestro patrimonio de tradición”; superar las “fracturas internas” y las “diferencias estridentes” entre privilegiados y marginados, y así construir “una nación más justa, libre y organizada” (EPV 16-19).

Las “paradojas y contradicciones” habían afectado a la educación *integral* (EPV 24). En la “urgencia de sembrar sanas y firmes convicciones para una adecuada valoración de la vida”, “la corporeidad y sus diversas expresiones” (higiene, nutrición, recreación, salud, ecología, trabajo), había que salvar de los “excesos” y lo superficial de una “estética refinada”; alertar lo alienante de las “falaces ideas sobre contracepción, aborto, eutanasia y suicidio”, y más entre los jóvenes (drogas, pornografía, etc.) (EPV 43-47). Sobre todo, cuando las “cátedras formales e informales” despreciaban “el pudor, la castidad, la virginidad y la fidelidad”. Frente a la “decadencia del espíritu”, recuperar los valores éticos era reafirmar un “bien fundamental anterior y superior a todos los bienes materiales y exteriores” (EPV 50 y 45). A la “nueva sensibilidad social”, al diálogo generacional y cultural, responderle con una “sana filosofía de la vida” (EPV 59-60). Al “ateísmo moderno” y las “idolatrías del sexo, del poder y de la riqueza”, oponerles la “auténtica religiosidad natural”, la del “Dios verdadero” (DHC 138; DP 185; EPV 68). “En medio del individualismo, materialismo y exitismo inmediato”, el

“alto valor educativo” del ecumenismo católico ejemplificaba cómo participar y rescatar “el sentido social, ético y trascendente de toda vocación” (EPV 81 y 65).

Los cambios sacudían los “cimientos” de esa universalizada especificidad occidental, la escuela moderna, que igual crecía en su importancia. Sosteniendo que “el grado de desarrollo y perfeccionamiento de las instituciones escolares refleja el grado de desarrollo y adelanto de un pueblo” (EPV 93), el “nivel cultural” argentino posibilitaba “hacer mucho más todavía en beneficio de la expansión, progreso y perfeccionamiento de la educación sistemática” (EPV 140). La desigualdad educativa resultaba “una grave injusticia social (...) dando lugar a nuevas desigualdades sociales que una adecuada educación podría evitar o al menos atemperar” (EPV 104). Y si en los “márgenes adecuados de libertad”, era posible “una mayor libertad pedagógica, sin riesgo para el sistema ni para el país”, “en un mundo tan colmado de información como de personalidades inmaduras” la prioridad era la igualdad (EPV 133-134). En tránsito a la “cultura universal”, aun “debilitados y mezclados con antivalores”, la “aceptación de muchos valores cristianos” en Latinoamérica era un “factor coadyuvante para (...) formar personalidades cristianamente fuertes y maduras” (EPV 144-147).

En esos “serios momentos de la Patria y el mundo”, la pastoral educativa debía guiar a los laicos en la *evangelización* de las estructuras sociales y “la promoción de los derechos fundamentales de la persona y la educación para la paz” (EPV 168). La “extensión continua del ámbito cultural”, el peso del entorno y los medios de comunicación y sus “contradicitorias y a veces nocivas influencias”, la preparación profesional en una realidad “más diversificada y especializada” y la “incapacidad progresiva de la familia”, subrayaban el rol vital de la escuela para la educación católica (GEM 4; LC 13). Desde los “rasgos comunes de una identidad vivida”, la *concepción cristiana* colocaría al hombre en “la más alta dignidad” y “la más plena libertad” (LC 18 y 26). En una nación que tenía “a concebirse y a realizarse cada vez más como una entidad política que reúne bajo un mismo poder centralizado un pluralismo cultural e ideológico” (ICN 82), nadie podría negar “esta descripción de la realidad contemporánea ni la legitimidad de estas ideas” (EPV 124). Si desde los *signos de los tiempos* debía empezarse por “la autocrítica y el compromiso personal e institucional” (EPV 5), siendo que la primera es aún hoy una tarea inconclusa de la IC, consideremos los rasgos de ese compromiso programático que EPV desarrolla en materia educativa.

4. “Educación y Proyecto de vida”: el *entre-Tiempo* programático.

Desde las “vicisitudes del hombre” iluminadas por *Gaudium et Spes*, EPV proponía abordar las “orientaciones fundamentales” para “renovar nuestra vida social y política”, e incidir

culturalmente por “el camino más eficaz para toda renovación seria y profunda: la educación” (EPV 1; DP 1048; ICN 96 y 103). Y llamaba a todos los “conciudadanos”: a los padres como “principales educadores de sus hijos” (DIM 1), pues “la familia es la primera escuela de las virtudes” (GE 3); a los “profesionales de la educación”, respetando la “armoniosa integración” humana; a los medios de comunicación (por su “gravitación en el clima cultural del pueblo y (...) las nuevas generaciones”), y; II CPN mediante, a los dirigentes sociales y políticos (EPV 6-7). Retomando los preceptos doctrinales de varios documentos³, su “diálogo vital y responsable” empezaba por definir la educación con “claridad y firmeza” ante visiones “antipersonalistas, materialistas, hedonistas o suficientemente ambiguas”. Al *constructivismo*, que reducía la familia y la Iglesia a meros hechos culturales, oponía una concepción “no ideológica”: la “formación integral, armónica y permanente de la persona” en todas sus dimensiones: “la capacidad de presencia consciente, crítica y creativa, valorante y rectora; la libertad responsable, la corporeidad asumida en todas sus posibilidades y limitaciones; la reciprocidad en la comunióñ y participación interpersonal; la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia” (EPV 8-9). Desde allí, EPV desarrollaba los principios que hacen a la *comunidad educativa católica*. La sistemática estructuración de este *programa básico* –que otras organizaciones no lograron o quisieron con la auto-referencialidad declarativa y propositiva de la IC-, nos permitirá advertirlo.

I) *El quehacer educativo*. Aquí se abordaban las bases de la educación y la especificidad católica desde el Evangelio y, “cuando las circunstancias lo aconsejaban”, recurriendo a las “ciencias antropológicas”. El objetivo era lograr una “adecuada concepción del hombre como persona en comunidad” (DP 304-315), discernir el sentido de la vida y comprender el *tener, poder y saber* desde “la prioridad del hacerse sobre el hacer”; “imagen conductora” de una educación que respondería al “perfil de la persona individual” y al “modelo de sociedad” (EPV 81). Así, el hombre se entendía en su capacidad de proyectarse y como *proyecto dinámico* en sí, “creado para el bien, la verdad y la belleza” (DHC 13). Esta teleología remitía al agustiniano “descanso en el Señor”, al desarrollo íntegro de los niveles vegetativo, perceptivo-motor (animal) y espiritual (profundamente humano) (GS 16; EPV 10-12). Al tratarse de “un ser en tensión permanente, llamado a trascenderse hacia valores perennes”, la “fidelidad al hombre concreto” no podía reducirse a “mero equilibrio y adaptación”: más que el *aprender por aprender* de las urgencias temporales o la “ley del menor esfuerzo”, la

³ Entre estos, además de los citados del Concilio II, la CELAM y la SCEC, podemos mencionar *Communes Literas* (1919), *Divini Illius Magistri*, (1929), *Mater et Magistra* (1961), etc., y declaraciones episcopales como “Comunidad e Iglesia Nacional” (1981) “Democracia, responsabilidad y esperanza” (1984), entre otras.

clave del verdadero cambio y la educación permanente era el *aprender a ser* (EPV 20-21) y *ser como Dios*, humanizar y divinizar a un tiempo (EPV 30).

Esto se relacionaba con la idea de la cultura como vínculo comunitario apuntalado en "una idéntica concepción del hombre y del mundo y por una sola escala de valores que se traduce en actitudes, costumbres e instituciones comunes, constituyendo un pueblo o nación", fundamento de la identidad y la soberanía (ICN 77). Pero si la cultura era el "patrimonio de bienes y valores de un pueblo" (depósito, herencia y expresión), no toda realidad cultural era valiosa en sí y, en la *ambivalencia cultural de los valores y antivalores*, la educación debía asumirse como "dilema y opción de vida": transmitir críticamente el *estilo de vida e identidad nacional* (EPV 22-26). En el desfasaje entre los tiempos educativos y culturales, la *humanización* suponía partir de la imagen "objetiva" de la persona como "unidad bio-psíquico-espiritual, una presencia consciente y creadora en el mundo, confiada a su libertad y responsabilidad, en medio de otras personas" y con una "misión trascendente". Personalista, la educación debía ser *personalizada* (singular) y *personalizante* (en la "Suprema Verdad, Belleza y Bien"); superar lo *informativo* e *instrumental* en la autoconducción del proyecto personal y comunitario (EPV 28-29). Sus "metas de madurez" serían las dimensiones dadoras de identidad y sentido: la Interioridad, la Encarnación y la Vocación.

1) La Interioridad remitía a: i) la *Conciencia*: ser una presencia consciente, creadora, valorante y rectora, ubicarse y orientarse; ii) la *Libertad*: ser una interioridad libre y responsable, conquistarse y gobernarse. La *conciencia* era la facultad de problematizar-se y devenir sujeto responsable (GS 16; DHC 13). Educar era cultivar esa "capacidad de interpretar (...) los signos de los tiempos" para *ubicarse con prudencia*. Y como la verdad y el modo de lograrla eran idénticos, sólo el sentido de totalidad conducía al desarrollo integral (depositar el sentido en la economía, la política o la técnica, deformaría al hombre). La conciencia del "entorno mundo" alejaría de la "doctrina de la irresponsabilidad" y la insistencia indiscriminada en el "pasado inconsciente". "Dar *libertad*, no es sólo dejar hacer, sino capacitar para hacer y sobre todo, educar para poder ser". No un fin en sí, sino ordenar la vida "personal, familiar, ciudadana, religiosa": libertad es *obediencia* a un fin trascendente. Mientras que la libertad física exige conocer las leyes físicas y la psíquica ser autoconcientes y autogobernarse, sólo la *libertad moral* conduce "al ser que debemos llegar a ser". Esclavo del permisivismo, "de cuanto 'se dice', 'se piensa', 'se estila'", el hombre precisaba educar su libertad, reconocer el pecado original y la "necesidad de la Gracia" (GS 17; DP 322; EPV 32-42).

2) La Encarnación remitía a: i) la *Corporeidad*: aceptarse e integrarse corporalmente; ii) la *Comunidad*: participar en comunión. La dignidad estaba en el espíritu, principio irreductible a

su soporte material. Pero el culto por la *interioridad* no equivalía a “pedagogías y filosofías deshumanizadas”, a “un idealismo, un angelismo o una formación intelectualista alejada de los compromisos terrenos”. Debía aceptarse la *encarnación* como “dato y misión existencial” (EPV 43-44). La *educación sexual* sería el tema de mayor *personalización*: urgía integrar el “instinto sexual” en las “dimensiones totales y totalizantes”, los “modos fundamentales del existir”: varón y mujer, sus distinto tiempo cultural. La escuela y el Estado debían reconocer en la familia el ámbito natural, y considerar lo científico-técnico desde “la trascendencia y la religiosidad”, la “virginidad consagrada”. Más que lo “inefable, incomunicable” de lo individual, el hombre era un ser social; la sexualidad no era una “realidad autónoma” o “mera función biológica”, sino “una compleja dinámica de la persona total y de la misma comunidad”. (GS 12; EPV 57-58). En el “vaivén de las pasiones”, la perdida del *pudor* disociaba la interioridad y la encarnación, y el trabajo mismo se volvía una “pesada carga”. Relacionándose con el “mundo del trabajo”, la educación sistemática debía revitalizar la dignidad del “trabajo material” y el verdadero “trabajo intelectual” como procesos de “maduración, autonomía y sentimiento de autorrealización” (EPV 48-55).

3) La Vocación remitía a: i) la *Misión existencial*: proyectarse y donarse según los valores preferidos; ii) el *Compromiso trascendente*: vocación de encontrar a Dios. La “consistencia” educativa descansaba en la “disposición para (...) las relaciones justas y adecuadas con realidades que valen”. Su “secreto”, que el educando las siga vocacionalmente. Axiológica, los Valores serían sus “objetivos, contenidos y motivaciones”: en la vocación “de estado de vida” y “profesional”, una era la forma auténtica, y había que discernir la vocación *humana* (realizarse como hombre), la *cristiana* (de testimonio activo), y la *cristiana específica* (laical, de vida consagrada o ministerial jerárquica) (DP 852-54). En la educación integral, lo religioso era aún más que un “valor importante e indispensable”. En la “pedagogía del sentido de Dios” y las virtudes teologales de la “fe, esperanza y caridad”, su fin era la “semejanza con Dios”⁴. Y como la madurez dependería de la coherencia para con los valores *encarnados* y los objetivos comunes, debía observarse un *proyecto comunitario de vida* (EPV 64-74).

Con respecto al *encuentro educativo* se enfatizaba la “relación dialógica” entre los programas y contenidos, docentes y alumnos (EPV 84). La educación, “deber y derecho de los padres”, también lo era de los educadores profesionales en su “paternidad en el espíritu”. Como *encuentro de interioridades*, el “culto, testimonio y servicio” serían los “medios esenciales de

⁴ Aquí resulta interesante la invocación a la autoridad de Platón, un “pagano”, que ya en *Las Leyes* refería a Dios como “educador supremo del género humano”. Autoridad secundaria, claro, pues no llegaba a la profundidad cristiana del “orden de la Gracia”, como sí lo hacían Agustín (*De Magistro*) y los “Santos Padres” (EPV 71).

la educación cristiana” (EPV 162), y la “negación de sí” imprescindible, pues “todo encuentro profundamente humano y vitalmente comprometido resulta al mismo tiempo conflictivo”. Suponer la “perfecta coincidencia” y “contentar a las masas”, convertiría la relación educativa en “falso compañerismo y en complicidad”: uno asume educar, otro educarse. En una somera genealogía, se afirmaba que lo que fue consejo y respaldo moral, devino en poder, mando e imposición, y que se precisaba una “mayor verdad”, recuperar el “prestigio moral de la autoridad”, porque “dirigir es educar” y “educar es dirigir” y “se educa más por lo que se es” (“presencia humana personalizante”), que por el decir y el hacer: transmitiendo lo eterno desde una “pedagogía del amor” firme y no inmediatista (EPV 85-88). Así, y mientras la situación económica alejaba de los objetivos primarios y llevaba a asumir “puestos, funciones y tareas educativas sin ninguna vocación ni preparación”, para educar al hombre como “miembro activo de un empeño común (familiar, escolar, ciudadano)”, se exigía “una renovación de la escuela y una reforma muy importante en la preparación de los educadores, un replanteo profundo de la relación educador-educando” (EPV 90-92).

II) *El sistema educativo*. La escuela debía comunicar sistemática y críticamente la cultura para las “comunidades, instituciones y sectores sociales sin excepción” (LEC 26; GEM 5). Como “comunidad de hombres que comparten un mismo proyecto educativo”, tenía por origen la “libre asociación de maestros y discípulos” (en el caso universitario) o de “maestros y padres” (en las de “primeras letras”). Durante siglos sujeta al “dinamismo espontáneo de la sociedad”, “la Iglesia, primero, y luego los Estados”, asumirían su fundación y sostén. En el SXIX, con la mayor intervención estatal se producirían los efectos diferenciales de la “escuela moderna”: primero, las escuelas estatales se vuelven mayoría; segundo, se instituye “un sistema escolar único, creado y regido por la ley”, común al sector público y privado (EPV 94-95). Esto fue *positivo*: a) creación de escuelas con montos imposibles para la iniciativa social; b) su llegada a lugares remotos; c) “universalización y democratización de la educación escolar primaria y actualmente, de la secundaria, así como la extensión cada vez mayor de la educación escolar superior o terciaria”; d) la progresiva gratuidad; e) el paso automático entre niveles; f) la oficialización de estudios y títulos, y; g) la continuidad y el ejercicio profesional. Pero también *negativo*: a) tendencia al *estatismo*, al extremo del monopolio escolar; b) *esclerosis* y *burocratización* del sistema frente al cambio constante; c) abandono de la escuela por parte de la sociedad, “limitada a exigir y criticar” (reverso del estatismo). La necesaria concurrencia estatal debería respetar los *principios ético-jurídicos básicos de la educación sistemática*, los derechos y deberes de la persona: el derecho natural y constitucional argentino, siendo que “felizmente no existe entre ellos conflicto ni contradicción” (EPV 96-101).

Para la *persona* como “principio, sujeto y fin” de toda institución (GS 25), se distinguían: 1) el *derecho a aprender*, “natural, fundamental e inalienable” (art.14, CN; art.26, DDHH). Un derecho genérico que fundaba aquel específico a la educación sistemática y sus principios: 1.a) la *igualdad de oportunidades*, que debía ser “una meta permanente y prioritaria de toda política educativa, máxime en un país democrático”. La *gratuidad* no resolvía el problema de los minusválidos y marginales, de las regiones menos desarrolladas del interior. Pero la solidaridad social y estatal no eximía del esfuerzo personal, y menos en los niveles superiores; 1.b) la *libertad de opciones*: sujeto-objeto educativo, el hombre debía ser libre en “la elección de escuelas y, por ende, maestros; independientemente del carácter estatal o privado”. Su *negación absoluta*, el desconocimiento de títulos y estudios a las escuelas privadas, era un “signo totalitario”. Su *negación relativa*, “disimulada mediante la canalización de todos los recursos del Estado hacia las escuelas estatales”, realzaba el “privilegio de los ricos”, alejando la *igualdad de oportunidades*. Así, el aporte estatal al sector privado era un “deber de justicia distributiva” basado en la libertad e igualdad, y el derecho a aprender suponía la educación integral “que hoy prácticamente nadie discute”: científica pero también “física, psicológica, moral, doctrinal y espiritual” (ICN 154-155). Aún “evidentes”, la dificultad para concretar estos principios llevaba a remarcar que, si bien “no es misión del Estado enseñar o propagar una doctrina religiosa, menos aún impedir su propagación o su enseñanza” (EPV 102-107). 2) el *derecho a enseñar*: también constitucional (art.14), debía poder “ser ejercido individual y colectivamente, en cualquiera de las formas de asociación o sociedad previstas por la ley”. El Estado fijaría sus “condiciones morales y técnicas mínimas”, pero las escuelas privadas tendrían sus estatutos, planes y métodos originales, y designarían a su personal. Exigiendo “el mismo derecho que poseen todas las personas físicas y jurídicas”, la IC seguía “una tradición tan antigua como ella misma” (EPV 109-111).

Entre los *deberes de la persona*: a) el *educando*, para el bien común, debía perfeccionarse desde el “medio normal” que era la educación sistemática; b) el *educador*, inculcarle un “sentido ético” y cumplir las normativas del sistema escolar. La vocación se probaría en la recta conciencia más que en la ley, y la calidad de la educación no permitía excusas, ya que “un verdadero educador se sobrepone a las circunstancias más adversas” (EPV 112-115).

En cuanto a la *familia*, la “patria potestad” daba a los padres derechos y deberes naturales sobre sus hijos, salvo los personalísimos: el *derecho* a “elegir estudios, escuelas y maestros” (art. 26.3, DDHH; Ley 23.054, art.12 inc.4), y “a ser considerados miembros de la comunidad educativa”: ser informados, consultados y escuchados. Y el *deber* de comprender a la escuela como “una colaboradora y no una sustituta” de la misión familiar (EPV 116-119).

Definidos para la persona, alumnos, docentes y padres “quedan automáticamente definidos los correlativos deberes y derechos del Estado con relación al sistema escolar”. Sus *derechos*: la regulación social para el bien común, fijar las bases del sistema y supervisarlo, y exigir un “mínimo de instrucción” o “una formación específica y calificada”. La *prudencia* llevaría a discernir los aspectos “relacionados con la unidad moral y la identidad cultural de la nación, o con la preservación y fortalecimiento de sus instituciones fundamentales” (DRE 14). En lo relativo a la “cultura universal”, sólo habrían de fijarse “objetivos y contenidos básicos”. Sus *deberes*: el respeto *activo* de los derechos y el *principio de subsidiariedad*, en su *negativo* “respetar y hacer respetar la iniciativa de las personas y comunidades menores”, y su *positivo* darles “aquellos que sólo él puede brindar o puede procurárselo mejor” (ICN 98)⁵. Cuidar “el natural y legítimo dinamismo social” y servir las “necesidades sociales no atendidas”: la *igualdad de oportunidades educativas*. Y por lo amplio del campo educativo y las carencias, no podía haber conflicto, “a menos que deliberadamente se lo quiera provocar” (EPV 120-123). El problema radicaba en hallar “un justo equilibrio entre la unidad del sistema escolar y el pluralismo cultural propio de toda sociedad moderna y democrática”. Como derivado lógico, se proponía el *pluralismo escolar*: la coexistencia y cooperación entre las instituciones para formar criterios según las concepciones del mundo y preparar para la participación “en la construcción de una comunidad y, por medio de ella, en la construcción de la sociedad” (ICN 157; LEC 13; EPV 125). Pero un “sano pluralismo” sólo surgiría de “vínculos sociales profundos”⁶, y la *necesaria reforma* debía seguir los citados “principios fundamentales”. Así, en los *aspectos cuantitativos* se exigía “extender los beneficios del sistema educativo” a todo nivel, lugar y sector, especialmente a los carenciados, y priorizando los estudios superiores. La “marginalidad educativa” se expresaba en “los resabios de analfabetismo y la deserción escolar en los últimos grados”, en “la niñez material o moralmente abandonada”. En los *cualitativos*, y para que dicha expansión no sea la de sus defectos, había que enfatizar los aspectos *formativos* de la personalidad, lo moral y religioso, y no sólo los *informativos*;

⁵ “Lo que puede hacer correctamente un hombre, un grupo o una organización inferior, no debe usurparlo un organismo superior”, rezaba, y a un tiempo se convertía en un *principio de jerarquía* (EPV 76).

⁶ Como una “constante histórica de la evolución de nuestro sistema educativo”, se citaban: la Ley 934/1878, que abrió al reconocimiento de los estudios medios en establecimientos privados; el art. 70 de la ley 1420/1884, que lo hizo con los primarios; la ley 13047/1947 (reglada por los decretos 15 y 371 de 1964), que estableció la financiación estatal de las remuneraciones docentes en el sector privado; el decreto-ley 6403/1957, que reconoció la libertad de enseñanza universitaria, ratificado por las leyes 14557/1958 y 17604/1967, y; el decreto 4857/1958 (luego, 371/1964), acerca de la formación del profesorado. Leyes y decretos que consolidaron un “sistema plural”, destacándose el aporte estatal para que “en sus dos terceras partes las escuelas privadas sean gratuitas y las restantes en buena proporción perciban aranceles mínimos”. Así, el desarrollo de la “escuela privada” había sido “altamente positivo” (a veces como “avanzada” del sistema, e innovando), y era preciso “que se consolide y perfeccione en el futuro” (EPV 127-128).

jerarquizar la docencia; aminorar el reglamentarismo y fomentar la formación laboral y profesional, así como la diversificación local y regional, pero orientada a la unión nacional, político-cultural. En cuanto a lo *institucional*, se requería “mayor autonomía pedagógica” y flexibilidad, más responsabilidad a directivos y docentes, participación social en la planificación y reformar los métodos de supervisión. “Ni la escuela estatal es una oficina pública, ni la no estatal, una empresa privada”: coordinar la escuela, la familia y el entorno, contribuiría a la *subsidiariedad* y la no masificación y despersonalización (EPV 132-140).

III) *Misión educativo-pastoral de la Iglesia*. Aquí se anticipaba el “proyecto educativo-pastoral del Episcopado” que regiría los proyectos de las distintas comunidades educativas católicas (DP 1050). Una IC “desde siempre” dedicada a “promover la educación humana y cristiana entre todas las gentes”, llegó a clarificarse como “educadora de pueblos (...) al meditar sobre la evangelización de las culturas”; pero el “orden de la cultura” dependía de los “criterios de la fe”: el *apostolado educativo* humaniza y personaliza desde la Buena Nueva en una cultura latinoamericana “radicalmente cristiana” (DP 1013, 1024-30). El aporte de la IC a la cultura nacional residía en “ver en el corazón de la cultura” y vivificar el “núcleo central referido a lo religioso”: tomar lo *positivo* de la cultura religiosa y profana y lograr una *síntesis* entre *fe y vida* (testimoniando el Evangelio) y entre *fe y cultura* (elevando los valores de manera “sólida y duradera”) (EPV 157; DP 389; LC 29-31). La educación pertenecía al contenido integral de la evangelización, y exigía un “conocimiento doctrinal sistemático”. La catequesis llevaría a la madurez *humana* (“el desarrollo armónico de la personalidad”) y *cristiana* (más profunda, en “la fe, la esperanza y la caridad”) (LEC 49-50; EPV 143-147).

En una cultura pluralista, urgía retomar la “raíz cristiana (...) con más vigor aún, desde sus instituciones educativas”, iluminar las *sombras* y reafirmar “nuestro estilo de vida (nuestra cultura)”, allí donde la “historia patria” indicaba que “la religiosidad católica ha sido una constante (...) en el seno de las familias y también en diversas instituciones de educación formal” (EPV 148-149). La “tarea pastoral común a toda la Iglesia” partía del diagnóstico de la “cultura viva, o sea, a la dialéctica de valores y antivalores” (ICN 113), impulsando: a) la catequesis; b) la responsabilidad docente; c) la coordinación a nivel diocesano, interdiocesano y nacional; d) la apertura a todo el campo educativo; e) la presencia familiar (DIM 16-17); f) la integración intra e inter-institucional; g) la educación en sectores carenciados; h) una pedagogía personalista; i) mayor evaluación; j) el rol laico en escuelas y asociaciones profesionales; k) la educación no formal, y; l) el desarrollo positivo de los medios de comunicación (EPV 150-153). Se destacaban la *opción preferencial por los pobres*; la *prioridad juventud*; el apoyo a los *laicos, testigos de la fe* (LC 47-75) y la *formación de*

dirigentes católicos. El episcopado era el responsable como representante de la Madre y Maestra (GE 3), pero el *proyecto* incluía a “todos los educadores: directivos, docentes, auxiliares y padres de familia” (LEC 34, 59 y 61). La “renovación” nacional exigía más que un “mero ordenamiento formal, mecánico y abstracto”. Próximos al nuevo milenio y al Quinto Centenario, el *quehacer* educativo era la clave de la *evangelización de la cultura*.

“Educación y proyecto de vida”: de los *signos de los tiempos* a los *signos del Tiempo*.

Si “cambiar es lo que caracteriza al ser viviente”, la urgencia del recto desarrollo no podía hacer olvidar que, sin madurez, la ausencia de tutela traía el caos. Como la democracia no se bastaba a sí misma y las crisis eran “para el hombre y para las instituciones la hora de su verdad”, la IC apostaba por la propia como la única capaz de autentificar el signo futuro: sin los “corazones”, las “óptimas leyes, instituciones, cambios de estructura, acuerdos sociales, no se sostienen” (EPV 4-5). Pues en “lo accidental” había “muchos estilos de vida”, pero en “lo esencial” se vivía en el valor o el antívalor, y mientras que “toda liberación temporal, toda liberación política, lleva dentro de sí el germen de su propia negación”, la educación tenía que apuntar al “bien superior” (EPV 64-69). Minando la “consistencia propia” de la “historia humana”, las “exigencias profundas del propio ser” a las cuales se subordinaba el proyecto de “dar vida a la vida”, referían a un ser de aristas atemporales, a la Vida. El valor humano no estaba en el juicio social, la utilidad, eficiencia u originalidad, sino en su *dinamismo* conciente de *lo real*, pero en una interioridad reductivamente definida, menormente en el “diálogo enriquecedor” que en la pasiva “aceptación del sufrimiento y la quietud” (EPV 12-13).

Es el *Tiempo* que marca EPV el que induce a problematizar varios puntos. El acercamiento mismo a las “formas elementales” de la educación -que recuerda los análisis durkheimianos y su “sociología implícita del catolicismo” (Isambert, 1982)-, es tan amplio que olvida las especificidades sociohistóricas, pero tan limitado como para justificar el propio como *el proyecto educativo*. Así, el imposible de las “soluciones válidas para todo tiempo y lugar” se diluye en las “pautas de validez permanente”. Lo observamos en cuanto a los efectos de la intervención estatal. Analizada con celo, a los fines argumentativos, su negatividad pareciera dirimirse en cuestiones maniqueas o económicas, recortando el rol de una IC que, justamente, fue enfrentando o pactó con ese Estado Moderno. Al hablar del *monopolio escolar*, su origen en el SXIX y sus formas “más crudas y aberrantes en los Estados autocráticos y totalitarios”, el *estatismo* queda como una “derivación lógica y casi forzosa de la ideología dominante” que debiera ser ajena a “gobiernos y corrientes políticas que se proclaman democráticos” (EPV 98). En la ausente autocrítica, así como se juzgaba cotidiana la “violencia y horror” (EPV 45),

casi nada se decía de la violación sistemática previa, del horror devenido en terrorismo de Estado y la responsabilidad *en gracia* asumida por parte de la IC, especialmente en su vértice. En la *misión* de educar como “servicio prioritario para todos los hombres y para todo el hombre”, se subraya la tensión que redefine el plural de “los hombres” desde los tradicionales postulados católicos que aúnan el “para todo el hombre” al cosmos del propio Dios. De allí que pueda afirmarse que “la mayor conciencia de libertad” lleva al “pluralismo que, aunque no siempre deseable, es una realidad del mundo actual que la educación ha de tener en cuenta”; deslizándose que “a pesar de la fuerte presencia de valores religiosos, vivimos en un mundo pluralista”. Mientras que el pluralismo no equivale a negar los valores religiosos, sino a su convivencia respetuosa, en el registro de los Valores, otra es la significación del *apostolado educativo*: ante las “opciones religiosas y vitales divergentes”, aún cuando se promueva “la adhesión libre y consciente”, uno sería el modo de purificar la cultura (EPV 146). Allí, la indistinción pedagógica entre la verdad y el método, incluyendo al emisor, al receptor y al contexto, nos conduce a preguntarnos por el lugar dejado a los últimos dos (EPV 35). Por ejemplo, reviendo el alcance de la gravitación de los jóvenes, la mujer o del laicado en general, en el seno de la IC. Y también por esa pastoral que, amén de invocar la “justicia social”, moderaba una *opción preferencial por los pobres* cada vez más *sacerdotal* y menos *profética*, “no exclusiva ni excluyente” (Dri, 2000; DP 1134-1165). Lejos de la “primera comunidad” (Hechos 2, 44-47), e identificando teológicamente la dimensión comunitaria con la estructura del Dios Uno y Trino representado en la Iglesia como “Cuerpo Místico”, amar la “cultura de los pobres” distaba de transformarla socialmente (EPV 61-62 y 165)⁷.

La noción misma de *persona* impedía la argumentación racional y el diálogo, llegar al hombre “independientemente de su fe o sus creencias” (EPV 101). En los términos planteados, el “dilema de la libertad” no era tal: “ser hombre por decisión personal, o, si la libertad es el fin, que el hombre acepte el absurdo de no tener destino ni sentido: sólo sería libre para ser en definitiva, libre”. Sin poder desarrollarlo, ¿por qué no pensar en lo trágico de tener destinos y sentidos, en plural, concibiéndonos libres según nuestra –condicionada- capacidad colectiva para transformar la injusticia relativa a las relaciones sociales actuales? Mientras que se destacan el *hacer algo* y el *hacerse* como dimensiones técnica y ética de la libertad, el

⁷ Al respecto, mencionemos la centralidad que por entonces asumiría la Teología de la Cultura que, en el paso de *la liberación a la evangelización* dado por Juan Pablo II, tendría efectos en lo educativo. Ante las fracturas que el Concilio II y la radicalización general habían provocado en el mundo católico argentino y la Iglesia, en los ‘70, la Santa Sede buscó la unificación social e institucional. Enmarcada en dicha “conciliación”, la Teología de la Cultura realizaría una lectura conciliar “moderada” con respecto a la Teología de la Liberación: relegaba toda invocación socio-estructural “revolucionaria”, para basarse en la *salvación* y la *conversión interior*, reduciendo la “política” al plano pastoral. De matices nacionalistas, y en sus intenciones “normalizadoras”, puede pensársela como síntesis entre aquella reforma “radical” y la tradición nacional católica (Di Stefano y Zanatta, 2000).

reduccionismo de la disciplinada *obediencia* a un fin atemporal, coarta la potencia -horizontal o vertical- de los sujetos sociales. Más que libre, el hombre es “capaz de libertad”, pero su *conquista* suponía “motivaciones válidas” más allá de los *cuerpos*, la “estructura fundamental de lo cristiano” (EPV 40-42)⁸. Y la “unidad dialéctica cuerpo-alma”, redundaba en una dicotomía espiritualizante que desvanecía al hombre que, se decía, “es también corporeidad”⁹. En otra explícita cita contextual –entre los juicios a militares, el permisivismo, etc.-, sólo se proponía concientizar problemáticas gobernables. *Prudencia*, en el caso del II CPN, era entender que así como “el pluralismo cultural no atenta contra la unidad nacional mientras se mantenga firme la adhesión a un núcleo básico de valores e instituciones comunes”, tampoco “el pluralismo escolar atenta contra la unidad del sistema escolar, mientras haya un conjunto de principios y normas básicos, comunes a todos los establecimientos” (EPV 126). Allí se reivindicaba el rol eclesial en las “conquistas legales” que forjaron la pluralidad, apuntando que si la mayoría de las escuelas privadas eran católicas –“explicable en un país que también lo es”-, también había espacio para las cristiano-evangélicas, judías y no confesionales. Pero históricamente, esa “mayoría” ha tenido el suficiente peso político-cultural como para minar lo plural. Y si, ante la “eventual reforma del sistema educativo”, la “verdadera amplitud” aludida no nos permite discutir la participación católica en su extensión y efectos, sí en cuanto al espacio dejado a las posiciones disímiles cada vez que dicha *amplitud* se supuso *verdadera*.

“Educación y proyecto de vida” y la persistencia de la matriz *católica integral*.

Al abordar aquello que denominamos como el “*entre-Tiempo* programático” de EPV desde la tensión entre los *signos de los tiempos* y los *signos del Tiempo*, hemos querido destacar la persistencia de la matriz *católica integral*. Primero, esto nos lleva a distinguir una primera lógica en cuestión, relativa a la Iglesia Católica en sí: “la universalidad de miras es nota característica del cristiano” (EPV 158), se dice, y pensamos en la *oikonomia* como *tecnología social*: en la habilidad para reconciliar lo aparentemente contrario e integrarlo en la “gran familia cristiana”. Como un símil de la lengua, “instrumento unitario y unificador” a la vez, la *oikonomia* católica señala “la práctica estratégica de la lógica fundamental de la religión”. En dicha *visión del mundo y modo de funcionamiento*, intereses y *habitus* en conflicto tienden a

⁸ De este modo debemos interpretar una expresión del tipo: “la mayor sensibilidad de hoy frente a la dignidad y los derechos de la persona, las ansias de libertad, el espíritu crítico y a menudo contestatario, conforma, con otras causas, un clima que hace más difícil el ejercicio de la libertad” (EPV 86)

⁹ Es interesante atender a la idea de que “nuestro sentido de la muerte define más fuertemente nuestro sentido de la vida” (EPV 46). Si “toda educación tiene como base una filosofía de vida y por ende, una hermenéutica de la muerte”, en el límite, tratándose de una filosofía de la Vida que erige determinada jerarquía de valores, creemos preciso discutir los significados de la vida y, en un sistema que sólo propone muerte, fundarla en la vida misma.

unificarse en el reconocimiento *oficial* del poder religioso y simbólico (ya sea por el diálogo, la subordinación, etc.). El principio de la *concordia discors* opera en la propensión típica a concebir todas las relaciones sociales desde el modelo *fraterno* de la familia (Bourdieu et Saint Martin, 1982). Desde allí, y perteneciendo a un área de grandes consensos doctrinales, la homogeneización que EPV también representa condiciona la imagen de la educación. Esto resignifica “la prioridad del hacerse sobre el hacer” -la CEA trabajando estratégicamente sobre su propia imagen-, y el sentido de discernir “los alcances de la interdependencia de los hombres en lo bueno y en lo malo”: mientras que para la “organización política de la sociedad” alcanza la “complementariedad funcional”, una “comunidad” exige la profundidad del trato “de persona a persona” (EPV 56). Y en el *Tiempo* de la *comunidad nacional*, claro, esa profundidad es católica, y con su “centro dinamizante” en la Eucaristía, la Iglesia es “Modelo, Madre y Maestra del quehacer educativo” (EPV 164).

Y esto nos dispone a considerar una segunda lógica: la del *catolicismo integral*. Como toda trama narrativa, la historia de la IC se hace y deshace rectificándose. Asumida dicha posición *catártica*, la matriz integralista sigue vigente. En términos sociohistóricos, referimos a la concreción, de 1930 a 1980, de un proyecto de *nacionalización católica* y *catolización cultural* desde el Estado y distintos Gobiernos (Mallimaci, 1988). Con fuerza desde los '30, fue produciéndose esa *catolización* de la sociedad civil y política, los partidos, el Estado y las FF.AA. *Romanizándose*, con su centralización y expansión institucional fue llenando el *vacío* que dejó la crisis del *imaginario liberal dominante* (1880-1930). Disputándolo, el imaginario católico supo depositar su sentido total y totalizante identificando *argentinidad* y *catolicidad*. Opuesto y en connivencia con el Estado Moderno, fortalecería su autoridad moral al tiempo que devenía en un *nacionalismo de sustitución* y amalgamaba la diversidad política, étnica, etc. Expandiéndose entre las masas y las organizaciones sociales (escuelas, sindicatos, etc.), fundiría lo político-doctrinal en su intransigencia antiliberal y anticomunista. Decidido a *restaurar todo en Cristo*, focalizado en la cuestión social y el orden, el *antimodernismo liberal* de este *movimiento cultural* postulaba una *verdadera modernización cristiana*.

Desde entonces, sería una variable inevitable en la política argentina (Mallimaci *et. al.* 2006), y habiendo perdido aquel status dominante, sus lógicas aún circulan como elementos de presión y presencia pública. En la *transición democrática*, su “mito” podía saludar la *cultura participativa*, pero fundando la nación cristiana (católica) en la Cultura capaz de garantizar la argentinidad y la democracia. Con la “auténtica ciudad educativa” (DP 1048), resurgía una

tensión histórica de la relación catolicismo-democracia (Ezcurra, 1988)¹⁰: si los *signos de los tiempos* hacían cognoscible la diversidad de grupos y valores sociales, la reivindicación *por afuera y por encima* de ese neotomismo nacional-católico, la substancialización en la Verdad de los *signos del Tiempo*, restaba *temporalidad* a la *otredad* y negaba el reconocimiento concreto de una sociedad plural. Allí, esas continuidades siguen delimitando la singularidad de la “Argentina católica”, y la íntima relación entre educación y cultura se rige por un fin que trasciende y niega las mediaciones sociales, el derecho natural y los preceptos divinos. Homologando la identidad y cultura nacional a la católica, el *ethos total* de la Verdad del *ser* y la *forma de ser* argentinos define un discurso educativo moral y espiritual. “En términos ideal-típicos y sin obviar las disímiles perspectivas eclesiológicas: si la educación es argentina y -en primera y última instancia- la cultura e identidad argentinas son católicas, la educación argentina *debe ser* católica. O al menos, y retomando los condicionamientos socioreligiosos contemporáneos, esa educación debe respetar los verdaderos valores, que, en su incontestable raigambre cristiana, comulgan consigo misma a la nacionalidad argentina” (Espert, 2007). Entonces, comprendamos esa *reinvención de la tradición* como una estratégica marcación del *adentro y afuera constitutivo* que aún opera en el espacio social. Los *efectos de verdad y sentido* de sus enunciados, como señalamos, se amplifican en esferas como la educativa, donde la IC históricamente ha reivindicado el monopolio legítimo de las formas enunciativas. Pudiéndose decir en crisis, el sentido común de la *Cultura católica* se recrea en el orden simbólico-discursivo para reafirmar la hegemonía católica en la práctica. Y si “humanizar” equivalía a preguntar “¿De qué le servirá al hombre ganar el mundo entero si pierde su vida?” (Mt. 16, 16), además, podríamos interrogar ¿de qué le servirá ganar su vida si pierde el mundo entero? y, desde esos “ganar” y “perder”, intentar advertir el complejo proceso de transacciones sociales en que se despliega la diversidad de estrategias que la jerarquía católica esboza para repositionar a la institución en el campo social y religioso. Pero no al modo de un demiurgo prestidigitador: como en un péndulo sociohistórico, la significancia de EPV va dirimiéndose en la dinámica de consensos y conflictos entre las vidas y la Vida, los mundos y el Mundo. Y así es que lo pensamos como un programa pedagógico, ético y político que sistematiza los principios que discursivamente edifican una identidad y un proyecto social enfrentados al “secularismo” del *imaginario laicista*. En ese “programa” (que guió el accionar de la IC durante el II CPN y mantiene un rol activo en los discursos educativos), ya no la

¹⁰ Por ejemplo, podemos rastrear esa conflictividad histórica con los gobiernos democráticos en documentos como “Ante la nueva etapa del País” y “Construyamos todos la Nación” (CEA 1983). Promoviendo “la paciencia y la tolerancia” como condiciones del “diálogo pluralista” y así percibiendo “lo valioso en medio de aquello que lo pueda oscurecer”, esto último tendía a ser *lo otro no católico* y no reconocido (EPV 26).

“secularización”, sino el “secularismo” encerraba las representaciones a las que se oponía el catolicismo “deslegitimador de modernidades” enraizado en el *Syllabus* (Mallimaci, 1993). Si la salida de la “ambivalencia moral” requería educar auténticamente, lo *integral* cifraba el *proyecto de vida* episcopal que, en desmedro del “laicismo pseudocientífico” y sustentando una educación privada “pública no oficial o libre”, exigía al Estado que estimule los alumnos a “ilustrar, cultivar y vivir su fe”, siendo que “la gran mayoría (...) profesa una fe religiosa”, y no podía educárselos “como si todos fueran agnósticos o ateos” (EPV 108). Así, y acerca de la Ley 1420 como “expresión del modelo del laicismo escolar”, se recordaba que su texto no mencionaba “tal palabra” ni tampoco negaba “la enseñanza religiosa en la escuela, de acuerdo con las convicciones”, pues no podría haber querido “propiciar dos enseñanzas antagónicas”, una religiosa y otra irreligiosa. Esa “aberración pedagógica” contradeciría la Constitución y las “raíces históricas de la nacionalidad” y, debido a los “abusos” que había sufrido, era necesario “encontrar soluciones más acordes con un sano pluralismo” (EPV 129).

En buena medida, el II CPN ofrecería esas “soluciones”. Si comparamos cualitativamente los informes de sus instancias, centrándonos en EPV, podemos señalar la ascendencia de las concepciones educativas católicas. Aún cuando no se hayan llegado a plasmar legalmente, las resoluciones del Congreso volvían sobre los principios católicos casi en su totalidad: el hombre como *persona* desde la concepción; *unidad bio-psíquica-social y espiritual* dirigida a la trascendencia, exigiendo una educación *integral*; el *derecho intransferible* de la *familia* a elegir la enseñanza religiosa de sus hijos en la escuela *pública de gestión oficial y privada*, y la *subsidiariedad* de un Estado destinado al bien común y a socializar en los verdaderos valores nacionales (BO-AICA N °1619-21/1634). Sin duda, la movilización nacional del gran capital educativo y sociocultural terminó posicionando positivamente a la IC. Con sus matices y cierto apoyo de la oposición, los cuadros católicos fueron “copando” las esferas decisionales sin tener que recurrir a la tradicional *imposición* doctrinaria. Si en abril del '88 la Asamblea Plenaria de la CEA se mostraba agradecida por la masiva participación, se debía a la exitosa consolidación –en los márgenes de lo religioso/ católico- de la concepción educativa *integral* por sobre su acepción *laica*, y a la reafirmación de sus principios de la *igualdad de oportunidades y la libertad de opciones* (Krotsch, 1988; Espert, 2007).

A fin de cuentas, así vamos aproximándonos a sostener que, con la *pluralización religiosa* y el retorno democrático, acentuado el *tránsito del monopolio a la hegemonía católica*, las posiciones educativas de su jerarquía devienen medulares en un estratégico reposicionamiento socioreligioso: una redefinición institucional que –matizada por los *signos de los tiempos*” y

la diversidad eclesiológica subyacente al tendencialmente monolítico ethos episcopal-, continúa orientándose según lógicas pertenecientes al *Tiempo de la matriz católica integral*.

Bibliografía.

- Bauman, Z. (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE.
- Berger, P. (1981). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, Ed. Cairós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. et Saint Martin, M. (1982). "La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir religieux". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45, noviembre 1982 (2-53)
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Mondadori.
- Dri, R. (2000). *La utopía de Jesús*. Buenos Aires, Bilblos (2da Ed.).
- Espert, N. (2007). "Catolicismo, educación y democracia. La cultura de lo mayúsculo o lo minúsculo de la Cultura", ponencia presentada a las *VII Jornadas de Sociología*, FSC-UBA (a realizarse en noviembre de 2007).
- Ezcurra, A. M. (1988). *Iglesia y transición democrática: ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur
- Esquivel, J. C. (2004). *Detrás de los muros. La iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)*. UNQui Ed.
- Forni, F. (1993). "Nuevos Movimientos Religiosos en Argentina", in FRIGERIO, A. (comp.), *Nuevos Movimientos religiosos y ciencias sociales*, Buenos Aires, CEAL, pp.7-23
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.
- (1999) *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós.
- Giménez B., V. (2004) *Recomposition du champ religieuse dans l'Argentine*, París, EHESS.
- Hervieu-Léger (1993). *La Religion pour Mémoire*, Paris, Cerf.
- (1999). *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*. Paris, Flammarion.
- Isambert, F-A. (1982). *Le sens du sacré. Fête et religion populaire*. Paris, Éd. de Minuit.
- Krotsch, P. (1988): "Anexo: Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional". En Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática: ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur.
- Mallimaci, F. (1988). *El catolicismo integral en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- (1993). Los estudios sobre la relación Catolicismo, Estado y Sociedad en la Argentina: conflictos y tendencias actuales. En Frigerio, A. *Ciencias Sociales y religión en el Cono Sur*. Buenos Aires, CEAL.
- (1996) "Diversidad católica en una sociedad globalizada y excluyente. Una mirada al fin del milenio desde argentina" en *Sociedad y Religión*, Bs. As. N ° 14-15 (71-94).
- (2000) "El catolicismo argentino en la vida democrática". En *Todo es Historia*, dic. pp. 70-80
- Mallimaci, F., Donatello, L. y Cucchetti, H. (2006) Caminos sinuosos. Nacionalismo y catolicismo en la Argentina Contemporánea. En Colom F. y Rivero Á. (comp.). *El altar y el trono. Ensayos sobre el catolicismo político iberoamericano*. Barcelona, Anthropos, pp.155-190
- Oro, A. (1996) "Consideraciones sobre la modernidad religiosa". En *Sociedad y Religión*, 14/15
- Parker, C. (1993). *Perspectiva crítica sobre la sociología de la religión en América Latina*. En Frigerio, A. *Ciencias sociales y religión en el Cono Sur*. Buenos Aires, CEAL.
- Semán, P. (2006) *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Bs. As., Gorla.
- Soneira, J. (2005) *Sociología de los Nuevos Movimientos Religiosos en Argentina*, v.1.
- Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder. En Jozami, E., P. Paz y J. Villarreal: *Crisis de la dictadura argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

DOCUMENTOS Y DECLARACIONES DE LA IGLESIA CATÓLICA:

- CL - *Communes Litteras*, 1919.
- DIM - *Divini Illius Magistri*, 1929.
- MM - *Mater et Magistra*, 1961.
- GES - *Gaudium et Spes*, 1965.
- GEM - *Gravissimum Educationis*, 1965.
- MED - Documento de Medelín, CELAM 1968.
- LEC - La escuela Católica, SCEC 1977.
- DP - Documento de Puebla, CELAM 1979.
- ICN - Iglesia y Comunidad Nacional, CEA 1981.

- LC - El laico católico. Testigo de la fe en la escuela, SCEC 1982.
- ANEP- Ante la nueva etapa del país, CEA 1983.
- DHC - Dios, el Hombre y la Conciencia, 1983.
- CTN - Construyamos todos la Nación, 1983.
- OA - "Orientaciones educativas sobre el amor humano", SCEC 1983
- DRE - Democracia, responsabilidad y esperanza, CEA 1984
- EPV - Educación y proyecto de vida, CEA 1985.