

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 5, Número 1. Montevideo, 2012.

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex y Scielo.

<http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@ucu.edu.uy

EDITORIA ASOCIADA

ADRIANA ARISTIMUÑO

COMITÉ EDITORIAL ASESOR

ADRIANA ARISTIMUÑO
Universidad Católica del Uruguay

LILIÁN BENTANCUR
Universidad Católica del Uruguay

PABLO DA SILVEIRA
Universidad Católica del Uruguay

PABLO LANDONI
Universidad Católica del Uruguay

JAVIER LASIDA
Universidad Católica del Uruguay

ESTER MANCEBO
Universidad de la República

SUSANA MONREAL
Universidad Católica del Uruguay

PEDRO RAVELA
Universidad Católica del Uruguay

CARLOS ROMERO
Universidad Católica del Uruguay

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

ENRIQUE BAMBOZZI
Universidad Católica de Córdoba
Universidad Nacional de Villa María

ANDRÉS BERNASCONI RAMÍREZ
Universidad Andrés Bello

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales

ALICIA CAMILLONI
Universidad de Buenos Aires

FIDEL CORCUERA
Universidad de Zaragoza

ERIK DE CORTE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

TABARÉ FERNÁNDEZ
Universidad de la República

SÉRGIO R. K. FRANCO
Universidad Federal do Rio Grande do Sul

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
Universidad Alberto Hurtado

ERNESTO GORE
Universidad de San Andrés

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JORGE MORA
FLACSO Costa Rica

MARGARITA POGGI
Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

JOAN RUE
Universidad Autónoma de Barcelona

MARCOS R. SARASOLA
Fundación Horreum Fundazioa, País Vasco

GILBERT A. VALVERDE
State University of New York at Albany

ROLAND VANDENBERGHE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

DISEÑO E IMPRESIÓN: MONOCROMO

Vázquez 1384, piso 8, apto. 12
11200 Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 2400 1685
info@monocromo.com.uy

Las ilustraciones de este número pertenecen a Celia Bissio Canoura, estudiante avanzada de Comunicación Social. Fueron tomadas de pavimentos de diversas instituciones educativas de Montevideo: Facultad de Derecho de la Universidad de la República, Instituto Alfredo Vázquez Acevedo, Museo Pedagógico y Universidad Católica del Uruguay.

El contenido de los artículos y reseñas es responsabilidad de sus autores.
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.

Edición hecha al amparo del Art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)

ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468 Depósito Legal: 359945

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

MISIÓN

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista semestral y arbitrada de la Universidad Católica del Uruguay. Intenta generar espacios académicos para producir y compartir conocimiento sobre educación apostando a la calidad de la producción generada en el país y la región y recogiendo la vocación internacional de toda universidad. Es un ámbito para todos aquellos colegas que se sientan motivados a compartir su producción aportando a la discusión contemporánea sobre educación, sociología de la educación e historia de la educación. Convencidos de que la educación es un componente sustantivo de la vida de los países, motor y a la vez producto de la sociedad, no podemos estar ajenos a los enormes desafíos que hoy se le presentan contribuyendo así a la expansión, reflexión y calidad del conocimiento.

PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Montevideo 2012. Volumen 5. Número 1.

DOSSIER: EDUCACIÓN Y LAICIDAD

- 8 *Presentación*
CARLOS TORRENDELL
- 17 *Libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad:
límites confusos y falsas asociaciones*
PABLO DA SILVEIRA
- 37 *Educación, laicismo aggiornado e Iglesia Católica*
CARLOS DANIEL LASA
- 55 *Modelos escolares católicos y cultura escolar*
MARIO MAURICIO OCAMPO
- 79 *Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión,
la ambigüedad y el conflicto*
SERGIO PÉREZ SÁNCHEZ
- 97 *El proyecto de Universidad Católica de los sesenta en Uruguay:
el debate dentro de la Iglesia*
SUSANA MONREAL
- 115 *O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919):
os colégios das «freiras francesas»*
IVAN A. MANOEL

ARTÍCULO

- 137 *La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social*
NATALIA KRÜGER

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 159 *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, de José Joaquín Brunner y Carlos Peña (editores)
PABLO LANDONI COUTURE
- 162 *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre las prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*, de Adriana Aristimuño, Lilián Bentancur y Sharon Muselli.
ISABEL VARELA
- 166 *Futuro para la educación o educación para el futuro. Algunas claves para el desarrollo de prospectiva en educación a través de breves ejercicios*, de Álvaro Silva Muñoz (compilador)
JOSÉ MIGUEL GARCÍA
- 170 *Mi clase de historia bajo la lupa*, de Ana Zavala.
SIBILA NÚÑEZ

PRESENTACIÓN

Los últimos años permiten vislumbrar cambios sustantivos en las relaciones entre religión y cultura, los que también se manifiestan en el nivel epistemológico. Se van modificando los sentidos y fenómenos sociales de carácter religioso y laico conjuntamente con los paradigmas para su análisis y comprensión. Esto no sólo ha impactado en el estudio del presente sino que ha abierto también nuevas perspectivas historiográficas que revisitan el pasado con miradas y preguntas que ayudan a detectar realidades mucho más complejas e híbridas que las planteadas en etapas previas de este tipo de estudios.

Además, se abren paso nuevas subjetividades y nuevos actores. Permítaseme este ejemplo a través de una anécdota quizás irreverente en un *dossier* académico. Recuerdo que hace poco tiempo me relataron que el ámbito de la sociología (crítica) de la religión española estaba cambiando, entre otras cosas, porque ya no lo encarnaban ex seminaristas o ex sacerdotes. Intuitiva e inmediatamente pronuncié la siguiente exclamación que me sorprendió hasta a mí mismo: «¡Se está secularizando el laicismo!». Más allá de la certeza de la descripción y de lo apropiado de la exclamación (se podría haber dicho que se estaba desclericalizando el laicismo o los estudios de la religión, u otras alternativas mediando un análisis más completo), lo cierto es que también las visiones y hasta los prejuicios con los que los investigadores se adentraban en los debates de religión y laicismo se han modificado bastante más que parcialmente.

Estos corrimientos afectan sin duda a la educación, uno de los frentes de batalla más significativos y cruentos que, desde la Revolución Francesa, ha sido periódicamente recorrido por las fuerzas religiosas y laicas hasta el día de hoy en las naciones occidentales (habría que ver si no en todas...). No creo enfatizar nada nuevo si señalo que, en el mismo origen de los sistemas educativos en las naciones latinoamericanas como en tantas otras experiencias, está la lucha o el arduo trabajo por delimitar la injerencia del Estado —en sus distintos niveles—, de la sociedad civil y de las iglesias sobre los sistemas educativos (ahora habría que agregar la del mercado) y, a la vez, que en esa fluctuante configuración de relaciones se ha superpuesto la discusión moderna sobre el espacio de la religión y de lo laico en la cultura pública y privada.

Aún teniendo en cuenta que el proceso de secularización de los últimos siglos ha sido relevante, no puede comprenderse la historia de la educación y de la forma escolar sin adentrarse en la cuestión religiosa: hacer teoría, historia o sociología de la educación sin este asunto es una operación ideológica acientífica, más allá

o más acá del posicionamiento religioso, ateo o agnóstico del investigador. Un hecho socio-histórico podrá ser interpretado de diversas maneras pero no es ético ni académico que sea invisibilizado.

A lo largo del siglo xx, la filosofía, la historia y la sociología de la educación en América Latina —en especial, en muchas universidades estatales de la región— cristalizaron (en el relativo sentido histórico que tiene esta expresión) la marginación de estudios que interrelacionaran la religión, la laicidad y lo escolar. Esto sucedió como una de las consecuencias del hecho de que buena parte del mundo académico —de espaldas a la dinámica popular— asumiera el paradigma de la secularización ineludible e inevitable acuñado en el siglo xix entre otros por Marx, Comte o Nietzsche (Taylor). Así quedaba este tema librado al trabajo de académicos católicos —muchos de ellos sacerdotes y religiosos al abrigo o no de instituciones católicas— quienes lo desarrollaron, la mayoría de las veces, de forma apologética.

Sin embargo, los últimos dos decenios atestiguan un cambio relativo a esta hegemonía o, al menos, una modificación inicial. Investigadores de los campos académicos mencionados, a partir de nuevos paradigmas, han podido adentrarse sin complejos ni culpas ajenas en este ámbito. De hecho, por ejemplo, en el pasado quien no fuera católico no estudiaba la historia de la Iglesia en forma sistemática. Hoy asistimos a la presencia de investigadores que se adentran en este ámbito y otros colindantes sin que ello signifique que adhieran a una religión en particular y que sean estigmatizados desde ambientes laicistas o religiosos por esta opción: se ha convertido en un campo de estudios menos dicotómico y más abierto, a tono con nuevas visiones postestructurales.

La invitación que se me ha circulado —muy generosamente, por cierto, y que agradezco públicamente— desde la dirección de la revista *Páginas de educación* para editar un *dossier* sobre Laicidad y Educación sin duda se inscribe en esta tendencia. Y en este mismo espíritu se reunieron artículos de algunas naciones latinoamericanas que animan, al menos, a colocar algunas piezas en un rompecabezas que recién se comienza a armar y que, por ello mismo, permite vislumbrar indicios de un futuro cuadro. Porque la literatura científica no abunda precisamente en esta temática.

Los artículos congregados fueron seleccionados tratando de construir un abanico que incluye al menos tres perspectivas posibles: a) cierta variedad de experiencias nacionales (Argentina, Brasil, México y Uruguay); b) diversidad

de miradas disciplinares (filosofía, sociología e historia), y c) pluralidad de visiones teóricas sobre lo laico y lo religioso en educación. La mixtura de los seis artículos (a los cuales presentaré hacia el final de esta introducción y con los cuales dialogaré en algunos puntos) permite apreciar un rico entramado de aproximaciones que manifiestan con claridad la densidad y multidimensionalidad de la cuestión.

Antes me atreveré a desarrollar algunas ideas frente a un tema del cual es difícil mantenerse distante y frío (por lo menos para mí). También estas ideas orientarán los diálogos con los artículos de este *dossier*. En primer lugar, considero que la cuestión de la laicidad y la educación se inscribe en el panorama más amplio de las relaciones entre modernidad e Iglesia Católica (y, por proyección, entre modernidad y religión). Como Benedicto xvi precisó, el Concilio Vaticano II significó una reforma —entendida como «renovación dentro de la continuidad del único sujeto-Iglesia»— y no una discontinuidad con la tradición católica. ¿En qué consistió esta reforma? En que la Iglesia superó conflictos superficiales y corrigió decisiones históricas que radicalizaban antagónicamente su relación con la modernidad. En especial, lo hizo reencontrándose con la doctrina de la libertad religiosa a partir de la dignidad humana y de la experiencia de los primeros tiempos del cristianismo.

A partir de aquí, es preciso señalar que esta redefinición impactó e impacta fuertemente en el tema de la laicidad en la educación por obvias razones. Este juicio histórico, no sólo teológico, pone en cuestión uno de los contextos primordiales en los que surgió el enfrentamiento entre religión y laicismo: de un lado, se postulaba la teoría de que el Estado debía ser el brazo secular de la Iglesia (lo cual también fue norma en las iglesias reformadas y separadas) y, por otro, que el Estado laico debía apropiarse de la esfera pública en forma absoluta (relegando a las iglesias junto con la sociedad civil al ámbito privado).

En esta dinámica de extremos excluyentes, se desarrolló el conflicto por el lugar de lo religioso en la educación formal. Sin duda, no era el mejor contexto para que se pensara en una cohabitación en distintas dimensiones y modalidades, aunque de hecho esto sucedió casi masivamente. Pero, a la vez, se dificultó su registro científico y político porque la ideología y las normas de los Estados Docentes laicistas lo prohibían en muchos casos. Por esto mismo, la renovación del Concilio Vaticano II —por lo menos desde el lado de la Iglesia Católica— permite visitar el pasado y el presente de las relaciones entre religión y laicidad en el ámbito educativo a partir de dos perspectivas: desde lo teórico, abriendo nuevas relaciones sobre la base de la autonomía y la cooperación entre las iglesias, la sociedad civil y el Estado y también entre lo religioso y lo secular; desde lo científico, animando a estudiar la realidad socio-histórica para captar las diversas formas de estas presencias y relaciones conflictivas y armoniosas.

En segundo lugar, a partir de estas renovaciones es posible remarcar que el clásico enfrentamiento puede ser superado si se conceptualiza a lo religioso y a lo secular a partir del reconocimiento mutuo y no de la exclusión programática,

paradigma configurador de la visión anterior no totalmente superado aún (en especial y paradójicamente por el pensamiento laico). Esta es también, la del reconocimiento entre sujetos, la perspectiva de Angelo Scola cuando asume la realidad de la sociedad post-secular a partir de las reflexiones suscitadas por Joseph Ratzinger y Jünger Habermas en su famoso diálogo. Justamente, en este nuevo contexto, el desafío pasa por configurar una nueva y sana laicidad que se aleje de integrismos religiosos o laicos.¹ Así, con un término que ciertamente puede resultar confuso,² se acuña una nueva forma de concebir lo laico del Estado y de lo público, no a partir de la asunción de una supuesta o falsa indeterminación, neutralidad o indiferencia sino del reconocimiento de identidades diversas —en principio, de creyentes y no creyentes— que se encuentran en diálogo y que deben ser protegidas y animadas sobre la base de un acervo común de valores fundamentales.

Una nueva laicidad educativa, a mi modo de ver, implicaría reconocer que en el desarrollo de los sistemas educativos hay, al menos, una corriente que aboga por una educación formal de carácter religioso y otra corriente que, de la mano de la concepción del Estado Educador, generalmente laicista, considera que lo adecuado es una escuela estatal —principalmente— o privada laica. Si el Estado pudiera correrse de su tradición monopólica o cuasi monopólica y estableciera una relación de reconocimiento e inclusión con la sociedad civil, podría diseñar entonces políticas educativas que respondieran a estas corrientes conteniéndolas a todas y evitando conflictos y partidismos sectarios. Esto evitaría que, en una democracia, los gobiernos se bandeen alternativamente (según qué partido o grupo hegemonice el Estado temporalmente) entre el estatismo y el privatismo (en sus distintas formas) o entre prestarle mayor espacio a las religiones en educación o animar programas laicistas.

Una nueva democracia postularía una nueva política educativa que, en vez de moverse pendularmente, por fin diseñe normas participativas y plurales que tiendan a la cohabitación y al diálogo en vistas al bien común educativo reconociendo y respaldando distintos tipos de instituciones educativas. Este sería el fin de las políticas educativas hegemónicas e integristas que convierten a los anhelos de una parte en el todo. Si el *otro* aparece en mi horizonte ya no como enemigo a eliminar sino como otro *yo*, la política educativa no es más un campo de exclusiones sino de convivencia de lo diverso sobre la base de normas comunes.

1 Benedicto XVI se ha preocupado especialmente por este tema y por el lugar de la religión en el espacio público en sus visitas a distintas naciones europeas. Especialmente, para conocer su perspectiva sobre la laicidad positiva, se recomienda acceder a sus discursos dirigidos a políticos o brindados en instituciones estatales en Francia (2008), el Reino Unido (2010) y Alemania (2011).

2 A pesar de que da Silveira en el artículo que se publica en este dossier propone no distinguir entre laico, laicista, laicidad y laicismo por las razones que se verán, en esta Presentación se consigna y asume el consenso que se está construyendo en torno de la noción de la laicidad positiva como opuesta tanto al laicismo integrista como al fundamentalismo religioso o también al clericalismo. En este sentido, es muy ilustrativo el libro de Martin Rhonheimer al tratar de abundar desde la historia y la filosofía política en estos conceptos y dinámicas.

En definitiva, el desafío pasa por configurar una nueva esfera público-educativa donde lo religioso y lo laico sean animados a convivir sin imposiciones ni refriegas, porque de lo que se trata es de retomar y reconocer lo identitario junto con el intercambio de riquezas (Borghesi). Y precisamente hoy sería ya pertinazmente injusto seguir intentando la educación, cada vez más necesaria y amplia, sin la inclusión de las identidades personales y comunitarias sobre la base de los valores fundantes y comunes de cada nación o región.

Estas consideraciones muy breves sirven de base para la presentación de los artículos que se incluyen en este *dossier*. Pablo da Silveira aporta, desde la filosofía política, caminos y casos para comprender las nociones de libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad. Estas distinciones permiten entender las dinámicas políticas e históricas de los conceptos en diversos contextos, lo que ayuda a repensar sus relaciones y nuevos horizontes. Da Silveira aboga por el reconocimiento de las libertades individuales o personales en materia de libertad religiosa y de enseñanza —en línea con los argumentos de Martin Rhonheimer (Segunda Parte) más que con el reconocimiento de los derechos de las comunidades religiosas. En este sentido, la cuestión del reconocimiento abordada antes reaparece mediante otra argumentación aunque, podría señalarse, existe una cierta «necesidad» en la protección de los derechos de las comunidades intermedias para salvaguardar los derechos individuales. Sin cuerpos intermedios religiosos y de la sociedad civil, como el mismo autor destaca a partir de la noción de libertad de oferta, es difícil que pueda desarrollarse la libertad de la demanda. El aspecto relacional del problema sigue emergiendo con frecuencia.

Carlos Daniel Lasa, desde una perspectiva filosófica diversa, también se propone esclarecer algunas nociones tratando de profundizar en la idea de laicidad a partir de su análisis de la perspectiva habermasiana. En este sentido, establece críticas posibles a la razón procedimental, a la falta de fundamentos pre-políticos de la democracia y a las propuestas individualistas. También realiza un particular análisis que evidencia que el laicismo en educación cuestiona toda referencia metafísica o religiosa a través de lo que se denomina «el totalitarismo de las preguntas». Así, por otro camino concurrente, se regresa a la lógica del consenso sociológico en materia axiológica y, por tanto, educativa. El laicismo, a través del progresismo, muestra su cara funcional a los intereses y dinámicas de la vida social evitando la crítica fundada en un humanismo o personalismo de carácter religioso. En este espacio, al autor plantea el desafío del pensamiento católico y de la Iglesia en particular como testigo de una auténtica cultura. Este escrito realiza un análisis desde una filosofía cristiana definida y anima, a quienes la profesan, a continuar profundizando su visión y crítica filosófica sobre el laicismo contemporáneo. Queda pendiente —lo que tal vez puede relacionarse con el escrito anterior— determinar cómo se establecen formas de convivencia democrática y educativa entre personas y comunidades que no comparten fe ni filosofía ya no a partir de propuestas procedimentales sino desde el reconocimiento de la dignidad personal de todos y desde la libertad de conciencia.

Mauricio Ocampo introduce la perspectiva sociológica en este *dossier*. En su estudio sobre culturas escolares en instituciones católicas argentinas se pone de manifiesto el problema de la identidad pedagógica y religiosa en contextos de secularización y particularmente en sociedades que se fragmentan o segmentan. En los casos analizados se observa que racionalidades o *habitus* de mercado o de estratos sociales podrían poseer mayor capacidad de identificación para la comunidad que los elementos religiosos puestos a prueba. Se constata un resultado híbrido que reinterpreta lo religioso en relación con la pertenencia institucional, las características y valores encarnados por las comunidades escolares y la síntesis ideológica más o menos crítica. Aunque el artículo pone el acento en aspectos de la secularización fortalecidos por la presencia de lógicas de mercado, cabría pensar, por su fuerza explícita e institucional, en la presión laicista del Estado y de los contenidos e ideas fomentados desde las políticas educativas a través de alianzas con casas de estudios, autores y editoriales. La secularización hoy está fuertemente asociada a procesos de individuación, pero es legítimo complementar esta mirada con la acción del Estado en forma directa o a través de redes que lo vinculan a su vez al mercado. El artículo manifiesta el potencial de los estudios sobre la cultura escolar para comprender la dinámica capilar de los procesos de hibridación ecléctica entre religión, ideologías, *habitus*, secularización y modernidad-posmodernidad.

Sergio Pérez Sánchez aporta el derrotero de la definición laica de la educación mexicana. Este artículo muestra, a su vez, otra perspectiva ya no sólo histórica sino también filosófica (y en la combinación, por tanto, historiográfica) posicionada en el pensamiento laico o laicista. Este relevamiento manifiesta la dinámica de negociaciones y contemplaciones entre una Iglesia Católica todavía marcada fuertemente por la noción de Estado Católico y un Estado que, en los hechos, se declaraba laico en términos de exclusión de la religión de la esfera pública educativa (y, en algunos períodos, no sólo en la escuela estatal sino también en la escuela privada). En los momentos más radicales del laicismo mexicano se percibe cómo la religión ya no es sólo circunscripta al mundo privado sino que es claramente caracterizada en forma negativa en relación con el legítimo progreso social, intelectual y moral. Se observa así un tipo de integrismo laicista que aún hoy tiene vigencia en muchos pensadores e instituciones y que lleva a imponer desde el Estado una concepción de vida buena, no sólo arrinconando a la religión sino a cualquier otra concepción (aún laica) que pueda manifestarse en el seno de la sociedad civil. El laicismo muestra así su carácter no sólo antirreligioso sino además limitante de la libertad de conciencia y del mismo dinamismo social.

Susana Monreal nos acerca desde la historia uruguaya un estudio particular que permite comprender desde el interior de la Iglesia Católica diversas visiones sobre cómo insertarse en el mundo secularizado. La discusión durante los sesenta del siglo xx sobre la pertinencia de crear o no una universidad católica evidencia distintas apreciaciones sobre la forma en que el catolicismo tiene que introducirse en el mundo académico y de la educación superior. Este debate pone en juego, por un lado, legítimas relaciones de poder y autoridad entre la Santa Sede, los

Obispos locales, el clero religioso y secular, los laicos que integraban los organismos de la pastoral universitaria (diríamos hoy) y los laicos que integraban el mundo político. Por otro lado, se encuentran los principios sustentados por la Iglesia Católica sobre la libertad de enseñanza y la visión de la necesidad de una formación integral católica versus el mandato de no aislarse y de insertarse en las estructuras sociales vigentes junto con el juicio prudencial sobre la pertinencia de la apertura de la Universidad Católica en ese contexto.

La investigación pone de manifiesto que, más allá de la condena externa desde el pensamiento laicista a la misma existencia de una universidad de la Iglesia, los católicos manifestaban divergencias sobre la modalidad del accionar evangelizador en ambientes secularizados. Paradójicamente, podría decirse que quienes propugnaban por una universidad católica se anticiparon al pluralismo educativo posmoderno actual (aunque en su momento fueron identificados como conservadores) y quienes animaban la continua inserción del catolicismo en la universidad estatal monopólica seguían marcados por la recuperación de una cristiandad, esta vez, seguramente en el contexto de los sesenta, de carácter más progresista. Este caso ilumina una vez más el hecho de que los católicos no tienen una acción ni unívoca ni jerárquica a la hora de interpretar e implementar la más adecuada estrategia para hacerse presentes con iniciativas educativas en un mundo secularizado. También manifiesta que, en determinados momentos históricos, se pretendió una coherencia total o una univocidad de las acciones eclesiales. Con el tiempo, la diversidad de actores y dinámicas configuró una Iglesia con pluralidad de estrategias institucionales simultáneas y no necesariamente armoniosas. Junto con el artículo de Ocampo, Monreal opera a corazón abierto a la educación católica para tratar de entender las visiones y decisiones que despliegan las instituciones y los actores en un período de secularización.

Ivan Manoel nos traslada al siglo XIX brasileño y se pregunta por qué la oligarquía paulista, mientras desarrollaba un proyecto social (relativamente) modernizante —asociado a la educación pública estatal— promueve simultáneamente que sus hijas se eduquen en un colegio de monjas francesas que formaba parte de la estrategia conservadora y romanizante de la Iglesia Católica. La investigación pone el foco justamente sobre una cuestión que hay que aprender a evaluar con menos prejuicios: la pedagogía católica decimonónica de las órdenes religiosas combinaba la teología escolástica tradicional con un plan de estudios que incorporaba elementos de vanguardia de la cultura y la ciencia moderna. También, desde ya, planteaba un rol materno y doméstico para la mujer que estaba en sintonía con el futuro previsto que las oligarquías terratenientes tenían para sus hijas.

Paradójicamente, la Iglesia constituyó así escuelas que por la vía del conservadurismo del rol social de las mujeres, les abrió a muchas de ellas una ventana cultural que era poco probable que, en ese contexto, se les ofreciera en la escuela pública estatal. La Iglesia, que en otros ámbitos era denostada por su carácter retrógrado, le garantizaba a las élites un ambiente de encierro para sus hijas en

donde se permitían libertades curriculares que en una institución más liberal hubieran sido vistas como peligrosas. Simultáneamente, la Iglesia y la oligarquía modernizante se encontraban en un punto concreto (la educación de las jóvenes) y en un momento dado, más allá de que sus objetivos de largo plazo, seguramente eran divergentes. Una vez más, queda de manifiesto que la dinámica social de la religión y la secularización no resulta unívoca. Las alianzas temporales y fluctuantes y la visión de los actores y sus concesiones recíprocas en función de objetivos de corto y mediano plazo van configurando instituciones y normas que muchas veces están en contradicción directa con supuestas políticas consolidadas en normativas nacionales o locales. Por otra parte, se observa también que, una vez más, la aparente contradicción entre Iglesia y modernidad en el campo educativo se desmantela cuando se adentra el análisis en la historia y la sociología.

El *dossier* que aquí terminamos de presentar es una pequeña muestra del potencial de investigación y reflexión que es necesario encarar para comprender, con nuevas miradas, no sólo el pasado sino el presente y el futuro. Cabe animarse a estudiar esta encrucijada desde diversas disciplinas y paradigmas. También vale el desafío de intentar distanciarse de absolutismos y de validar el principio de reconocimiento educativo fundado en la libertad de conciencia y religiosa, en la libertad de enseñanza, en la justicia educativa y en la participación escolar.

Carlos Torrendell*

BIBLIOGRAFÍA

- Benedicto xvi. *Discurso a los Cardenales, Arzobispos, Obispos y Prelados Superiores de la Curia Romana*. 22 de diciembre. Ciudad de Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2005.
- Borghesi, Massimo. *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*. Madrid: Encuentro, 2007.
- Ratzinger, Joseph y Habermas, Jürgen. *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid: Encuentro, 2006.
- Rhonheimer, Martin. *Cristianismo y laicidad. Historia y actualidad de una relación compleja*. Madrid: RIALP, 2009.
- Scola, Angelo. *Una nueva laicidad. Temas para una sociedad plural*. Madrid: Encuentro, 2007.
- Taylor, Charles. *A Secular Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la UCA ha ocupado diversas funciones académicas y directivas. Actualmente se desempeña como investigador y profesor de Política Educativa en su Departamento de Educación. También desarrolla la docencia de posgrado en otras universidades e integra otros equipos de investigación. Ha publicado diversos capítulos de libros y artículos académicos y de divulgación. Sus temas de especialidad son la teoría y la historia conceptual de la política educativa en la región, las relaciones contemporáneas entre sociedad civil, Estado y educación y el desarrollo de la educación católica en América Latina.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA, LIBERTAD RELIGIOSA, SECULARIZACIÓN Y LAICIDAD: LÍMITES CONFUSOS Y FALSAS ASOCIACIONES

Freedom of education, religious freedom, secularization and laicism: confusing borders and false associations

PABLO DA SILVEIRA*

Resumen. En este artículo no me propongo defender ninguna tesis sustantiva, sino realizar un esfuerzo de clarificación y delimitación. En particular, quisiera distinguir entre las nociones de libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad. Intentaré mostrar que, si bien se trata de ideas que tienen vínculos evidentes, no deben ser tratadas como sinónimos ni se las debe asociar con demasiada ligereza. Si consiguiéramos avanzar en esta dirección, nos ahorraríamos muchos de los falsos debates en los que suelen empantanarse las sociedades democráticas.

Palabras clave: gobierno de la educación, libertades fundamentales, religión, padres, libertad de elección.

Abstract. *In this article I do not intend to defend any substantive argument but a clarification and delimitation of a specific topic. I will distinguish between the notions of teaching freedom, religious freedom and secularism. The article tries to show that, while there are obvious links among these concepts, they should not be treated as synonymous or lightly associated. If we could move on in this direction, we would save a lot of false debates that very often end up giving very few answers in democratic societies.*

Keywords: *government of education, basic liberties, religion, parents, freedom of choice*

* Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina (Bélgica). Profesor de Filosofía Política y Director del Programa de Gobierno de la Educación en la Universidad Católica del Uruguay. Investigador categorizado del Sistema Nacional de Investigadores uruguayo. Ha publicado, entre otros, *La Segunda Reforma* (Montevideo: CLAEH-Fundación Banco de Boston, 1995), *Le débat libéraux-communautariens* (París: Presses Universitaires de France, 1997, en colaboración con André Berten y Hervé Pourtois), *Historias de filósofos* (Buenos Aires: Alfaguara, 1997), *Política & tiempo* (Buenos Aires: Taurus, 2000), *John Rawls y la justicia distributiva* (Madrid: Campo de Ideas, 2003), *Liberalismo y jacobinismo en el Uruguay batllista* (Montevideo: Taurus, 2003, en colaboración con Susana Monreal), *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación* (Buenos Aires, Taurus, 2009).

El debate en torno a la enseñanza, la religión y la libertad ha sido siempre arduo y cargado de tensiones. Este fenómeno se explica ante todo por razones históricas: de manera general, los intercambios de argumentos sobre el tema estuvieron asociados a duras pujas por el poder y a enfrentamientos ideológicos que tenían un fuerte componente emocional. Sin embargo, al menos parte de las dificultades tiene un origen conceptual: con demasiada frecuencia, los participantes en la discusión otorgan significados diferentes a las mismas palabras o establecen límites confusos y falsas asociaciones. Este último factor tiende a ganar peso en una época en la que el fragor de las viejas guerras escolares parece haber quedado atrás.

En este artículo no me propongo defender ninguna tesis sustantiva sino realizar un esfuerzo de clarificación y delimitación. En particular, quisiera distinguir entre las nociones de libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad. Intentaré mostrar que, si bien se trata de ideas que tienen vínculos evidentes, no deben ser tratadas como sinónimos ni se las debe asociar con demasiada ligereza. Si consiguiéramos avanzar en esta dirección, nos ahorraríamos muchos de los falsos debates en los que suelen empantanarse las sociedades democráticas.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA

«Educación» y «enseñanza» no son sinónimos. Al menos en contextos de discusión mínimamente rigurosos, conviene distinguir entre ambas.

De manera muy general, la educación es una relación social caracterizada por dos rasgos. En primer lugar, se trata de una relación donde una de las partes transmite y otra recibe al menos una de las siguientes cosas:

- conocimientos empíricos o teóricos sobre el mundo natural o social.
- entrenamiento de capacidades psicológicas, intelectuales o morales.
- socialización deliberada en ciertos valores culturales, políticos o religiosos.

En segundo lugar, se trata de una relación en la que una de las partes sólo ha desarrollado de manera incipiente sus capacidades psicológicas, intelectuales o morales mientras se supone que la otra lo ha hecho en un grado significativo.¹

La educación así entendida es un fenómeno que podemos encontrar en todas las épocas y lugares. Los padres educan a sus hijos, los ancianos a los miembros

1 Esta definición sólo tiene en cuenta la formación de niños y adolescentes. Queda fuera por lo tanto la llamada «educación de adultos». Decir que una parte «transmite» y otra «recibe» no tiene aquí valor metodológico: la definición es compatible con metodologías más verticales o más horizontales dentro del salón de clase. Esta definición tampoco implica que, como una cuestión de hecho, todos los adultos hayan desarrollado plenamente sus capacidades psicológicas, sociales y morales sino que un significativo grado de desarrollo de esas capacidades está dentro de lo que razonablemente esperamos encontrar en un adulto, pero no en las edades más tempranas. Para una discusión más detallada ver Da Silveira (2009, 43ss).

más jóvenes de la tribu, los sacerdotes a los nuevos fieles. Pero no todas estas formas de educación son formas de enseñanza.

El término «enseñanza» refiere a aquella parte de la educación que ha pasado a ser objeto de decisiones públicas, es decir, aquella parte de la educación que la sociedad asume como tarea a su cargo. La enseñanza así entendida también se caracteriza por dos rasgos. En primer lugar, sus objetivos y sus métodos están sometidos al control de los poderes públicos. En segundo lugar, la evaluación de sus formas de organización y de sus resultados es puesta en manos de expertos.

Desde el punto de vista conceptual, la enseñanza implica una división de tareas entre el hogar (o las comunidades) y el Estado. Sin embargo, la escuela materialmente separada del hogar es sólo una de las formas que puede adoptar. La enseñanza no es sinónimo de educación en la escuela sino de educación sometida a control público y evaluada por expertos.²

La libertad de educación consiste en la libertad de los padres (y, por extensión, de las comunidades locales, culturales o religiosas) de educar a los miembros de las nuevas generaciones en función de sus propias convicciones. La libertad de enseñanza consiste en la libertad de los padres (y, por extensión, de las comunidades) de satisfacer las exigencias educativas impuestas por el Estado en las formas que resulten más acordes con sus propias convicciones.

Así entendida, la libertad de enseñanza tiene dos caras, que, siguiendo el lenguaje de la teoría económica, pueden denominarse «libertad de oferta» y «libertad de demanda».

La libertad de oferta es la libertad que tiene cualquier particular o grupo de particulares de abrir un establecimiento educativo y ofrecer la propuesta que considere más adecuada, siempre y cuando esa iniciativa no entre en conflicto con los derechos fundamentales de ningún ciudadano ni con las normas generales impuestas por el Estado. Cuanto más amplias y flexibles sean esas normas, mayor será la libertad de oferta. En una sociedad donde esta libertad efectivamente se respeta, encontraremos normalmente escuelas identificadas con distintos métodos pedagógicos, orientaciones religiosas o tradiciones culturales.

Pero la libertad de oferta es compatible con una total ausencia de libertad de demanda, es decir, de libertad de elección por parte de los padres. Un Estado podría permitir que funcionaran escuelas de toda clase y luego distribuir a los alumnos en forma compulsiva entre ellas (por ejemplo, mediante una distribución territorial o mediante sorteos cuyo resultado sea considerado obligatorio). En este caso, la libertad de impulsar emprendimientos educativos estaría protegida pero la libertad de elección de los padres sería inexistente.

La libertad de demanda es, justamente, la libertad de los padres de elegir para sus hijos los establecimientos, métodos y orientaciones que resulten más adecuados

2 Para un mayor desarrollo de este punto ver Da Silveira (2011).

a sus preferencias.³ Una vez más, esto tiene como límite el respeto de los derechos fundamentales de los propios hijos (por ejemplo, no se puede elegir una escuela que aplique tormentos físicos) y las orientaciones generales establecidas por el Estado en materia de enseñanza (por ejemplo, debe cumplirse un mínimo de años de estudio, o deben alcanzarse los objetivos de aprendizaje fijados por las autoridades públicas). Una vez más, cuanto menos interferencias generen las orientaciones generales establecidas por el Estado, mayor será la libertad de demanda.

La libertad de oferta es una condición para que exista una real libertad de demanda. Para que alguien pueda elegir el tipo de educación que prefiere para sus hijos es necesario que exista una diversidad de opciones. También debe existir la libertad de crear (o contribuir a crear) una nueva opción en el caso de que ninguna de las existentes resulte satisfactoria. Dicho de otra manera, la libertad de oferta tiene para los padres un valor instrumental. Este no es el caso de los docentes y creadores de escuelas, para quienes la libertad de oferta tiene un valor de primer orden.

Para los padres, lo que tiene un valor de primer orden es la libertad de demanda. El derecho a elegir el tipo de educación que queremos dar a nuestros hijos forma parte de nuestro propio derecho a elegir una concepción del bien (es decir, un conjunto de ideas sobre lo que da valor a la vida) y a ponerla en práctica sin sufrir la interferencia de los poderes públicos. Este argumento es de una extrema importancia para el debate sobre la libertad de enseñanza, de modo que conviene formularlo con cierta precisión.

Las decisiones que los padres toman en relación a sus hijos son casi siempre derivaciones de sus propias ideas sobre cómo vale la pena vivir. No se trata de una imposición injustificable ni arbitraria sino de una realidad muy humana: «Educar a un niño nunca es meramente brindar un servicio a otra persona, sino compartir una vida» (Reich, 149).

No existe una distinción clara entre nuestras convicciones personales y las que queremos transmitir a nuestros hijos, del mismo modo que no existe una distinción clara entre nuestra felicidad y la de ellos. Por esta razón (y tal como sostiene Charles Fried, autor de lo que puede considerarse la formulación canónica de este argumento) el derecho a elegir los valores que queremos transmitir a nuestros hijos y el derecho a poner en práctica estos valores en la vida que compartimos con ellos «son extensiones del derecho fundamental a no ser interferidos al hacer las mismas cosas respecto de nosotros mismos» (152).

Si el Estado limita nuestra libertad de elección educativa sin fundamento adecuado (por ejemplo, si impide que los padres con creencias religiosas den una formación

3 La normativa vigente en muchas sociedades democráticas asume esta distinción entre libertad de oferta y libertad de demanda. Un ejemplo es el artículo 68 de la Constitución uruguaya. El artículo empieza con una afirmación general («Queda garantida la libertad de enseñanza»), luego incluye una fórmula de protección de la libertad de oferta («La ley reglamentará la intervención del Estado al solo efecto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos.») y enseguida agrega una fórmula de protección de la libertad de demanda («Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee.»)

religiosa a sus hijos o si impone una formación religiosa a los hijos de quienes no profesan ninguna fe) estará limitando de manera injustificada nuestra capacidad de vivir en función de nuestras ideas acerca de cómo vale la pena vivir. A ojos de los padres, por lo tanto, existe una prioridad normativa a favor de la libertad de demanda. La libertad de oferta es importante porque es importante la libertad de demanda, no al revés.

Respetar la libertad de elección educativa no equivale a decir que su ejercicio no pueda ser limitado. Lo único que implica es que las eventuales restricciones sólo pueden ser justificadas en términos de libertad, es decir, en la medida en que pueda mostrarse que el ejercicio irrestricto de la libertad de elección educativa puede poner en peligro otras libertades fundamentales.⁴

El argumento más poderoso en este terreno es el que apela a la protección de los derechos de los hijos. La libertad de elección de los padres puede ser limitada para proteger derechos presentes de los hijos (por ejemplo, su integridad física) o para proteger derechos que sólo podrán ejercer en el futuro, como su derecho a ejercer plenamente su autonomía moral. Según las palabras clásicas de Joel Feinberg, los miembros de las nuevas generaciones tienen derecho a «un futuro abierto» (127). Esto no obliga a los padres a abstenerse de toda decisión que tenga algún impacto sobre la vida de sus hijos (cosa que es imposible, porque aun no hacer nada tendrá consecuencias) pero sí los obliga a no tomar decisiones que anulen o hipotequen gravemente su autonomía moral futura (por ejemplo, mantenerlos en un estado de total ignorancia o someterlos a procedimientos de manipulación psicológica próximos al «lavado de cerebros»).

El respeto de los derechos actuales y futuros de los hijos impone una serie de límites significativos a la libertad de elección de los padres (es decir, a la «libertad de demanda» en el terreno de la enseñanza). Esos límites estarán adecuadamente fijados en la medida en que sean formulados en términos de libertad. Pero la existencia de estos límites no conduce a una única manera legítima de educar a nuestros hijos. Muchas opciones posibles son compatibles con ellos. En un texto clásico y polémico, Bruce Ackerman llama a este fenómeno «la multiplicidad de caminos hacia la ciudadanía» («*the multiplicity of paths to citizenship*»). Hay muchas vías por las que alguien puede llegar a ser una persona moralmente independiente y un ciudadano en condiciones de ejercer sus derechos.⁵

LIBERTAD RELIGIOSA

La libertad religiosa es una garantía institucional mediante la que se intenta dar respuesta a las eventuales tensiones creadas por un hecho histórico específico: la coexistencia de diversas posturas religiosas (incluyendo distintas confesiones y

4 Para una formulación clásica de esta idea, ver Rawls (289ss.)

5 Para una formulación del concepto original, ver Ackerman (141). Para una discusión más detenida del punto, ver Da Silveira (2009, 45ss.)

posiciones contrarias a la fe) dentro de una sociedad específica. Este hecho es relevante en términos políticos porque la fe religiosa (o su ausencia) no suele ser un acontecimiento puramente interno sino una definición que tiene consecuencias sobre las prácticas individuales y colectivas.

Entendida en estos términos (es decir, no como una eventual situación de hecho sino como una garantía institucional), la libertad religiosa nació en las sociedades occidentales al cabo del trágico período de guerras de religión que siguió a la Reforma protestante. Pero lo que importa aquí no es esa historia,⁶ sino el modo en que el concepto es entendido en las sociedades democráticas del presente. Y esta cuestión no tiene una respuesta unívoca porque, tanto en el terreno jurídico como en el debate público, esta libertad puede ser vista de dos maneras: como un derecho de las iglesias (o más precisamente, de las confesiones religiosas) o como un derecho de los individuos (Da Silveira 2006).

Entender la libertad religiosa como un derecho de las confesiones religiosas implica reconocerles dos libertades fundamentales. La primera es la libertad de funcionar según sus propias reglas (celebrar sus cultos y festividades, designar sus ministros, etc.) sin sufrir represalias ni interferencias que no estén fundadas en la protección de los derechos fundamentales. La segunda es la libertad de hacer proselitismo, entendido como el intento de captar nuevos adeptos (una tarea considerada esencial por casi todas las grandes religiones, que no se sienten portadoras de un mensaje para consumo interno sino dirigido a la humanidad en su conjunto). Una confesión religiosa disfruta de un estatuto de libertad cuando puede hacer ambas cosas. Si una de las dos le es prohibida, la libertad religiosa está cuestionada.

En los países donde predomina esta visión, las iglesias aparecen como interlocutores del Estado altamente institucionalizados. Probablemente, el ejemplo más claro sea el derecho constitucional alemán. Desde que en 1919 fue aprobada la Constitución de Weimar, en Alemania no existe ninguna Iglesia de Estado (*Staatskirche*) pero sí se reconocen iglesias del pueblo (*Volkskirchen*), es decir, iglesias a las que históricamente han adherido y siguen adhiriendo los alemanes. A estas iglesias se las reconoce como «corporaciones de derecho público» (*«Körperschaften des öffentlichen Rechtes»*), es decir, organizaciones que no sólo son oficialmente reconocidas por el Estado sino que reciben un apoyo explícito de su parte.⁷

Una de las principales consecuencias de este ordenamiento jurídico es que el Estado se ocupa de recaudar dinero en nombre de las iglesias. Cerca del 10% del impuesto a los ingresos personales tiene este destino y se distribuye en función de la declaración de fe religiosa hecha por cada contribuyente.⁸ A esto se suman sub-

6 Para una discusión sobre el punto ver, por ejemplo, Zagorin (2003).

7 Esta fórmula figuró por primera vez en el artículo 137 de la constitución de Weimar y es recogida en el artículo 140 de la actual versión de la Ley Fundamental (texto de 1949, revisado en ocasión de la reunificación de junio 1993).

8 La mayoría de los alemanes se declara adepto a una religión en el momento de completar su declaración de ingresos. Aún luego de la reunificación, que aumentó significativamente la proporción de ciudadanos sin religión, tres de cada cuatro alemanes seguían pagando el impuesto eclesiástico.

venciones para el mantenimiento y restauración de los edificios de culto y para el desarrollo de ciertas funciones consideradas de interés público, tales como servicios médicos, educativos y sociales. Además, las iglesias integran los organismos reguladores de los medios de comunicación, participan en la formación del personal de la policía, cuentan con una legislación especial para regular las relaciones laborales con sus funcionarios y tienen representantes oficiales ante el gobierno.

Esta manera de concebir la libertad religiosa (es decir, como un derecho o prerrogativa de las iglesias) pone a las confesiones reconocidas a salvo de toda forma de hostilidad o persecución pero, al mismo tiempo, genera dificultades importantes.

La primera tiene que ver con los efectos discriminatorios a los que puede conducir, aun sin que exista una intención deliberada de hacerlo. Cuando las fidelidades religiosas cambian en lapsos relativamente breves, las instituciones políticas tienen dificultades para adaptarse. Esto es justamente lo que ocurre en Alemania. Los católicos y los protestantes están amparados por el régimen institucional establecido, pero no ocurre lo mismo con los varios millones de musulmanes que, inmigración mediante, hoy viven en territorio alemán. Otro caso es el de las confesiones religiosas que tienen un bajo número de adeptos. ¿Qué umbral mínimo debe ser alcanzado para que pueda aspirarse al reconocimiento? ¿Cómo definirlo de un modo que no sea arbitrario?

La segunda dificultad puede describirse del siguiente modo: si bien la libertad religiosa entendida como un derecho de las iglesias protege adecuadamente a las confesiones religiosas respecto de los abusos que eventualmente provengan de la sociedad o del Estado, no es igualmente eficaz para proteger a los individuos respecto de los abusos que sean eventualmente cometidos por las propias iglesias. Imaginemos una organización religiosa que obstaculiza seriamente la salida de quienes alguna vez han entrado en ella o que desarrolla ritos que atentan contra la integridad física de sus miembros. Si vemos a la libertad religiosa como un derecho o prerrogativa de las iglesias, no tenemos criterios ni un vocabulario adecuado para atacar este problema.

Algunos desarrollos teóricos intentan dar respuesta a esta dificultad. Por ejemplo, el filósofo canadiense Will Kymlicka propone distinguir entre dos tipos de derechos: aquellos que las comunidades (ya sea religiosas, étnicas o culturales) pueden hacer valer ante el Estado y aquellos que esas mismas comunidades pueden hacer valer ante sus propios miembros. La idea de Kymlicka es que el Estado debe ser muy sensible ante los reclamos del primer tipo, pero muy restrictivo en relación a los segundos (Kymlycka; Kymlicka y Norman, 375). Se trata de una solución interesante aunque no libre de dificultades. Desde el punto de vista conceptual, implica reconocer la existencia de derechos colectivos, lo que genera una serie de problemas bien conocidos.⁹ Desde el punto de vista práctico, establecer el límite entre esos dos tipos de derechos puede ser más difícil de lo que parece.

Estos problemas no se plantean si se adopta la concepción alternativa, que consiste en ver a la libertad religiosa como un derecho de los individuos y no de

9 Para una discusión de este punto, ver, por ejemplo, Kukathas (1992; 2007).

las iglesias. Según esta visión, al Estado no debe importarle si hay o no hay iglesias activas en la sociedad ni si existen o no autoridades religiosas suficientemente reconocibles. Lo único que debe importar desde el punto de vista institucional es la libertad de cada individuo de vivir la clase de vida que quiere vivir, siempre que respete el mismo derecho en los demás. En una sociedad plural es normal que haya gente con convicciones religiosas que quiera vivir una vida fuertemente centrada en ellas, así como habrá gente que quiera vivir una vida desprovista de compromisos religiosos. El papel de las instituciones consiste en otorgar garantías para que unos y otros puedan vivir la vida que prefieren.

Si el derecho constitucional alemán es un ejemplo de la primera forma de concebir la libertad religiosa, el constitucionalismo estadounidense es un ejemplo de la segunda. La Primera Enmienda de la Constitución estadounidense prohíbe al Congreso aprobar ninguna ley que establezca una religión oficial, ni ninguna ley que restrinja el ejercicio de una religión específica.¹⁰ Dicho en otras palabras, la Primera Enmienda prohíbe que el Estado se pronuncie a favor o en contra de las diferentes confesiones religiosas por las que pueden optar los ciudadanos, con la única restricción de que esas religiones no atenten contra los derechos fundamentales de nadie.

Si vemos a la libertad religiosa como un derecho de los individuos y no de las iglesias, las consecuencias institucionales inmediatas quedan formuladas en un lenguaje diferente: todo individuo tiene derecho a involucrarse en las prácticas religiosas que considere adecuadas (o a no involucrarse en ninguna) siempre y cuando no afecte derechos ajenos; y todo individuo tiene derecho a intentar reclutar a otros individuos para participar en las prácticas religiosas que considere adecuadas, siempre y cuando respete el conjunto de derechos que protegen la libertad de decisión de los demás.

Para esta segunda visión no es importante contar con criterios que permitan distinguir entre una confesión religiosa digna de reconocimiento y una que no lo sea. Puede ocurrir que un individuo practique la violencia física en nombre de alguna religión tradicional, que lo haga en nombre de una secta recién surgida o que lo haga por motivos que no tengan ningún vínculo con lo religioso. A ojos del Estado, lo único importante es determinar si hubo o no alguna violación de los derechos individuales. Lo mismo ocurre si alguien utiliza métodos próximos al lavado de cerebro para conseguir adhesiones a alguna causa. En este caso, lo que importa no es la causa sino que se está atentando contra la capacidad de desempeñarse como un agente moral independiente.

Poner el centro en la libertad religiosa de los individuos nos ahorra problemas de definición y nos evita caer en prácticas discriminatorias. Pero esta visión no implica que el Estado deba volverse completamente indiferente a la existencia de las confesiones religiosas. En primer lugar, el Estado puede mantener buenas relaciones con las iglesias establecidas como parte de una política de tratamiento civilizado

10 El texto incluye dos cláusulas que son usualmente llamadas la Establishment Clause y la Free Exercise Clause. La primera establece la separación entre el Estado y las confesiones religiosas prohibiendo que los poderes públicos favorezcan o auspicien el establecimiento de una religión específica. La segunda protege la libertad de los ciudadanos de elegir libremente su fe y de vivir en función de sus dictados.

hacia los diferentes actores sociales. En segundo lugar, y más importante, el Estado puede verse obligado a intervenir si se verifica que la libertad religiosa de algunos individuos está siendo restringida, aun cuando no exista una intención deliberada de hacerlo. De hecho, la jurisprudencia construida sobre la Primera Enmienda de la Constitución estadounidense muestra que un Estado que ve a la libertad religiosa como un derecho de los individuos puede ser más amigable hacia las prácticas religiosas que un Estado que la percibe como un derecho de las iglesias. Algunos ejemplos bien conocidos permiten ilustrar el punto.

El primero es el caso *Wisconsin v. Yoder* (406 U.S. 205), un proceso concluido en 1972, en el que la Suprema Corte concedió a los miembros de la Old Amish Order (una comunidad de origen menonita que se niega a incorporarse a la vida moderna) una reducción del período de escolarización obligatoria. Los miembros de la comunidad Amish entendían que el largo período de escolarización compulsiva, durante el cual sus hijos estaban en contacto con otros niños y eran expuestos a ideas y valores propios del mundo moderno, atentaba contra sus creencias y contra la estabilidad de su vida comunitaria. En consecuencia, los padres reclamaban que sólo se obligara a sus hijos a asistir a la escuela el tiempo necesario para aprender a leer, a escribir y a dominar las técnicas básicas de la aritmética. Luego recibirían una formación de carácter técnico dentro de su propia comunidad. La Corte falló en su favor porque entendió que la práctica de la religión, tal como los Amish la entienden, exige la protección de sus condiciones de vida y que esa forma de vida no pone en cuestión ningún derecho fundamental de los niños ni de los demás ciudadanos.

Algunos años más tarde se produjo otro caso de similar importancia. Se trata del contencioso *Mozert v. Hawkins County Board of Education* (484 U.S. 1066) ventilado entre 1983 y 1988. Este caso opuso a un grupo de familias pertenecientes a una iglesia protestante de orientación fundamentalista contra las autoridades educativas de un condado de Tennessee. Los padres, que enviaban a sus hijos a diferentes escuelas públicas, protestaron contra el uso de un libro de lectura que incluía algunos textos que consideraban contrarios a su religión. Entre otras acusaciones menos sostenibles, los padres alegaban que esos textos predicaban el relativismo moral, atacaban el rol tradicional de la mujer en el hogar e insinuaban que toda forma de creencia religiosa tenía el mismo valor que cualquier otra. Los demandantes sostuvieron que su religión les exigía proteger a sus hijos contra este tipo de influencia: si las autoridades educativas declaraban obligatoria la lectura de esos textos, entonces ellos no podían practicar su religión tal como ellos mismos la entendían y se estaba violando la Primera Enmienda. Por eso solicitaban que sus hijos tuvieran el derecho de no participar en las horas de lectura mientras se trabajara con ese libro.

Los padres finalmente perdieron el caso. El veredicto estableció que la lectura obligatoria podía mantenerse porque la simple exposición a esos textos no podía asimilarse —como los demandantes pretendían— a un caso de adoctrinamiento. La resolución, sin embargo, no ponía en duda lo bien fundado de la invocación

a la Primera Enmienda. Al contrario, la imposibilidad de cumplir con un deber religioso a causa de una intervención estatal indebidamente justificada fue reconocida como el criterio que permite identificar una limitación a la libertad de culto. El argumento de la Corte fue que en este caso específico no había ocurrido nada semejante (Stolzenberg, 601).

Un tercer caso judicial igualmente conocido data de 1990 y tuvo como origen una legislación contra el consumo de drogas aprobada por el estado de Oregon.¹¹ Entre las sustancias prohibidas se encontraba el peyote, un alucinógeno que se extrae de ciertos tipos de cactus y es usado desde hace siglos como sustancia ritual por algunas tribus indígenas de Norteamérica. Los miembros de estas tribus no son consumidores de droga en el sentido estricto de la expresión: no consumen peyote en cualquier momento ni por razones recreativas sino exclusivamente en el marco de ciertas ceremonias. Pero el hecho objetivo es que los indígenas consumen peyote y que el peyote estaba prohibido por la ley. De modo que el estado de Oregon empezó a perseguir a los indígenas.

La defensa de los indígenas sostuvo que la nueva legislación les impedía practicar su religión tal como ellos la entienden, de modo que estaba en juego la Primera Enmienda. La Suprema Corte, en una decisión sumamente controvertida, se abstuvo de pronunciarse sobre este punto y falló a favor del estado de Oregon por entender que tenía potestades para decidir si el consumo de peyote podía o no ser autorizado dentro de su propio territorio. Pero el debate había sensibilizado a los políticos de Oregon y la ley fue modificada en 1991: el uso sacramental del peyote, sometido a ciertos controles y restricciones, fue finalmente autorizado. Algunos memoriosos recordaron que un hecho similar había ocurrido en tiempos de la Ley Seca, cuando muchos estados autorizaron la utilización del vino en las misas católicas.

SECULARIZACIÓN

«Secularización» es una palabra que se usa para aludir a dos procesos diferentes: la secularización de la sociedad y la secularización del Estado. Se trata de dos fenómenos distintos, hasta el punto de que uno de ellos puede producirse sin que se produzca el otro.¹²

La secularización de la sociedad es el proceso mediante el cual los hábitos y formas de vida de las personas se desvinculan del funcionamiento de las instituciones religiosas y se ajustan a normas que no necesariamente coinciden con las predicadas por las iglesias establecidas. La disminución de las tasas de asistencia a ceremonias religiosas o la aceptación generalizada de métodos anticonceptivos que son rechazados por iglesias son ejemplos típicos de este proceso.

11 Employment Div. v. Smith, 494 US 872.

12 Para un tratamiento reciente del tema, ver Taylor (2007).

La secularización del Estado es el proceso de separación entre el Estado y las confesiones religiosas. Cuando este proceso se cumple, normalmente deja de existir una religión oficial, los ritos civiles se independizan de los religiosos y la capacidad de los líderes eclesiales de influir sobre las decisiones políticas se reduce significativamente.

Es importante distinguir entre estos dos procesos porque, si bien es frecuente que se produzcan en forma más o menos simultánea, también pueden darse por separado. Hay países donde coexiste un Estado muy secularizado con una sociedad fuertemente religiosa (típicamente, México). Hay países donde coexiste una sociedad muy secularizada con un Estado confesional (típicamente, Inglaterra). Y hay países que han visto secularizarse tanto al Estado como a la sociedad (típicamente, Uruguay).

Desde el punto de vista conceptual, la libertad religiosa requiere un grado importante de secularización del Estado. Si existe una religión oficial y si las jerarquías de una o varias iglesias tienen un peso significativo en las decisiones de gobierno, se hará difícil tratar en pie de igualdad a los fieles de esas confesiones con los de aquellas que no tienen reconocimiento oficial. Este es un argumento muy fuerte, entre otras cosas porque es un argumento formulado en términos de libertad.

Pero, desde el punto de vista histórico, las cosas son bastante más complejas. Algunos de los Estados que más vulneraron la libertad religiosa fueron Estados sin religión (por ejemplo, la Unión Soviética de Stalin o la China de Mao). En sentido inverso, algunos Estados confesionales (por ejemplo, Inglaterra o los países escandinavos) han tenido niveles de respeto comparativamente elevados hacia la diversidad religiosa. Como de costumbre, la claridad de ideas ayuda a entender el mundo pero no hay que esperar encontrar en el mundo la misma nitidez que es posible encontrar en las ideas.

LA LAICIDAD COMO ESTRATEGIA DE SECULARIZACIÓN

«Laicidad» es una manera específica en la que se puede concebir la secularización del Estado. Se trata de una idea nacida en Francia en el siglo XVIII y luego exportada a otras regiones. Entre los países que adoptaron esta doctrina se cuentan algunos latinoamericanos, como México y Uruguay.

Lo específico de la perspectiva laicista¹³ consiste en afirmar que, para asegurar la separación entre el Estado y las confesiones religiosas, hace falta tratar a la fe

13 Con alguna frecuencia se propone distinguir entre «laico» y «laicista» y, consecuentemente, entre «laicidad» y «laicismo». Según esta visión, el punto de vista laico sería aquel que defiende de manera general la separación entre el Estado y las confesiones religiosas, mientras que el punto de vista laicista sería aquel que propone tratar a la religión como un asunto exclusivamente privado. En mi opinión, esta distinción, además de torturar al idioma, confunde más de lo que aclara. Por eso voy a utilizar indistintamente los términos «laico», «laicidad» y «laicismo» para referirme a la posición «privatizadora» de la fe religiosa, y voy a hablar de separación entre el Estado y confesiones religiosas para referirme a... ¡la separación entre el Estado y las confesiones religiosas!

religiosa como un hecho puramente privado, es decir, como un hecho que eventualmente puede tener algún significado para la vida de algunas personas, pero no tiene ninguno para la sociedad en su conjunto.

La ley de 1905 que estableció la separación entre el estado francés y las confesiones religiosas resume esta doctrina en una frase célebre: «la República no reconoce ningún culto». Como muchos analistas han observado, esta afirmación es mucho más que una simple declaración de independencia. La ley no dice que el estado francés no se identifica con ningún culto o no privilegia ningún culto, sino que no los reconoce: se declara ciego, insensible a la significación social del fenómeno religioso. El derecho público francés se organiza del mismo modo en que podría hacerlo si las religiones no existieran (Robert, 95). En palabras de Jean Baubérot —antiguo director del Laboratorio de historia y sociología de la laicidad de la Sorbona—, «la religión no es considerada oficialmente como una de las instituciones que estructuran la sociedad en su conjunto» (Baubérot 1985, 301-2).

Esta solución general fue aplicada con especial vigor en el terreno educativo¹⁴. El Estado francés decidió organizar la enseñanza tal como lo hubiera hecho si las religiones no existieran o, al menos, como si no tuvieran ningún impacto sobre la actividad pedagógica. Los padres son, por supuesto, libres de complementar la formación laica que reciben sus hijos con una formación complementaria de carácter confesional, o aun pueden optar por una enseñanza privada de carácter religioso. Pero los costos de esta decisión corren exclusivamente por su cuenta. La educación religiosa es considerada (al igual que los autos de lujo) como un gusto dispendioso que cada uno deberá solventar en la medida que pueda hacerlo.

Para entender el lugar que ocupa el concepto de laicidad en el debate contemporáneo sobre la secularización y la libertad religiosa, es importante retener tres ideas que parecen estar más allá de toda controversia razonable.

La primera es que la palabra «laicidad» no es sinónimo de «separación entre las confesiones religiosas y el Estado» sino el nombre de una de las maneras en las que esa separación puede ser entendida. Muchos estados democráticos se declaran separados de toda confesión religiosa pero no se definen como laicos, en el sentido de que no se proponen ignorar la fe religiosa como fenómeno social. Un ejemplo clásico al respecto es el principio de separación-reconocimiento (*séparation-reconnaissance*) que ha predominado en el derecho constitucional belga desde la aprobación de la Constitución de 1831. Según este principio, el Estado se declara separado de toda confesión específica pero reconoce la relevancia del fenómeno religioso para la vida de buena parte de los ciudadanos (Champion, 51). Nos guste o no nos guste, el hecho es que la religión existe. Si las autoridades

14 Para ser exactos, la laicización del Estado francés empezó por la laicización de la enseñanza. El proceso se inicia con las leyes de Jules Ferry de 1881 y 1882, aplicables exclusivamente al sistema educativo. Luego, en 1884, se extendió al derecho civil (leyes de matrimonio y de divorcio). La separación total es aprobada en 1905, al cabo de una evolución que generaliza pero que también radicaliza el impulso iniciado veinte años antes.

públicas fingen ignorarla, esto puede tener consecuencias negativas sobre la vida de muchas comunidades e individuos.¹⁵

La segunda idea a retener es que esta manera específica de entender la separación entre el Estado y las confesiones religiosas es minoritaria en el mundo democrático. Un estudio realizado en 1994 sobre educación y religión en la «Europa de los doce» (es decir, en la Unión Europea antes de su última expansión) revelaba que: en todos los países comunitarios excepto Francia se impartía educación religiosa en las escuelas públicas; en todos los casos, salvo Francia, el costo de esa educación era asumido por el Estado; y en nueve países sobre doce, la definición de los contenidos a impartir así como la selección del personal docente estaban a cargo de las propias autoridades eclesiásticas (Baubérot 1994, 260). La laicidad no era la norma sino la excepción.

Esta excepcionalidad es reconocida por los propios franceses, que han pasado de reivindicarla con orgullo a vivirla con cierto sentimiento de inseguridad. Hasta tal punto es así que, en 1987, Claude Nicolet, profesor de la Sorbona y laicista confeso, se preguntaba si la laicidad no sería finalmente «una originalidad francesa con aroma anticuado, que tal vez nos sea perdonada gracias a nuestros vinos y nuestros quesos» (Nicolet, 11). Tres años más tarde, la Facultad de Teología Protestante de la Universidad de Montpellier organizó un coloquio sobre la laicidad. En ese contexto, Régis Debray presentó una ponencia titulada: «La laicidad, una excepción francesa». Mucho discutieron el contenido, pero nadie objetó el título. En noviembre de 1993, la prestigiosa revista parisina *Le Débat* (sobre la cual no pesa la menor sospecha de filiación religiosa) publicó un extenso informe en el que se decía: «toda una serie de factores se ha conjugado en el curso de los últimos años para hacer problemática la figura canónica de la laicidad a la francesa. Para empezar, hemos debido reconocer —a contrapelo del universalismo espontáneo de nuestra cultura política— que la versión francesa del principio de laicidad representa un caso muy particular en Europa» (45). Hasta tal punto el concepto de laicidad es una excepción que ni en inglés ni en las lenguas germánicas existe una palabra que permita traducirla.

La tercera y última idea que importa subrayar es que, tal como sugiere el texto recién citado, el concepto de laicidad se ha vuelto crecientemente controvertido. Mientras sus defensores siguen viéndola como la única modalidad confiable de secularización del Estado, sus críticos son cada vez más contundentes al presentarla como un régimen hostil a la religión y, en última instancia, a la libertad. Un ejemplo al respecto se tuvo en 2004 cuando, apelando una vez más a la idea de laicidad, la Asamblea Nacional francesa aprobó una ley que prohíbe usar «signos religiosos ostentosos» en establecimientos públicos. En aquella ocasión (y pasando por encima de toda norma de prudencia diplomática) el secretario de justicia de Estados Unidos, John Ashcroft, declaró

15 La Constitución belga de 1831 sólo reconocía los cultos católico y protestante. A ellos se agregaron sucesivamente los cultos anglicano (1835), judío (1870), islámico (1974) y ortodoxo-griego (1985).

públicamente que esa ley habría sido declarada inconstitucional en su país por violar la libertad religiosa.¹⁶

Al menos en parte, la intensificación de las objeciones contra el concepto de laicidad se deben a un cambio de sensibilidad en las sociedades democráticas contemporáneas. El viejo programa jacobino, que impone un total abandono de las identidades de origen (lengua, religión, vestimenta, costumbres) como condición para la integración política, resulta demasiado impositivo y autoritario para nuestra época. Lo importante para la sensibilidad actual es que todos quienes viven en una sociedad democrática acepten respetar los principios que aseguran la igualdad de base de todos los ciudadanos. Más allá de ese límite, es legítimo cultivar diversas formas de particularidad y pertenencia.¹⁷

En este contexto, una de las principales objeciones que se dirigen contra la solución laicista consiste en señalar que no es suficientemente neutra entre la religión y la no-religión. Fingir que la fe religiosa no existe cuando es un dato de primera magnitud para buena parte de los ciudadanos conduce a tomar decisiones públicas que tendrán efectos discriminatorios. Por ejemplo, distribuir los recursos públicos ignorando el hecho de que muchos ciudadanos prefieren escuelas confesionales para sus hijos, implica premiar a quienes prefieren una escuela sin religión (otorgándoles un subsidio total) y castigar a quienes prefieren establecimientos religiosos (obligándolos a pagar para obtener lo que los demás obtienen gratis, es decir, la escuela que prefieren para sus hijos).

Otros críticos acusan a la laicidad de aplicar la misma voluntad de imposición que se le ha criticado a las grandes religiones. Ante la visión religiosa del mundo, la laicidad intentaría imponer una contra-religión constituida por una doctrina moral específica —mezcla de kantismo y republicanismos jacobino— y una concepción del mundo de inspiración positivista. El socialista Edgard Morin (uno de los principales portavoces de esta crítica) ha hablado así de una «religión catolaica» fundada «sobre la trinidad providencial Razón-Ciencia-Progreso» (38). Si esto fuera correcto, el Estado estaría tomando partido a favor de una concepción del mundo tan controversial como la de un creyente.

Pero, de manera muy especial, la laicidad aparece como un concepto controvertido a ojos de quienes conciben la libertad religiosa como un derecho de los individuos. Para quienes ven las cosas de este modo, la cuestión central consiste en saber si una persona puede ser racional, responsable y moralmente confiable al mismo tiempo que tiene convicciones religiosas. Si la respuesta es positiva,

16 El carácter crecientemente controvertido del concepto de laicidad suele ser reconocido por los propios defensores de la idea. Hace ya casi dos décadas, un conocido especialista escribía lo siguiente: «la legislación francesa en este tema es antigua, obsoleta e inadaptada. A estos efectos convendría preparar, mediante la concertación y teniendo en cuenta el contexto europeo, una gran ley sobre la libertad religiosa que responda a las necesidades y a los problemas actuales. [. . .] En lugar de soñar un poco ingenuamente con exportar su laicidad (¿pero cuál?) Francia podría así, manteniéndose fiel a su tradición laica, superar un lamentable retraso respecto de los demás países europeos» (Barbier, 87).

17 Para un desarrollo de esta idea ver Da Silveira (2009, 147ss).

hay fuertes razones para respetar su libertad de practicar la religión que considere adecuada, incluyendo la eventual decisión de dar a sus hijos una educación confesional que no amenace sus derechos presentes ni futuros. Si la respuesta es negativa, no habría espacio para la laicidad porque no hay espacio para una verdadera libertad religiosa en ningún sentido del término.¹⁸

MODALIDADES NO LAICAS DE SECULARIZACIÓN

La discusión anterior no es un simple ejercicio intelectual sino una cuestión con fuertes consecuencias prácticas. Que una sociedad adopte la laicidad «a la francesa» o prefiera otra concepción de la secularización del Estado conduce a ordenamientos institucionales muy diferentes. La concepción laica lleva a un Estado separado de toda religión y a una enseñanza pública igualmente secularizada. La posibilidad de ofrecer una enseñanza confesional a sus hijos queda reservada a quienes puedan encontrarla (y pagarla) en el sector privado. Las sociedades que aceptan la secularización del Estado pero rechazan la «laicidad a la francesa» se orientan hacia soluciones diferentes. El principio general consiste en decir que el Estado debe estar separado de la religión, pero la enseñanza debe estar tan separada como quiera la gente. Dado que este principio general puede ser aplicado de maneras variadas y difíciles de resumir, voy a limitarme aquí a recordar dos casos que han sido abundantemente tratados por la literatura: los de Bélgica y Holanda.

El caso belga es interesante porque bien pudo ser una repetición del caso francés. Bélgica es pequeño un país limítrofe con Francia y muy expuesto a su influencia. Esto explica por qué, a fines del siglo XIX, los liberales y los católicos belgas se enfrentaban con la misma violencia que los franceses, en un intento descarnado por ampararse del poder del Estado y excluir al otro de toda participación en la toma de decisiones. Los hechos parecían seguir una evolución paralela a la de Francia, hasta el punto de que, en 1879, un gobierno liberal vota una ley de laicización de la enseñanza muy próxima a lo que será la Ley Ferry de 1882.

Pero las similitudes terminan aquí porque en 1958 (y en parte debido a una situación de eterno empate electoral) los principales partidos políticos belgas llegaron a un acuerdo con el que intentaban poner fin a décadas de «guerra escolar».¹⁹ El contenido de ese pacto no era más que la aplicación a la realidad educativa del principio constitucional de la «separación-reconocimiento» vigente desde 1831: creyentes y no creyentes tienen opiniones diferentes pero igualmente respetables acerca de la mejor educación que pueden dar sus hijos. El Estado no puede tomar partido en favor de una y en contra de otras. Su tarea consiste en

¹⁸ Para un desarrollo de esta discusión ver Da Silveira (2004).

¹⁹ Ver al respecto Martín; Glenn (2011).

asegurar a cada ciudadano la mayor libertad de elección que sea compatible con los principios democráticos.

El «pacto escolar» se tradujo en una organización escolar radicalmente distinta de la francesa. El sistema educativo belga está estructurado hasta hoy en dos «redes» denominadas «oficial» o «pública» y «libre» o «subsidiada». La primera está compuesta por institutos cuya gestión está directamente en manos del Estado —sea a nivel provincial o municipal— y absorbe algo más del 20% de los alumnos. La segunda está compuesta por institutos gestionados por grupos privados —congregaciones religiosas, asociaciones de padres, grupos de vecinos, etc.— y agrupa aproximadamente al 80% de la matrícula total.²⁰ Unas y otras son subvencionadas por los poderes públicos en estricto pie de igualdad. Lo que se tiene en cuenta a la hora decidir cuánto dinero se vuelca a cada escuela no es su carácter oficial o libre sino el número de alumnos que atrajo.

Sería un error creer que este esquema bipartito reproduce la oposición entre la enseñanza laica y la enseñanza confesional. Por una parte, si bien es cierto que la mayoría de las escuelas subvencionadas son confesionales, hay muchas que no lo son e incluso hay una buena cantidad que se identifican con los valores del laicismo. Por otro lado, las escuelas estatales se consideran neutras desde el punto de vista religioso, pero no laicas. En cualquiera de esos establecimientos los padres tienen derecho a elegir para sus hijos un curso de religión entre seis opciones posibles (católica, protestante, judía, musulmana, anglicana u ortodoxa) o bien pueden optar por un curso de «moral laica» que predica un humanismo libre-examinista. Este mismo esquema ha sido recogido por una gran cantidad de escuelas subvencionadas (muchas de ellas confesionales), de modo que se ha convertido en un rasgo característico de la enseñanza de ese país.²¹

El caso holandés también muestra una evolución opuesta a la francesa²². A principios del siglo XIX, los holandeses se embarcaron en una gran empresa de secularización que se adelantaba en décadas a lo que ocurriría más tarde en Francia: en 1806 se aprobó una ley que daba al Estado el monopolio sobre toda la actividad educativa. Las escuelas privadas necesitaban la aprobación explícita del Estado para poder funcionar (cosa que en los hechos era casi imposible) y no recibían ningún apoyo.²³

Sin embargo, desde entonces los holandeses no han hecho más que alejarse de aquella solución. En 1848 se aprobó una nueva Constitución que abolía el monopolio estatal sobre la enseñanza. Todo grupo privado tenía derecho a abrir una escuela en la medida en que pudiera financiarla. Ya no era necesaria ninguna aprobación previa aunque, una vez puesta en funcionamiento, los poderes

20 Existe un pequeño número de escuelas privadas «puras» que atiende a un porcentaje insignificante del alumnado.

21 Para más detalles ver Mouw; Walberg; Glenn (2011).

22 Ver al respecto James; Elmore; Glenn (2011).

23 Ver al respecto Martin.

públicos podían ejercer controles. En los años noventa del siglo XIX se dio un nuevo paso al aprobarse una política de subsidios parciales a los institutos privados, cualquiera fuera su inspiración o su orientación religiosa.

El cambio fundamental se produjo en 1913, cuando se aprobó la subvención total de todos los institutos privados en proporción directa al número de alumnos, con la sola condición de que cumplieran ciertos mínimos. Una vez asegurado este punto, su capacidad de acceder a recursos públicos dependería de su capacidad de atraer a alumnos. En 1917 este principio se incorporó a la Constitución. En 1920 los holandeses dieron todavía un paso más, al aprobar una ley que obliga al Estado a proporcionar un edificio y un capital inicial a todos aquellos grupos privados que conformen una asociación sin fines de lucro para fundar un establecimiento de enseñanza.²⁴

Como resultado de este proceso, la educación holandesa se estructura hoy en tres grandes sectores subvencionados: una red pública de enseñanza laica, una red de escuelas protestantes y una red de escuelas católicas. Últimamente se han agregado escuelas judías, musulmanas e hindúes. La coherencia del conjunto se logra mediante procedimientos que se aplican a todos los sectores: hay un currículo básico en algunas asignaturas; hay un examen nacional al final de la educación primaria y, en algunas materias básicas, al final de la educación secundaria. También existe un sistema de inspecciones y ciertos controles que procuran evitar la discriminación económica en el momento del reclutamiento.²⁵

Dentro de este esquema general, los actores educativos gozan de una total libertad de acción. Los padres pueden elegir libremente entre establecimientos, los responsables de los establecimientos pueden elegir libremente a sus colaboradores, y los docentes pueden definir la organización cotidiana de la enseñanza aún en aquellas asignaturas que forman parte del currículo común (hay que cumplir ciertos mínimos de horas y alcanzar ciertos objetivos generales, pero el docente elige el modo de hacerlo).

Tres de cada cuatro centros de estudio en Holanda son confesionales, pero esto no ocurre por decisión de ningún funcionario sino por la agregación de las preferencias de los padres. Si mañana los padres cambiaran de idea, la distribución de alumnos se modificaría pero el gasto total seguiría siendo el mismo. Este esquema de funcionamiento poco burocrático y descentralizado es uno de los más exitosos del mundo en términos de aprendizajes.

El modelo holandés aparece así como una radicalización del modelo belga: no hay distinción entre religiones reconocidas y no reconocidas ni se intenta reducir el punto de vista humanista-laico a una única versión. Pero las diferencias no son una simple cuestión de grado. El Estado holandés no reconoce el valor social de los diferentes cultos sino que se limita a respetar las opciones de sus ciudadanos. Las subvenciones escolares no son otorgadas a las comunidades religiosas sino a

24 Ver James (114-116); Glenn (1989; 2011); Mouw.

25 Ver Elmore (308); James (123); Glenn (2011)

comisiones de padres que se encargan de contratar a las autoridades y docentes del establecimiento. En este sentido, el modelo belga parece estar fundado en una concepción de la libertad religiosa entendida como un derecho de las iglesias, mientras que el modelo holandés parece estar fundado en una concepción de la libertad religiosa entendida como un derecho de los ciudadanos.

CONCLUSIÓN

Mientras los ciudadanos de las sociedades democráticas sigamos discrepando sobre si existe o no existe Dios, y sobre las mejores maneras de honrarlo en el caso de que exista, seguiremos teniendo razones para buscar dos tipos de garantías.

En primer lugar, necesitamos asegurar que el Estado mantenga su independencia respecto de cualquier religión establecida. La seguridad de que ninguna iglesia podrá servirse de ese inmenso poder para forzar a los ciudadanos es una condición básica para el ejercicio de las libertades.

En segundo lugar, hacen falta garantías que protejan a los creyentes ante cualquier acto de hostilidad eventual, ya sea que se realice en nombre de otras religiones o de ninguna religión. Estos actos pueden provenir tanto de otros particulares como del propio Estado, y las garantías institucionales deben ser eficaces en ambos casos.

Un argumento similar puede aplicarse al caso de la libertad de enseñanza. Mientras los ciudadanos discrepemos acerca de la mejor manera de educar a nuestros hijos, tendremos necesidad de dos tipos de garantías.

En primer lugar, necesitamos que el Estado proteja los derechos presentes y futuros de los miembros de las nuevas generaciones asegurándose de que adquirirán los saberes y destrezas necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía y su propia independencia moral. En segundo lugar, necesitamos que el Estado se abstenga de imponer una manera concreta de alcanzar este doble propósito, así como se abstenga de premiar o castigar a los ciudadanos según las vías que elijan para alcanzarlo.

Cumplir estos objetivos es lo esencial. Todo lo demás son instrumentos más o menos adecuados. Ponernos de acuerdo en torno a los instrumentos no es algo sencillo, pero la tarea se facilita si distinguimos claramente entre conceptos y si, al menos, podemos precisar el alcance de nuestras discrepancias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, Bruce. *Social Justice in the Liberal State*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1980.
- Barbier, Maurice. «Esquisse d'une théorie de la laïcité» en *Le Débat* n.77, noviembre-diciembre 1993, pp.73-87.
- Baubérot, Jean. *Le retour des Huguenots*. París y Ginebra: Cerf & Labor et Fides, 1985.
- Champion, François. «Entre laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglise-Etat dans l'Europe communautaire» en *Le Débat* n.77, noviembre-diciembre 1993, pp.46-72.

- Da Silveira, Pablo. «Laicidad, esa rareza» en Geymonat, Roger (ed.) *Las religiones en Uruguay*. Montevideo: Ediciones La Gotera, 2004.
- . «Libertad religiosa: ¿un derecho de las Iglesias o de los individuos?» en Da Costa, Néstor (ed.) *Laicidad en América Latina y Europa. Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XX*. Montevideo: CLAEH-EuropeAid, 2006.
- . *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación*. Buenos Aires: Taurus, 2009.
- . «Prendre l'enseignement à domicile au sérieux» en *Raison Publique* n.15, 2011, pp.243-71.
- Debray, Régis. «La laïcité: une exception française» en Bost, Hubert (ed.). *Genèse et enjeux de la laïcité*. Ginebra: Labor et Fides, 1990.
- Elmore, Richard F. «Choice as an Instrument of Public Policy: Evidence from Education and Health Care» en Clune, William H. y John F. Witte, John (eds.) *Choice and Control in American Education*, vol 1. Londres y Nueva York: The Falmer Press, 1990.
- Feinberg, Joel. «The Child's Right to an Open Future» en Aiken, William y Hugh LaFollette (eds.) *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 1980.
- Fried, Charles. *Right and Wrong*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
- Glenn, Charles. *Choice of Schools in Six Nations*. Washington DC: Department of Education, 1989.
- . *Contrasting Models of State and School*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group, 2011.
- Kukathas, Chandran. «Are There Any Cultural Rights?» en *Political Theory* vol.20, 1992, pp.105-39.
- . *Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Kymlicka, Wil. *Liberalism, Community, and Culture*. Oxford, Clarendon Press, 1989.
- Kymlicka, Will y Wayne Norman. «Return of the Citizen: a Survey of Recent Work on Citizenship Theory» en *Ethics* vol.104, n.2, 1994, pp.352-81.
- James, Estelle. «Public Subsidies for Private and Public Education: The Dutch Case» en Levy, Daniel C. (ed.) *Private Education. Studies in Choice & Public Policy*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Martin, Jean-Paul. «La Belgique: de l'affrontement laïques-confessionnels au pluralisme institutionnel» en Baubérot, Jean (ed.) *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*. París: Syros 1994, pp.29-40.
- Morin, Edgar. «Le trou noir de la laïcité» en *Le Débat*, vol.58, 1990, pp.38-41.
- Mouw, Richard J. «Educational Choice and Pillarization: Some Lessons for Americans from the Dutch Experiment in Affirmative Impartiality» en Wolfe, Adam (ed.) *School Choice. The Moral Debate*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- Nicolet, Claude. «Laïcité institutionnelle et laïcité intérieure» en Gauthier, Guy (ed.) *La laïcité en miroir*. París: Edilig, 1985.
- Rawls, John. *Political Liberalism*. Nueva York : Columbia University Press, 1993. Versión castellana: *Liberalismo Político*. México, Fondo de Cultura, 1993.
- Robert, Jacques. «La notion juridique de laïcité et sa valeur constitutionnelle» en Bost, Hubert (ed.) *Genèse et enjeux de la laïcité*. Ginebra : Labor et Fides, 1990.
- Reich, Rob. *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- Stolzenberg, Nomi Maya. «“He Drew a Circle That Shut Me Out”: Assimilation, Indoctrination, and the Paradox of a Liberal Education» en *Harvard Law Review* vol.106, n.3, 1993, pp.582-667.
- Taylor, Charles. *A Secular Age*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007.
- Walberg, Herbert. *School Choice. The Findings*. Washington DC: Cato Institute, 2007.
- Zagorin, Perez. *How the Idea of Religious Toleration Came to the West*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

Recibido el 19 de octubre de 2012
Aceptado el 8 de noviembre de 2012

EDUCACIÓN, LAICISMO *AGGIORNADO* E IGLESIA CATÓLICA

Education, the Catholic Church and a new version of Secularism

CARLOS DANIEL LASA*

Resumen. El artículo refiere, en un primer momento, a la nueva versión habermasiana del laicismo y su traducción en el ámbito de la educación. Se muestra la filiación racionalista de esta versión *aggiornada* del laicismo y la contradicción que anida en el mismo punto de partida del propio racionalismo: su fundación no en una razón sino en una decisión. De esta realidad se desprende la necesidad, del racionalismo, de ejercer un férreo control sobre el pensamiento prohibiendo que el pensar se interrogue por las cuestiones últimas. Así la escuela, producto de este laicismo, es una escuela absorbida totalmente por las cuestiones inmediatas, lo cual priva al hombre de una auténtica cultura. En un segundo momento, el trabajo pone de manifiesto la impotencia que anida en la conciencia actual del católico para volver a poner en relación al hombre de hoy con estas cuestiones últimas.

Palabras clave: racionalismo, nuevo laicismo, escuela, totalitarismo, Iglesia Católica

Abstract. *Firstly, this paper analyzes Habermas's concept of new secularism and its effects on the field of education. It reveals the relationship between rationalism and this updated version of secularism and the contradiction that lies at the very starting point of rationalism: its foundation not on reason but on arbitrariness. Thus rationalism needs to keep an iron grip on thought while banning all considerations on the ultimate questions. In consequence, schools, as a product of this secularism, are completely taken by immediate concerns which deprive men of a genuine culture. Secondly, the paper presents the powerlessness that lies in the consciousness of modern Catholics to reestablish the connection between man with such ultimate questions.*

Keywords: *Rationalism, Neolaicism, school, Totalitarianism, Catholic Church*

* Profesor Asociado de la Cátedra de Filosofía (Universidad Nacional de Villa María). Profesor de Filosofía en la Universidad Católica de Salta (Sede Villa María). Profesor de Ética en la Licenciatura en Educación y ex Profesor Titular de Metafísica en la Licenciatura en Filosofía (Universidad Católica de Córdoba). Profesor de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba, del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de San Juan y del Doctorado en Filosofía de la Universidad Autónoma de Guadalajara (México). Es investigador Independiente del CONICET y autor de varios libros y artículos de filosofía.

PRESENTACIÓN

Cuando nos detenemos a considerar la relación entre la concepción que se tiene de una visión laica de la vida y la educación, no podemos dejar de advertir, ante todo, que el segundo de los términos está determinado por el primero. Hace ya tiempo que «laicidad» se toma como sinónimo de «laicismo», el cual se nos presenta hoy bajo un nuevo rostro: el de la razón procedimental habermasiana. De allí que nos sea imprescindible, en un primer momento de nuestro trabajo, detenernos a considerar esta nueva versión del laicismo que se muestra, aparentemente, con una actitud de mayor apertura al ámbito de lo religioso respecto del laicismo clásico, que sostenía la exclusión absoluta de la religión de la esfera pública.

En un segundo momento, intentaremos delinear los contornos de la concepción educativa que se desprende de esta nueva forma del laicismo. Finalmente nos preguntaremos si la Iglesia Católica está en condiciones, hoy, de hacer frente a esta nueva forma de laicismo mostrando al hombre su relación constitutiva con el Ser creador y redentor, que el laicismo se ha encargado de cercenar.

UN NUEVO ROSTRO DEL LAICISMO

El vocablo «laicidad» es utilizado en diversos sentidos. Es preciso señalar, ante todo, que el término en cuestión se ha generado en relación al ámbito de lo religioso. Precisamente, y como acertadamente lo señala Vittorio Possenti, el significado primario de «laico» es propio del ámbito eclesial. En este sentido, el laico es el miembro del pueblo de Dios (*laos theou*), el bautizado que no es sacerdote ni religioso. Luego, en la denominada «modernidad», el término laicidad adquiere un significado cultural y civil (Possenti, 5-6). En los dos últimos siglos, en Europa, con el vocablo «laico» se designa al no-creyente, incluso al no-creyente activo, militante, caracterizado por una posición de hostilidad absoluta frente al posible influjo de la religión en la esfera de lo público. Y si la religión es exiliada de este ámbito, igual suerte correrá en la esfera de la educación estatal.

Otros autores, sin embargo, distinguen entre la referida posición, a la que califican de «laicismo», de la auténtica «laicidad». En este sentido, la filósofa italiana Maria Adelaide Raschini, sostiene que la persona humana es laica constitutivamente: «En efecto, ser 'laico' significa ser responsable de las propias acciones, de acuerdo a elecciones llevadas a cabo por el libre ejercicio de la razón» (2001, 464). Por esta razón, puede afirmarse que sin la existencia de este ámbito de la acción libre del hombre no tendría lugar una educación concebida como un proceso de construcción consciente; en su lugar, debería pensarse en la existencia de un adiestramiento según fines exteriores (Jaeger, 11).

Nos atrevemos a afirmar sin temor a equivocarnos que, en los ámbitos de la cultura rioplatense, ha sido el «laicismo» el que se ha impuesto en el ámbito de la cultura tomando, en la actualidad, un nuevo rostro configurado a partir

de la razón procedimental habermasiana. Las dos formas de laicismo hunden sus raíces en la denominada «razón crítica». Esta última se funda en un acto de ruptura para con todo aquello que no proceda de su propio acto: ruptura con la revelación, con la tradición y con la metafísica.

Ahora bien, este racionalismo se encuentra en la génesis de la constitución del Estado moderno. El Estado moderno no reconoce más a la religión como el fundamento de su universalidad sino que se declara «neutral» respecto de ésta. Al respecto, señalaba el Canciller del Rey de Francia, Michel de L'Hôpital, en la vigilia de las guerras contra los hugonotes, en 1562: «no interesa cuál sea la religión verdadera, sino cómo podemos vivir juntos» (en Böckenförde 2006, 35).

Hemos consignado entre comillas el vocablo neutral por considerar que este Estado hunde sus raíces en una concepción perfectamente determinada de lo que sea real, propia ésta del racionalismo. Como apunta Ernst-Wolfgang Böckenförde, desde el punto de vista del contenido, la laicidad del orden político-social está determinada por una visión antropocéntrica, individualista. Señala nuestro autor:

El orden político-social encuentra su legitimación fundante en el asegurar los objetivos vitales elementales del individuo, es decir, en realizar su naturaleza repleta de deseos (vida, seguridad, libertad externa, creación de la posibilidad del bienestar), y no perfeccionar su naturaleza en sentido ético... (vivir en la verdad o en la virtud). El punto de partida y objetivo del orden social y político es el individuo singular, que se determina por sí mismo al margen de todo contexto de un orden preconstituido. (2007, 124)

¿Cuál es, entonces, aquel principio estatal que permitirá vincular a los individuos? El criterio de regulación para la convivencia social y política será la ley que el propio Estado se otorgue a sí mismo, independientemente de toda consideración religiosa o metafísica. Böckenförde señala:

Garantizando el derecho y presidiendo a la *iurisdictio*, la organización política —en su forma estatal— está en posesión de un propio poder de creación del derecho, el cual es situado en posición de superioridad respecto a la condición jurídica transferida (soberanía interna). El derecho —bajo la forma de ley del Estado— se convierte en disponible en gran medida y puede ser utilizado como medio de configuración y de transformación de la sociedad. Se convierte en expresión de la voluntad formadora política. El derecho y el *ethos* se separan. El derecho, en su acción normativa, se pone en parte en contra del *ethos* incorporado en la vida, es decir, crea, de manera regulada, un pasaje hacia un tipo fundamentalmente nuevo de relaciones sociales (o sea, un instrumento reformador), y no se legitima más en base a aquello que es preexistente, a la tradición. (2007, 126)

La racionalidad que funda a este Estado es una racionalidad liberada de toda orientación vinculante; es una razón que establece, de modo absolutamente autónomo, sus propios objetivos. ¿Cómo hacer para que algunos de esos objetivos

coincidan con los de un *ethos* determinado, por ejemplo, el del hombre religioso? La única manera que tendría un *ethos* religioso de ejercer algún tipo de influencia en la esfera de lo público sería la de atenerse al único principio universal (el cual posee rango dogmático) que es la razón discursiva tal como la concibe Habermas. Todo aquello que no llegue a legitimarse frente a la razón discursiva será relegado al ámbito de lo privado.

Observemos que esta visión laica del Estado pretende presentarse como «blanda» respecto a la que tuvieron los franceses: estos últimos no dejaban espacio alguno a la religión en el ámbito de lo público; en cambio, la visión habermasiana permitiría asegurar a la religión, si es que está dispuesta a asumir como propia a la razón procedimental, espacios de desarrollo en el ámbito de lo público.

Es dado observar que esta visión de la razón discursiva poco tiene de neutral. Para Habermas, el liberalismo político se entiende como la justificación no religiosa y postmetafísica de los principios normativos del Estado constitucional democrático (Ratzinger y Habermas, 27). No existen, para Habermas, fundamentos prepolíticos en la constitución del Estado democrático, v.g., creencias éticas de comunidades religiosas o nacionales. La asunción, por parte de Habermas, del concepto de «razón crítica» es total. Refiere Habermas: «Sólo bajo estas premisas de un pensamiento post-metafísico, que hace tranquila profesión de su carácter de tal, se desmorona ese concepto enfático de teoría, que pretendía hacer inteligible no solamente el mundo de los hombres sino también las propias estructuras internas de la naturaleza» (1990, 16).

Ya no es posible, como podrá advertirse, el acceso a la verdad por parte de la inteligencia humana. Pero si la verdad no puede ser aprehendida por el entendimiento humano, ¿cómo nos será posible escapar del relativismo nihilista?

Para dar una solución a esta cuestión, Habermas recurre a Kant. El filósofo de Königsberg le ofrece la noción de «razón crítica» y, por medio de ella, una estructura discursiva capaz de fundamentar un saber objetivo. De este modo, Habermas cree eludir tanto a la metafísica como al subjetivismo relativista.

Antes de determinar el modo como Habermas funda la existencia de un «saber objetivo» sobre la estructura discursiva de la razón, preguntémosnos acerca del nuevo objeto que tendrá la filosofía. Si la inteligencia humana, como ha señalado Habermas, no puede tener un acceso privilegiado a la verdad del ser, su objeto no será otro más que el de la totalidad sociológica en términos de fondo o mundo de la vida, totalidad no-objetiva y preteorética. Expresa Habermas:

Lo que le queda y lo que está en su mano (se está refiriendo a la filosofía) es una mediación efectuada en términos de interpretación entre el saber de los expertos y una práctica cotidiana necesitada de orientaciones. Lo que le queda es la tarea de fomentar e ilustrar procesos de autoentendimiento del mundo de la vida. (Ratzinger y Habermas, 28).

Para Habermas, entonces, ese «todo» que es la vida y que se expresa en el lenguaje, puede tener una base objetiva para el conocimiento, siempre disponible a la verificación experimental y a la verificación de la validez intersubjetiva. Para

el filósofo alemán, entonces, el punto de partida de su pensamiento no es el *ser* sino el *mundo* de la vida. De aquí obtiene dos presupuestos preteóricos y universales: el obrar comunicativo y la praxis cotidiana orientada hacia el acuerdo, el entendimiento.

A partir de estos presupuestos, Habermas establece la estrategia ético-discursiva que se apoya sobre el discurso cual forma de comunicación que va más allá de las normas. Lo objetivo, las normas, no serían sino el producto de la comunicación. Lo objetivo, entonces, llega a alcanzarse sin tener que acudir a premisas metafísicas. Así, una norma será moralmente válida y universal cuando los participantes del debate hayan llegado o hayan alcanzado un entendimiento capaz de armonizar los intereses de todos. La ética, pues, no nos brindará contenidos o bienes sino sólo el procedimiento que se debe seguir para llegar a acuerdos entre los miembros de una comunidad. Señala Habermas:

Como racional no puede valer ya el orden de las cosas con que el sujeto da en el mundo, o que el propio sujeto proyecta, o que nace del propio proceso de formación del espíritu, sino la solución de problemas que logramos en nuestro trato con la realidad, atendido a procedimientos. La racionalidad procedimental no puede garantizar ya una unidad previa en la diversidad de los fenómenos. (1990, 45)

Hemos dado respuesta, entonces, al modo en que Habermas pretende escapar, fundado en su noción de razón procedimental, tanto de la metafísica como del subjetivismo relativista.

Como fácilmente se advierte, Habermas pretende erigir a la razón procedimental en una nueva instancia que permitirá fundar la unidad de las sociedades democráticas. El diálogo propuesto por Habermas supone adherir, *ab initio*, a la noción de razón procedimental (crítica) y a los presupuestos que ella conlleva. Esta posición, que no deja de ser laicista y que, en consecuencia, nada tiene de neutral, habrá de configurar una educación en la cual las cuestiones últimas no tendrán cabida alguna.

LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO LAICISMO

Delinearemos, en este punto, las notas características de la educación pensada desde esta nueva versión del laicismo. Previamente, mostraremos la contradicción que anida en el racionalismo, presupuesto de toda forma de laicismo. El racionalismo, en efecto, limita el pensar humano impidiendo que éste se formule preguntas acerca de las cuestiones últimas.

EL TOTALITARISMO DE LAS PREGUNTAS

Las dos formas de laicismo, frutos del racionalismo, han clausurado al hombre dentro de sí mismo. Ello ha comenzado a partir de una apuesta inicial que ha consistido en negar la existencia de un orden fuera de la conciencia. Este *pari*

(apuesta) que ha dado origen al racionalismo, se muestra, de modo hartamente palmario, en el pensamiento de Marx. Éste ha afirmado:

Un ser no se considera independiente si no es dueño de sí mismo y sólo es dueño de sí mismo cuando su existencia se debe a sí mismo. Un hombre que vive del favor de otro se considera un ser dependiente. Pero vivo totalmente del favor de otra persona cuando le debo no sólo la conservación de mi vida sino también *su creación*; cuando esa persona es su *f fuente*. Mi vida tiene necesariamente esa causa fuera de sí misma si no es mi propia creación. (146, énfasis en el original)

Comentando este párrafo, Augusto Del Noce observa: «Lo que sorprende en este pasaje es la total subordinación de la metafísica a la axiología: la afirmación según la cual Dios no *debe*, precede a la de que Dios no *es*, y tal es el único argumento aducido; en una palabra, tenemos la exacta inversión del procedimiento kantiano» (1972, 146, énfasis en el original).

¿Qué pruebas ha dado Marx al respecto? Ninguna: ya hemos referido que se trata de una opción, de un rechazo del orden metafísico sin pruebas. De allí que, para Del Noce, el racionalismo padezca una grave contradicción que se sitúa en su mismísima constitución: por un lado, absolutiza la razón; por el otro, se encuentra fundado en una opción, en una apuesta.

¿Cómo salvar esta gravísima contradicción? Ejerciendo un severo control sobre el pensamiento concentrándolo en las cuestiones inmediatas en lugar de las cuestiones últimas. El laicismo no se propone establecer una dialéctica integrativa entre cuestiones últimas y cuestiones inmediatas sino una suerte de antidialéctica que tiene como finalidad la desaparición de uno de los términos: el de las cuestiones últimas. De este modo, el pensar sufrirá una seria mutilación por cuanto habrá preguntas que ya no podrá formularse.

Al respecto, Eric Voegelin acuñó la expresión «totalitarismo de las preguntas». Para Voegelin se ha producido, en nuestras sociedades modernas, un fenómeno nuevo que es el de la prohibición de hacer preguntas (173). Del Noce ha abundado en esta tesis ofreciendo una respuesta a la razón de esta prohibición en cuanto a la formulación de determinadas preguntas. Señala al respecto que la contradicción que anida en la constitución misma del racionalismo lo conduce a enmascarar el acto de fe inicial. Las preguntas sobre las cuestiones últimas deben ser sistemáticamente prohibidas con el fin de alcanzar el consenso. Refiere Del Noce:

La unidad del bloque social sería alcanzada a través de la prevalencia de la coerción sobre el consenso, obtenido a través de una discriminación de las preguntas, prohibiendo aquellos que los intérpretes de la ideología, o sea los intelectuales orgánicos, definen como «reaccionarias». O mejor, a través de la creación, a la cual se llega con el dominio de la cultura y de la escuela, de un nuevo «sentido común», en el cual no vuelvan a florecer más las preguntas metafísicas tradicionales. Es a propósito de Gramsci que podemos entender en toda su profundidad la simplísima, en apariencia, fórmula a través de la cual Eric Voegelin define el totalitarismo: «la

prohibición de hacer preguntas» (y, en efecto, la forma de pensamiento «ideológico» exige que las preguntas sobre su «verdad» no sean formuladas). En esta definición se expresa su *novedad*: porque el conformismo del pasado era un conformismo de las *respuestas*, mientras que el nuevo resulta de una discriminación de las preguntas por medio de la cual las indiscretas son paralizadas cuales expresiones de «tradicionalismo», de «espíritu conservador», «reaccionario», «antimoderno», o incluso, cuando el exceso de mal gusto alcanza el límite, de «fascista»; se llega a tal extremo en la cual el sujeto mismo llegar a prohibírselas en cuanto inmorales. Hasta llegar a que estas preguntas, por el proceso del hábito, o en virtud de la enseñanza, no surjan más... El disenso resulta imposible, aunque no por vías físicas sino por vías pedagógicas. (1992, 319-20, énfasis en el original).

El texto de Del Noce manifiesta el modo en que este racionalismo se vehiculiza por la vía pedagógica generando hábitos que obliteran definitivamente las preguntas acerca de las cuestiones últimas.

Jean-François Mattéi ha calificado de «barbarie» a esta necesidad imperiosa del hombre moderno de relacionar todo consigo mismo. Para Mattéi, la barbarie se produce (así como un barco que rompe sus amarras al primer golpe de viento) cuando el yo se separa de esa luz, o de esa exterioridad, que se denomina «idea» o «rostro» (Mattéi, 41).

A propósito de lo que venimos señalando, Giorgio Colli señala que los fundamentos de la civilización radican en reconocer aquello que está fuera de nosotros, aquello que es diferente de nosotros. Cuando ello no sucede, la inteligencia es devorada por una pura *ratio* que se convierte en instrumento de los instintos, de la pura vitalidad. Las cuestiones inmediatas, entonces, pasan a ocupar la totalidad de la vida del hombre, oscureciéndose su esencial dignidad fundada en una apertura a una realidad infinita que lo trasciende. El signo de la decadencia del hombre y de la civilización puede advertirse en el hecho de relacionar todo con nosotros mismos (Colli, 31).

¿Qué puede encontrar el hombre dentro de sí mismo desde estas coordenadas racionalistas? Tal como lo señala Mattéi, el hombre, producto del racionalismo, «no encontrará en él más que la forma vacía de una razón orientada hacia ella misma. La era del individuo comienza y, con ella, la era del vacío que insensiblemente hace desaparecer —haciendo de la necesidad humanismo— la propia figura del hombre» (Mattéi, 17).

LA ESCUELA DEL NUEVO LAICISMO

Cabe preguntarse en este momento cómo se piensa la escuela a partir de los presupuestos de racionalismo en su nueva versión laicista. Ciertamente que la escuela no puede ser ya *skholé*, esto es, aquel ámbito reservado, regido por el ocio y propicio para el pensar, para un pensar que hará ver al hombre que su ser desborda absolutamente el contexto de relaciones histórico-sociales. Privar a la escuela

del ocio equivale a obliterar la posibilidad de ejercitar el pensar. Permítasenos citar estas elocuentes palabras de Mattéi:

Por primera vez, Platón une al ocio (comprendido como una suspensión de las ocupaciones habituales y, por lo tanto, como un *tiempo de pausa*) con el ejercicio del pensamiento que es, en sí mismo, su propio fin. Durante esta pausa en el movimiento de la vida, el hombre puede consagrarse a la reflexión y dirigirse, más allá de las tensiones cotidianas, hacia el ser calmo de la verdad. Por lo tanto, no hay cultura posible, *paideia*, sino gracias a ese momento de reposo en el que el alma se vuelve a encontrar frente a sí misma, como lo precisa el famoso pasaje del *Fedón* dedicado al ocio: nuestra pereza para filosofar depende de las obligaciones de nuestro cuerpo que, dominado por los amores, los deseos y los temores, nos impide tener alguna tregua (*skhole*) para orientarnos al examen reflexivo de alguna cuestión. (153, énfasis en el original)

Contrariamente a lo requerido por Platón, la nueva versión del laicismo piensa a la escuela en función de la vida. ¿Pero de qué vida se trata? De la única instancia vital a la que ha sido reducido el hombre: la vida histórico-social. Esta afirmación, que hunde sus raíces en la tesis VI de Marx sobre Feuerbach, piensa que la dimensión histórico-social es constitutiva del ser del hombre. Habermas, fiel a esta concepción antropológica marxista, afirma que la filosofía ya no tiene más por objeto el ser sino el devenir histórico-social. En efecto, la inteligencia humana no puede tener un acceso privilegiado a la verdad del ser: su objeto no será otro más que el de la totalidad sociológica, en términos de fondo o mundo de la vida, totalidad no-objetiva y preteórica.

Si la escuela no mantiene ninguna diferencia cualitativa respecto del mundo de la vida (mundo, éste, mediado por la ética del consenso), entonces aquella deberá perseguir dos objetivos fundamentales: el de la fundación y mantenimiento de la razón procedimental discursiva, por un lado, y el de la propagación de una *ratio* tecnocientífica orientada a la satisfacción de las necesidades vitales. Se trata de la instauración de un dispositivo orientado a obliterar las preguntas que no deben formularse y a dar paso a todos aquellos conocimientos aportados por las ciencias humanas y sociales que resulten totalmente inocuos para poner en cuestión los presupuestos dogmáticos del laicismo autodenominado democrático.

Esta escuela ya no está al servicio de los grandes interrogantes de la existencia humana: no es escuela de sabiduría. La actual escuela es incapaz de elevar al hombre y ponerlo en relación a un fin que lo trascienda, lo eleve y le dé sentido. De allí el tedio generalizado que invade las almas de los estudiantes y de los maestros, a quienes se los priva de toda pasión por la educación. Cuando Nietzsche se quejaba del destierro de la filosofía de la universidad quería indicar que el pensar ya no era valorado en una sociedad que sólo tenía ojos para lo útil. Los fines propios de la filosofía y de la auténtica educación han sido fagocitados por los intereses inmediatos del Estado y de la sociedad (Nietzsche).

La *forma mentis* que imprime la escuela y la Universidad de hoy es la de un sociologismo, que se autotitula «progresista», producto de la aplicación del

concepto de ideología al propio marxismo. La génesis del mismo se encuentra en la aplicación de la noción de «ideología» —que aparece por vez primera en la Ideología alemana (Corallo, 440)]— al marxismo. Esto da paso a la ideología hegemónica actual: el «sociologismo». Este sociologismo, que se presenta como «progresismo», sostiene que todas las perspectivas de pensamiento, la marxista incluida, no expresan nada de eterno, de transhistórico, sino que están siempre ligadas a ciertas situaciones sociales y sólo en referencia a las mismas pueden ser entendidas.

El progresismo sociologista ha destruido a aquella «columna» que es el centro de todo hombre y que desde los albores de la filosofía griega se llama «ser», «logos», «sentido». Permítasenos citar estas palabras de Mattéi:

Delenda cultura est: éste es el tañido fúnebre moderno de la barbarie que descompone, deconstruye y destruye, arruina, en una palabra, todas las columnas de la civilización que elevan al hombre por encima de sí mismo. El bárbaro, tal como lo vieron Nietzsche, Simone Weil y Hannah Arendt, es el destructor de columnas, el que la derriba en el fango o la vacía de su interior, haciendo del mármol arena, y de la arena, nada. (177)

Sin la existencia de una realidad permanente (excepto la permanencia del eterno devenir), el progresista se ordena, con toda su *libido dominandi*, a la conquista de lo único indiscutible: las necesidades puramente vitales, las cuales deben ser aseguradas por un orden jurídico que debe, democráticamente, acompañar todas las peticiones de este «narciso» dominado por la fobia a lo universal, a la columna¹.

Las cuestiones últimas ceden su paso a las inmediatas, que es como decir, lo esencial a lo superfluo. Franco Rodano ha calificado a esta sociedad sin valores como una «sociedad de la opulencia». Es la sociedad, nos dice Rodano, de los hombres vacíos, «seres carentes de fines, sin valores... seres que sólo se sienten vivos en las pulsiones abstractas del sexo o en los sobresaltos súbitos e imprevisibles, en los desahogos de una esporádica y fatua anarquía» (Rodano, 324). De allí, refiere Del Noce, la unión entre «primitivismo instintivo» y «técnica» (1990, 319). Esta última permite al hombre de la sociedad opulenta satisfacer todo su eros instintivo. Liberarse de la alienación significa, para la sociedad progresista de la opulencia, liberarse de una secular represión e inhibición de los instintos.

La ética progresista encuentra su centro en el primado de la acción. «Primado de la acción» quiere decir interpretación de la vida espiritual como una permanente superación de todo aquello que es dado, lo que implica una desacralización y una negación de la tradición. De allí que la búsqueda del progresista no se ordene hacia la verdad sino hacia la novedad, hacia la eficacia. Su elección no se debate entre la verdad y el error sino entre lo nuevo y lo viejo: y lo nuevo siempre direccionado a las ventajas que pueda obtener en orden a un acrecentamiento puramente vital.

¹ Utilizamos la imagen de la columna ya que ésta fue el primer símbolo de la elevación del hombre por encima de sí mismo, a la altura de lo divino.

LA NECESIDAD DE LA RECUPERACIÓN DE LA COLUMNA

Cabe preguntarse, ¿llegará el día en que «el ojo del alma, verdaderamente enterrado en algún bárbaro lodazal, sea extraído muy dulcemente por la dialéctica y conducido hacia arriba?» (Platón, 533d). ¿Se podrá recuperar, definitivamente, la columna y, en consecuencia, lo «humano» del hombre?, ¿cómo volver a recuperar la dimensión vertical de éste y su relación constitutiva con el logos fundante?, ¿cómo hacerlo salir de una caverna construida por las constreñidas paredes de las cuestiones inmediatas?

Señalamos, precedentemente, que los cimientos de esta cárcel están fundados en una negación inicial: para que se mantengan inmovibles es preciso ejercer una severa vigilancia sobre el pensar. Esta actitud está poniendo de manifiesto que sólo a través del acto de pensar puede salirse de la referida caverna. De allí que esta tarea sea, como lúcidamente lo refiere Viviane Forrester, «temible» (76).

La negación del logos fundante ha encadenado al hombre a un mundo de entes que se le aparecen como cosas meramente útiles, que les sirven para algo inmediato pero que lo sumergen en el sin sentido de la existencia. Refiere Alberto Caturelli:

Los que están situados en la servidumbre de la inmediatez, como los hombres del mito platónico de la caverna (*Rep.* VII), están «atados por las piernas y el cuello» y deben mirar siempre adelante «pues las ligaduras les impiden volver la cabeza» (ib., 514ab). Esto es un no poder ver sino las «sombras» de sí mismo y de las cosas proyectadas por la luz del fuego sobre la pared que está frente a los hombres; por eso, para este hombre de la medianía lo real es, precisamente, lo no-real, la sombra; la verdad, la no-verdad; el ser, el no-ser. (18)

Pero el pensar rompe el cerco de las cuestiones inmediatas por cuanto nos permite interrogarnos acerca del principio de unidad que reúne la multiplicidad de las cosas; de los entes que se me aparecen, incluidos nosotros mismos, pero que no encuentran su fundamento en sí mismos.

Sin embargo, la pregunta no podría formularse si negara la relación constitutiva con ese principio fundante. En efecto, toda pregunta supone un cierto conocimiento acerca de lo preguntado. Y de aquello primero que tengo conocimiento es de que *hay ser* y que gracias a su presencia yo puedo decir «yo». El saber de mí mismo supone el conocimiento de aquella realidad de la cual me distingo y en la cual me recorto: el ser. La recuperación de este saber originario, del saber del ser y de *mi ser*, son instancias que ya suponen haber salido de la caverna y haber visto la luz del sol. Es por el acto de pensar que es posible ver la luz.

Este saber originario me pone de manifiesto que mi ser mantiene una relación primera y constitutiva con el ser total, lo cual equivale a afirmar que el dominio de las cuestiones inmediatas suponen la relación primera y constitutiva de *mi ser* con el ser infinito. La vida humana no puede ser pensada sin la columna, so pena de envilecerse. El dispositivo de la razón discursiva unido al de la razón puramente instrumental, fundados en el rechazo de la columna, reducen la vida humana a la pura dimensión biológica.

Para que esta barbarie no acontezca o, mejor dicho, no siga aconteciendo, será menester que la escuela recupere su método por excelencia: el pensar. Es preciso que el pensar, el diálogo del alma consigno misma, y que consiste en preguntar y en responder (Platón, 189e), sea extraído desde la potencialidad que anida dentro del ser de cada hombre en orden a su actualización. Para ello será imprescindible la presencia de auténticos maestros que susciten el acto de pensar en sus discípulos: maestros que sean capaces de cultivar en cada persona todos aquellos hábitos del intelecto que median entre la pregunta y la respuesta: la definición, la distinción, la relación, la causalidad, la sistematización, la crítica, y la síntesis: necesitamos Sócrates.

La realización de este acto permitirá que cada estudiante sea él mismo por cuanto el camino de búsqueda de la respuesta a la pregunta formulada habrá sido transitado en primera persona. Sin este acto de pensar, ciertamente, no será posible ser diverso entre iguales, que es como decir, ser libres. Al respecto, permítasenos citar esta frase del filósofo Leo Strauss: «Al tomar conciencia de la dignidad del intelecto, entendemos el verdadero fundamento de la dignidad del hombre» (21).

Enseñarle al hombre a pensar es ponerlo en condición de un verdadero progreso, el cual siempre es progreso en la verdad. Refiere Raschini: «Nada de aquello que el hombre intenta, proyecta, organiza, y traduce en obras, puede ser juzgado como real adquisición si no se resuelve en un incremento de *appagamento*² humano» (27).

La auténtica laicidad, aquella que asegura el libre ejercicio de las potencias específicamente humanas, permitirá que el hombre pueda dar respuesta a las exigencias poliédricas de su ser. Ninguna instancia quedará fuera sino que todas se integrarán desde esta inteligencia dialéctica *et-et*. A partir de esta dialéctica no tendrán lugar las dimensiones antagónicas propias de lo humano: religión o ciencia; teoría o práctica; ser o hacer; etc.

Una educación laicista, entonces, pensada y ejecutada desde una concepción antropológica autorreferente y autosuficiente, termina haciendo de cada hombre un adaptado social, homogéneo, que olvida su vocación a ser diverso entre iguales. Cambia su libertad por la uniformidad. Señala Mattéi al respecto:

Y lo más bárbaro de todo es el «contentamiento consigo» del *señorito satisfecho* que se cierra «para toda instancia exterior», se hunde en la esterilidad de sus opiniones y su «barbarie íntima», ya se trate del hombre medio o del hombre de ciencia, incapaces de escapar uno y otro al parcelamiento de los conocimientos y de abrirse a la unidad de la cultura occidental. (173, énfasis en el original)

El logos ha sido olvidado y, con ello, la columna es remplazada por la pobre experiencia individual y colectiva respecto de la riqueza de aquel Ser sin

2 Consignamos el vocablo italiano «*appagamento*» tal como lo usan Rosmini y Raschini. Con este vocablo, Antonio Rosmini indica que el ser del hombre está ordenado a la satisfacción total que sólo puede otorgarle un Ser al cual nada le falta. Sin la existencia de la columna no hay *appagamento* posible sino un insatisfecho y vano agitarse. La cursiva de «*appagamento*» es nuestra.

principio. En nuestros países, la actual educación no genera sino hombres-masa, hombres sin densidad interior, sin ese tiempo que contiene tanto el pasado en tanto recuerdo, el presente como instante y el futuro como prefiguración. El tiempo de la actual escuela se reduce al instante, el cual se sucede sin dejar huella alguna en el alma. El alma permanece in-culta, vacía, tal como un terreno que no ha sido arado.

LA IGLESIA CATÓLICA Y LA REINSTALACIÓN DE LA COLUMNA

Cabe preguntarse, en este momento, si la Iglesia Católica, que descansa sobre el Logos revelado, es capaz, actualmente, de ayudar a que la conciencia del hombre contemporáneo retorne hacia la columna que lo funda. La respuesta, creemos, dependerá de la consideración acerca de lo real que tengan los católicos de nuestros días. Desde nuestra perspectiva, la conciencia católica actual presente en escuelas, universidades católicas, parroquias, clero, etc., ha asumido, de modo totalmente acrítico, una «visión progresista de la historia»; como consecuencia de ello, ha abandonado la instancia metafísica.

Benedetto Croce, en su escrito *Storia d'Europa nel secolo decimonono*, da cuenta de esta visión progresista de la historia a la que adhiere con fervor religioso. Para Croce, la historia es el escenario dentro del cual se desarrolla la marcha ineluctable hacia la conquista de la plena libertad para el hombre. Y la libertad es un poder de absoluta indeterminación, refractaria a todo orden que tenga una existencia independiente. De allí que Giovanni Gentile sostenga, dentro del racionalismo que le es propio, que la religión católica, tal como se presenta, resulta inconciliable con la libertad de espíritu que es el presupuesto esencial para hacer filosofía (1962, 8).

Dentro de esta misma lógica se mueve la posición que Croce expresa en su *Storia...* Para él existen dos religiones que son inconciliables entre sí. Por un lado está el catolicismo de la Iglesia de Roma, opuesto a aquella otra concepción que sostiene que el fin de la vida se encuentra en la vida misma, con el consiguiente deber de acrecentarla a través de la libre iniciativa y la capacidad de inventiva (31-32). La Iglesia Católica, contrapuesta a la religión de la libertad, concibe el fin de la vida más allá de la vida misma: sería una realidad ultramundana, frente a la cual la vida mundana es una simple preparación. Esa vida ultramundana se debe alcanzar a través de la observancia de lo mandado por un Dios que reina en los Cielos y por medio de su Vicario y de su Iglesia en la tierra (32). Fiel a su concepción idealista de la historia, Croce termina afirmando que la historia, que es historia de la libertad, ha dejado fuera de su escenario a una Iglesia que se opone a la libertad. Por eso, afirma Croce, todos los ingenios originales y creadores, los filósofos, los naturalistas, los historiadores, los literatos y los periodistas se han apartado de la Iglesia Católica. La disyuntiva es de hierro: o se está con la fe en la libertad o se está con la fe propia de la Iglesia Católica.

Para Gentile, al igual que para Croce, la disyuntiva es radical: o fe o ciencia, o fe o filosofía. Afirmar Gentile que «es necesario ser sinceros, jamás la fe abrazará a la ciencia por cuanto esta última es su enemiga mortal. Y digo mortal puesto que la inmediatez de la fe es la absoluta negación de la mediación demostrativa del pensamiento científico como, a su vez, ésta es la negación de aquélla» (1962, 8). El intento del modernismo es, por eso, absolutamente fallido. Refiriéndose a uno de los modernistas, Lucien Laberthonière, Gentile expresa que su posición es absolutamente contradictoria, «puesto que quiere ser un método de inmanencia [. . .] y presupone un objeto trascendente» (24).

Según el método de la inmanencia, si la verdad está en nosotros, la hacemos nosotros, entonces no puede afirmarse la existencia de un Dios totalmente acabado, perfecto, más allá de la única verdad que es hechura totalmente humana. Los modernistas proponen un método de la inmanencia que consiste en encontrar a Dios sólo dentro de nosotros mismos y entenderlo según nuestras exigencias vitales; simultáneamente, pretenden sostener la validez objetiva de la revelación y del Dios Creador distinto del mundo. En realidad, aplicando rigurosamente el método de la inmanencia, se terminaría destruyendo a la mismísima revelación y a la Iglesia como tradición elaboradora de la revelación y, por lo tanto, a la tesis de la existencia de la Divinidad como extrínseca al espíritu humano (48). Gentile otorga toda la razón a la encíclica del Papa San Pío X, ya que no se pueden abrazar las tesis modernistas y ser, simultáneamente, católico apostólico romano. Llega incluso a elogiar a la encíclica papal en estos términos: «la encíclica *Pascendi dominici gregis* es una magistral exposición y una crítica magnífica de los principios filosóficos de todo el modernismo» (49).

Ahora bien, ¿por qué la fe y la razón son términos irreconciliables, tanto como la fe católica y la libertad? Entender esta cuestión supone tener presente el presupuesto que conduce a formular dicho juicio: la *filosofía de la praxis* o del devenir. El corazón de la misma está constituido por la *dialéctica*. Dialéctica procede del vocablo griego διαλέγω que significa, a un mismo tiempo, la «actividad de unificar» y la de «distinguir». Así, en Platón, la dialéctica es el movimiento del conocimiento de análisis y de síntesis. Las Ideas, el ser, no son dialécticas. Ellas están acabadas, son absolutamente inmóviles. La dialéctica es propia del conocimiento del sujeto que pasa de Idea en Idea buscando la articulación entre las mismas.

Con Hegel, la dialéctica se aplica a la Idea misma: todo es dialéctico. A diferencia de la Idea en Platón que es inmutable, acabada, en Hegel, la Idea es movimiento, autoproducción. El dialéctico, al modo de Hegel, no busca un ser que esté realizado, acabado, hecho: todo está por hacerse y, entonces, dentro de esta concepción es posible entender al conocimiento y a la libertad como creatividad absoluta. El dialéctico hegeliano piensa que si la verdad, al modo de Platón, está constituida de una vez y para siempre por fuera de la historia, no tendría sentido alguno esta última por cuanto no se produciría nada nuevo en ella. Si, entonces, no es posible un incremento del ser, el devenir no tiene sentido alguno. Pero, de acuerdo al pensamiento de los filósofos de la *praxis* o del devenir, dado

que lo verdaderamente concreto es el devenir, entonces no puede existir una verdad eterna, constituida, acabada, que exista fuera del tiempo.

Se puede advertir, aquí, el motivo por el cual Gentile como Croce (y nos atreveríamos a decir, la interpretación corriente de la historia occidental) presentan a la Iglesia Católica como autoritaria, negadora de toda libertad y de todo pensar. «Pensar» equivale a poner no sólo la forma del conocimiento sino también el contenido. Es una verdadera *creatio ex nihilo*. Toda novedad es valiosa por cuanto es manifestación del inacabado acto creador. De allí que la disyuntiva ética que se le presenta al hombre de hoy no sea ya la de verdad-error sino la de nuevo-viejo.

La libertad, entendida como una espontánea iniciativa, no puede estar condicionada por el conocimiento de un objeto dado por parte del intelecto humano (Gentile 2003, 3). Puede decirse que

una forma meramente teórica del espíritu no es concebible, puesto que no es concebible un espíritu que no sea autor de su propio ser [. . .]. Por eso, quien alcanza a entender la subjetividad del conocer, o el conocer como acto del Yo y, por lo tanto, la libertad, en eso, del Yo, no puede afirmar el concepto de una actividad espiritual teórica, y ve una contradicción entre el nombre actividad y el adjetivo teórica. (Gentile 1962, 35-36)

De las premisas asentadas se sigue esta afirmación: tanto la Iglesia Católica como toda otra forma de realismo negarán tanto el acto de pensar como el acto de libertad. Si la religión de la libertad, siguiendo la expresión de Croce, ha triunfado en la civilización occidental, es porque la filosofía de la *praxis* o del devenir, producto de una dialéctica del ser, se ha posesionado del modo de pensar del hombre occidental. Y si esto es un proceso irreversible, ¿cómo podrá la Iglesia Católica escapar del mismo?

Y por otra parte, ¿cuál es el elemento que obsta para que el catolicismo se adapte a la nueva visión progresista de la historia en lugar de aparecer como una religión que impide al hombre alcanzar la anhelada libertad? La respuesta es la siguiente: la mentalidad metafísica, el elemento griego que se encuentra presente en una unidad orgánica con la fe revelada. La cuestión resulta clara: el catolicismo romano, tal como se presenta, no tiene cabida alguna en el mundo moderno. De allí que sea preciso darle una forma nueva que se adapte a la mentalidad inmanentista de la modernidad. Para ello, el catolicismo deberá abandonar, de modo definitivo, toda instancia metafísica. El filósofo de Castelvetro advierte que la única manera de salvar al catolicismo es separarlo completamente del pensamiento griego. Gentile califica a este pensamiento de «idealismo estático, intelectualista, gobernado por el ideal de una verdad absoluta, eterna, objetiva, frente a la cual el hombre se muestra como un espectador» (35-36).

La estructura mítica del catolicismo debe ser remplazada por otra nueva forma: la que le brinda la filosofía de la *praxis* o del devenir.

Esta nueva conciencia católica no tendrá dificultad alguna en asumir el pensamiento postmetafísico de Habermas y «comprar» la lógica del consenso en lugar de la lógica de la verdad. Estamos ante la presencia de un «catolicismo» postmetafísico

que confirma la lógica imperante de la nueva forma de laicismo. Ciertamente que esta conciencia, en lugar de hacer volver la mirada del hombre contemporáneo a la columna, lo confirma en su rechazo inicial respecto de la misma.

El católico no puede sostener aquello que se encuentra como presupuesto en esta concepción de la razón del consenso y que Habermas lo asume: la primacía de la *praxis*. Para todo católico la primacía la tiene el *Logos*, la teoría. El hombre, de acuerdo a la concepción postmetafísica de Habermas, ya no es partícipe de una verdad eterna sino que su ser queda absorbido por la dimensión histórico-social a la cual se reduce su vida y en la cual encuentra la materia para su reflexión y comunicación entre los hombres.

Una filosofía que vuelva su mirada hacia la espesura del mundo de la vida, nos dice Habermas, será capaz de liberarse del logocentrismo, descubriendo una razón que opera en la práctica comunicativa misma (1990, 61). Eliminada, por parte de Habermas, la idea de *Logos*, es decir, de una razón superior de la cual el hombre partícipe, es menoscabada la posibilidad de la existencia de verdades eternas y, en consecuencia, la asunción de verdades suprahistóricas. En su lugar, se erigen máximas de acción que se transforman en *universales* por el consenso otorgado a las mismas por parte de los que dialogan teniendo como base la concepción de la razón procedimentalista. En la perspectiva antimetafísica de Habermas se cumple, una vez más y de modo inexorable, la absorción de la teoría por parte de la *praxis*, anunciada explícitamente por Marx en su tesis XI sobre Feuerbach.

En la posición habermasiana, entendemos, no existe un dominio propio de lo religioso, sino que lo religioso es sólo un epifenómeno más del flujo de la vida. Dentro del mismo se dan tradiciones religiosas que, a juicio Habermas, el Estado liberal debe reconocer. Habermas sostiene que en las religiones hay contenidos muy interesantes que no están presentes en la vida de las modernas sociedades laicas. Dichos contenidos, claro está, para transformarse en universales, deben ser validados por la razón procedimental, lo cual exige que sean traducidos a un lenguaje racional.

Para Habermas, una razón ordenada a la inteligencia de la fe permanece fuera del ámbito racional. Pero el problema reside en este punto: ¿cómo podrá efectuarse la operación planteada por Habermas sin perder los referidos contenidos? En efecto, si dichos contenidos fueron descubiertos a partir de una inteligencia de la fe, ¿cómo podrán seguir manteniéndose dejándose de lado las condiciones que los hicieron posibles?

Sin dudar de la buena intención del filósofo alemán, barruntamos que, detrás de su aparente esfuerzo de integrar la religión al Estado liberal moderno, se esconde un proyecto de hacer uso de la religión para ponerla al servicio de la consolidación de ese Estado liberal moderno. El hombre religioso será escuchado en la medida en que su discurso se mueva dentro de los cánones de la razón instrumental y de todos los presupuestos que subyacen en la misma. Su intento no escapa, como nos lo mostrara Étienne Gilson, al de todos aquellos que pretendieron poner en la razón humana el lazo de unión entre los hombres (330). El intento de Habermas es universalizar su concepción procedimental de razón

humana y poner a la misma como unidad y fundamento del actual Estado liberal democrático.

Pues bien, ¿cómo podrá vivir un cristiano, un musulmán o un judío, su fe dentro de un Estado así constituido? El Estado moderno, nos lo señala el mismo Habermas, les exige a los hombres religiosos abdicar de su fe en lo que respecta a las cuestiones públicas, permitiéndoles mantenerla sólo en la esfera privada. La posición de Habermas, contrariamente, parece pretender que los hombres religiosos puedan extender sus concepciones de vida a la esfera pública. Afirma Habermas:

La neutralidad cosmovisiva del poder estatal, que garantiza las mismas libertades éticas para todos los ciudadanos, es incompatible con la generalización política de una visión del mundo. Los ciudadanos secularizados, en cuanto que actúan en su papel de ciudadanos del Estado, no pueden negar por principio a los conceptos religiosos su potencial de verdad, ni pueden negar a los conciudadanos creyentes su derecho a realizar aportaciones en lenguaje religioso a las discusiones. (Ratzinger y Habermas, 46-7)

A nuestro juicio, la traducción que Habermas le pide a los contenidos de la fe de los creyentes, conduce a la pérdida de los mismos en virtud de exigir el abandono de las condiciones que les dieron nacimiento. La traducción de la «lógica de la verdad» a la «lógica del consenso» que el nuevo laicismo exige del creyente, se traducirá, sin duda alguna, en un hábito que conducirá a la inteligencia del creyente al abandono de las cuestiones religioso-metafísicas y a la preocupación y ocupación por las solas cuestiones inmediatas. Es ésta la situación de innumerables conciencias de católicos que se manifiestan en escuelas y universidades católicas en las cuales casi no quedan huellas de su identidad.

Lo expresado nos muestra que la Iglesia Católica debe salir de la crisis grave en que encuentra haciendo que sus fieles recuperen, desde una filosofía del ser, una inteligencia de la fe que permita al creyente volver a recordar a todo hombre venido a este mundo que sólo en la Columna puede encontrar el hombre el sentido de su existencia y la plenitud de lo humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang. *La formazione dello Stato come proceso di secolarizzazione*. Brescia: Morcelliana, 2006.
- . *Cristianesimo, libertà, democrazia*. Brescia: Morcelliana, 2007.
- Caturelli, Alberto. *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, 1964.
- Colli, Giorgio, Enrico Colli y Patricia Farazzi. *Philosophie De La Distance: Cahiers Posthumes I*. París: Editions de l'Éclat, 1999.
- Corallo, Jean-François. «Idéologie» en *Dictionnaire critique du marxisme*. París: Presses Universitaires de France, 1982.
- Croce, Benedetto. *Storia d'Europa nel secolo decimonono*. A cura di Giuseppe Galasso. Milán: Adelphi Edizioni, 2007.

- Del Noce, Augusto. *Il problema dell'ateismo*. Bologna: Il Mulino, 1990.
- . *Il suicidio della rivoluzione*. Milano: Rusconi, 1992.
- . *¿Ocaso o eclipse de los valores tradicionales?* Madrid: Unión Editorial, 1972.
- Forrester, Viviane. *El horror económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Gentile, Giovanni. *I fondamenti della filosofia del diritto*. Firenze: Le Lettere, 2003. [4ª edición riveduta e accresciuta].
- . *Il modernismo e i rapporti fra religione e filosofia*. Firenze: Sansoni, 1962. [3ª edición riveduta, «Advertencia», Roma, 25 de octubre de 1920].
- Gilson, Étienne. *Las metamorfosis de la Ciudad de Dios*. Madrid: Ediciones Rialp, 1965.
- Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus Humanidades, 1990.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Lasa, Carlos Daniel. «La educación católica en crisis» en *Krinein* n.6, Santa Fe, 2009, pp.59-75.
- Marx, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1970.
- Mattéi, Jean-François. *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*. Buenos Aires: Del Sol, 2005.
- Nietzsche, Federico. «El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza» en *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana, 1959.
- Platón. *Oeuvres complètes*. Tome VIII, 2ª partie, *Théétète*. París: Les Belles Lettres, 1965.
- Possenti, Vittorio. *Le ragioni della laicità*. Soveria Mannelli (Italia): Rubbetino, 2007.
- Raschini, Maria Adelaide. *Pedagogia e antipedagogia*. Venezia: Marsilio, 2001.
- . *Rosmini e l'idea di progresso*. Stresa: Libreria Editoriale Sodalitas, 1986.
- Ratzinger, Joseph y Jürgen Habermas. *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.
- Rodano, Franco. «Il proceso di formazione della "società opulenta"» en *La Rivista Trimestrale*, n.2, giugno 1962, pp.255-325.
- Strauss, Leo. *Liberalismo antiguo y moderno*. Buenos Aires: Katz, 2006.
- Voegelin, Eric. *La nueva ciencia de la política. Una introducción*. Buenos Aires: Katz, 2006.

Recibido el 22 de octubre de 2012
 Aceptado el 14 de noviembre de 2012

MODELOS ESCOLARES CATÓLICOS Y CULTURA ESCOLAR

School Catholic models and school culture

MARIO MAURICIO OCAMPO*

Resumen. En este artículo nos proponemos, en forma acotada, presentar una nueva forma de categorizar escuelas católicas sobre la base de una tipología construida por nosotros: la de los modelos escolares católicos. Para dar sustento a este nuevo esquema conceptual, presentaremos elementos teóricos y evidencias empíricas recolectadas en nuestra tesis doctoral cuyo objetivo general fue describir la cultura escolar de algunas instituciones que responden a diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad atendiendo a las tensiones entre su carácter religioso y su condición de escuelas privadas sometidas al mercado educativo. Las conclusiones del mismo estudio también se incluirán en este escrito.

Palabras clave: educación católica, modelos escolares católicos, cultura escolar, segmentación social

Abstract. *In this article I propose, in fenced form, to present a new way of categorizing Catholic schools on the base of a typology that was constructed by me: that of the school Catholic models. To give sustenance to this new conceptual scheme, I will present theoretical elements and empirical evidences gathered in my doctoral thesis that describes the school culture of some institutions that adscribe to diverse school Catholic models of the Metropolitan Area of Buenos Aires attending to the tensions between it religious character and it condition of private schools in the context of an education market. The conclusions of the same study also will be included in this text.*

Keywords: *Catholic education, school Catholic models, school culture, social segmentation*

* Abogado por la Universidad de Buenos Aires en 1997, Profesor en Ciencias Jurídicas desde 2002 en la Universidad Católica Argentina, Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa en 2004 y Doctor en Educación por la Universidad de San Andrés en 2012. También se ha desempeñado como profesor en Metodología de la Investigación en la Universidad del Museo Social Argentino y en la Universidad Nacional de General San Martín.

INTRODUCCIÓN

La educación católica conforma un área de vacancia en los estudios académicos en Argentina. Con esta inquietud nos dedicamos en nuestros estudios de Maestría y Doctorado a indagar sobre este campo en particular desde la perspectiva de la cultura escolar de unidades educativas ligadas a este credo en particular (Ocampo 2004; 2012). La necesidad de producir conocimiento en este rubro surge de la falta de indagaciones con base empírica que aporten conocimiento sustantivo sobre el espacio educativo católico.

Al respecto, coincidimos con Ana María Cambours de Donini y Carlos Torrendell en que múltiples factores han retrasado en Argentina este tipo de estudios. Pensamos que han influido en ello tanto los cuestionamientos de la Iglesia Católica sobre aquellas investigaciones educativas que descansan sobre marcos teóricos estructuralistas, post estructuralistas y/o psicoanalíticos como también la falta de financiamiento y/o de existencia de centros de investigación académicos dentro del ámbito educativo católico así como los posicionamientos apologeticos de actores sociales de este campo y el limitado conocimiento y/o consideración de especialistas en educación sobre el discurso formal de la Iglesia Católica.¹

La ausencia de investigaciones sobre la educación católica puede adjudicarse al mundo académico en general, pues existe poca elaboración al respecto destacándose trabajos como los de Peter McLaren y Henry Giroux, y Gerald Grace. Los especialistas en educación han sido poco proclives a indagar áreas como educación católica (Tedesco, 117; Otero).

Sin embargo, la educación católica continúa siendo importante en el seno de las sociedades latinoamericanas. Con luces y sombras, la Iglesia Católica en nuestro continente y país ha participado activamente de la expansión de la escolarización (Del Valle; Cambours de Donini y Torrendell) en coexistencia de vestigios eclesiales coloniales con teologías renovadoras y nuevas perspectivas socioculturales, devenidas del Concilio Vaticano II.²

Por tales razones nos interesamos en investigar sobre la educación católica. En este escrito presentaremos algunos elementos y conclusiones de nuestra indagación, la que fue exploratoria, dada la limitada existencia de investigaciones que se refieren al espacio educativo católico. Siguiendo a Carlos Sabino preferimos

1 Ese discurso formal está constituido en la mayor parte por lo que se conoce como el Magisterio de la Iglesia Católica y que, de acuerdo al Catecismo de la Iglesia Católica, implica al oficio de interpretar auténticamente la Palabra de Dios, ya sea en forma oral o escrita. Lo hace la Iglesia en nombre de Jesucristo a través de la figura del Papa y de todos los Obispos que se encuentren en comunión con el Papa. Tiene la misión de ser custodio y depósito de la fe, de lo revelado por Cristo y a la vez de transmitirlo y enseñarlo.

2 Siguiendo a Ángela del Valle, algunos puntos nucleares para el análisis de la educación latinoamericana del siglo xx surgen de las críticas a la enseñanza catequética, la desarticulación de las congregaciones docentes frente a las parroquias, la falta de egresados de establecimientos católicos que hayan «hecho fermento en la masa», es decir influido desde su formación religiosa en el mundo secular en que se han desarrollado como adultos. (Del Valle, 212)

elaborar reflexiones sobre un trabajo de campo con supuestos teóricos y prácticos. En consecuencia, no presentamos hipótesis a verificación sino problemas conceptualizados y configurados con evidencias empíricas.³

LINEAMIENTOS GENERALES

Hay algo que es común y compartido entre los diversos tipos de escuelas, incluidas las católicas. En el marco de una cultura cada vez más laicista, las unidades educativas que pertenecen a la educación católica están sujetas a las mismas continuidades y discontinuidades que operan en otro tipo de unidades educativas⁴; por ende las nociones de experiencia y cultura escolar así como las de fragmentación y diferenciación interna⁵ han sido claves para observar la tensión entre la tradición y el mercado en las escuelas católicas.

En consecuencia, nos ha parecido pertinente poner en cuestión aquello que sostiene que lo que homogeneiza a la propuesta de diferentes escuelas católicas es la fe. En nuestra investigación, a las tendencias unificadoras del subsistema católico habría que sumar otras dinámicas que a veces cobran mayor fuerza que el elemento religioso con orígenes tan diversos como la «gramática de la escuela» argentina, las operaciones de lógicas de mercado o clase social que provocan fragmentaciones en los circuitos educativos y/o el «declive» o crisis de la escuela que plantea François Dubet, para quien instituciones como las escuelas no escapan a cambios que las conducen a

sentimientos de miedo y de defensa de una tradición institucional que a veces no es más que nostalgia. Ahora bien, el declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista. (64)

-
- 3 Sabino entiende que, en casos de investigaciones que se denominan exploratorias o aún descriptivas, muchas veces no tiene sentido formular una hipótesis a verificar, por cuanto no se busca explicar una cuestión sino describir algunos fenómenos para que en otra etapa pueda realizarse un trabajo explicativo en el que se plantee una hipótesis a verificar (Sabino, 104-5).
- 4 En este marco nos interesó conocer acerca de la incorporación a la vida escolar de las escuelas, objeto de nuestra indagación del discurso homogéneo de la Iglesia Católica elaborado a través de su Magisterio. Nos interesó analizar cómo se pudieron haber generado —a través de su cultura escolar— prácticas y/o discursos que evidencian escenarios de integración, adopción, rechazo, localización y/o incorporación acrítica del pensamiento de la Iglesia institucional (Grace); cómo conviven en ella las demandas cruzadas que tienen hoy las escuelas en general (Dussel, Brito y Núñez) y los procesos de diferenciación y fragmentación social que reorganizan al sistema educativo en su conjunto.
- 5 En tal sentido, nuestros estudios reconocen valiosos y útiles antecedentes en distintos trabajos como los de Maldonado (2000), Duschatzky y Birgin (2001), Kessler (2002), Gallart (2006), Del Cueto (2007) Tiramonti y Ziegler (2008), Rockwell (2009), entre otros. A su vez son muchas las escuelas que se encuentran en cierto estado de identidad fragmentada como lo han documentado —con matices diversos— autores como Braslavsky (1999), Frigerio et al. (2000), Dussel y Finocchio (2003), Dussel et al. (2007), Tiramonti y Montes (2009), entre otros.

Esto se condice con lo que Alejandro Frigerio llama una «desacralización de la sociedad», una mutación en las formas tradicionales de religiosidad. Destaca que existe una carencia de «firmas religiosas» capaces de encauzar las demandas hacia la movilización religiosa. El cuestionamiento hacia la pasividad del creyente se desplaza a la pasividad del oferente religioso.

Otro elemento sería aquel por el cual ante un mismo estrato socioeconómico la oferta y demanda sería semejante e independiente de la variable «católica». Así habría una asimilación entre escuelas públicas de gestión privada que atienden a los mismos sectores/niveles socioeconómicos mas allá del ideario/cosmovisión católica/o de las instituciones (Ocampo 2004).

En nuestra mirada, cada institución escolar se comporta como unidad particular y así ofrece aspectos singulares para el análisis, aún cuando todas integren el colectivo «escuela católica» y estén sujetas al efecto de la gramática de la escuela moderna argentina. Por ello, nos ha interesado describir lo que es similar y lo que es diferente, aquello específico y aquello común de las escuelas católicas que han sido objeto de esta exploración.

OPCIONES METODOLÓGICAS

Elegimos realizar nuestra indagación desde un abordaje cualitativo. El trabajo de campo fue realizado entre 2007 y 2009, con trabajo intenso en las escuelas en 2008 y entrevistas preparatorias y de seguimiento en los años restantes. Nuestra propuesta se inscribe en la línea de estudios microsociales (Sautú et al.).

El universo de trabajo fue el de las escuelas católicas de una diócesis-región educativa del Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA) en la actualidad. Las unidades de análisis fueron algunas escuelas católicas que atienden a distintos niveles socioeconómicos pertenecientes a diversos modelos escolares católicos. La muestra se conformó por escuelas católicas diocesanas, colegios pertenecientes a congregaciones destacadas en el ámbito educativo⁶ e instituciones de orientación católica.

A la hora de contextualizar espacialmente la diócesis en cuestión, mencionamos que existe desde 1957 y es un área con población de 1:101.919 habitantes y densidad de 788,77 habitantes por km² según el último censo nacional. La población en hogares con necesidades básicas insatisfechas es del 11,99% y la tasa de analfabetismo es del 1,07. La matrícula total al momento de relevamiento era de 295.609 alumnos perteneciendo 157.098 al sistema estatal y 138.511 al sistema de educación privada.⁷

6 A su vez, tomar una única congregación para ver sus escuelas en diversos niveles socioeconómicos, nos llevaba a tener que ir a diversas provincias de nuestro país y así alejarnos del espacio prefijado en nuestro objetivo general de investigación.

7 Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001 y 2010. Relevamiento de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística, año 2004).

Para determinar las escuelas según la población a la que atienden⁸ identificamos los niveles socioeconómicos a través de los aranceles que cobraban las escuelas en cuestión.⁹ Una vez establecido eso, construimos la siguiente tipología de entrada¹⁰, que permitió luego diseñar los tres modelos escolares católicos a los que hacemos referencia. (Cuadro 1)

Nuestra investigación tomó como objeto de estudio a la escuela secundaria, y dentro de ella al Nivel Polimodal¹¹ (en plena transformación al momento de realizar la investigación) pues al estar al final de la escolaridad básica, podría permitir observar la impronta que habría dejado la cultura escolar peculiar en los sujetos y sus objetos y relaciones.

De acuerdo con nuestros registros al momento en que se realizó el trabajo de campo de esta indagación¹², la cantidad de establecimientos educativos de Nivel Polimodal ubicados en el universo de estudio era de 243 establecimientos, entre los cuales, alrededor de 160 eran de gestión privada, es decir que están incluidos allí los neutros en términos religiosos, de la Iglesia Católica, de otras religiones que no sean la católica o pertenecientes a laicos con o sin fines de lucro de orientación católica. Distinguimos cuáles de estos establecimientos se encontraban asociados a la educación católica en cualquiera de sus variantes (56 escuelas sobre 160 unidades educativas). A partir de nuestra tipología de entrada y lo relevado

8 Reiteramos aquí la clasificación utilizada en nuestro trabajo anterior (Ocampo 2004) dividiendo establecimientos de nivel alto y medio alto, de nivel medio y medio-bajo y de nivel bajo y marginal en función de las cuotas de las instituciones educativas y de los servicios educativos que prestan las mismas.

9 En las escuelas consideradas de nivel socioeconómico marginal y bajo, el rango del valor de las cuotas iban desde 1 hasta 50 pesos; en las de nivel medio bajo y medio, desde 50 a 500 pesos y por último en las de nivel medio alto y alto (las que no reciben ningún tipo de subvención estatal), desde los 500 pesos en adelante. En la actualidad, el valor de las cuotas es mayor a los que tomamos como referencia en 2008, momento en el cual seleccionamos las unidades de análisis de este trabajo.

10 La tipología de entrada para la selección de casos deviene del cruce de características de elementos diferenciales relevantes para el tratamiento del problema de investigación. Subrayamos que nuestra tipología se organiza a partir de un marco teórico que hemos desarrollado en esta indagación. Es decir, es una tipología organizada teóricamente y que quiere poner a prueba la relevancia de dos variables fundamentales: la característica de escuela católica y la población social a la que atienden las escuelas. Si otras distintas hubieran sido nuestras preguntas de investigación, es claro que la clasificación sería distinta a la que exponemos para la selección de casos

11 Reseñaremos muy brevemente los cambios acontecidos. La Ley Federal de Educación de la República Argentina (ley 24.195) organizó el sistema educativo argentino de la siguiente manera: 1) Educación Inicial; 2) Educación General Básica; 3) Educación Polimodal; 4) Educación Superior, Profesional y Académica de Grado. Esta legislación estaba vigente al inicio de nuestro trabajo doctoral, y por la misma la Educación General Básica era obligatoria, de nueve años de duración a partir de los seis años de edad y la continuaba la Educación Polimodal (nivel elegido por nosotros para esta investigación) que habría de impartirse después del cumplimiento de la Educación General Básica en instituciones específicas con tres años de duración como mínimo. En el marco de la realización de este trabajo se aprobó la Ley Nacional de Educación (ley 26.206) que considera al Nivel Secundario como una unidad de cinco o seis años (de acuerdo con cada jurisdicción) y cuya implementación se encuentra en proceso. Por ende convivió en la Provincia de Buenos Aires la Nueva Escuela Secundaria con el Nivel Polimodal que acaba de concluir.

12 Elaboración propia sobre consulta al sitio oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, consulta efectuada el 4 de diciembre de 2008. Ver en www.abc.gov.ar

Cuadro 1. TIPOLOGÍA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADAS CATÓLICAS SEGÚN EL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y EL ORIGEN

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO - MEDIO ALTO	NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO - MEDIO BAJO	NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO - MARGINAL
Dependiente del clero diocesano	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto – Medio Alto.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o Medio Bajo.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Bajo y Marginal.
Dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular*	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto – Medio Alto.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o Medio Bajo.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Bajo y Marginal.
Creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro.	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto – Medio Alto.	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o Medio Bajo.	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Bajo y Marginal.
* Reiteramos aquí la consideración ya hecha sobre el concepto de carisma y la circunscribimos principalmente a la característica de ser aquellos elementos constitutivos de un grupo de cristianos que permiten la clasificación de los mismos en torno a sus características espirituales y de misión.			

en entrevistas informales en la región educativa/diócesis, nos inclinamos por trabajar con diecisiete establecimientos educativos. La muestra quedó constituida como lo muestra el Cuadro 2.

Nuestro trabajo de investigación no pretendió ni comparar ni cruzar los diecisiete establecimientos educativos visitados. Solamente preferimos circunscribirnos a un registro de imágenes, hechos, procesos, miradas, comportamientos, proyectos, entre otros elementos, que tienen existencia en el mundo de las escuelas católicas.

Obtuvimos una serie de informaciones diversas a través de diferentes instrumentos de recolección de datos. Tomamos cuestionarios a alumnos que cursaron durante 2008 el segundo año y/o el tercer año del Nivel Polimodal de estas comunidades escolares. A efecto del procesamiento de los datos, elegimos no más de veinte cuestionarios por cada unidad educativa teniendo presente el sexo de los entrevistados así como la antigüedad en la escuela de los alumnos. También incluimos dos tipos de entrevistas en profundidad: fueron sostenidas con directivos y docentes (como mínimo un directivo y dos docentes por establecimiento y como máximo dos directivos y cuatro docentes) en función de criterios preestablecidos. Se realizaron en total treinta entrevistas a directivos y cincuenta entrevistas a docentes.

Cuadro 2. ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA CATÓLICAS DE NIVEL POLIMODAL EN LA DIÓCESIS/REGIÓN EDUCATIVA RELEVADA SEGÚN ORIGEN Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

COLEGIO	TIPO	NES
Colegio 1	Congregacional	Medio Alto - Medio - Medio Bajo
Colegio 2	Diocesano	Alto - Medio Alto
Colegio 3	Diocesano	Medio Alto - Medio
Colegio 4	Orientación Católica	Alto - Medio Alto
Colegio 5	Orientación Católica	Alto - Medio Alto
Colegio 6	Orientación Católica	Alto - Medio Alto
Colegio 7	Congregacional	Medio Alto - Medio
Colegio 8	Orientación Católica	Alto - Medio Alto
Colegio 9	Congregacional	Bajo - Marginal
Colegio 10	Diocesano	Medio Alto - Medio
Colegio 11	Orientación Católica	Alto - Medio Alto
Colegio 12	Diocesano	Medio Alto - Medio
Colegio 13	Orientación Católica	Medio Alto - Medio - Medio Bajo
Colegio 14	Diocesano	Medio - Medio Bajo
Colegio 15	Diocesano	Bajo - Marginal
Colegio 16	Congregacional	Medio Alto - Medio - Medio Bajo
Colegio 17	Diocesano	Medio Alto - Medio

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos provistos por las mismas escuelas en entrevistas realizadas en 2008 y 2009.

También entrevistamos a cuatro responsables de la Junta Regional de Educación Católica de esta diócesis/región educativa y una ex supervisora jefe de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires de la misma región. También realizamos entrevistas con informantes clave del campo educativo católico. Analizamos idearios, proyectos educativos, planificaciones y otros documentos escolares. Se utilizaron, para el procesamiento de datos, algunas técnicas estadísticas simples.

MODELOS ESCOLARES CATÓLICOS

Varios autores han elaborado sus tipologías sobre la escuela católica (Rivas: Gallart; Cambours de Donini y Torrendell)¹³ A partir de su relectura hemos concebido desde una perspectiva teórica a nuestros modelos escolares católicos. Para este diseño hemos tenido presente que

13 En el estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas, Axel Rivas trabajó con una división de escuelas católicas que agrupó como parroquiales, congregacionales, laicas y reconocidas por la Iglesia y de orientación católica pero ni reconocidas ni autorizadas por la Iglesia Católica. Con respecto a ésta y a las tipologías de María Antonia Gallart (2006) en su trabajo sobre la construcción social de la escuela media y a la de Cambours de Donini y Torrendell en su trabajo sobre la educación católica en nuestro país hemos querido avanzar y poner en relieve a las escuelas «de orientación católica» y que conforman para nosotros el tercer modelo escolar católico.

no puede hacerse una tipología escolar uniforme de América Latina. Dentro de la unidad histórica, cultural, religiosa y lingüística, de la tradición cristiana y occidental con el significado de estos valores que existe, se detecta una diversidad de modelos y situaciones escolares. (Del Valle, 210)

A partir de la tipología de entrada del cuadro 1 y con la muestra del cuadro 2, construimos una tipología que puede explicitarse de la siguiente manera:

- *El modelo escolar católico eclesialístico*, es decir escuelas diocesanas (incluyen a las parroquiales) y que podemos definir como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por el clero secular (sean parroquiales o no) y que pueden estar animadas o no por un carisma en particular.¹⁴ No pertenecen a ninguna congregación religiosa en particular en la actualidad aunque alguna de estas unidades educativas pudo haber tenido tal origen.

Entendemos por arquidiócesis y/o diócesis a una Iglesia particular y territorial que congrega a una comunidad de fieles cristianos en comunión en la fe y en los sacramentos con su obispo ordenado en la sucesión apostólica.¹⁵ A ellas pertenecen las escuelas administradas y gestionadas por el clero secular, que son los sacerdotes que dependen directamente del Obispo del lugar. En cambio, es clero religioso aquel en el que el presbítero se halla dentro de los límites geográficos de una diócesis pero que integra una congregación sacerdotal religiosa, de la que depende espiritual y administrativamente. Si hablamos de escuelas parroquiales, decimos que son aquellas que se encuentran ligadas —ya sea administrativa, pedagógica y/o pastoralmente— a una parroquia.¹⁶

- *El modelo escolar católico carismático*, es decir las escuelas congregacionales a las que podemos conceptualizar como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones masculinas —sean parroquiales o no— y animadas bajo un carisma en particular y/o escuelas públicas de gestión privada

14 Algunos ejemplos de estas instituciones pueden ser pertenecientes al Arzobispado de Buenos Aires como el Instituto Nuestra Señora de las Nieves, el Instituto San Isidro Labrador, el Instituto Incorporado Josefa Capdevila de Gutiérrez, ligado a la parroquia Mater Admirabilis, todos ellos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires así como el Instituto Nuestra Señora del Buen Viaje perteneciente a la Diócesis de Morón, Provincia de Buenos Aires o también el Instituto Jesús en el Huerto de los Olivos y el Colegio Parroquial Santo Domingo Savio, ligado a la Parroquia Nuestra Señora de la Cava, ambos a cargo de la Diócesis de San Isidro, Provincia de Buenos Aires así como también el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Carmen en Alta Córdoba perteneciente al Arzobispado de Córdoba o el Colegio Parroquial Santa Julia en Pergamino, Provincia de Buenos Aires, Diócesis de San Nicolás de los Arroyos.

15 Catecismo de la Iglesia Católica No. 833.

16 Para el Catecismo de la Iglesia Católica en su número 2179, la parroquia es «una determinada comunidad de fieles constituida de modo estable en la Iglesia particular, cuya cura pastoral, bajo la autoridad del obispo diocesano, se encomienda a un párroco, como su pastor propio».

pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones femeninas y animadas bajo un carisma en particular.¹⁷

Desde la teología se puede caracterizar a los carismas como diferentes campos de aplicación de los dones del Espíritu Santo así como también a diversas actividades útiles para la comunidad como el servicio, la enseñanza, la exhortación, las obras de misericordia, entre otras. En el ámbito eclesial existen congregaciones religiosas que se agrupan en función de diversos carismas. Para comprender el término «carisma» seguimos a Xavier Leon-Dufour para quien las vocaciones particulares de los cristianos están igualmente fundadas en carismas. Esta noción teológica sobre el carisma se complementa con los elementos que aporta la sociología de Weber sobre liderazgos carismáticos (Grace). En general, hay escuelas católicas que promueven su oferta educativa sobre la base del carisma particular de su congregación.

Las escuelas pertenecientes a congregaciones religiosas suelen encontrarse ligadas tanto espiritual como administrativamente a un grupo de consagrados y de laicos con una mística en particular y una forma específica de vivir los misterios de la fe cristiana. Es lo que llaman un carisma en particular. Son ejemplos las escuelas pertenecientes a los jesuitas, salesianos, lasallanos, las esclavas, las hermanas del Sagrado Corazón, entre otros.

- *El modelo escolar católico de mercado*, es decir escuelas de orientación católica que podemos delimitar como escuelas públicas de gestión privada, creadas y administradas por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro, que pueden estar animadas o no por un carisma en particular.¹⁸

Son entidades educativas que no pertenecen a la Iglesia Católica ni patrimonialmente ni administrativamente pero que profesan, a través de su proyecto institucional, su adhesión a la fe católica en forma clara y decidida. Poseen grados diversos de cercanía con la jerarquía eclesiástica y por eso, a veces,

17 Ejemplos de este tipo de instituciones educativas pueden ser el Colegio del Salvador perteneciente a la Compañía de Jesús (jesuitas), el Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús de la congregación religiosa femenina homónima y la Casa Salesiana León XIII de la Obra de los Hijos de Don Bosco. Estos tres colegios se encuentran ubicados territorialmente en el ámbito del Arzobispado de Buenos Aires. Otras instituciones relativas a este modelo pueden ser el Colegio Cardenal Newman de los Hermanos Cristianos en la Diócesis de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, el Colegio Marianista de Junín, Provincia de Buenos Aires, en la Arquidiócesis de Mercedes-Luján, el Colegio Parroquial San Alfonso perteneciente a la congregación de los Misioneros Redentoristas y ubicado en la Arquidiócesis de Salta y el Colegio La Salle en Arguello, Arquidiócesis de Córdoba.

18 Algunos ejemplos de este tipo de instituciones pueden ser la Escuela Argentina Modelo con una sede en la Arquidiócesis de Buenos Aires y otra en la Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el Colegio de los Santos Padres en Bella Vista, Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el Colegio Los Robles con una sede en la Arquidiócesis de Buenos Aires y otra en la Diócesis de Zárate-Campana, Provincia de Buenos Aires, el Saint Mary of the Hills School con una sede en la Diócesis de San Isidro y otra en la Diócesis de Zárate-Campana, el Colegio San Ignacio en la Diócesis de Río Cuarto, Provincia de Córdoba y el Colegio Santa María de Pehuajó en la Diócesis de Nueve de Julio, Provincia de Buenos Aires.

hay Obispos renuentes a considerarlas escuelas católicas o que toman como tales a aquellas cuya adhesión a la fe católica sea altamente perceptible para ellos como significativa y ligada a la pastoral educativa del obispo territorial. El hecho de que existan unidades educativas católicas en las cuales el proceso educativo se hace bajo los preceptos de la fe católica permite que se las considere, al menos a los fines de nuestra investigación, en términos similares a las escuelas pertenecientes al clero secular o a congregaciones religiosas.

Nos queda señalar que la denominación que utilizamos para identificar cada modelo escolar no quita la presencia del elemento nuclear de cada uno de ellos en las unidades educativas de otros modelos. En todas las escuelas católicas suele verificarse la presencia de lo eclesial, de lo carismático y del mercado. Simplemente estos elementos predominan más en un modelo que en otro y de ahí la razón para designarlos así.

SOBRE EL ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ARGENTINA

Para comprender el dinamismo que afecta a la vida de las escuelas que conforman estos modelos escolares es apropiado hacer consideraciones sobre el estado actual de la educación católica en nuestro país, la que vemos inmersa en la tensión entre la tradición, laicismo y requerimientos del mercado. Más allá de las renovaciones educativas planteadas por la nueva ley de educación nacional argentina (ley 26.206), el estado actual de la cuestión educativa se enmarca en lo que Graciela Frigerio et al. denominan el paradigma del mercado. Estudios indican un importante grado de afectación de la cultura escolar de cualquier tipo por parte de las fuerzas de mercado (Narodoswki).

Este paradigma del mercado afecta a todas las escuelas católicas; se trata de un patrón que opera sobre todos los establecimientos educativos pero a juicio de Frigerio sobre la base de las ideas de Stark y Iannaccone, existe un pluralismo que configura una situación natural que podría llegar a fortalecer a la economía religiosa ya que

la existencia de un mercado desregulado —por ende pluralista— fortalece la economía religiosa en general, dado que «cuando más firmas (y más motivadas) pueden entrar libremente al mercado, los niveles de compromiso religioso deberían aumentar. (Frigerio 2007, 94)

Más allá de estos argumentos, entendemos que no solamente el derecho a educación religiosa y libertad de opción serían el interés principal de la clientela de la escuela católica. Hay razones como la clase social y/o el nivel socioeconómico que también incidirían en las elecciones de las familias cuyos hijos concurren a este tipo de establecimientos. Tal vez por eso es factible reconocer dentro de un mismo Obisporio, Congregación y/o Región educativa una oferta dirigida a públicos diversos y que organiza circuitos educativos católicos muy diferentes entre sí (Ocampo 2004).

Scott Hamilton afirma la necesidad de dotar a la escuela católica de elementos distintivos que le faciliten responder a su nuevo público, ya que no profesa necesariamente la religión católica.

En Argentina, en el campo de la educación conviven continuidades y discontinuidades, innovación y preservación (Bauman). Un dilema conmueve a muchas escuelas católicas: resignificarse desde un lugar no expulsivo, con creencias y valores católicos pero con cierta laxitud, o mantenerse constreñidas a un núcleo de posiciones dogmáticas en un estilo tradicional y conservador.

En las escuelas católicas se percibe una mixtura entre la secularización y la desacralización, con visibilidad mayor del primer tema y menos debate sobre el segundo. A esta mirada particular le podemos agregar lo expuesto por Adriana Puiggrós quien conjetura que, en la escuela católica actual, existirían colisiones entre líneas pedagógicas que tienden a normalizar la trascendencia en términos del «deber ser» con enunciados metafísicos aristotélico-tomistas y, por el otro lado, las que se constituyen en la trascendencia en términos del «ser» y cierta orientación psicosocial. Frigerio sugiere que los cambios en la conformación socioeducativa católica en nuestro país, a su juicio podrían, tener origen en

la efectiva y progresiva desregulación del mercado religioso que tiene lugar desde 1983, fecha del retorno de la democracia al país, una variable importantísima y muy poco considerada en los análisis contemporáneos de cambio religioso. La desregulación permite que una serie de creencias y prácticas, antes presentes pero de maneras desarrolladas y apenas toleradas como «religiosidad popular», sean capitalizadas por diversos grupos que recién en los últimos años pueden actuar libremente. (97)

Es así como el escenario educativo católico en la actualidad argentina se percibe en estado de tensión entre ciertas posiciones conservadoras y/o tradicionales con nuevos enfoques teológicos y un avance de una cultura laicista que de alguna manera produce cierta hibridación en la cultura escolar de instituciones católicas.

SOBRE LA INCIDENCIA DE LA SEGMENTACIÓN SOCIAL EN EL ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ARGENTINA

El fenómeno de la diferenciación social interna (segmentación o fragmentación) no es privativo de la escuela católica ni novedoso para la educación argentina (Braslavsky, 1985; Kessler). Lo que es distintivo es que esta segmentación hace entrar en tensión al discurso formal eclesial, pues se postula que las instituciones católicas tienden a fortalecer lazos de identidad y solidaridad pero no a concretar circuitos educativos diferenciados. En sentido similar, Grace observa que

la posición de la enseñanza católica en relación con la clase, la desigualdad y la reproducción social no es una cuestión simple y unitaria. Por el contrario, se caracteriza por un alto grado de diferenciación interna en todo el mundo, que a su vez está relacionado con las estructuras de poder local

(de laicos y de eclesiásticos), con las relaciones de clase, económicas y de raza así como por las condiciones históricas, sociales y culturales existentes en diversas sociedades. (2003, 48)

Emilio Tenti Fanfani identifica dificultades crecientes en Argentina para retener en el sistema educativo a adolescentes debido a la desvalorización que recae sobre la oferta educativa y a las dificultades que poseen las familias pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos de sostener a sus hijos en la escuela. María Antonia Gallart señala la existencia de circuitos educativos segmentados por el nivel socioeconómico que incide en la oferta educativa de escuelas católicas:

Se sabe por investigaciones anteriores que el origen socioeconómico de los alumnos condiciona los objetivos escolares, por eso es importante señalar cuál es la «clientela» actual de los colegios privados estudiados. El nivel socioeconómico de los estudiantes de las escuelas confesionales varía según la zona de implantación y resulta relativamente homogéneo en cada una de ellas; pero el conjunto cubre un espectro que va desde clase media y alta hasta sectores populares en villas de emergencia. (2006,103)

El cruce entre escuelas católicas y diferenciación social en la Argentina fue analizado tangencialmente por algunos autores. Según Isabelino Siede, los modelos escolares católicos respondieron a necesidades de estratos sociales más acomodados aunque reconoce un camino alternativo en el modelo escolar católico carismático, pues algunas congregaciones combinaron la coexistencia de colegios «caros» para la clase media alta desde los que se subsidiaron propuestas para sectores menos favorecidos. También afirma que hubo establecimientos educativos que se modificaron en función del desarrollo socioeconómico de los barrios en que se ubican.

Por eso puede entenderse que gran parte de los establecimientos educativos católicos atendieron originalmente a poblaciones de sectores socioeconómicamente acomodados¹⁹, incluidas algunas que eran combinación de comunidades de inmigrantes y sectores privilegiados (Otero). Esa tal vez sea una de las razones por las que suele asociarse en general a la educación católica con la educación de una elite socioeconómica, estereotipo que no refleja totalmente al universo de la educación católica.

Lo que sí se puede afirmar es que la educación católica conforma un subsistema dentro de otro mayor que es de la educación privada, el que ha crecido en la Argentina en los últimos cincuenta años merced, entre otras cuestiones, a estrategias de reacomodamiento social con el desplazamiento de cierta «clientela» de la escuela pública a la privada (Del Cueto) atendiendo a mecanismos de «distinción» o diferenciación sociocultural (Tenti Fanfani).

Este movimiento no es solamente identificable en sectores acomodados sino que también puede observarse en diferentes grupos sociales. Los establecimientos católicos ampliaron la matrícula tanto en barrios como en villas de emergencia. Los

19 Corresponde hacer algunas salvedades en lo que hace, por ejemplo, a la obra de los salesianos desarrollada especialmente en los territorios del Sur de Argentina, donde se hicieron esfuerzos denodados por incorporar estudiantes mapuches entre su alumnado. Otras congregaciones masculinas y femeninas podrían sumarse a este caso emblemático.

modelos escolares católicos —aunque de manera primordial el católico eclesiástico— se vieron obligados a establecer nuevas ofertas educativas por diversas razones: a) la necesidad de suplir al Estado; b) competir con sectores no católicos dispuestos a ganar terreno; c) mero azar; d) para evitar cierre de escuelas del modelo escolar carismático carente de vocaciones o que modificaron su acción pastoral.

Sin duda, la educación católica es anterior al *boom* de la oferta educativa privada que se extiende en centros urbanos argentinos a partir de 1955, pero sectores que antes buscaban en la escuela pública satisfacción a sus pretensiones formativas se fueron desplazando a la escuela de gestión privada, recalando, entre otras opciones, en la escuela católica, quizá no tanto por sus características religiosas sino por ser opción distinta a la escuela gerenciada directamente por el Estado.

Ángela Del Valle nos ayuda a describir diversos modelos escolares católicos en la actualidad en tensión entre su carácter religioso y su condición de escuelas privadas sometidas al mercado educativo cuando sostiene que

En estos años, la doctrina católica sobre la educación y la formación ha sido fuertemente interpelada, convirtiéndose la escuela cristiana en el centro de atención, por lo que la enseñanza católica ha tenido que adaptarse a los nuevos paradigmas. A la Iglesia se le ha exigido una calidad comparable a la de los institutos no católicos; superar el problema de la cantidad —alfabetización—, los costes económicos, la oferta a todos sin excepción, el responder como instrumento de servicio cristiano al mundo. (190)

Mariano Narodowski se refiere a los diferentes motivos por los que las familias optan por enviar a sus hijos a escuelas de gestión privada (aspiraciones intelectuales, culturales, ideológicas, religiosas y/o sociales entre otras). Destaca que un subgrupo elige enviar a sus hijos a la escuela católica²⁰ pero no está clara cuál es la verdadera entidad de esta opción. Se podría presuponer que se basa en sus creencias pero, según relatos (Ocampo 2004; 2012), se incluye en un ensamble de diversas aspiraciones (distinción, oferta intelectual, disciplina, ausencia de paros) que, en algunos casos, llegan a imponerse sobre las meramente religiosas.

ALGUNOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Un primer elemento que nos llamó la atención es que, en relación a la muestra de escuelas católicas relevadas, las mismas se concentran, al menos en esta diócesis/región educativa, en los niveles socioeconómicos alto - medio alto y medio siendo solamente dos las instituciones que atienden a población de nivel bajo y urbano marginal. Al momento de realizar este estudio existían otros colegios que pertenecían a diversos

20 «Con respecto al segundo subgrupo, la elección de escuela está sostenida económicamente de modo indirecto y parece estar reservada a aquellos sectores de población que, aunque puedan estar limitados en cuanto a recursos económicos, están dispuestos a optar por una educación privada (mayoritariamente católica) en escuelas con apoyo financiero del Estado y/o de las propias instituciones confesionales» (Narodowski, 133-34).

modelos escolares católicos y que estaban asentados en zonas que atendían a la población carenciada, pero su oferta educativa alcanzaba solamente el Nivel Inicial y Primario y en muy pocos casos a la Escuela Secundaria Básica. Casi no había, al momento de la indagación, establecimientos del modelo escolar católico en el Nivel Polimodal que atendieran población de nivel socioeconómico bajo y marginal.²¹ No encontramos ninguna del modelo escolar católico de mercado.

Esto nos hace repensar la posición de Siede sobre la atención preferencial en materia educativa de la Iglesia Católica a sectores acomodados. De las diecisiete escuelas que integran la muestra, ocho atienden a sectores altos y medio altos, siete a sectores medios y dos a sectores bajos y marginales. En esta clasificación, hay tres escuelas que reciben población mezclada (1, 7 y 16), las que ubicamos en el nivel socioeconómico medio y una de ellas en forma compartida con el nivel alto y medio alto por razones ligadas a la tradición histórica del establecimiento y al capital cultural de la comunidad educativa. (Cuadro 3)

Llama la atención la existencia de dos «espacios vacíos» en este cuadro: escuelas congregacionales que atienden a sectores altos y escuelas de orientación católica que atienden a sectores bajos y urbano-marginales.

Con relación a las primeras ya hemos dicho que la tensión entre la tradición y el mercado ha generado la conformación de escuelas de élite (Tiramonti y Ziegler) que pertenecen a congregaciones religiosas: lo que originalmente estaba pensado para atender a una comunidad de inmigrantes (Otero), como por ejemplo la irlandesa, que terminó socioeconómicamente más acomodada que otras, atrajo a poblaciones no inmigrantes de alta clase social y terminó funcionando en una lógica escolar más cercana al modelo escolar católico de mercado que al modelo escolar católico carismático.²² En la diócesis/región educativa en la que realizamos nuestro estudio existen dos importantes establecimientos católicos pertenecientes al modelo escolar católico carismático que atienden a sectores altos de población. Ambas negaron la posibilidad de realizar este estudio allí.

Por otra parte, la ausencia de escuelas de orientación católica con fines de lucro destinadas a sectores bajos y urbanos marginales habla también del fenómeno

21 Mas adelante podrá verse que los dos establecimientos que hemos relevado y que atienden a población carenciada en el Nivel Polimodal de escolaridad son fundaciones recientes y no de larga data. En la actualidad y por cuestiones de política educativa, al reformarse la escuela secundaria bonaerense, los establecimientos educativos que tenían hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica, actualmente la Escuela Secundaria Básica, han tenido que optar entre quedarse solamente como escuela primaria o abrir una secundaria completa. Con esfuerzo, el sector católico parece estar inclinándose por la segunda opción.

22 Prácticamente se han retirado los religiosos de la misma y han dejado en manos de consejos o *boards* ciertas tomas de decisiones acerca del funcionamiento escolar. En el marco de las congregaciones se trata de instituciones que cumplen con la función de recaudar dinero y así se sostienen las nuevas opciones que las congregaciones adoptaron en su opción preferencial por los pobres. No se ha modificado el «ethos escolar» y las demandas de clase social que se tienen sobre la escuela, pero los consagrados ya no se encuentran allí realizando su actividad pastoral. Un ejemplo de este tipo de escuelas puede verse en el colegio Michael Ham, perteneciente a la congregación femenina pasionista, o el Cardenal Newman de la congregación de los Hermanos Cristianos. Esto sucede en la Argentina, como apunta Grace, porque estas mismas congregaciones en otros países aún atienden a poblaciones de escasos recursos en su oferta educativa.

Cuadro 3. ESCUELAS DE LA MUESTRA ORDENADAS DE ACUERDO A LA TIPOLOGÍA CONSTRUIDA EN ESTA INVESTIGACIÓN

	NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y MEDIO ALTO	NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO Y MEDIO BAJO	NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO Y MARGINAL
Modelo escolar católico eclesiástico	Escuela 17 Escuela 2	Escuela 3 Escuela 10 Escuela 12 Escuela 14	Escuela 15
Modelo escolar católico carismático		Escuela 7* Escuela 1** Escuela 16***	Escuela 9
Modelo escolar católico de mercado	Escuela 4 Escuela 5 Escuela 6 Escuela 8 Escuela 11	Escuela 13	
<p>* Con relación a esta escuela cabe destacar que el grueso de la población pertenece a sectores medio altos y medios y posee un alto capital cultural que las distingue de las otras dos. ** Esta escuela atiende también a sectores medio altos y sectores medio bajos. *** Esta escuela atiende también a sectores medio altos y sectores medio bajos.</p>			
FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos provistos por las mismas escuelas en entrevistas realizadas en 2008 y 2009.			

de la ola privatista de los sesenta y noventa, orientada a sectores altos y medios así como induce a pensar sobre la falta de rentabilidad en la educación para los pobres. Por eso los más desfavorecidos son atendidos por escuelas estatales o católicas que responden a los otros dos modelos escolares en cuestión, los que recién en los últimos años destinan fuerzas a la educación secundaria.

Ahora veamos características de la muestra según los modelos de escolaridad católica. En esta diócesis/región educativa en particular se combinan dos circunstancias: 1) un clero de fuerte impronta secular²³ que prefirió no incorporar nuevas congregaciones religiosas en su tarea pastoral sino que mantuvo las preexistentes centralizando la labor del clero y algunos laicos en la misión educativa de la Iglesia, y 2) que este Obispado tomó escuelas católicas congregacionales a medida que los religiosos las dejaron.

Las escuelas 1, 7, 9 y 16 son las unidades educativas pertenecientes al modelo escolar católico carismático. Es interesante observar que las tres escuelas que atienden simultáneamente a alumnos de sectores medios altos y medios bajos son congregacionales y en la zona en que se encuentran tienen una trayectoria notable: la escuela 1 deriva de una congregación nacida en 1885 cuyo colegio comenzó su tarea en 1953. El colegio 9 también proviene de una institución educativa muy inserta en su comunidad zonal que abrió como escuela en 1906 pero que venía funcionando localmente como congregación desde 1881 en la zona. Finalmente, el colegio 7 pertenece a una congregación educadora de raigambre:

23 Según expresiones escuchadas a los dos sacerdotes entrevistados en 2008 y que en ese momento se encontraban a cargo de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión.

más de setenta y cinco de trayectoria educativa en el barrio y en el marco de una congregación con más de doscientos años de existencia.

El otro colegio congregacional (colegio 16) es una fundación tardía, parte del acompañamiento de unas religiosas al desarrollo de un barrio muy pobre al cual comenzaron a asistir en su nivel inicial y primario y que recién en 2004, ante la demanda de los vecinos, pudieron concretar su presencia en la escolaridad secundaria.²⁴

Los establecimientos educativos 2, 3, 10, 12, 14, 15 y 17 conforman la muestra relativa al modelo escolar católico eclesial. Son colegios de pertenencia directa del Obispado del lugar. Algunos están asociados a grupos educativos, otros a parroquias administradas por el Clero. Tanto el colegio 2 como las instituciones 10, 12 y 14 pertenecieron originalmente a congregaciones religiosas. El colegio 2 fue fundado en 1912 por la misma congregación que el colegio 7 pero dejado en manos de la diócesis en 1978; el colegio 10 perteneció a una congregación femenina que, a fines de los noventa, debió cederlo al Obispado por no poder atenderlo, lo mismo que el colegio 12, que fue dejado en manos del Obispado en 1988 en un proceso de transición de la congregación masculina fundadora.

El colegio 14 también perteneció a una congregación que, en la misma época que el colegio 12, decidió quedarse con uno solo de los dos colegios que tenía a su cargo y cedió al Obispado que relevamos. Algo similar ocurrió con el colegio 17, que terminó anexado al colegio 2 en un grupo educativo. Todos estos colegios estaban impregnados por el carisma de la congregación fundadora y, en estos años, han tenido experiencias de reestructuración a la luz de lo diocesano y/o de pérdida de la identidad tradicional.

Los colegios surgidos exclusivamente en el esquema diocesano tienen orígenes muy diversos. El colegio 3 nace de la obra de un sacerdote pionero y su comunidad. Cuando este sacerdote llegó a anciano, fue reemplazado. Comenzaron luchas internas por la legitimidad y el control (Bourdieu) entre el Obispado y el colegio las que, en la actualidad, no han sido del todo resueltas. El colegio 15 fue creado por la diócesis para dar respuesta a una comunidad muy pobre. Solamente abrió el Nivel Secundario para evitar que alumnos del barrio dejaran su escolaridad al finalizar el Nivel Primario. Estuvo durante años en manos de un sacerdote que tuvo que ser reemplazado por razones que pasaron a la justicia siendo éste un peso para los que han intentado continuar tal obra.

Las escuelas del modelo escolar católico de mercado (colegios 4, 5, 6, 8, 11 y 13) son fundaciones muchos más tardías, salvo el caso de la escuela 13. Esto se debe a que esta institución fue fundada por una congregación de religiosas femeninas que tuvo al colegio a su cargo durante más de 80 años pero, al dejarlo

24 Este dato se condice con lo explicado anteriormente sobre la opción de las escuelas católicas que atienden a poblaciones socioeconómicas bajas y marginales de concentrarse en el nivel inicial y primario de educación. La opción por la escuela secundaria es relativamente nueva y se debe fundamentalmente a dos razones: la necesidad de contar con el título para el mercado de trabajo y la obligatoriedad del Nivel Secundario prescripta por el Estado.

por carencia de vocaciones y ante la forma en que el Obispado se hizo cargo de otros colegios como el 10 y 12 y específicamente del colegio 17 que ellas fundaron, decidieron darlo en locación a docentes de trayectoria educativa para que no perdiera el carisma fundador.

La escuela 11 es una sociedad organizada cuando el sacerdote que implementó la diocesanización del colegio 2 del modelo escolar católico eclesiástico fue desplazado de ese lugar: con familias cercanas emprendió una nueva escuela con otras miradas sobre lo católico, lo bilingüe y lo académico.

Las restantes surgieron en el marco de una apertura de escuelas en manos de particulares con o sin fines de lucro a partir de la experiencia del gobierno de Juan Domingo Perón. De alguna manera esto se percibe especialmente en los colegios 4 y 8 que pertenecen a una fundación sin fines de lucro ligada a una prelatura eclesiástica (Opus Dei); las escuelas 5 y 6 pertenecieron originalmente a una familia (que luego incorporó otros socios) y que decidió fundar un colegio de mujeres y otro de varones respectivamente (al igual que los colegios 4 y 8). Estos cuatro colegios propugnan la educación diferenciada por sexos y poseen alto interés por la formación religiosa y bilingüe. Atienden a poblaciones que encontramos en los niveles socioeconómicos más altos.

LA CULTURA ESCOLAR DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS: ENTRE LA TRADICIÓN Y EL MERCADO

Hemos querido brindar algunos elementos que nos permiten justificar la estructuración del subsistema de educación católica bajo tres modelos escolares. Mayores evidencias teóricas y empíricas obran en nuestra tesis doctoral. Sin perjuicio de eso, queremos cerrar este artículo exponiendo las principales conclusiones a las que arribamos en la investigación citada:

- cierta prevalencia del modelo carismático congregacional sobre los otros.
- una gran heterogeneidad de prácticas escolares.
- variaciones en la oferta educativa de las escuelas católicas en función a cada modelo escolar en particular y a su identidad.

El punto de inicio de la tensión entre tradición y mercado al que hacemos referencia tiene origen en la segunda mitad del siglo xx a partir de la crisis entre el peronismo y la religión católica. Accionó directamente en laicos y consagrados que intervinieron en el terreno educativo a efecto de salvaguardar la fe católica. Cambios devenidos del Concilio Vaticano II sin duda reorientaron la misión de muchas congregaciones y de la Diócesis en cuestión. Esto llevó a que hubiera colegios abandonados por congregaciones y que el Obispado asumiera los colegios «huérfanos» para evitar que mermara la enseñanza católica en el territorio. Los tres modelos escolares han sufrido los embates del mercado de la educación (Grace 2007; Frigerio 2007). Algunas propuestas se han planteado en términos

de ruptura, otras en términos de continuidad, pero varias han quedado en una suerte de hibridación en los términos de Néstor García Canclini.²⁵

Quienes parecen haber sorteado con mayor facilidad los escollos de la identidad son los colegios que pertenecen al modelo escolar católico carismático. Al estar enmarcada su labor educativa en un contexto histórico prolongado en el tiempo y un contexto espacial global, posiblemente han tenido mayores elementos para responder a la tensión sobre la que nos ha interesado trabajar aquí.

También es interesante anotar que, aún sin tener una política integral, los colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado han logrado identidades fuertes en lo religioso, más allá de la estrecha relación con una clase social privilegiada a la que educan y que hace que sean opciones de elite (Tiramonti y Ziegler).

Se puede decir que por cuestiones históricas, pedagógicas y organizacionales, el modelo escolar católico carismático tiene una incidencia prevalente con respecto a los otros dos modelos. Según autores como José María Ghio o Hernán Otero, más de una vez el Episcopado dejó en manos de congregaciones la labor educativa por considerarlos más adecuados para responder a las demandas étnicas, sectoriales y/o ser conocedores del terreno educativo.

En el modelo escolar católico de mercado fueron encontradas prácticas, rituales y profesionales, surgidas de las escuelas congregacionales que se adaptaron para este modelo. Notamos fuertes vínculos con elementos carismáticos. Docentes que han trabajado en escuelas católicas de diversos modelos dan cuenta sobre la prevalencia. Pero en escuelas de origen congregacional hay añoranza por ese pasado que las configuró.

Por otra parte, las escuelas congregacionales parecen responder en mejor medida, en el marco de una perspectiva evangelizadora (Peresson) a los desafíos actuales que enfrenta la escolarización, sobre todo a partir de las transformaciones culturales y sociales y los traumas políticos de la segunda mitad del siglo xx en América Latina. Tanto en propuestas curriculares como en diseño de agendas o normas de convivencia, muestran intentos de pensar algo específico para la escuela católica, no observado con la misma calidad o frecuencia en otros modelos escolares.

Los diversos modelos no plantean una ruptura marcada con el discurso formal eclesial sobre la educación católica. Pero parece que ser que es más común para las escuelas relevadas compartir la fe en Jesucristo (Castagnola et al.; Martínez; Peresson) que sostener en forma rígida al discurso formal eclesial. Esto se puede percibir en la contratación de profesores ateos o de otras religiones pero también en la presencia de contenidos «laicizados» o seculares. Evidencia algún distanciamiento respecto de preceptos del discurso formal eclesial.

Las escuelas católicas de élite parecen comportarse de manera similar a las escuelas laicas de élite descritas por Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler en el aspecto sociocultural; escuelas que atienden a sectores menos favorecidos

25 Según tal autor entiende por «hibridación» a los «procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas» (García Canclini en Falicov 2006, 116).

enarbolan discursos pedagógicos y propuestas curriculares similares a escuelas estatales que atienden a estos sectores (Dussel). La variable «católica» no parece ser determinante en varios casos. Cuando es más protagónica constituye un signo de distinción social y cultural y en algunos casos más ligados al modelo escolar católico carismático, un componente de formación espiritual.

Si percibimos que, ante un mismo estrato socioeconómico, las escuelas tienden a parecerse independientemente de la variable «católica» e incluso del modelo escolar católico que representan, puede hablarse de cierta asimilación entre escuelas públicas de gestión privada de acuerdo con grupos/sectores/niveles socioeconómicos. Así opera en escuelas católicas un mecanismo de selección que no tiene como elemento más significativo al ideario/cosmovisión católica/o de las instituciones escolares.

No se trata de una circunstancia inédita pues, en el siglo XIX, pero en función de otras claves, se registraba algo similar que primaba sobre el carácter confesional de la escuela (Otero).

En la actualidad, además de fragmentación por cuestiones socioeconómicas, hay miradas y planteos teológicos y educativos diferentes en diversos modelos de escuelas católicas. Se configuran paradigmas educacionales heterogéneos. Dentro de este escenario, las instituciones que responden al modelo escolar católico eclesial son percibidas en mayor estado de orfandad. Parecen tener mayor tensión que otros modelos escolares por cumplir la tradición que plantea el discurso formal eclesial y dar respuestas a las complejas demandas que el mercado educativo les formula.

Las alternativas educativas se delimitan más precisamente en los otros modelos escolares. Colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado, que no cuentan con el andamiaje conceptual propio de las escuelas del modelo escolar católico carismático, encuentran fortaleza en la necesidad y en la capacidad de responder a la demanda del mercado educativo que las hizo surgir. Parecen contar con mayor agilidad para tomar elementos útiles para su propuesta educativa en función de la satisfacción de la clientela que las generó.

En otro orden de cosas, a juzgar por lo relevado hay en las escuelas márgenes de libertad. En las escuelas que pertenecen al modelo escolar católico carismático esa libertad parece mayor; en cambio, en escuelas de orientación católica ese margen de libertad es más arbitrario pues depende de las decisiones de sus dueños. En el modelo escolar católico eclesial se perciben algunas tensiones con respecto a lo que puedan pensar sobre ellos desde el Obispado o la Junta Regional de Educación Católica.

Hemos encontrado en nuestra indagación cierta oscilación entre algunos colegios que tienen como mayor preocupación captar estudiantes que no sean necesariamente los católicos practicantes (esto parece ser lo que plantean las unidades que responden al modelo escolar católico carismático y a las unidades situadas en zonas desfavorecidas en términos socioeconómicos del modelo escolar católico eclesial) mientras que, en otros establecimientos católicos, la escuela es para quien se encuentra en mayores condiciones de aprovecharla, ya sea en términos académicos o espirituales (aquí podemos encontrar a los colegios

que forman en el marco del modelo escolar católico de mercado y de los sectores más acomodados del modelo escolar católico eclesialístico).

Encontramos ahí una zona de clivaje (Frigerio et al.) en la oferta que hacen algunas instituciones educativas católicas independientemente del modelo escolar al que responden: mientras que en algunos establecimientos escolares la oferta educativa apunta «hacia todos» (colegios 1 y 7) —lo que a nuestro juicio más de una vez es más discursivo que práctico—, en otros centros educativos la propuesta parece tender lisa y llanamente «hacia los nuestros» (colegios 4, 8 y 11 entre otros), hacia los que poseen mayor capital intelectual y/o religioso.

Las escuelas que pertenecen al modelo escolar católico carismático, trabajan en educación hace siglos. Pese a las crisis internas y a la falta de vocaciones están estructuradas para la educación de sus centros educativos y así elaboran propuestas pastorales educativas.²⁶ Allí es más frecuente encontrar en sus propuestas alusiones a la evangelización para todos (Castagnola et al.; Peresson). Buscan ser instituciones de inspiración cristiana más que colegios católicos. Testimonios encontrados sobre todo en los colegios 1, 7 y 16 de esta muestra nos permiten trabajar con esta hipótesis.

En este marco, puede observarse una ventaja relativa de la escuela diocesana para atraer a más estudiantes. Dado que no tiene siempre una identidad específica como modelo escolar católico, logra tornarse como una opción de calidad educativa y luego recién como centro pastoral y/o religioso (colegios 2, 3 y 12 por ejemplo). Es por eso que, en el nivel socioeconómico alto y medio-alto, es competencia frente a otros colegios de elite; en el nivel socioeconómico medio y medio bajo suelen ser opción de cercanía y tradición (colegios 10 y 14) y en el nivel bajo y marginal, promesa de confianza y escolaridad (colegio 15) frente al declive de educación de gestión pública.

Las escuelas que responden al modelo escolar católico de mercado, al estar dirigidas a un público en particular o que las ha constituido como opción educativa, no tienen dificultades en expresar su identidad y la clientela que esperan recibir. Tal vez desde este punto pueda entenderse que haya escuelas de este rubro (por ejemplo los colegios 5, 6 y 11) menos proclives a acompañar a alumnos con sobreadad y repitencia en función de la excelencia académica que desean tener en sus unidades educacionales (carga horaria extendida, bilingüismo, alta competencia deportiva, entre otros).

En los testimonios y propuestas analizadas, no hemos encontrado manifiestas evidencias de alternativas que se ocupen sistemáticamente de dar respuestas a la desigual distribución del capital que existe en cualquier modelo. En alguna instancia vimos remedios acotados y pensados por la institución escolar en particular

26 Aunque esta circunstancia no deja de sufrir la falta de consagrados en el interior de las escuelas. Algunos hallazgos que Scott Hamilton detecta en su estudio sobre la escuela católica en las zonas urbanas estadounidenses cuando sostiene que «El ambiente religioso y la cultura organizacional fuerte —en zonas urbanas— de las escuelas católicas es mucho más difícil de crear y de mantener con la mayoría de los estudiantes de hoy si no fuera por las escuelas católicas y por muchas hermanas, hermanos y sacerdotes en los pasillos» (18), seguramente se activarán por vía negativa al desvanecerse el espíritu católico en la escuela, más allá de cierta iconografía y/o discursos que traten de sostenerlo por la ausencia de las figuras convocantes y dedicadas por su consagración a esa tarea.

antes que por el subsistema. En el modelo escolar católico carismático aparecen algunas reacciones al intercalar escuelas que pueden operar como centros de recaudación con escuelas para poblaciones más carenciadas. Los sacerdotes entrevistados que responden al modelo escolar católico eclesiástico testimoniaron sobre los des-niveles existentes en propuestas educativas lideradas por un mismo Obispo. Una imagen lo grafica: el contraste entre vidrios rotos de un establecimiento escolar y los nuevos LCD en otro colegio perteneciente al mismo Obispado.

El modelo escolar católico de mercado es una propuesta orientada por el lucro y la rentabilidad y, a su vez, es desorganizada en términos de política educativa, por lo cual no es esperable que tengan preocupaciones sobre el conjunto, aunque se pueden reconocer iniciativas aisladas y desde una solidaridad que tiende más al asistencialismo que a la promoción social.

Sin perjuicio de algunas diferencias que sostenemos con la postura de Tiramonti y Ziegler²⁷, coincidimos con ellas en que existen dispositivos de diferenciación y selección social en el sistema educativo. Decimos que están vigentes en los modelos escolares católicos descritos con diferentes grados y matices. En ciertos discursos formales eclesiales y en ciertas acciones pastorales se aprecian debates internos en tensión sobre cómo atender a la población ligadas a sectores de elite a la vez que dar respuestas a los pobres y más necesitados. Las diferencias socioeconómicas se observan en edificios y construcciones, propuestas curriculares, entre otros ámbitos. Como explica Grace (2003),

A medida que la «guerra de posiciones dentro del catolicismo» en sus diferentes contextos culturales diferentes continúa en el siglo veintiuno, la pregunta clave es si la escuela católica reforzará su alianza al servicio de los pobres y oprimidos o en su lugar, estará cada vez más para servir a los intereses de un mundo globalizado y materialmente «exitoso» así como elitista y con una clase media católica ampliada para quien el éxito académico es el principal propósito de la escolarización. (2003, 48)²⁸

La escuela católica, más allá del modelo escolar, suele actuar con poco margen de acción y creatividad por diversas razones: una de ellas tiene que ver con la existencia de una gramática escolar común y vigente en todo el sistema educativo argentino. Los dispositivos escolares en vigencia dejan poco margen a la

27 Entre otras, la distinción e inclusión de algunas instituciones educativas en categorías de escuelas que operan según pedagogías disciplinarias, empresariales-emprendedoras, psicológicas y ciudadanas modernas (100 y 115). Nos encontramos más cerca de una posición mixta y/o combinada entre esta caracterización y los estilos de colegios —de la excelencia, vincular y masivo— que presenta Carla Del Cueto (56-65) en su investigación sobre las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados. En nuestro estudio, podremos encontrar que las escuelas católicas observadas combinan elementos de ambas tipologías sin poder quedar constreñidas a una u otra clasificación en forma pura.

28 La traducción es nuestra. Según el original: «As the war of position within Catholicism in its various cultural settings continues in the 21st century, the key question is whether Catholic schooling will strengthen its alliance with and service to the poor and oppressed, or instead become increasingly to serve the interests of a globalised and materially “successful” elite and an expanded Catholic middle class or whom academic success is the main purpose of schooling».

alternativa escolar particular que podría ofrecer la escuela católica. Un espacio propio de este tipo de escuelas podría estar ligado a la arquitectura escolar y a la presencia de lo religioso en estas escuelas. Nos ha llamado la atención el ligero tratamiento de esta cuestión en la vida escolar de las unidades relevadas.

Tanto en el modelo escolar católico eclesiástico como en el carismático las escuelas poseen capillas importantes que, a juicio de los entrevistados, no son utilizadas con frecuencia. Suelen ser espacios poco incorporados a lo largo de la vida cotidiana. En las escuelas que responden al modelo escolar católico eclesiástico tienen mayor importancia para la vida parroquial que para la escolar. Incluso se habilitan capillas secundarias en algunos de ellos para el uso de los estudiantes antes que recurrir al templo principal. En colegios de modelo escolar católico carismático han quedado más como parte del capital simbólico de la institución.

Los colegios del modelo escolar católico de mercado han podido diseñar edificios educativos y en consecuencia han generado a los templos los espacios necesarios para el uso que han de darle. No desentonan con la estética escolar: aquellas que no tienen asiduidad de sacerdotes que los asistan pastoralmente no han desarrollado un espacio significativo; las que cuentan con capellanes tienen en lugar central a sus capillas pero sin la estructura de templo parroquial, ajustada al uso escolar. Las evidencias indican que se trata de un espacio que se visita en torno a rituales litúrgicos.

En la propuesta curricular hay una tendencia a tomar los documentos prescriptos por el Estado e implementarlos con diferentes tratamientos: mientras que en las instituciones ligadas al modelo escolar católico carismático hay intentos de resignificarlos a la luz de supuestos paradigmáticos congregacionales, esto disminuye en el modelo escolar católico eclesiástico y suelen tratarse de manera similar a lo que el Estado prescribe. En algunas situaciones registradas en colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado se ven apropiaciones de contenidos y espacios curriculares en función de la oferta educativa que le interesa a esa comunidad en particular, coincida o no con cuestiones ligadas a lo católico. Aquí hay actitudes más desafiantes con respecto a lo que el Estado prescribe pero no provienen tanto de lo espiritual. Difieren de lo estatal más por motivos ideológicos o por cuestiones «de mercado» (exámenes internacionales).

Mas allá de los esfuerzos que hace el ámbito de la educación católica por tener un lugar propio aún es tenue la diferenciación con la gramática de la escuela moderna. Tal circunstancia podría ser una de las razones por las que la condición católica de la escuela, en lo que hace a propuestas pedagógicas, opera más bien en forma de barniz. Hay una mayor excepción del modelo escolar católico carismático, sobre todo en lo que hace a las grandes congregaciones.

Intentamos en este trabajo brindar elementos para el análisis de las escuelas católicas que esperamos sea incorporada como insumo por otros investigadores y académicos así como también por educadores ligados a este campo en particular. Es nuestro aporte para la ampliación de producción de conocimiento sobre la experiencia escolar en los colegios católicos, tema relegado pero importante tanto en sus significaciones culturales como históricas y políticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt. *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Bourdieu, Pierre. «Génesis y estructura del campo religioso» en *Relaciones*, vol. 27, n.108, Madrid, 2006, pp.29-83.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- . *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1999.
- Cambours de Donini, Ana María y Carlos Torrendell. «Catholic education, state and civil society in Argentina» en Grace, Gerald y Joseph O’Keefe S.J. (eds.) *International Handbook of Catholic Education*. Dordrecht: Springer, 2007.
- Caruso, Marcelo. «¿Vidas paralelas? Religión y educación: un campo de investigación y debate» en *Propuesta Educativa*, n.22, Buenos Aires, junio 2000, pp.2-5.
- Castagnola, Javier, Patricia Cesca y Santiago Rodríguez Mancini. *Ideas para la construcción del proyecto curricular de una escuela en pastoral. Primera parte*. Buenos Aires: Editorial Stella, 2000.
- CIC. *Catecismo de la Iglesia Católica*. Ciudad del Vaticano, 1993.
- Del Cueto, Carla. *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros - Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007.
- Del Valle, Ángela. *La pedagogía de inspiración católica*. Madrid: Síntesis Educación, 2000.
- Dubet, François. «El declive y las mutaciones de la institución» en *Revista de Antropología Social*, vol.16, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007, pp.39-66.
- Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001.
- Dussel, Inés. «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos» en *Anuario Historia de la educación* n. 4, Buenos Aires, 2002/3, pp.11-36.
- . «La cultura escolar en contextos fragmentados: notas para pensar sobre qué puede una escuela». Buenos Aires: mimeo, 2009
- . «Notas sobre las reformas a la educación secundaria» en Cruz Pineda, Ofelia y Octavio Juárez Némer (coords.) *Políticas educativas y formación de sujetos*. Colección Investigación Social y Análisis Político de Discurso. México: Plaza y Valdez, 2012, en prensa.
- Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez. *Mas allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.
- Falicov, Estela y Sara Lifszyc. *Sociología*. Buenos Aires: Editorial Aique, 2006.
- Frigerio, Alejandro «Repensando el monopolio religioso del catolicismo en la Argentina» en Carozzi, María Julia y César Ceriani Cernadas (coords.) *Ciencias Sociales y religión en América Latina. Perspectivas en debate*. Buenos Aires: Biblos, 2007.
- Frigerio, Graciela et al. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO Acción, 2000.
- Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella - La Crujía, 2006.
- Ghio, José María. *La Iglesia Católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- Grace, Gerald. «First and Foremost the Church offers its education services to the Poor: Class, inequality and Catholic schooling in Contemporary contexts» en *International Studies in Sociology of Education*, vol.13, n.1, 2003, pp.35-53.
- . *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas. Un estudio sociológico sobre educación católica*. Buenos Aires: EDUCA - Editorial de la Universidad Católica Argentina - Santillana, 2007.
- Hamilton, Scott (ed.) *¿Who will save America’s urban catholic school?* Washington: Thomas Fordham Institute, 2008.

- Kessler, Gabriel. *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores de las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: HIPE-UNESCO, 2002.
- Leon-Dufour, Xavier. *Vocabulario de teología bíblica*. Madrid: Editorial Herder, 1990.
- Maldonado, Mónica María. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los noventa*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires - EUDEBA, 2000.
- Martínez, Rodrigo. *La educación religiosa escolar*. Tesis de Licenciatura en Gestión de las Instituciones Educativas. Buenos Aires: Universidad Católica de Santiago del Estero, 2003.
- McLaren, Peter y Henry Giroux. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI, 1995.
- Narodowski, Mariano. «Monopolio estatal y elección de escuelas en Argentina» en Narodowski, Mariano, Milagros Nores y Myriam Andrada (comps.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2002.
- Ocampo, Mario. «Mas allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos». Tesis de maestría. Buenos Aires: Escuela de Educación - Universidad de San Andrés, 2004.
- . «La cultura escolar de las escuelas católicas: entre la tradición y el mercado». Tesis de doctorado. Buenos Aires: Escuela de Educación - Universidad de San Andrés, 2012.
- Otero, Hernán. «Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950» en *Anuario de Estudios Americanos*, vol.68, n.1, Sevilla, enero-junio 2011, pp.163-89.
- Peresson, Mario. *Evangelizar-Educando desde las áreas del currículo*. Buenos Aires: E.D.B., 2005.
- Prosser, Jon (ed.) *School culture*. Londres: Paul Chapman, 1999.
- Puiggrós Adriana. «Espiritualismo, Normalismo y Educación» en Puiggrós, Adriana (dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.
- Rivas, Axel. *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2004.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sabino, Carlos. *¿Cómo hacer una tesis? Guía para elaborar y redactar trabajos científicos*. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
- Sautu, Ruth et al. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, 2005. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSbibliografia.pdf> [Accedido el 18 de noviembre de 2012].
- Siede, Isabelino. «Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983». Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1995, mimeo, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF - Losada, 1993.
- . *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO, 2009.

Recibido el 5 de noviembre de 2012
Aceptado el 20 de noviembre de 2012

EDUCACIÓN LAICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: ENTRE LA OMISIÓN, LA AMBIGÜEDAD Y EL CONFLICTO

*Laïque education in mexican education system:
between omission, ambiguity and conflict*

SERGIO PÉREZ SÁNCHEZ*

Resumen. El propósito del presente artículo es ofrecer algunas reflexiones sobre la evolución que ha experimentado la educación laica en México en la parte normativa en contraste con la incompreensión de ésta por parte de los sujetos en sus relaciones educativas. Ante el pluralismo religioso creciente en la sociedad actual, los retos para el Estado laico y sus instituciones públicas (educativas y de salud entre otras) son múltiples y complejos, en el sentido de garantizar el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de todos los individuos con la finalidad de promover el respeto de creencias, llámense religiosas, agnósticas, ateas o ejercicio de convicciones filosóficas, así como de propiciar, sin distinción, la convivencia de los ciudadanos en la vida pública.

Palabras clave: laicidad, sistema, religión, educación, sujetos

Abstract. *The purpose of this article is to offer some reflections about evolution that laïque education in Mexico has had in the regulations in contrast with the lack of understanding by subjects in their educational relationships. Facing the growing religious pluralism in current society, the challenges for a laïque State and its public institutions (educational and health among others) are numerous and complex, in the sense that a guarantee is needed to the exercise of the fundamental rights and liberties of all the individuals with the objective of promoting the respect of beliefs that could be religious, agnostics, atheistic, as well as the practice of philosophical convictions with the aim of favoring the coexistence of citizens in public life without distinction.*

Keywords: *laïque, system, religion, education, subjects*

* Profesor normalista, Licenciado en Pedagogía con especialidad en Ciencias Naturales, Maestro en Ciencias de la Educación, Diplomado en Análisis de la Cultura por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha ocupado cargos en varios organismos educativos de México y publicado numerosos trabajos sobre educación y laicidad. Actualmente es docente investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

INTRODUCCIÓN

Para el caso de México, la laicidad tiene sustento desde la promulgación de la Constitución del 5 de febrero de 1857, documento legal en el cual se establecieron las primeras bases jurídicas y normativas de la separación del Estado y la Iglesia Católica. Con la promulgación de las Leyes de Reforma durante el gobierno interino de Benito Juárez García en el año de 1859 se amplió y fortaleció el carácter laico del Estado mexicano, dichas leyes reunieron una serie de ordenamientos legales orientados a una separación clara entre el Estado y la Iglesia a fin de contrarrestar el poder y la influencia de los clérigos en la vida civil, ya que dichos ordenamientos no habían sido debidamente explicitados en la Constitución de 1857.

A más de un siglo y medio de estas y otras disposiciones jurídicas orientadas al fortalecimiento de un Estado laico, se puede deducir que ha sido un tiempo suficiente para la regulación clara de las relaciones entre los sujetos implicados y el acatamiento de éstos al orden establecido. No obstante para el caso mexicano, la confrontación ha sido permanente principalmente entre el Estado, jerarquía católica, grupos de orientación conservadora y dirigencias de confesiones religiosas no católicas. En el fondo de la confrontación están, por un lado, la visión heterogénea de los opositores al Estado laico al pretender la tutela religiosa en la esfera pública de la sociedad y, por otro, la discrecionalidad o subjetividad de la clase gobernante sobre el sentido que dan a la laicidad en el ejercicio del poder.

Ante la expresión de una mayor manifestación de pluralismo en las creencias religiosas de la sociedad así como del incremento de personas proclives al agnosticismo, ateísmo o al ejercicio de sus convicciones filosóficas, surgen nuevas manifestaciones en las relaciones sociales, manifestaciones que no siempre encuentran salida mediante el diálogo, el respeto o la tolerancia y, en ocasiones, las posiciones se radicalizan y dan paso a confrontaciones violentas. La expresión de este tipo de relaciones ha trascendido el ámbito educativo traducándose en relaciones signadas frecuentemente por la omisión, la ambigüedad y el conflicto.

SUSTENTO DEL ESTADO LAICO EN MÉXICO

Los antecedentes documentados del sustento laico del Estado mexicano se encuentran en el Plan de Ayutla de 1854. En un ambiente de brotes rebeldes se erige un gobierno liberal facultado por el Plan de Ayutla. En ese gobierno se expidieron las tres primeras Leyes: 1) Ley Juárez; 2) Ley Lerdo, y 3) Ley Iglesias, cuyos ordenamientos pretendieron, por un lado, investir al Estado de facultades para atender asuntos civiles y por otro limitar el poder del clero católico en asuntos de carácter civil.

Un acontecimiento destacado que sienta las primeras bases normativas del carácter laico del Estado se ubica en el Congreso Constituyente de 1856 y 1857, integrado éste por legisladores pertenecientes por un lado, a la corriente de los «liberales puros» y, por otro, a los «liberales moderados», ambos quienes plasmaron

en algunos artículos de la Constitución que se promulgó el 5 de febrero de 1857 los principios de separación de atribuciones entre el Estado y la Iglesia. No sólo los artículos sino la disposición del Gobierno de que todos los ciudadanos prestaran juramento de lealtad a la Constitución provocaron condena por parte del clero católico. En respuesta:

Una de las armas reactivas más poderosas de la Iglesia fue la amenaza de excomunión a quienes prestaran tal juramento de fidelidad. Muchos ciudadanos se negaron a jurar la constitución, siendo algunos de ellos incluso militares o magistrados. Igualmente cuatro mil clérigos se negaron a hacerlo, y solamente hubo 20 excepciones: 20 clérigos que protestaron juramento. La negativa a jurar fue ocasión de destierro de algunos obispos. (Villaseñor, 76)

El juramento a la Constitución prosperó lentamente debido a la profesión doctrinaria y de fe prevaleciente en la conciencia de la población, sobre todo en poblaciones pobres e indígenas, donde la presión ideológica y el chantaje espiritual de los clérigos fueron muy marcados. En cierto modo, las resistencias y las manifestaciones de rechazo de la población y el malestar de la Santa Sede por la entrada en vigor de la Constitución de 1857, ocasionó que el gobierno no rompiera en aquel momento toda relación con la Iglesia y el Vaticano. No obstante, para los «liberales puros» fue determinante en la afirmación de su poder en el transcurso del siglo XIX.

Durante la Guerra Civil de tres años (1858-1861), promovida y sostenida por el clero, el gobierno interino de Benito Juárez García promulgó desde Veracruz las Leyes de Reforma consistentes en ordenamientos orientados a una separación clara entre el Estado y la Iglesia a fin de contrarrestar el poder y la influencia de los clérigos en la vida civil, ya que dichos ordenamientos no habían sido debidamente explicitados en la Constitución de 1857.

Las Leyes de Reforma y los decretos respectivos, expedidos en el período 1859-1863, contemplaron sanciones que iban desde multas hasta la expulsión del país de los ministros extranjeros radicados en el país en la medida en que se les comprobaran acciones desestabilizadoras contra el gobierno de México. Con el triunfo del ejército liberal mexicano en 1867 sobre el régimen monárquico del emperador Maximiliano de Habsburgo, se restauró el régimen republicano teniendo al frente del gobierno a Benito Juárez García. En este período de la historia de México se ubica la consolidación del Estado laico. Al respecto Jorge Adame señala:

El Estado liberal, presidido por Benito Juárez se constituía como un estado eminentemente laico, que no mantenía relaciones jurídicas con la Iglesia Católica en México ni relaciones diplomáticas con la Santa Sede en Roma, ni le interesaba mantenerlas. Más aún contemplaba a la Iglesia en México y a la Santa Sede como entidades enemigas del Estado liberal. (54)

El 25 de setiembre de 1873 se incorporaron a la Constitución de 1857 las Leyes de Reforma y se consagró de manera reglamentaria la separación del Estado y la

Iglesia. Con ello, los liberales consolidaron su soberanía, en tanto la Iglesia continuó su marcha en dirección opuesta al Estado y amenazó con la deslegitimación del gobierno. El carácter laico del Estado liberal mexicano, en una población mayoritariamente católica, fue en el sentido de disminuir la influencia de la Iglesia en asuntos de la vida civil que correspondían al Estado más que a constituirse en árbitro de las pugnas por diferencias religiosas. Este sentido *sui generis* de laicismo, al decir de Luis González: «Se debió quizá a que letrados y soldados del gobierno liberal se emparejaban en la cultura religiosa. Todos, por supuesto, habían aprendido las creencias, la moral y la liturgia del catolicismo [. . .] en el templo, a la hora de misa, sólo había una pequeña distinción de fidelidad entre liberales y conservadores» (905-6).

Durante el Porfiriato¹ (1876-1880 y 1884-1911) las disposiciones jurídicas del sustento laico del Estado no se aplicaron con el mismo rigor en todos los ámbitos. Se pusieron en práctica asuntos relativos al desarrollo económico y la modernización del país, pero a los aspectos como la reglamentación de cultos y la enseñanza laica que ponían en dilema a la paz social se les dio un matiz que Paul Garner denomina como «equilibrismo porfirista», es decir, la instrumentación de una política de alianzas y cuotas de poder con las diferentes facciones.

La instrumentación de dicho equilibrismo de ningún modo representó una ruptura con el proyecto liberal; más bien el pragmatismo de alianzas y lealtades políticas posibilitaron la denominada paz porfiriana, producto en buena medida de la reconciliación con las diferentes facciones y la católica. En este ambiente de reconciliación, la Iglesia fue recuperando terreno en lo espiritual y en lo educativo. Revisiones historiográficas recientes sobre este período aportan nuevos elementos para el análisis del carácter laico de un régimen bastante cuestionado (Garner).

La Constitución del Estado laico en México se encuentra asociada a ciertos momentos históricos. Durante las tres primeras partes del siglo XIX, una porción del proyecto de la «elite liberal ilustrada radical» en el poder se caracterizó por su anticlericalismo ante posturas clericales que no admitían la libertad de conciencia. El Porfirismo, sin renunciar a los postulados liberales, reconcilió a las diferentes facciones: «El régimen podía ser, al mismo tiempo y sin contradicción, liberal y conservador, ser «extranjerizante» y nacionalista, ser masónico y confesional. El requisito esencial era que cada facción o grupo de interés, sin importar la ideología, debía estar preparada para reconocer y someterse a la autoridad del presidente» (Valdés en Garner, 103).

1 Se denomina Porfiriato al gobierno que, por más de treinta años, encabezó Porfirio Díaz Mori como Presidente de México. También suele denominarse a este período como «dictadura porfirista», la cual concluye con el estallido de la Revolución Mexicana en 1910.

EL ESTADO LAICO MEXICANO EN EL SIGLO XX

Con el triunfo de la revolución de 1910, la promulgación de la Constitución de 1917, la rectoría del Estado en las empresas, la soberanía sobre los recursos naturales, la expansión del sistema educativo y la consolidación del Estado laico fueron situaciones importantes en el fortalecimiento de la identidad nacional en una sociedad cada más relacionada con el poder civil. Por supuesto que la caracterización del Estado laico durante el siglo XIX y principios del XX, se dio en un ambiente de confrontación y conflicto entre el Estado liberal y la Jerarquía Católica.

La Revolución triunfante de 1910-1917 se propuso limitar la influencia de la Iglesia respecto al Estado por lo que, en la Constitución de 1917, se establecieron los artículos específicos sobre el carácter laico del Estado (Art. 3º, 5º, 24º, 27º, 130º). Con este marco normativo se negó personalidad jurídica a las Iglesias y se les sometió al poder civil. Se dispuso una orientación laica para la educación pública y privada, planteada ésta como ajena a cualquier doctrina religiosa. Desde 1917 a 2000, el Estado mexicano, bajo el dominio del partido único, reafirmó su carácter rector en la sociedad y mantuvo, con ajustes mínimos en lo normativo, el sustento laico.

LA EDUCACIÓN LAICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Algunas de las primeras disposiciones tendientes a contrarrestar el monopolio educativo del clero se establecieron en la Constitución de 1857, específicamente en el Art. 3º, el cual estipuló que ninguna orden o congregación religiosa como tal pudiera impartir instrucción en México.

En las Leyes del 15 de abril de 1861 y del 2 de diciembre de 1867 se estableció la gratuidad y la obligatoriedad como modalidad en la educación. De manera más concreta, la escuela en su administración y en la impartición de la enseñanza fue denominada independiente de la doctrina religiosa de cualquier credo. Explícitamente, en ambas leyes se excluyó la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales. Aquí, lo que se puede observar es un laicismo educativo incipiente en la enseñanza elemental, «como era natural, desde 1857 desaparecieron el catecismo religioso y la historia sagrada, y empieza la moral» (Meneses, 181).

Un aspecto que vale la pena resaltar es el referente a la orientación de la moral en el currículo de primaria después de 1857, el cual nada tuvo que ver con cualquier doctrina religiosa, pues más bien fue diseñado como un planteamiento de la moral cívica oficial para introducir los principios laicos.

El sentido más estricto sobre la laicidad apareció en la República Restaurada con Juárez (1867-1876). Durante este período se estableció que la escuela fuera laica. Además de ser independiente de las autoridades eclesiásticas, se dispuso que se abstuviera también de impartir enseñanza religiosa de cualquier credo. La limitante de tal disposición para la época fue que en la legislación educativa de 1867 apareció una clara diferenciación entre «el sistema de instrucción

federal o nacional, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y el municipal a cargo de los ayuntamientos» (Meneses, 200). Es decir, la jurisdicción del Gobierno de la República en materia educativa fue el Distrito Federal y los establecimientos nacionales. El resto, que fue la mayoría, pertenecía a las municipalidades.

Lo que hasta aquí se puede observar entre la laicidad de Estado y la laicidad educativa es un carácter disímbolo. La mención de Ignacio Manuel Altamirano así lo muestra al referirse a lo que se hacía en la Escuela del Campo de 1870, tiempo en que se suponía la puesta en marcha de la educación laica. En algunos pueblos de indígenas

solía haber escuela, es verdad; pero en ella sólo se enseñaba la doctrina cristiana, o para hablar con más propiedad, los rezos más insignificantes y que se hacían recitar de memoria a los niños, que los aprendían como papagayos, y que los olvidaban pronto. Estos rezos eran, el Bendito, el Padre Nuestro, el Credo, el Ave María y los Mandamientos de la Santa Madre Iglesia. (Altamirano, 79)

El desfase temporal entre una disposición normativa y su aplicación práctica no sólo fue problema en la normatividad federal; algo similar sucedió en entidades como el Estado de México, donde el problema principal estuvo en la falta de recursos suficientes para el sostenimiento de las escuelas.

La incorporación de las Leyes de Reforma en la Constitución de 1857, aparte de asignarle el carácter laico al Estado, tendió a contrarrestar el poder de la Iglesia. De ahí que la clase gobernante hubiera pretendido trazar una línea directa desde una laicidad de Estado a una laicidad educativa. El 14 de diciembre de 1874, el Congreso de la Unión promulgó el Decreto donde se confirmó el carácter laico de la educación, Dicha disposición fue una acción concreta del Poder Legislativo en contra de la enseñanza religiosa. En este período de la historia se introduce explícitamente la modalidad del laicismo al prohibir la enseñanza religiosa y la práctica de cualquier culto en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios. Dicho decreto estableció:

Art. 1º. El Estado y la Iglesia son independientes entre sí. [. . .] Art. 4º. La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y los municipios. Se enseñará la moral en los que por naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de veinticinco a doscientos pesos y con destitución de los culpables en caso de reincidencia. (En Meneses, 236)

El laicismo en una población con bajo o nulo nivel de escolaridad y una fuerte presencia de la religión en la vida privada de las personas fue siempre motivo de conflictos y aún de luchas enconadas entre los mexicanos, especialmente cuando se quiso llevar este precepto a la educación. Este tipo de laicismo educativo no excluía que los clérigos realizaran docencia en las escuelas y permitió

además que se impartiera enseñanza religiosa en las escuelas privadas. Fue en la Ley del 23 de mayo de 1888 (durante el Porfiriato) cuando se estableció, de manera más enérgica, el sentido laico al disponer la exclusión de los ministros del culto y de las personas que hubieran hecho votos religiosos de las escuelas oficiales.

La disposición de Ley del 21 de marzo de 1891 precisó que, para el caso de las escuelas oficiales donde se impartiera educación, fuera gratuita y laica además de obligatoria. Con esta disposición se planteó de manera concreta el precepto laico de la educación. Hasta aquí se puede observar un interés permanente por el gobierno liberal en la profundización legislativa sobre el sentido laico de la educación. Una visión de larga duración del sentido laico de la educación corresponde al Porfiriato, período durante el cual

cambió de modo radical el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares. En los programas de estudio se hacía hincapié en que los educandos debían aprender algún oficio con el objetivo de hacerlos más diestros y ayudarles en el futuro a ganarse la vida. (17)

Desde la visión del gobierno de Porfirio Díaz, el proyecto de modernización económica del país requería darse en un ambiente de concordia en su relación con el clero, lo cual fue posible con la falta de aplicación de la Ley. Esta situación permitió que la relación Estado-Iglesia tuviera un fuerte desplazamiento hacia los asuntos educativos. Tal como escribe Pablo Latapí:

En este periodo las disposiciones legales no se aplicaron con el mismo rigor en todos los órdenes; sí se pusieron en práctica en lo económico [. . .] pero en esferas como el culto y la enseñanza, en que las innovaciones amenazan la paz social, el régimen porfirista optó por ser complaciente. De este modo, la Iglesia fue recuperando espacios con el consentimiento del gobierno, pudo poseer fincas rústicas y urbanas, fundar conventos y establecer escuelas. (59-60)

La constitución del Estado laico se caracterizó hasta aquí por las circunstancias históricas. En este sentido, las decisiones educativas se concentraron por mucho tiempo en el Poder Ejecutivo. El tránsito del estado laico a la laicidad educativa no fue inmediato y esto se puede apreciar en el tiempo que transcurre entre una disposición del Ejecutivo y su reglamentación en el terreno educativo y, más aún, en el tiempo para su aplicación en el ámbito de la escuela donde niños y padres de familia estaban influidos por símbolos, imágenes y prácticas religiosas. De ahí que, cuando se plantea la constitución del Estado laico para trascender a la laicidad educativa, se puedan observar los ritmos que tuvo en cada uno de los periodos históricos.

Las disposiciones sobre la laicidad educativa involucraban en cierta forma a los principales sujetos educativos: alumnos, profesores, autoridades, padres de familia y, de manera muy especial, al clero, quien intervino siempre de manera

decisiva por medio de reproches o negociaciones que hicieron a funcionarios en las altas esferas del poder gubernamental.

Es conveniente hacer la reflexión de que el sentido laico de la educación impactó a los pocos que asistieron a las instituciones escolares. Por ejemplo, en 1900 el 84% de la población no sabía leer ni escribir. Los escolares y no escolares fueron motivo de influencia por símbolos y prácticas religiosas sobre todo en poblaciones eminentemente rurales e indígenas.

EDUCACIÓN LAICA EN LA CONSTITUCIÓN DE 1917

Los vínculos y relaciones que el clero estableció durante la dictadura porfirista posibilitaron que en la Revolución Mexicana mantuviera influencia en una sociedad mayoritariamente católica. Esta situación incidió para que los Constituyentes de 1917 tuvieran, como parte de su agenda, el sometimiento jurídico de la Iglesia al poder civil. Para ello, expidieron artículos donde se les negó persona jurídica a la jerarquía religiosa y se dispuso la educación laica en escuelas públicas y privadas. Bajo este esquema de debate, la participación de los liberales se orientó a contrarrestar el poder del clero en la educación y así se puede apreciar en el Art. 3º de la Constitución de 1917.

Artículo 3º. La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 3-142)

En síntesis, el sustento laico del artículo se resume en prohibir la intervención de las corporaciones religiosas o ministros de cultos en la impartición de clases, someter a las escuelas particulares a la educación laica, sustentar científicamente los contenidos escolares, disponer de que la educación sea ajena a cualquier doctrina religiosa y evidenciar el carácter emancipatorio de la educación ante el fanatismo. Conjuntamente al sentido laico de la educación, el artículo plantea una política educativa sustentada en las circunstancias imperantes de desarrollo científico y tecnológico mundial.

Ante las disposiciones normativas de laicidad sustentadas en la constitución de 1917, las manifestaciones de protestas de la Iglesia y grupos conservadores se hicieron presentes en los medios impresos de la época, pues fue muy claro, por ejemplo, que no se permitió a los ministros religiosos el ejercicio de derecho político alguno, a la vez (personalidad jurídica) que se establecía la educación laica en las instituciones públicas y privadas. Estas disposiciones marcaron ruta y dieron pauta de la reconfiguración de relaciones del Estado y las Iglesias. Dichas relaciones no estuvieron exentas de conflictos sociales, también las escuelas fueron escenario de confrontaciones entre padres de familia y profesores.

SENTIDO DE LAICIDAD EN LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

La reforma al Artículo 3º en 1934 y la consecuente implantación de la educación socialista tuvo varios orígenes, como el crecimiento de los grupos de izquierda, el impacto de la crisis económica de la época, la participación de Narciso Bassols² en la Secretaría de Educación Pública y el desencanto de los profesores por los bajos resultados educativos obtenidos hasta entonces. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se reformó el Artículo 3º en el cual se estableció que:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (En Raby, 41)

Sólo para las cuestiones relativas a la laicidad educativa, la Reforma dispuso de algunos numerales, tal como se citan a continuación:

Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

1. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

[. . .]

iv. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez a los estudios hechos en planteles particulares. (Medellín, 9-10)

Por si esta disposición no fuera suficiente se estableció reglamentar específicamente a las escuelas particulares a través del Reglamento del Artículo 3º Constitucional sobre escuelas particulares primarias, secundarias y normales (*Diario Oficial*, enero 9 de 1935) y el «Decreto que adiciona el reglamento de las escuelas particulares primarias, secundarias y normales» (*Diario Oficial*, octubre 27 de 1937). Ambas disposiciones establecieron un excesivo control y vigilancia sobre los planteles privados a fin de eliminar todo vestigio de instrucción religiosa.

Bajo este esquema, la limitante de los particulares no fue la organización de escuelas sino su resistencia para ajustarse a la filosofía educativa que determinaba

2 Ministro de Educación en México durante el período de 1931-1934. Intelectual mexicano con formación sólida en la izquierda, poseedor de una ideología radical y posición anticlerical, fue partidario del laicismo y defensor del papel rector del Estado en la economía. Como Secretario de Educación, impulsó, entre otras acciones, las Misiones Culturales y el Programa de Educación Sexual en el Sistema Educativo.

hacer de la educación el medio para destruir el fanatismo y enseñar el socialismo. Para ello los docentes, no sólo de las escuelas públicas sino de las particulares deberían poseer una conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto.

Ante la orientación jurídica del laicismo con la implantación de la educación socialista, distintas agrupaciones sociales y políticas vinculadas con visiones conservadoras o religiosas manifestaron su abierta oposición al sentir amenazados sus propios intereses. Este fue el caso de la Jerarquía de la Iglesia Católica, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Unión Nacional Sinarquista (UNS) y el Frente Único Nacional de Padres de Familia (FUNPF), entre otras.

Estas agrupaciones, de marcada orientación conservadora, coincidían en algunos puntos al señalar que las personas tienen derechos anteriores y superiores a la educación, como es el caso de los derechos religiosos, la educación de los hijos, el derecho a la vida, los derechos a la propiedad privada, servir a los intereses de la Iglesia antes que a la Nación y que el niño pertenece a la familia y no al Estado.

Bajo estos argumentos, dichas agrupaciones manifestaron su permanente hostilidad y rechazo a la educación socialista ya que, desde su visión, la reforma del Artículo 3 limitaba la libertad de enseñanza al prohibir la instrucción religiosa, atacaba el derecho de los padres de familia de educar a sus hijos según su conciencia y su religión. A su vez, la educación se constituía en el monopolio del Estado y poseía contenidos antirreligiosos, y representaba un peligro permanente a la moral y a la fe cristiana de los niños.

Entre algunas de las acciones de la jerarquía católica para enfrentar la educación socialista, ésta prohibió a los padres de familia enviar a sus hijos a la escuela donde recibían, según ellos, la enseñanza marxista, so pena de no recibir los sacramentos y la absolución. En el caso de los profesores que antepusieran su obligación laboral a su fe incurrirían en la excomunión si enseñaban el socialismo.

La orientación laica de la educación socialista contempló no sólo la parte filosófica sino además la formación moral. En este sentido, planteó que el niño tenía que dominar su natural egoísmo en aras del bien colectivo a fin de combatir el individualismo por la formación de personalidades autónomas dispuestas a cooperar y servir al bien común.

Como se puede apreciar, la visión del Estado sobre la educación socialista fue radicalmente contraria a la de los grupos conservadores pues, mientras agrupaciones cristianas, sociales y políticas conservadoras consideraban al hogar la base de la educación, el gobierno tipificó al hogar como foco de fanatismo, sobre todo en el medio rural, donde las creencias y las prácticas religiosas fueron parte sustantiva de la vida sociocultural cotidiana. Por su parte, en las escuelas del medio rural de las entidades con una fuerte tradición religiosa, los profesores que asumieron el sentido de la educación socialista fueron motivo principalmente de hostilidad religiosa desembocando en ocasiones en ultrajes y linchamientos.

La mayor presión y vigilancia del Estado sobre las escuelas particulares se dejó sentir entre 1936 y 1939. En los años subsecuentes, hasta la reforma al artículo 3º en 1945, el Estado bajó la presión y control, lo que posibilitó de nuevo

un crecimiento en el número de planteles educativos particulares. Debido a las presiones de la jerarquía católica, las agrupaciones sociales y las políticas de tendencia conservadora hacia el Estado, el proyecto de educación socialista se fue abandonando paulatinamente en la práctica a partir de 1941 y posteriormente en la Ley en 1945.

La concepción de laicidad para el sistema educativo mexicano, que en la actualidad prevalece con ajustes de fondo, data de la Reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de diciembre de 1946. En primer lugar, el Artículo 3º dispuso que: «La educación que imparte el Estado —Federación, Estados, municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia». Específicamente sobre la educación laica establece de manera textual en el Párrafo 1.

Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios [. . .], dicha reforma complementa el sentido de laicidad con el Párrafo IV en términos de que: «Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos. (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 3-3, 3-4).

La concepción y sentido de educación laica que estableció el Artículo 3º en la Reforma de 1946 se pueden destacar en los puntos siguientes: la normatividad jurídica comprende a escuelas públicas y privadas; la educación laica es aquella que se mantiene ajena a cualquier doctrina religiosa; la educación laica se basa en los resultados del progreso científico, la lucha contra la ignorancia y sus efectos como las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; la educación laica prohíbe a las corporaciones religiosas, los ministros de cultos y sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso a intervenir en planteles donde se imparta educación primaria, secundaria, normal y la destinada a los obreros.

Durante la administración federal 1988-1994 y en plena consolidación del proyecto neoliberal, se reforman varios artículos de la constitución mexicana, entre los que destaca el 3º, cuya reforma se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, el 5 de marzo de 1993 y, con el agregado en 2002, en razón de decretar obligatoria la educación preescolar.

La concepción educativa después de la Reforma de 1993 y 2002, en lo esencial mantiene similitud al Artículo 3º de 1946 al decir que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, distrito federal y municipios—, impartirá educación [. . .].

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La concepción de laicidad mantiene esencia pero sólo para escuelas públicas, no así para las de sostenimiento privado. En éstas, el sentido de laicidad presenta modificaciones importantes. Bajo esta reforma, los párrafos alusivos a la laicidad quedan en los siguientes términos: Párrafo 1: «Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa. Párrafo 2: «El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios» (*Constitución Política*, 28-30).

Las consideraciones que destacan sobre la concepción y el sentido de la educación laica queda en los términos siguientes: se establece la educación como un derecho fundamental. Se concibe como educación laica a aquella que se mantiene por completo ajena a cualquier doctrina religiosa y que se basa en los resultados del progreso científico, lucha contra la ignorancia y sus efectos como las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Los ajustes a la educación laica de 1993 consideraron, más que fortalecieron, los dos principios fundamentales de la laicidad como la libertad de conciencia y la igualdad jurídica. Respondieron más a atender reclamos de la jerarquía religiosa católica mexicana, a congratularse con el Vaticano y a «hacer un guiño» a la clase conservadora. Puedo aventurar y afirmar que, normativamente, se abrió la educación como un mercado de rentabilidad económica a la inversión privada estableciendo mejores condiciones para la difusión de una moral cristiana en el ámbito de la institución escolar.

La Reforma al Artículo 3º en 1993, en lo referente al carácter laico de la educación, aparentemente desde la visión de la clase gobernante, se ajustó a los requerimientos de un Estado moderno. No obstante, respondió más a intereses específicos y, en tal sentido, quedó como una asignatura pendiente el análisis, revisión y discusión del carácter laico de la educación ante una sociedad mexicana cada vez más diversa en lo cultural y plural en el campo de las creencias religiosas, filosóficas o agnósticas. En esta primera década del siglo XXI la laicidad, como concepto y como tema en algunos de los ámbitos del conocimiento y en las relaciones entre las personas, ha sido motivo de profundización en sus reflexiones teóricas, en la convocatoria a renovados debates y, no en pocos casos, pretexto de enfrentamientos violentos.

Aparentemente el sentido del término «laicidad» está claro: es la racionalidad crítica opuesta a los dogmas, es la pluralidad opuesta al monopolio de la verdad. Y, en su combate político a favor de la escuela y del Estado, la laicidad se definió a principios de siglo por oposición a la Iglesia católica: ésta ocupaba una posición monopolista en la enseñanza, insistía

en imponer sus dogmas en el ágora, no toleraba la pluralidad interna, se identificaba con la reacción. (Morin, 86)

Como se puede apreciar, la laicidad para el Estado y en especial para el Sistema Educativo, requiere de una revisión profunda y permanente en cuyo diálogo se encuentran involucrados fundamentalmente los sujetos educativos: autoridades, profesores, alumnos y padres de familia a fin de hacer de la laicidad educativa el medio para el fortalecimiento de la convivencia escolar, en el sentido de garantizar el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de todas las personas en un contexto de reconocimiento de la pluralidad religiosa y la diversidad cultural.

REFLEXIONES FINALES A MODO DE CIERRE

A más de 150 años de la separación de atribuciones entre el Estado mexicano y la Iglesia Católica, la sociedad mexicana ha experimentado, generacionalmente, cambios que demandan la necesidad de entender la laicidad como un proceso en lo normativo, lo discursivo y su práctica. De ahí que, para abordar la realidad compleja en las instituciones escolares, sea necesario reflexionar sobre la laicidad más desde su práctica y bajo un componente teórico de mayor apertura.

Mantener el sentido laico del sistema educativo mexicano y la puesta en práctica de sus políticas educativas no ha permitido una relación armónica entre los diferentes actores de la sociedad. Dicha relación se ha expresado más en una agenda en permanente conflicto entre el Estado, la Jerarquía Católica, los miembros de la clase política gobernante conservadora y los grupos opositores históricos así como la oposición más directa, en años recientes, de alumnos y padres de familia pertenecientes a sociedades religiosas protestantes en los espacios escolares ante prácticas (escolares) contrarias a su fundamentalismo bíblico.

En los diferentes momentos históricos del país, el carácter ideológico atribuido a la educación laica ha variado en términos de su orientación observando para ello matices y particularidades en las diferentes entidades del territorio nacional dadas las condiciones históricas, políticas y socioculturales de las regiones. En este sentido, a pesar de existir un mandato constitucional sobre el carácter laico de la educación pública en México, ello no ha sido una limitante para que las autoridades educativas, los alumnos, los padres de familia y los maestros le den una orientación y una interpretación particular en las realidades educativas, situaciones que, en el mejor de los casos, derivan en acuerdos.

La puesta en práctica de la educación laica en las escuelas públicas ha sido una tarea histórica a cargo de profesoras y profesores que, independientemente del compromiso profesional y laboral que asumen, son personas que tienen una vida privada con creencias religiosas o sin ellas y quienes, al manifestarse, interactúan en los procesos educativos escolarizados. Lo mismo ocurre con alumnos y padres de familia. Todos ellos se manifiestan en la escuela no sólo como agentes

educativos sino como entes biográficos que poseen otros conocimientos significativos, constitutivos de manera importante en su historia de vida.

La laicidad implica tener presente el carácter emancipador ante cualquier influencia e imposición religiosa o eclesíástica en las relaciones sociales que ocurren en los espacios públicos. Implica también reconocer, por un lado, su fundamentación jurídica, política, histórica, antropológica y filosófica; por otro, asumirlo como conocimiento y práctica en el diálogo y la convivencia social y educativa.

Abrir un debate amplio sobre el carácter laico en los sistemas educativos, no corresponde a una nacionalidad específica en un contexto de pluralidad de creencias religiosas y filosóficas propias de un mundo influido por los efectos de la globalización y la multiculturalidad. Las relaciones socioeducativas en los espacios escolares tienen que ser abordadas desde principios de lo que es común a todos, más allá de las diferencias. De ahí que uno de los objetivos vertebrales de la educación laica sea el fortalecimiento de la convivencia escolar bajo los principios de libertad de conciencia e igualdad jurídica.

Finalmente, este artículo es una invitación a la discusión sobre un asunto incipiente, necesariamente propuesto para profundizar en su estudio y aporte al conocimiento científico de lo educativo. Anima a este escrito la oportunidad de aportar no sólo al discurso, al análisis y a la investigación sino también a pensar un llamado a construir una nueva práctica sobre una educación laica que promueva, desde los diferentes actores educativos, el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto de la pluralidad de creencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, Jorge, «¿Educación religiosa o educación laica?» en *Eslabones. Revista semestral de estudios regionales*. México DF, julio-diciembre, n.14, 1997, pp. 54-61.
- Altamirano, Ignacio Manuel. *Escritos sobre educación*. Tomo I. México DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1989.
- Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México DF: Colegio de México, 1993.
- Blancarte, Roberto (coord.) *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México, 2008.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. III Legislatura. *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones. Antecedentes, origen y evolución del articulado constitucional*. México: Miguel Ángel Porrúa- Librero Editor, 1985.
- Conferencia Del Episcopado Mexicano. *Iglesia y Educación en México. Formación integral de la persona: Tarea y desafío*. México: Ediciones CEM, 1987.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (actualizada)*. México: Anaya Editores S.A., 2008.
- De Blas Zabaleta, Patricio (coord.) *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca de la Nueva Educación, 2005.
- Dubet, François. «La laicidad en las mutaciones escolares» en Gutiérrez Martínez, Daniel y Helene Balslev Clausen (coords.) *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*. México DF: Colegio de Sonora - El colegio Mexiquense, Siglo XXI, 2008.
- Galeana, Patricia (coord.) *Secularización del Estado y la sociedad*. México DF: Siglo XXI, 2010.

- Garner, Paul. *Porfirio Díaz. Del héroe al dictador: una biografía política*. México DF: Planeta, 2003.
- González, Luis, «El liberalismo triunfante» en *Historia General de México*. Tomo 2. México DF: El Colegio de México, 1981.
- Guerra, François-Xavier. *México, del Antiguo Régimen a la Revolución*. Tomo I. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Latapí, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México DF: Centro de Estudios Sobre la Universidad - Universidad Nacional Autónoma de México - Plaza y Valdés, 2002.
- Medellín, Rodrigo y Carlos Muñoz. *Ley Federal de Educación*. Quinta edición. México DF: Centro de Estudios Educativos, 1983.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México DF: Porrúa, 1983
- . *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México DF: Porrúa, 1998.
- Morin, Edgar. «El hoyo negro de la laicidad» en *La mente bien ordenada. Pensar la reforma, reformar el pensamiento*. México DF: Siglo XXI - Gobierno del Estado de México - SEIEM, 2008.
- Muñoz Rubio, Julio. *Contra el oscurantismo: defensa de la laicidad, la educación sexual y el evolucionismo*. México DF: UNAM - CIICH - ССҮН, 2009.
- Nussbaun, Martha. *Libertad de conciencia. En defensa de la tradición estadounidense de igualdad religiosa*. México DF: Tusquets, 2010.
- Pena Ruiz, Henri y César Tejedor de la Iglesia. *Antología laica. 66 textos comentados para comprender el laicismo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009.
- Pérez Sánchez, Sergio. *Polos de tensión en la escuela secundaria: relaciones entre laicidad educativa y creencias religiosas protestantes*. Tesis doctoral en Pedagogía. México DF: Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, 2006.
- . «La laicidad en la regeneración de las relaciones educativas» en Hirsch Adler, Ana (coord.) *Ética, valores y diversidad sociocultural*. México DF: CONACYT-UNAM, 2010.
- . «Ciudadanía, laicidad educativa y derechos humanos. El caso de los alumnos testigos de Jehová en la escuela pública primaria». Informe final de Programa de Período Sabático. Toluca, mimeo, 2011.
- Raby L., David. *Educación y revolución social en México*. México DF: Sepsetentas, 1974.
- Rocheftort, Florence. *Laicidad, feminismo y globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Programa Universitario de Estudios de Género - El Colegio de México - Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2010.
- Tamayo, Juan José. *En la frontera. Cristianismo y laicidad*. Madrid: Editorial Popular, 2010.
- Tena, Felipe. *Leyes Fundamentales de México 1808-1985*. México: Porrúa, 1985.
- Villaseñor, Guillermo. *Estado e Iglesia: El caso de la educación*. México DF: Edicol S.A., 1978.

Recibido el 8 de noviembre de 2012

Aceptado el 20 de noviembre de 2012

EL PROYECTO DE UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOS SESENTA EN URUGUAY: EL DEBATE DENTRO DE LA IGLESIA

*The project of a Catholic University in the sixties in Uruguay:
the debate within the Church*

SUSANA MONREAL*

Resumen. En el marco de una creciente crisis económica y social en Uruguay, cuando la victoria del Partido Nacional en las elecciones de 1958 parecía crear condiciones favorables, surgieron en Uruguay nuevas iniciativas católicas en el campo de la enseñanza superior. En perspectiva católica, se trataba de un nuevo intento de contrarrestar el laicismo que impregnaba la educación y la vida social. Sin embargo, el proyecto o los proyectos de Universidad Católica despertaron amplios debates dentro de la Iglesia y en el seno mismo de la Jerarquía. La idea contó, desde un principio, con la adhesión decidida de la Nunciatura Apostólica. No fue igualmente definido el apoyo de la Iglesia uruguaya, donde se inició un período de reflexión y de polémica.**

Palabras clave: Universidad, enseñanza superior, Iglesia Católica, Uruguay

Abstract. In the framework of a growing economic and social crisis in Uruguay, when the victory of the so-called Partido Nacional in the national elections of 1958 seemed to create favourable conditions, new Catholic initiatives in the field of high level (tertiary) education appeared in Uruguay. From a Catholic viewpoint, it consisted of a new try to counteract the laicism which characterized education and social life. However, the project (or projects) coming from the Catholic University awoke great debates within the very core of the Bishops Hierarchy. From the beginning, the idea showed the support of the Apostolic Nunciature. The support of the Uruguayan Church was not so clearly defined, and a time of inner analysis and discussion started at that opportunity.

Keywords: University, High level (tertiary) education, Catholic Church, Uruguay

* Doctora en Ciencias Históricas por la Universidad de Lovaina (Bélgica). Profesora de Alta Dedicación y directora del Instituto de Historia de la Universidad Católica del Uruguay. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y miembro del Grupo Religión y Política del proyecto multinacional «Iberconceptos - Historia comparada de los conceptos políticos» (Universidad del País Vasco).

** Dada la naturaleza historiográfica de la investigación, este artículo conserva el estilo tradicional de citas.

A mediados del siglo xx, surgió en Uruguay un nuevo proyecto católico en el campo de la enseñanza superior, caracterizado por el monopolio estatal que existía desde un siglo atrás. La Universidad de la República —en su origen, Universidad Mayor, aprobada por la Ley Larrañaga de junio de 1833, fundada en plena Guerra Grande e instalada por etapas en las décadas posteriores— se originó en un Estado constitucionalmente católico y en una sociedad cristiana. Sin embargo, esta universidad no fue nunca una universidad católica.

Los primeros intentos de hacer efectiva la presencia católica en la educación superior estuvieron vinculados, hacia 1880, a los proyectos y a la acción del grupo integrado por el presbítero Mariano Soler y un puñado de jóvenes laicos. Casi un siglo más tarde, a comienzos de los sesenta, surgieron nuevas iniciativas cuando, en el marco de una grave crisis socioeconómica, aunque bajo circunstancias políticas consideradas favorables, diversos actores promovieron la fundación de una universidad libre.

Presentaremos brevemente el proceso de definición del proyecto en cuestión, para detenernos luego en el debate que dicho proyecto motivó al interior de la Iglesia uruguaya. Analizaremos luego los argumentos esgrimidos a favor y en contra de la fundación de una Universidad Católica en Uruguay.

LA DEFINICIÓN DEL PROYECTO DE LOS SESENTA

La primera ola del impulso privado en el área de la educación superior, que se vivió en varios países latinoamericanos en las últimas décadas del siglo xix, manifestó el esfuerzo de la Iglesia por influir en el debate público y en la formación de las elites, en respuesta a la secularización cultural en América Latina y más precisamente en el Cono Sur. En Uruguay, el presbítero Mariano Soler, doctorado en Roma, intelectual y polemista respetado, y uno de los fundadores del Club Católico en 1875, promovió desde el Club la creación del Liceo de Estudios Universitarios en 1876. Dos años más tarde, el Liceo incluyó cursos de Derecho y dio nacimiento a la llamada Universidad Libre o Católica cuyas actividades se extendieron hasta 1885. La legislación restrictiva en el área de los estudios secundarios y universitarios y las limitaciones económicas provocaron el fracaso de la propuesta.

En efecto, la ley del 14 de julio de 1885, aprobada bajo el gobierno de Máximo Santos, eliminó la libertad de los estudios universitarios, si bien mantuvo cierto grado de libertad en los estudios secundarios. Toda la reglamentación relativa a la enseñanza superior se refería a «las universidades nacionales» en contraposición a las universidades libres. El Artículo 13 establecía que «en ningún caso serán admitidos a examen de estudios superiores las personas que no hayan cursado en las universidades nacionales y con sujeción a sus reglamentos» (Alonso Criado, 181). En definitiva, el Estado restablecía el monopolio de los estudios superiores

y las iniciativas privadas, incluyendo a las católicas, perdieron toda posibilidad de concreción.

En el Cono Sur, la primera ola del impulso privado y católico en la enseñanza superior daría, como único resultado, la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888 (Levy, 29; Landoni, 185). Casi ocho décadas más tarde se produjo un nuevo empuje en el desarrollo de las universidades privadas, sobre todo católicas, en Latinoamérica. Esta segunda ola promovió la fundación de numerosas universidades, entre ellas, en 1959, la Universidad Católica Argentina.¹ En Uruguay, la victoria del Partido Nacional en las elecciones de 1958 creó condiciones favorables para que algunas personalidades y organizaciones retomaran el proyecto de fundar una Universidad Libre o Católica. Se esperaba una apertura mayor respecto al tema de los gobernantes blancos que de los colorados batllistas, de antecedentes anticlericales y firmes defensores de la preeminencia de la enseñanza pública sobre la enseñanza privada.

El punto de partida del proyecto uruguayo debe ubicarse en 1954. En abril de ese año fueron fundadas, en Montevideo, dos instituciones de enseñanza superior, con el apoyo expreso del arzobispo de Montevideo, el cardenal Antonio M^a Barbieri. Fueron dos obras de orígenes diversos: el Instituto de Filosofía y el Instituto San Pedro Canisio. El primero fue fundado por las religiosas del Sagrado Corazón, para desarrollar la formación filosófica de las ex alumnas de sus colegios, bajo la dirección del padre Eduardo Pavanetti, calificado intelectual e inspector de los padres salesianos en ese momento.² En cuanto al Instituto San Pedro Canisio, fue fundado en el tradicional colegio jesuita del Sagrado Corazón, para ofrecer cursos de Filosofía y Teología al laicado católico, a los efectos de propiciar «el estudio de los problemas humanos fundamentales, para ponerlos en igual plano científico al que ocupan en la vida las respectivas profesiones».³ También, a comienzos de 1954, luego de una estadía prolongada en Argentina como

1 Entre 1945 y 1969 se fundaron en América Latina dieciséis universidades o centros de estudios superiores católicos. Diez fundaciones fueron obras de la Compañía de Jesús: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito, la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, el ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente) de Guadalajara (México), la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), la Universidad Centroamericana de Managua (Nicaragua), la Universidad Rafael Landívar (Guatemala), la Universidad del Pacífico en Perú, el ILADES (Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales) en Santiago de Chile, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas en El Salvador y el ISET (Instituto Superior de Estudios Teológicos) en Cochabamba, Bolivia. Habría que agregar la Universidad Católica del Norte, en Antofagasta, Chile, la Universidad Católica de Santa Fe, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, la Universidad Católica de Santiago del Estero y la Universidad Católica de Salta.

2 Eduardo Pavanetti (1916-1975) ingresó en 1929 a la Sociedad de Don Bosco. Entre 1935 y 1939 estudió Filosofía en Roma y, entre 1939 y 1941 y cursó Teología en Córdoba (Argentina) donde fue ordenado sacerdote en 1941. Fue director de numerosos centros salesianos e inspector de la congregación en Uruguay de 1959 a 1961. En 1962 fue trasladado a Italia donde desempeñó diversos cargos. Enfermo, en 1974 retornó a Montevideo, donde murió el 20 de octubre de 1975. (Archivos de la Inspectoría Salesiana de Uruguay).

3 *El Bien Público*, Montevideo, 1º de abril de 1954

profesor de Filosofía en el Colegio Máximo San Miguel, regresó a Montevideo el padre jesuita Carlos Mullin.⁴ Había sido nombrado maestro de novicios en Montevideo y cultivaba, desde su ordenación, la idea de fundar una Universidad Católica en el país. Como maestro de novicios y más tarde como vice-provincial de Uruguay promovió el proyecto insistiendo en la necesidad de fortalecer la presencia de la Iglesia en la cultura uruguaya marcadamente secularizada.

El 1º de marzo de 1959 se inició el gobierno del Partido Nacional y pronto se hicieron públicas las declaraciones de parlamentarios del partido de gobierno a favor de la libertad de enseñanza en todos los niveles. El consejero Eduardo Víctor Haedo manifestó que, en el año de su presidencia, se proponía lograr la aprobación de una ley de Universidades Libres.⁵ Por su parte, el padre Mullin emprendió una activa campaña en favor de la Universidad Libre.⁶ En conexión con Mullin, el Dr. Aparicio Méndez, entonces ministro de Salud Pública y ex catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de la República, elaboró un proyecto «en base a una habilitación oficial de una Universidad Libre a través del Ministerio de Instrucción Pública».⁷ Dicho proyecto fue comunicado al arzobispo de Montevideo, en diciembre de 1960.

Entretanto, el 16 de mayo de 1960, el Instituto de Filosofía había logrado, gracias al apoyo del cardenal José Pizzardo, prefecto de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades, su afiliación a la Pontificia Universidad Católica de Chile, lo que daba un importante respaldo a los títulos de la institución. Pocos días después, el 24 de mayo, Eduardo Pavanetti escribió al nuncio, monseñor Rafael Forni, «algunas impresiones sobre el Instituto y sus posibilidades de futuro». Pavanetti tenía esperanza en los avances logrados, pero destacaba la dificultad de dirigir un instituto exclusivamente femenino y se lamentaba por la aparición sorpresiva, en su opinión, de un centro jesuita de estudios superiores.⁸ También

4 Carlos Mullin (1914-1985) ingresó a la Compañía de Jesús en 1931 y fue ordenado sacerdote en 1946. En 1950 fue designado ministro de filósofos y profesor de Filosofía en el Colegio Máximo San Miguel (Argentina). En 1954 regresó a Uruguay como maestro de novicios y en 1955 fue designado vice-provincial del Uruguay. Entre 1962 y 1966 vivió en Paraguay donde colaboró en la fundación de la Universidad Católica del Paraguay. Fue también vice-provincial en Paraguay. De regreso a Uruguay, cumplió funciones en Tacuarembó y Treinta y Tres. En 1972, Pablo VI lo designó obispo auxiliar de Minas y, en 1977, obispo de Minas. Como obispo, Mullin fue designado rector del Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras. Mons. Mullin murió el 17 de marzo de 1985, doce días después de la inauguración de la Universidad Católica del Uruguay. (Archivos de la Curia Provincial de la Compañía de Jesús en Uruguay, ASJ).

5 Por la Constitución de 1954 se había instalado el Ejecutivo Colegiado, integrado por nueve miembros. Los consejeros de la mayoría se alternaban anualmente en la presidencia.

6 ASJ - Papeles del P. Isidro Griful (IG), *Carta del P. Isidro Griful, vice-provincial, al P. Juan Bautista Jansens, prepósito general de la Compañía de Jesús*, Roma, 27 de setiembre de 1961.

7 Archivo de la Curia de Montevideo (ACM) - Organizaciones Católicas: Acción Católica. Estudiantes Católicos - Consejo Nacional 2. Consejo Nacional de la Federación Nacional de Estudiantes Católicos (FUEAC). 1948-1964. Carpeta o.o.16/2. «Nota de A. Méndez a Antonio M^a Barbieri», Montevideo, 16 de diciembre de 1960; Archivo de la Curia de Minas (ACMIN), «Proyecto de Universidad Católica - Notas elaboradas por Mons. Carlos Mullin», s.f.

8 El P. Pavanetti parece referirse al Instituto Pedro Canisio que, en los sesenta, había perdido su vitalidad inicial.

se refería a las posibilidades de crecimiento del Instituto hasta convertirse en la «Nueva Facultad de Filosofía».⁹ Tres días después, el 27 de mayo, Forni escribió una larga carta al cardenal Pizzardo, directamente inspirada en el informe de Pavanetti. El Nuncio destacaba la génesis y las posibilidades de futuro del Instituto; se refería a las actividades frustradas del instituto de los padres jesuitas y se lamentaba de que el «triste espectáculo de la dispersión de los católicos» retrasara «la organización de las fuerzas del bien», tanto más en un país, «donde, como en Uruguay, comunismo y masonería tienen tanta voz».¹⁰

El año 1961 se inició con la activa preparación de un proyecto de ley sobre libertad de enseñanza universitaria. Además, la Conferencia Episcopal Uruguaya manifestó su apoyo a la Universidad Libre. En efecto, el 4 de abril de 1961, Eduardo Víctor Haedo, presidente del Consejo Nacional de Gobierno, presentó a la consideración del cuerpo el proyecto de ley sobre Enseñanza Libre elaborado por Aparicio Méndez.¹¹ Por su parte, el padre Mullin venía actuando en dos planos. A las gestiones en círculos eclesiales y políticos, se sumó su apoyo a la organización en el colegio jesuita Monseñor Isasa, de cursos de nivel universitario, iniciados en abril de 1961.¹² Los llamados «Cursos Universitarios Privados de Derecho» fueron organizados por una Comisión de Profesores y Padres de Familia, presidida por Aparicio Méndez, y aprobados en forma verbal por el cardenal Barbieri. Además, la propuesta había sido tratada y aprobada en la Asamblea Episcopal de marzo. Esa misma Asamblea redactó e hizo pública una declaración de apoyo a la libertad de enseñanza a todos los niveles. Esta declaración del 7 de marzo de 1961 podía interpretarse como el apoyo oficial de la Iglesia uruguaya a los proyectos a nivel terciario: «La Universidad libre, postulado claro de la conciencia católica, ha de llegar a nuestro país, como está ya en todas las naciones civilizadas y libres del mundo. Trabajaremos para que llegue lo más pronto

9 AIS - Papeles del P. Eduardo Pavanetti (EP). Carta del P. Eduardo Pavanetti a Mons. Rafael Forni, Montevideo, 24 de mayo de 1960.

10 AIS - EP, «Carta de Mons. R. Forni, al Card. José Pizzardo», Montevideo, 27 de mayo de 1960. Forni sugería un viaje de Pavanetti a Roma al terminar el año académico para analizar los pasos futuros y hacer efectivo el apoyo que el director del Instituto de Filosofía solicitaba de la Santa Sede.

11 El Proyecto de Ley constaba de once artículos. El Artículo 1º confirmaba el principio de enseñanza libre en toda la República. El Artículo 2º viabilizaba la instalación de centros de enseñanza de cualquier nivel. Sin embargo, los controles eran muy claros: los planes de estudio y los programas, así como los métodos de evaluación y las condiciones exigidas para el ejercicio de la docencia debían ser, como mínimo, los mismos de la Universidad de la República (Art. 3º). Asimismo, en los centros privados, los tribunales de examen debían incluir a dos profesores delegados de la Universidad de la República (Art. 5º). Finalmente, el artículo 8º establecía que la inspección y vigilancia de los institutos privados correspondería al Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, que podría «pedir el asesoramiento directo de los órganos universitarios a tal efecto». («Proyecto de Ley de "Enseñanza Libre"», en *La Mañana*, Montevideo, 5 de abril de 1961; «Enseñanza Libre: Proyecto de Ley» en *El Bien Público*, Montevideo, 5 de abril de 1961; «Fue presentado al Consejo un Proyecto para instaurar la Universidad Privada» en *El País*, Montevideo, 5 de abril de 1961; «Ya se le ven las patas a la sota. Se presentó el Proyecto de Ley creando Universidades Privadas» en *Acción*, Montevideo, 5 de abril de 1961).

12 (Archivo de la Curia de Minas – ACMIN), «Proyecto de Universidad Católica - Notas elaboradas por Mons. C. Mullin», Minas, s.f.

posible; no con el ánimo de crear polémicas divisionistas, sino, por el contrario, esperando que ella sea el fruto de una cooperación, libre de parcialidad y por lo mismo nunca con el signo de hostilidad hacia la enseñanza oficial».¹³

EL DEBATE «AD INTRA»

El anuncio y el inicio de los cursos universitarios vinculados con los padres jesuitas (relacionados con la declaración de apoyo de la Conferencia Episcopal al proyecto de Universidad Libre) provocaron inquietud en la Universidad de la República entre los profesores y sobre todo entre los estudiantes más radicalizados o más laicistas. La presentación del Proyecto Haedo removi6 aún más el ambiente político y el ambiente eclesial, y motivó numerosas críticas por razones personales, políticas e ideológicas. A la personalidad polémica del consejero Haedo y a las resistencias de la oposición (el partido Colorado, los partidos Socialista y Comunista y la misma Unión Cívica) se agregaban las debilidades del proyecto de ley.

Dadas las arraigadas tendencias estatistas de la sociedad uruguaya y el tradicional monopolio universitario del Estado, la alarma a nivel político y desde la Universidad Mayor era explicable. Resulta más complejo explicar el proceso que se vivió al interior de la Iglesia uruguaya: a la definición de dos corrientes de acción ligadas a dos sacerdotes (un salesiano y un jesuita) se sumó la toma de partido manifiesta de la Nunciatura Apost6lica. También pesaron la indefinición inicial de la jerarquía así como las resistencias de la Unión Cívica —el partido cat6lico—, de la Federación Nacional de Estudiantes de la Acci6n Cat6lica (FUEAC) y de una parte del clero secular.

En enero de 1961, Eduardo Pavanetti escribía al cardenal Pizzardo, interpretando los últimos acontecimientos: «Lo que hasta un a6o parecía un sue6o imposible de ser realizado en el Uruguay [. . .] hoy parece una realidad inmediata, es decir, la *posibilidad de obtener nuestra Universidad Cat6lica*».¹⁴ La coyuntura se presentaba particularmente favorable para la creaci6n de la Universidad. A mediados de 1961, la Santa Sede se pronunci6 a favor de la instalaci6n de la Universidad Cat6lica en Uruguay y tom6 posici6n a favor de una de las personas y de las corrientes que impulsaban el proyecto. El 6 de junio de 1961, el padre Pavanetti fue designado, por la Sagrada Congregaci6n de Seminarios y Universidades,

13 «Declaraci6n de la CEU sobre el problema de la Universidad Libre», Montevideo, 7 de marzo de 1961. Firmaban: Antonio M^a Cardenal Barbieri, arzobispo de Montevideo; Alfredo Viola, obispo de Salto; Jos6 M^a Cavallero, obispo de Minas; Luis Baccino, obispo de San Jos6 de Mayo; Humberto Tonna, obispo de Florida; Orestes S. Nuti, obispo de Melo; Carlos Parteli, obispo de Tacuaremb6; Enrique L. Cabrera Urdangarín, obispo de Mercedes; Antonio Corso, obispo auxiliar de Montevideo y Marcelo Mendiharat, obispo coadjutor de Salto. Seg6n el testimonio personal de Mons. Parteli, la declaraci6n fue redactada por el Cardenal Barbieri, y presentada a los dem6s obispos para su firma. «A nosotros, en el interior, estas cuestiones no nos llegaban mucho», manifest6 Parteli (Dabezies Antía, 108).

14 AIS - EP. «Carta del P. E. Pavanetti al Card. J. Pizzardo». Montevideo, 12 de enero de 1961. Enf6sis de Pavanetti.

«Encargado, bajo la guía y asistencia del Excmo. Sr. Cardenal Barbieri y de esta Nunciatura Apostólica, para el estudio y la solución de los diversos problemas relacionados con la posibilidad de erección de una Universidad Católica».¹⁵ En la misma línea se inscribe la nota de monseñor Forni, a los obispos reunidos en asamblea en setiembre de 1961. El Nuncio exponía el deseo de que la Jerarquía diera la debida importancia al tema de la Universidad Católica e insistía en el «deseo de que toda actividad subsiguiente, con carácter universitario, no se realizase sino en el seno y por medio del centro ya existente», es decir, el Instituto de Filosofía dirigido por Pavanetti. Forni instaba también, siempre en nombre de Roma, a que «los cursos de Derecho», en alusión a los organizados por los padres jesuitas, fueran «centralizados y gobernados desde las Facultades jurídicamente agregadas a la Universidad Católica de Chile».¹⁶

Rafael Forni, arzobispo titular de Egina, había llegado a Montevideo en marzo de 1960.¹⁷ Desarrolló una actividad diplomática intensa, instaló la Nunciatura en una nueva residencia (considerada demasiado suntuosa por la austera sociedad uruguaya) y no despertó la estima de la Jerarquía ni del clero ni de los fieles uruguayos. Mons. Forni parecía no conocer demasiado bien la idiosincrasia uruguaya (tampoco la idiosincrasia uruguaya católica), no solía escuchar con atención la opinión de los demás y manifestó clara preferencia por las propuestas y modos de actuar del P. Pavanetti. Si bien la fuente citada no es imparcial, ya que se trata del *Informe* del padre Isidro Griful, vice-provincial jesuita en Uruguay al prepósito general de la Compañía de Jesús, de setiembre de 1961, algunas expresiones resultan muy esclarecedoras. Griful, de origen catalán, señalaba: «El Sr. Nuncio que dista mucho de conocer bien el carácter de los uruguayos, cree que, [. . .] bastará con dar una orden de mando para que todos se pongan a trabajar por la Universidad tal como él la concibe. Lamentablemente, se equivoca. Ante su orden todo el mundo quedará en una indiferencia olímpica». El padre Griful agregaba que el Nuncio había tenido la gentileza de hacerle llegar una comunicación elevada a los obispos, en la Asamblea Episcopal celebrada recientemente, y que poco después había tenido ocasión de hablar con un obispo: «Le pregunté si delante la comunicación del Nuncio se moverían a trabajar por la Universidad Católica, y me contestó: “el Cardenal nos leyó la comunicación y nadie se dignó hacer un solo comentario, porque basta que hayan puesto al frente al P. Pavanetti,

15 AIS - EP. «Carta de Mons. Carlos Curis, encargado de negocios a.i. de la Santa Sede en Montevideo, al P. E. Pavanetti, decano de la Facultad de Filosofía», Montevideo, 6 de junio de 1961.

16 AIS-EP, «Carta de Mons. R. Forni al Card. A. M^a Barbieri». Montevideo, 5 de setiembre de 1961.

17 Rafael Forni (1906-1990) fue ordenado sacerdote en 1934, en Lugano. Se licenció en Filosofía en la Universidad Católica de Milán, en Teología en la Universidad Católica de Friburgo (Suiza) y en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Lateranense. En 1938 ingresó al servicio diplomático vaticano y desempeñó funciones en Praga, Berlín, París y Ottawa. El 30 de julio de 1953 fue designado arzobispo titular de Egina y nuncio apostólico en Teherán, cargo que también ocupó en Caracas y en Montevideo, entre marzo de 1960 y octubre de 1965. (ACM, Nunciatura Apostólica, Serie A. 7.1/Carpeta 9. «Carta de Mons. Alfredo Pacini, nuncio, al Card. A.M^a Barbieri», Montevideo, 27 febrero 1960 y «cv de Mons. Rafael Forni», febrero de 1960.

sin haber consultado a los Obispos, para que la cosa no tenga andamio». [. . .] De manera que, tanto por la parte eclesiástica como por la civil [. . .] la campaña que pretende iniciar el Sr. Nuncio está condenada al fracaso».¹⁸

Si bien los obispos reunidos en asamblea habían expresado oficialmente su apoyo al proyecto de Universidad Libre, en lo personal las opiniones eran variadas. Algunos obispos coincidían con las directivas provenientes de Roma; otros, particularmente monseñor Alfredo Viola, obispo de Salto, y monseñor Luis Baccino, obispo de San José, discrepaban y se mostraban solidarios con la posición asumida por la Unión Cívica, que consideraba inoportuno el proyecto. Enfermo y cansado, el cardenal Barbieri asumió una actitud ambigua en un principio. Personalmente habría indicios de que era contrario a la erección de la Universidad Católica en Uruguay, pero apoyaba pública y oficialmente los principios (en particular, el de libertad de enseñanza) en los que se fundaba el proyecto. Cuando se oficializó el apoyo de Roma, la actitud del cardenal pasó a ser de respaldo y cooperación.

La Unión Cívica, partido cristiano fundado en 1911, también argumentó contra el proyecto. En ese momento se vivía, dentro del partido, el enfrentamiento de las corrientes conservadoras y progresistas, que conduciría a la creación del Partido Demócrata Cristiano en febrero de 1962. Los dirigentes cívicos aducían razones de principio u objetaban la conveniencia del proyecto en las circunstancias que atravesaba el país.¹⁹ *El Bien Público*, diario católico fundado en 1878, dirigido entonces por César Aguiar, apoyó la propuesta en forma crítica, planteando objeciones precisas al proyecto del consejero Eduardo Víctor Haedo.²⁰ También el clero secular repetía los argumentos de los Cívicos (Dabezies). Algunos religiosos (jesuitas uruguayos y dominicos franceses) acompañaron esta posición. También asumió una actitud crítica la Federación Nacional de Estudiantes de la Acción Católica, la FUEAC, en proceso de convertirse en Parroquia Universitaria.

En función de todos los factores anteriormente descritos, los católicos uruguayos estaban divididos y sobre todo desorientados. Unos pocos seguían las directivas de la Unión Cívica en el plano político. Muchos asumieron la defensa de la Universidad de la República y del monopolio universitario como componente de la identidad nacional. Otros más manejaban el argumento de la

18 ASJ-IG, «Carta del P. I. Griful al P. J. B. Janssens». Roma, 27 de setiembre de 1961.

19 El padre Griful, en su informe al superior general de setiembre de 1960, se refiere a la actitud de la Unión Cívica y al padre Mullin en los siguientes términos: «Se desató la persecución. Era natural la de la masonería y del laicismo. Pero hubo otra de peores consecuencias. El Partido Católico minoritario, la Unión Cívica, enemigo político del Partido Nacional del gobierno, sintiendo que le arrebataban la bandera de la libertad de enseñanza que detentaba como propiedad exclusiva, arremetió contra la oportunidad de la ley que se proyectaba arrastrando a muchos católicos y aun sacerdotes y obispos que atacaron al P. Mullin tratándolo de político favorecedor del Gobierno». ASJ-IG, Carta del P. I. Griful al P. J. B. Janssens, Roma, 27 de setiembre de 1961.

20 «La ley de enseñanza» en *El Bien Público*, Montevideo, 8 de abril de 1961; «La ley de enseñanza» en *El Bien Público*, Montevideo, 9 de abril de 1961.

oportunidad. Muchos se sentían desconcertados ante las actitudes contradictorias del clero y de los propios obispos.

A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD LIBRE O CATÓLICA

Los argumentos que se esgrimieron a favor de la fundación de una Universidad Libre o Católica no fueron los mismos hacia el exterior que hacia el interior de la Iglesia uruguaya. Por otra parte, se perciben acentos diversos en los planteos realizados en el debate «ad intra».

En la primera semana de abril de 1961, cuando Haedo presentó, al Consejo Nacional de Gobierno, el proyecto de ley sobre Enseñanza Libre, centró su argumentación en la defensa de la libertad de enseñanza, consagrada en el Artículo 68 de la Constitución, así como en la exposición de las valiosas realizaciones de la enseñanza privada, católica y laica, en todos los niveles.²¹ Después de hacer un diagnóstico pesimista sobre el estado de la educación pública, manifestaba: «Anima el proyecto de ley que someto a consideración del Consejo Nacional el propósito de fomentar el establecimiento de centros privados de enseñanza superior en todo el país a fin de ampliar el campo de la enseñanza e intensificar la cultura y de paliar los efectos de la insuficiencia de la enseñanza oficial». Por otra parte, se mostraba partidario de la creación de un sistema universitario, que consideraba sería «muy beneficioso para el país».²²

Los argumentos más repetidos en el debate no fueron los que se esgrimieron con mayor énfasis en el debate intraeclesial, que se dio en forma previa. Los católicos partidarios de la Universidad Católica coincidían, en primer lugar y sobre todo, en destacar la necesidad, que se calificaba de urgente, de fundar en Uruguay un centro de formación de profesionales e intelectuales que tuviera una impronta filosófica y teológica cristiana. Los padres Pavanetti y Mullin, así como sus respectivas congregaciones, destacaron este punto. A mediados de 1960, el cardenal Barbieri solicitó a los dos sacerdotes su opinión sobre el *Informe sobre la Universidad Católica en el Uruguay*, que la Federación Nacional de Estudiantes de la Acción Católica había presentado en agosto.²³ La respuesta de Pavanetti era precisa y ordenada; la de Mullin, menos estructurada. Sin embargo, ambas

21 La Constitución de 1934 fue la primera constitución uruguaya que incluyó artículos que aseguraban la «libertad de enseñanza». El Artículo 59 afirmaba: «Queda garantida la libertad de enseñanza. La Ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza, de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee». El mismo artículo figura en la Constitución de 1942 (Art. 59) y en la Constitución de 1952 (Art. 68), entonces vigente.

22 Exposición del Sr. Presidente del Consejo Nacional de Gobierno, E. V. Haedo - 4 de abril de 1961, en «En el Consejo. Proyecto Haedo la Enseñanza Libre» en *La Mañana*, Montevideo, 5 de abril de 1961.

23 ACM - Organizaciones Católicas. Acción Católica. Consejo Arquidiocesano de Estudiantes Católicos. 1939-1964, o.o.18, Informe sobre la Universidad Católica en el Uruguay de la Federación Nacional de Estudiantes de la Acción Católica, Montevideo, s.f. (a partir de ahora Informe FUEAC).

coincidían en lo fundamental desde el punto de vista de la Iglesia: subrayaban la importancia de ofrecer una alternativa de inspiración cristiana ante el monopolio de la educación estatal laica.²⁴ En este punto, Pavanetti se refería al espíritu «laicizado» de la Universidad Mayor; Mullin calificaba ese espíritu de «laico» y «escéptico». Los dos informes insistían también en la prioridad que la Santa Sede otorgaba a la creación de Universidades Católicas y aludían a las manifestaciones del Papa Pío XII en tal sentido.

Sin embargo, cada informe tenía sus propias características y sus propios acentos. Pavanetti insistía en la actitud errada que consistía en «actuar con ánimo distinto al que nos pide la Santa Iglesia». Mullin se concentraba en el argumento que sostenía que la creación de una Universidad Católica dejaría la Universidad de la República en manos de otras filosofías apoyándose en ejemplos extraídos de otras naciones sudamericanas. Por otra parte, señalaba que la experiencia uruguaya demostraba que los jóvenes estudiantes católicos nunca habían logrado cristianizar el espíritu y el ambiente de la Universidad Nacional, y que los centros cristianos que no ofrecían títulos oficiales nunca habían podido sobrevivir.

El P. Eduardo Pavanetti se centraba en el «principio de autoridad», lo que explicaría la inclinación del Nuncio y, a través del Nuncio, de la Santa Sede, hacia su persona y sus propuestas. Ya hemos citado la carta de Forni a los obispos de setiembre de 1961. El Nuncio insistía en el «vivísimo interés por la pronta realización de la Universidad Católica en el Uruguay» que sentía el Papa. El padre Griful comentaba lo ocurrido cuando el Nuncio le hizo conocer la carta presentada a los obispos:

El Sr. Nuncio, que sé me aprecia, tuvo la gentileza de pasarme una comunicación que elevó a los Prelados en la última Conferencia Episcopal que se celebró hace tres semanas. Quiso que conociera yo también la mente de Roma sobre la Universidad Católica en Uruguay. En una conversación, al querer hacerle con todo respeto unas consideraciones sobre sus planes, me atajó diciendo: «esta es mi mente y la mente de Roma». (Hay quejas de que con frecuencia obra así sin querer escuchar el parecer de otros).²⁵

Lo que podría interpretarse como problemas entre personas, evidenciaba una cuestión más profunda. Por un lado, una sociedad liberal y secularizada como la uruguaya difícilmente aceptaría argumentos que sólo se fundaban en el principio de autoridad. Por otra parte, eran palpables las tensiones entre los actores eclesiales y la complejidad de sus vínculos en el marco de una Iglesia (a las puertas del Concilio Vaticano II), en la que el concepto del primado pontificio, y el de sus representantes, y el concepto de colegialidad episcopal despertaban deliberaciones y controversias. Finalmente, incluso quienes apoyaban la iniciativa debieron

24 AIS-EP, «A propósito del Informe sobre la Universidad Católica en el Uruguay presentado al Eminentísimo Señor Cardenal Antonio M^a Barbieri por la Acción Católica Universitaria con fecha del 27 de agosto de 1960 - Notas del P. E. Pavanetti», s.f.; ACMIN, Papeles de Mons. C. Mullin relativos a la UC, «Dificultades contradictorias - Notas del P. C. Mullin», s.f.

25 ASJ-IG, «Carta del P. I. Griful al P. J. B. Janssens», Roma, 27 de setiembre de 1961.

estar atentos a deslindar la propuesta de todo compromiso político. No se trataba de fundar una Universidad Católica «a cualquier precio» (Dabezies Antía, 109).

RESISTENCIAS DENTRO DE LA IGLESIA

Quienes se oponían a la fundación de una Universidad Católica en Uruguay, utilizaron dos tipos de argumentos. Por una parte, expusieron principios teóricos, aplicables a diversas realidades; por otra parte, presentaron y analizaron cuestiones por las que, en su opinión, no se justificaba la fundación de una Universidad Católica en Uruguay.

En el análisis del documento presentado por la Federación Nacional de Estudiantes de la Acción Católica, en agosto de 1960, se desplegaron, con precisión y muy buena documentación de apoyo, los argumentos que, en mayor o menor grado, compartían laicos universitarios, sacerdotes y algunos obispos. Además, quien redactó el documento parecía conocer en detalle los razonamientos de los promotores del proyecto.²⁶

Luego de realizar un diagnóstico de la Universidad de la República y de analizar «las posibilidades de los cristianos en nuestra Universidad» —que se consideraban muy amplias— se profundizaba en el proyecto desde cuatro puntos de vista.

En primer lugar, se analizaba «el pensamiento de la Iglesia sobre la Enseñanza Superior», concluyéndose que, si bien «la Iglesia tiene por derecho divino la función docente» y el Papa había sostenido, en múltiples ocasiones, «la permanente actualidad de las Universidades Católicas», llamadas a «crear todo un ambiente de cultura específicamente católica», el Sumo Pontífice no podía reemplazar «a los Obispos en la dirección del apostolado de sus respectivas diócesis».²⁷ En consecuencia, en nombre de la tradición de la Iglesia, según la cual «el Papa nunca reemplazó a los Obispos en la dirección del apostolado de sus respectivas diócesis», los pastores de la Iglesia uruguaya debían determinar su valor y su oportunidad. Este texto, de agosto de 1960, revela disensiones entre los obispos,

26 El Informe de la FUEAC estaba precedido por una carta dirigida al cardenal Barbieri, fechada el 27 de agosto de 1960 y firmada por Jorge Hugo Anyul: «Habiéndonos enterado de la posible creación de una Universidad Católica en nuestro país, y dada la importancia absolutamente singular del problema, creímos oportuno enterarnos al respecto, lo más responsable y exhaustivamente posible. A esos efectos se invitó al R. P. Mullin, S.J., quien expuso extensamente ante los asesores y dirigentes nacionales y arquidiocesanos de nuestro movimiento, las líneas generales y todo lo actuado en relación a su proyecto. Nosotros, que hemos sido delegados por V.E. para el apostolado en el medio universitario, con lo cual estamos en diario e íntimo contacto, creemos que nuestra fidelidad a la Iglesia y a ese medio, nos obliga a exponer con toda sinceridad nuestra visión y nuestra opinión al respecto. Para hacerlo con cierta amplitud, creímos necesario elaborar un informe, trabajando en equipo los Asesores, los Consejos y un grupo de militantes de la Federación, que presentamos a su Eminencia. Besando su Sagrada Púrpura respetuosa y filialmente en Cristo». ACM - Organizaciones Católicas. Acción Católica. Consejo Arquidiocesano de Estudiantes Católicos. 1939-1964, o.o.18.

27 ACM - Organizaciones Católicas. Acción Católica. Consejo Arquidiocesano de Estudiantes Católicos. 1939-1964, o.o.18, Informe FUEAC, pp.13-16.

que habrían quedado por lo menos disimuladas en marzo de 1961. En nueve páginas se cita o alude al Papa, o más precisamente al Papa Pío XII, en once ocasiones, lo que podría suponer una respuesta cuidadosa pero firme al «principio de autoridad» expuesto por el Nuncio en repetidas ocasiones.

El segundo punto de vista se refería al «pensamiento de la Iglesia sobre la presencia de los laicos en el mundo» y a la evolución del pensamiento pontificio en este punto. «Algunos piensan que la actitud normal es la de aislarse, reuniéndose entre católicos», dice el Informe; lo esencial era «construir y divinizar el mundo [. . .] por una presencia universal, total y fraterna».²⁸ La «ghettización» se oponía al «nuevo tipo de cristiano que no se aparta del mundo, que ya no busca su salvación a pesar de sus actividades temporales». Esta parecía ser una buena razón para no fundar una Universidad en la que los católicos se encerraran para apartarse del resto de la sociedad.

En tercer lugar, el documento se detenía en «la experiencia de las Universidades Católicas en América Latina», fundadas con el propósito de «proporcionar al hombre una formación humana integral», pero fracasadas.²⁹ «Podemos afirmar que en general han fracasado en su intento de producir profesionales integralmente competentes, de crear Institutos de Investigación serios», se lee. Junto con esta idea aparece otra que se sostuvo durante algunas décadas: las Universidades Católicas serían instituciones elitistas, aristocráticas, «formadas por profesores y estudiantes que pertenecen, en su inmensa mayoría, a los grupos sociales superiores que han orientado su elaboración intelectual y su acción política hacia la conservación y el mantenimiento de un orden establecido, que por ser tradicional, aunque sea injusto, es confundido con el Cristianismo, también tradicional en América Latina». Las tesis de este tercer punto enfrentaban el proyecto de crear una nueva institución de estudios superiores con argumentos que parecían subjetivos, pues sólo se apoyaban en «lo afirmado por los dirigentes de Acción Católica Universitaria en los diversos congresos latinoamericanos y mundiales».

Por último, el Informe se centraba en el proyecto de Universidad Católica en el Uruguay y lo analizaba desde diversos ángulos.³⁰ En relación con los sectores no cristianos de la sociedad, un tal proyecto sólo serviría para provocar «un recrudecimiento en la actividad de las fuerzas laicistas», lo que alimentaría «un clima de desconfianza, de agresividad y desprecio». En cuanto a los católicos, una Universidad Católica en Uruguay sólo serviría para nutrir «un cristianismo pasivo», instalado, que buscaría en el nuevo centro «un refugio para separarse del mundo y de la vida». Se perdería la convivencia con la variedad. Finalmente, la fundación de una Universidad Católica provocaría «una dispersión innecesaria de las fuerzas culturales del país y una competencia en los campos científicos y técnicos». Seguía una larga enumeración de las seguras debilidades de la nueva universidad, sobre todo si

28 Informe FUEAC, pp.16-18.

29 Informe FUEAC, pp.18 y 19.

30 Informe FUEAC, pp.19-22.

era organizada «según los moldes de las universidades norteamericanas o europeas, desconociendo todos los valores humanos y culturales propios».

Los estudiantes católicos, cuyo asesor era el presbítero Omar Ferro, se resistían a la idea de promover la creación de un centro universitario alternativo e insistían en la necesidad de presencia cristiana en la Universidad de la República, realizando pedidos que no resultaban demasiado realistas: el fortalecimiento de la FUEAC, con una «mayor dedicación de los asesores, liberándolos de sus otras actividades apostólicas»; con la organización de los «equipos militantes de cada Facultad»; y la creación de «un instituto católico de formación religiosa y humanista para laicos».³¹

Este Informe, que parece haber sido redactado por estudiantes o asesores de buena formación, manifestaba también, en el contexto de una sociedad marcadamente secularizada, cierto anticlericalismo dentro de la propia Iglesia. En diversas sociedades, este anticlericalismo católico, activo cuando el anticlericalismo histórico se había vuelto prescindente, se manifestó de modo diverso, en versión conservadora o en versión progresista (Rémond, 345-46). En Uruguay, la oposición a la Universidad Católica en los sesenta puede interpretarse como una expresión del anticlericalismo cristiano en versión progresista. Esto evidencia que, desde los sesenta, los cambios en el seno de la Iglesia hicieron posibles opiniones y comportamientos que hubieran implicado la ruptura con ella décadas antes. En el contexto social uruguayo, los planteos contrarios a una Universidad Católica, que parecían propios de una Iglesia que temía verse «invadida por el mundo y sus debilidades», se vinculaban con posiciones anticlericales cristianas progresistas, contrarias al ingreso definido de la Iglesia y del clero en la fundación y dirección de un centro de enseñanza superior. Ciertamente, si bien la Iglesia toleraba la autocrítica y el distanciamiento de los proyectos oficiales, admitiendo que tales actitudes no descartaban cierta fidelidad, esto no implicaba la eliminación de enfrentamientos y tensiones.

No debe tampoco descartarse cierta resistencia al protagonismo de la Compañía de Jesús en la enseñanza superior, reinante en la Curia montevideana y otros sectores eclesíasticos. Los sentimientos «ambiguos» del clero secular uruguayo con respecto a los jesuitas tenían raíces muy antiguas. Desde la fundación del Seminario Interdiocesano, concretada por monseñor Jacinto Vera en 1880, con un solo paréntesis en la década de los veinte, los jesuitas se habían encargado de la formación del clero secular. Jesuitas de origen español, de sólida formación y rígida disciplina, habían formado a varias generaciones de sacerdotes. En el clero secular se dio una curiosa relación con los formadores jesuitas y con la misma Compañía: al agradecido afecto se unía el malestar ante el extranjero que no siempre comprendía y valoraba en forma cabal la identidad criolla. Se apreciaba la sólida formación recibida, pero se sentía la insatisfacción por no poder formar al clero nacional sin el aporte de los religiosos. Además, representantes

31 Informe FUEAC, p.23.

destacados del clero habían continuado estudios filosóficos y teológicos en Roma, en instituciones de la Compañía de Jesús.³² Tal vez, el padre Mullin podría haber exacerbado tales sentimientos con algunas decisiones y actitudes polémicas. Por otra parte, el proyecto de Universidad Católica había puesto frente a frente a un jesuita y a un salesiano. Ambas congregaciones tenían profundo arraigo en el país, por su larga presencia en una nación joven, por la cantidad y la calidad de sus vocaciones, y por las obras emprendidas en el campo educativo. En el esquema de relaciones dentro de la Iglesia nacional, estas dos congregaciones eran ciertamente las más influyentes y la complejidad de las relaciones de ambas con la sociedad y la Iglesia uruguayas podía volverse palpable en el marco de un episodio como el que estudiamos.³³

Finalmente, no pueden desconocerse las deficiencias del proyecto Haedo, destacadas por el propio Nuncio. Al día siguiente de la presentación del proyecto, Forni informó a la Santa Sede y destacó tres importantes limitaciones. En primer lugar, el Artículo 1º era considerado de «redacción poco feliz» pues hacía depender del legislador el principio de la libertad de enseñanza ya consagrado en la Constitución. En segundo lugar, el Artículo 4º no establecía la habilitación universitaria como reconocimiento de los títulos universitarios, fundado en la confianza depositada en los institutos privados, sino la habilitación dependiente de programas y controles preestablecidos. Por último, las condiciones establecidas en el Artículo 5º resultaban «abusivas e inaceptables»: se trataba de la reglamentación de los exámenes.³⁴

En setiembre de 1961, el Proyecto Haedo ya no contaba con el apoyo de Eduardo Pavanetti, quien aconsejaba mayor prudencia en las gestiones realizadas desde la Iglesia. Por otra parte, comenzaron a producirse cambios en relación con las figuras más comprometidas con el proyecto. A fines de 1961, Carlos Mullin fue trasladado al Paraguay. La Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades,

32 De los diez obispos que integraban la Conferencia Episcopal y que habían firmado la Declaración de marzo de 1961, siete (Viola, Cavallero, Baccino, Parteli, Cabrera Urdangarín, Corso y Mendiharat) se habían formado en el Seminario Interdiocesano, a cargo de la Compañía de Jesús. Barbieri, Viola, Baccino, Tonna, Parteli, Cabrera Urdangarín y Corso realizaron estudios de Licenciatura o Doctorado en Filosofía, Teología o Derecho Canónico en la Pontificia Universidad Gregoriana. Salaberry, 188-190; *Boletín Eclesiástico* 1963/528, 154-155; *Vida Pastoral* 1974/43, 152; *Vida Pastoral* 1975/50, 200; *Vida Pastoral* 1979/75, 209; ACM - «Carpetas de Mons. Antonio Corso y de Mons. Carlos Parteli».

33 Si bien la presencia de la Compañía de Jesús se remonta al período colonial, los jesuitas regresaron en forma definitiva al Uruguay en 1872. Los salesianos llegaron en 1876, un año después de haber iniciado su acción apostólica en la Patagonia. Tanto las razones profundas del antijesuitismo como el estudio de la inserción de jesuitas y salesianos en la Iglesia uruguaya requerirían de un análisis mayor y superan los objetivos de este artículo.

34 AIS-EP, «Carta de Mons. R. Forni a Mons. Domenico Tardini, Secretario de Estado de Su Santidad», Montevideo, 5 de abril de 1961. Mons. Forni consideraba necesario modificar ciertos aspectos del proyecto y sugería la designación del P. Pavanetti para asumir la defensa de la posición de la Iglesia. En su opinión, Pavanetti reunía en su persona la «posición jurídico-eclesiástica de Decano de la Facultad electo por la Santa Sede» y la «cuanidad que concilia un justo prestigio ante las más altas autoridades de Gobierno».

a cuya cabeza se encontraba el cardenal Pizzardo, solicitó a las autoridades de la Compañía de Jesús la remoción del padre Mullin de sus cargos y su alejamiento de Uruguay, Argentina y Chile. Las gestiones del preósito general de la Compañía, Juan Bautista Janssens, y del vice-provincial del Uruguay, Griful, fueron inútiles.³⁵ Los informes y las gestiones del nuncio Forni habían promovido esta medida.

REFLEXIONES FINALES

El proyecto de fundación de una Universidad Libre o Católica, a comienzos de la década de 1960, fue ciertamente un proyecto débil, con implicancias políticas, y que no contó con el apoyo de toda la Iglesia uruguaya. Fue un proyecto que podría calificarse de inmaduro, lo que explica, en parte, su fracaso.

El debate a la interna de la Iglesia uruguaya, en torno al tema, revela disensiones más complejas, que se explican por el contexto eclesial a nivel mundial y latinoamericano. Se vivía un «tiempo bisagra»: en 1955, se había reunido la I Conferencia Episcopal Latinoamericana, en Río de Janeiro, que dio nacimiento al Consejo Episcopal Latinoamericano, el CELAM, potenciando el principio de la colegialidad. En enero de 1959, a tres meses de su elección, Juan XXIII anunció la convocatoria de un Concilio ecuménico, que sería de *aggiornamento*, y desde junio de 1960 se inició el trabajo de las comisiones.

En este contexto, el debate analizado puso en evidencia la acción de corrientes eclesiales resistentes o promotoras del cambio, que radicalizaron sus argumentos. En la resistencia, se detectan posiciones y argumentos favorables a la Universidad Católica, que ubicaron el eje de la discusión en el principio de autoridad. En la promoción del cambio y en el rechazo a la Universidad Católica, se censuraban posiciones que parecían apostar a la acción exclusiva de los católicos en ámbitos plurales.

Ambas posiciones revelarían sus limitaciones. El proyecto de Universidad Católica fracasó; fue insuficiente el apoyo de Roma y del Nuncio. Del mismo modo, la posición, asumida con claridad por la FUEAC, manifestaría sus limitaciones. Esta posición se vincula a la puesta en cuestión de las obras educativas confesionales, que tuvo carácter casi universal en este momento histórico. En tal sentido, Gérard Cholvy se refiere al período como «de sospechosa interdestrucción», tomando la expresión del pastor André Dumas (Cholvy, 92) Si bien los desafíos de cada sociedad fueron diferentes, a partir de los sesenta, las dudas sobre la validez de la propia existencia de las instituciones católicas fue un fenómeno común, también manifestación de tiempos complejos.

Para terminar, el proyecto que podía explicarse como un nuevo intento de contrarrestar el laicismo que caracterizaba la educación y la vida social uruguayas, era frágil. Los personalismos y los desencuentros, y la maduración insuficiente del proyecto universitario conducirían a su fracaso. ¿Dónde radicaba la inmadurez

35 ASJ-IG, «Carta del P. I. Griful al P. J. B. Janssens», Roma, 27 de setiembre de 1961.

de la propuesta? Por un lado, la sociedad uruguaya en su conjunto, y la sociedad uruguaya católica en particular, no pasaban por momentos que evidenciaran la necesidad de una alternativa en el área de los estudios superiores. La Universidad de la República satisfacía, en general, las aspiraciones nacionales; la idea del pluralismo universitario era ajena a las tradiciones del Uruguay; no existían los intercambios con el exterior que posibilitaran, como sucedió décadas después, conocer y valorar la existencia de un sistema universitario. Por otro parte, el proyecto de los sesenta respondió a una iniciativa de algún modo apresurada, promovida sin las gestiones previas que unificaran criterios y crearan sinergias. El propósito de aprovechar circunstancias políticas juzgadas como convenientes pesó en demasía; no se analizaron con detención las fortalezas y debilidades del proyecto; no se previeron los argumentos y las estrategias necesarios para ganar el apoyo de las diversas fuerzas que operaban al interior de la Iglesia.

Veinte años después, en la década de los ochenta, se vivió en América Latina la tercera ola del impulso privado en el área de la educación superior, que, en Uruguay, daría nacimiento a la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga, la primera universidad privada del país. La mayor conciencia de las ventajas que entrañaba la diversificación de la oferta universitaria fue un factor decisivo para el éxito del nuevo intento de la Iglesia Católica de influir en el debate público y en la formación de los protagonistas de la vida social y política (Landoni, 185). Si bien el debate «ad intra» también se produjo en los ochenta, las circunstancias políticas y sociales del Uruguay (bajo un gobierno de facto y con la única Universidad intervenida desde 1973) motivaron el apoyo de muchos ciudadanos, también de muchos católicos, al proyecto de Universidad Católica. La existencia de una oferta universitaria plural y la presencia del humanismo cristiano a nivel de la enseñanza superior despertaron, en esta oportunidad, muchas más adhesiones.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES INÉDITAS

Archivo de la Curia de Montevideo

Acción Católica. Estudiantes Católicos - Consejo Nacional 2. Consejo Nacional de la Federación Nacional de Estudiantes Católicos (FUEAC). 1948-1964. Carpeta o.o.16/2.

Organizaciones Católicas. Acción Católica. Consejo Arquidiocesano de Estudiantes Católicos. 1939-1964, o.o.18

Nunciatura Apostólica, Serie A. 7.1/Carpeta 9.

Carpeta de Mons. Antonio Corso.

Carpeta de Mons. Carlos Parteli.

Archivo de la Curia de Minas

Papeles de Mons. Carlos Mullin.

Carpeta relativa a la Universidad Católica.

Carpeta relativa al DEC.

Archivo de la Curia Provincial de la Compañía de Jesús en el Uruguay

Papeles del P. Isidro Griful, S.J. Correspondencia 1961-1962 y Documentos relativos a la creación de la Universidad Católica.

Archivo de la Inspección Salesiana en el Uruguay

Papeles del P. Eduardo Pavanetti, S.D.B. Carpeta: Universidad Católica del Uruguay.

PRENSA

El Bien Público, Montevideo, 1954-1961.

El Debate, Montevideo, 1961.

El Diario, Montevideo, 1961.

La Mañana, Montevideo, 1961.

El País, Montevideo, 1961.

FUENTES SECUNDARIAS

Alonso Criado, Matías. *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Manuel Alonso, 1886.

Bazzano, Daniel e. a.. *Breve historia de la Iglesia en el Uruguay*. Montevideo: Obsur-Librería San Pablo, 1993.

Bidegain, Ana María. «Secularización y laicización en el Uruguay contemporáneo (siglos XIX y XX)» en Bastian, Jean Pierre (coord.) *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004, pp.74-93.

Boletín Eclesiástico de la Arquidiócesis de Montevideo. Montevideo, mayo-junio 1963, n.528.

Cholvy, Gérard. *La religion en France de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, 2ª ed. París: Hachette Supérieur, 1998.

Dabiez, Pablo. *No se amolden al tiempo presente. Las relaciones Iglesia-sociedad en los documentos de la Conferencia Episcopal del Uruguay (1965-1985)*. Montevideo: Obsur-Facultad de Teología del Uruguay «Mons. Mariano Soler», 2009.

Dabiez, Pablo. «¿Resignados, conformes o partidarios? Los obispos uruguayos en una sociedad secularizada y pluralista. Análisis de algunos documentos y momentos significativos, y comentarios finales». Congreso de la Sociedad Uruguaya de Teología, Montevideo, 20 de setiembre de 2001. Disponible en: http://www.franciscanos.net/sut/dabez2001.htm#_ftnref17 [Accedido en mayo de 2011].

Levy, Daniel C. *Higher Education and the State in Latin America*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1986.

Landoni, Pablo. «Isomorfismos y calidad: Redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya», en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol.17, n.1, Montevideo, 2008, pp.183-202.

Monreal, Susana. «Iglesia Católica en el Uruguay. Bosquejo histórico y análisis bibliográfico», en *XX Siglos*, n.46, Madrid, 2000, pp.49-62.

---. *Universidad Católica del Uruguay. El largo camino hacia la diversidad*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2005.

Rémond, René. *Religion et société en Europe. La sécularisation aux XIX et XX siècles (1780-2000)*. París: Editions du Seuil, 2001.

Salaberry S.J., Juan Faustino. *Los Jesuitas en el Uruguay. Tercera época 1872-1940*. Montevideo: Urta y Curbelo, 1940.

Vida Pastoral. Órgano oficioso de la Conferencia Episcopal Uruguaya. Montevideo: mayo-junio 1974, n.43; julio-agosto 1975, n.50; julio-agosto 1979, n.75.

Recibido el 4 de setiembre de 2011

Aceptado el 26 de abril de 2012

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA FEMININA NO BRASIL (1859-1919): OS COLÉGIOS DAS «FREIRAS FRANCESAS»

*The beginning of female Catholic education in Brazil (1859-1919):
the colleges of «french nuns»*

IVAN A. MANOEL*

Resumo. Este artigo propõe a discussão do projeto educacional da Igreja Católica no Brasil, entre 1859 e 1919, tendo como objeto imediato de análise a instalação dos Colégios das Irmãs de São José de Chamberry na província de São Paulo, hoje Estado de São Paulo. A instalação do projeto educacional católico demonstra a ambigüidade da oligarquia paulista que, embora defensora de idéias liberais e positivistas, não hesitou em apoiar a doutrina conservadora do catolicismo ultramontano. A oligarquia brasileira em seu conjunto, apesar de projetar modernizações no âmbito da produção, como, por exemplo, a abolição da escravatura, no âmbito familiar e social temia a modernidade dos costumes e, principalmente, a modernidade no que dizia respeito à educação e profissionalização das mulheres.¹

Palavras chave: Estado e Igreja, Brasil, educação católica, educação feminina, educação feminina católica

Abstract. *The present article aims to discuss the educational project of the Brazilian Catholic Church, between 1859 and 1919, and its main object of analysis is the installation of the Colégios das Irmãs de São José de Chamberry in the province of São Paulo – now São Paulo State. The settling of the Catholic educational project shows the ambiguity of the São Paulo oligarchy which, in spite of its support to liberal and positivist ideals, did not hesitate in supporting the conservative doctrine of the ultramontanist Catholicism. The Brazilian oligarchy, as a whole, in spite of planning the modernization of the production, such as, for example, the abolition of slavery, concerning family and society, feared the modernity of habits and, mostly, the modernity which could lead to the education and professionalization of women.*

Keywords: *State and Church, Brazil, Catholic education, women education, women Catholic education*

* Licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente atua como titular do Departamento de História da UNESP. Publicou numerosos artigos e livros sobre a história, religião e educação no Brasil,

1 Este texto é a reescrita, revisada e ampliada de uma palestra proferida na Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, Estado de São Paulo.

No Brasil as relações entre a Igreja Católica Romana e o Estado foram sempre muito boas durante o Império, e continuaram no mesmo registro após a Proclamação da República, em 1889. Do início da colonização, no século XVI, até a Constituição de 1891, a Igreja Católica Romana vivera sob a proteção e privilégios estatuídos pelo Padroado Régio, de tal sorte que os serviços religiosos se constituíram quase como que um serviço prestado pelo Estado e o clero católico, único existente em razão do monopólio, se constituía em uma espécie privilegiada de funcionalismo público.

Entretanto, o Padroado Régio e o monopólio católico não impediram que a instituição católica e sua singular relação com o Estado se transformassem em alvo preferencial dos liberais, positivistas e todos os que se autodenominavam «racionalistas» em sua batalha pela abolição da monarquia e a laicização do Estado. Conforme Giacomo Marramao, as propostas modernas eram, desde o século XVI, a secularização da sociedade e do Estado (Marramao), e no Brasil esse movimento laicista e secularista ganhou impulso na segunda metade do século XIX: talvez seja coincidência, mas em 1852, foi contratado, Antônio Dias Machado o primeiro professor confessadamente positivista, ex-aluno de Augusto Comte, para lecionar Matemática no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, capital do Império (Lins, 13). De então, até 1889, se multiplicaram as associações, clubes e círculos de estudos e, a partir de 1870, criaram-se partidos políticos de inspiração positivista ou liberal.

Seguindo de modo bastante ortodoxo as vertentes do positivismo e do liberalismo europeu, os ativistas políticos brasileiros se declararam anti monarquistas, ateus e anticlericais. No Brasil dos meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, ser ateu, republicano e anti clerical era, para muitos, sinônimo de modernidade.

Mas, houve vozes discordantes a gerarem arestas políticas entre os grupos intelectuais e envolveram a própria Igreja Católica Romana. Mais do que uma aresta, as posições divergentes acerca das propostas e atitudes em relação ao catolicismo revelaram a fragilidade e até a confusão entre seus defensores e no campo educacional, objeto deste ensaio, elas se mostraram de modo pleno, muito particularmente na Província de São Paulo, depois da Constituição de 1891, Estado de São Paulo.

A Província de São Paulo que fora pobre, e sua capital, a cidade de São Paulo, uma pequena vila inexpressiva, se enriqueceu vertiginosamente na segunda metade do oitocentos com o cultivo e exportação do café, riqueza que se tornou o alicerce de sua industrialização, do movimento republicano que se espalhou pelo Brasil todo e também deu origem a uma oligarquia poderosa e incoerente.

A oligarquia paulista, em sua maioria, mantinha residência na cidade de São Paulo. Ali passou a viver segundo o que considerava moderno e sofisticado. Ali construiu palacetes projetados por arquitetos europeus e empregando materiais de construção também de origem européia, e não querendo ficar defasada em relação à cultura de Paris, resolveu dar educação escolarizada às suas filhas, mas

uma educação religiosa católica, criando para isso um colégio na cidade de Itu, em 1859, confiado às Irmãs de São José de Chamberry, vindas da França.

Cabe perguntar: por que a oligarquia paulista apoiou decisivamente a instalação de uma rede de escolas particulares pertencentes a uma congregação religiosa feminina, se havia um projeto modernizante em curso, englobando inclusive a proposta de tornar completamente pública a educação?

Ora, naquele momento histórico se fortaleciam as idéias liberais no Brasil, que desaguararam na abolição da escravatura, na mudança do regime político, na separação entre a Igreja e o Estado e na laicização do sistema educacional. Isto é, a oligarquia ao mesmo tempo em que se modernizava economicamente, no tocante à educação feminina em São Paulo optou por agir ao arpejo das idéias modernas e financiou um sistema educacional conservador, cujo ponto de referência em matéria pedagógica era o jesuitismo e se encontrava inserido no processo de romanização do catolicismo.

A leitura das listas de matrículas do Colégio das «freiras francesas», em Itú revela que os nomes mais significativos da elite paulista frequentaram esse colégio, independentemente da sua coloração partidária: eram monarquistas conservadores ou liberais, republicanos, mas todos fazendeiros, comerciantes ricos, com interesses em vários tipos de empreendimentos.

Essa constatação comprova o acerto do emprego do conceito oligarquia em lugar de burguesia, ou qualquer outro. Antes de tudo, porque essas fronteiras, entre os componentes da classe dominante, se existiram foram muito tênues. Depois, porque, de fato, o poder político em São Paulo ficou sempre restrito a um pequeno grupo, e o trânsito de uma posição dita monarquista para uma posição republicana não era incomum, de tal sorte que os nomes se repetiram no período imperial e republicano, e muitos se repetem até hoje.

A Província São Paulo foi um exemplo da paradoxal de convivência entre o moderno na esfera produtiva e o antigo na esfera cultural. Tratava-se, não da convivência entre o moderno, lento em sua implantação, e o antigo, que relutava em desaparecer. Tratava-se, isso sim, da convivência entre a necessidade de modernização nas forças produtivas e o antigo deliberadamente imposto no âmbito cultural, por temer que o mundo moderno viesse a provocar avanços da mentalidade, causar inquietações sociais, promover a «desordem» na família. Por isso, a oligarquia preferiu ouvir e concretizar o discurso educacional dos intelectuais ligados ao catolicismo ultramontano, que se confessava antimoderno e prometia afastar a modernidade das famílias.

Em São Paulo, na verdade não existia um sistema educacional criado e sustentado pelo Estado segundo um planejamento único. Existia apenas uma rede pública deficiente e ineficiente criada pelo Estado para o «povo», sem preocupações com a educação feminina, e uma certa quantidade de escolas particulares, igualmente deficientes e ineficientes, sustentadas pela oligarquia, para a educação de suas filhas. Na segunda metade do século XIX, no âmbito da educação particular, por ser um domínio da oligarquia, os entraves existentes foram logo superados e um sistema eficiente de ensino foi organizado rapidamente.

Se a educação escolarizada, considerada globalmente é um projeto social, esse projeto comporta dois momentos concomitantes. Primeiro, o momento da definição de seus objetivos; segundo, em consonância com o primeiro, são as doutrinas que o informam.

No seu conjunto, a educação feminina paulista na segunda metade do século XIX se propunha a dar lições de leitura, escrita e de prendas domésticas. Para além desse objetivo imediato observava-se a preocupação de não permitir, ou obstar ao máximo, a idéia de profissionalização da mulher. Por isso, as matérias de ensino não necessitavam extrapolar os limites estreitos do currículo previsto pela Lei de 1827, que limitava a educação escolarizada feminina ao aprendizado de língua portuguesa, aritmética, prendas domésticas e religião (Rodrigues, 68).

Quanto às meninas do «povo», a preocupação com os «ares da modernidade» não existia. Afinal, um sistema educacional que além de deficiente era, de fato, quase inexistente, pouco podia alterar da mentalidade analfabeta e arcaica da maioria da população.

Sabedora da ineficiência do sistema público de ensino a oligarquia se dispôs financiar um sistema particular de educação. Mas, aí a questão. Quem poderia se encarregar dessa melindrosa tarefa, de modo a não permitir que a modernidade cooptasse suas filhas? Haveria que ser uma proposta educacional que se afastasse do moderno, que tivesse sua referência em uma visão conservadora, conformista e providencialista do mundo e da história, que se colocasse contra a profissionalização feminina.

Por essa razão, não só o projeto educacional feminino, efetivado pelas Irmãs de São José, mas toda concepção sócio-política do catolicismo ultramontano foi avalizada pela oligarquia paulista. Mesmo as vozes inicialmente discordantes, ou silenciaram ou se tornaram em número insuficiente para se contraporem à penetração do catolicismo romanizado e de seu sistema particular de educação.

A educação oferecida pelas Irmãs São José, patrocinada pela oligarquia para o sexo feminino lançava suas bases no ultramontanismo, isto é, na autocompreensão que a Igreja Católica Romana desenvolveu após a Revolução Francesa. Em uma síntese, pode-se dizer que o ultramontanismo foi uma orientação política desenvolvida pela Igreja após a revolução Francesa, marcada pelo centralismo institucional em Roma, um fechamento sobre si mesma, uma recusa de contato com o mundo moderno, visando à sua própria sobrevivência.

Segundo a interpretação do catolicismo ultramontano, o mundo moderno era pernicioso, e isso se devia ao fato de ele ter se constituído sob a égide da liberdade de consciência e ter proposto a «multidão» como legitimadora do poder político. Ou, em outras e mais precisas palavras, o mundo moderno recusava subordinar-se à doutrina e controle católicos, pretendia derrogar o estatuto da monarquia absolutista e estabelecer o contrato como instrumento de mediação entre as classes sociais.

O mundo burguês, portanto, subvertera todas as relações sociais, políticas e culturais criadas pela natureza e sancionadas por Deus, e essa subversão só

poderia desaguar na violência, na Revolução Francesa, momento onde as forças do Mal ameaçaram destruir definitivamente a sociedade humana. Os ultramontanos, grupo católico que defendia essa tese acreditava que esse novo estado de coisas somente poderia ser revertido promovendo novamente a reunião Igreja e Estado sob a condução do «Rei cristianíssimo» para melhor conduzir o Estado e as massas (Wernet).

Ancorados na idéia de ser a Igreja portadora da Verdade, estabelecida desde sempre e claramente definida no Concílio de Trento, em 1870, o grupo ultramontano julgou que a salvação temporal da sociedade e eterna do homem dependiam da recristianização do mundo, tarefa de exclusiva competência do instituto católico.

O fortalecimento desse grupo se deu em dois momentos importantes que irriam pesar decisivamente nos eventos futuros: restauração da Ordem dos Jesuítas por Pio VII em 1814 e o pontificado de Gregório XVI. Esse fortalecimento possibilitou o grupo ultramontano executar um programa de ação composta de três tópicos básicos: 1) combater o pensamento moderno, em todos os lugares e em todos os momentos, visando recuperar para a Igreja o monopólio da produção do saber, segundo os cânones do tomismo; 2) internamente combater os adeptos de uma política descentralizadora com primazia do episcopado, impondo a concentração do poder institucional nas mãos do Papa e da Cúria romana; 3) externamente, neutralizar a ingerência do poder temporal nos assuntos da Igreja. Para o presente texto importa mais discutir a questão do fechamento ao mundo e ao pensamento moderno.

A imposição do silêncio, o distanciamento das agitações culturais, que segundo Rogier marcaram o século XVIII (Rogier, v.4, 35) será um procedimento retomado no século XIX pela hierarquia no seu enfrentamento com o mundo moderno. Os documentos pontifícios produzidos naquele momento histórico, em particular as encíclicas assinadas por Gregório XVI, Pio IX, Leão XIII e Pio X pretenderam estancar quaisquer controvérsias arrogando à cátedra romana o privilégio de ser a última e definitiva voz a ser ouvida em questões atinentes à filosofia e à produção do conhecimento.

O silêncio imposto, a condenação sem defesa, a excomunhão, cumpriam um papel de isolante cultural é verdade, mas a política ultramontana era mais abrangente, visando recuperar a condição de única voz a falar, não apenas na Europa, mas em todo orbe. Esse objetivo levava a hierarquia romana colocar uma questão profunda, é verdade, mas com intenções políticas: pode o homem chegar, a saber, alguma coisa por seus próprios meios? Pode existir um conhecimento sem que ele seja revelado ao homem?

O grupo ultramontano respondeu negativamente a essa questão por meio de vários pronunciamentos da Sé romana, em particular com as encíclicas *Qui Pluribus*, *Quanta Cura* e o *Syllabus*, documentos assinados por Pio IX. Esses documentos enfatizam a revelação divina como fonte do conhecimento e o primado da Igreja na produção do saber humano.

O que preocupava a Cúria romana era a possibilidade de o homem conseguir independência em relação ao predomínio político e cultural imposto por ela à sociedade durante séculos. Um raciocínio fundamentado em bases experimentalistas, livre do formalismo escolástico, permitiria não apenas um avanço em relação ao conhecimento e domínio da natureza, como poderia levar a um questionamento dos dogmas católicos. Que se pense, por exemplo, no significado da teoria evolucionista ou do materialismo histórico.

Assim, a questão que se colocava para a Cúria era definir uma linha de ação que tanto impedisse a produção de idéias contrárias a sua doutrina, quanto à absorção dessas novas maneiras de pensar produzidas pelo mundo e pela ciência moderna. Desse modo, importava agir em duas frentes. Na primeira, reforçar a tradicional doutrina católica, tarefa executada por Pio IX, por exemplo, por meio da encíclica *Qui Pluribus*. Na segunda, impedir que as idéias produzidas pelas novas fórmulas científicas e filosóficas chegassem até o povo, usando-se para isso, entre outros meios, a censura da imprensa, conforme propunha Gregório XVI, e a criação de colégios católicos, femininos e masculinos.

No contexto da doutrina firme e até intransigente de Pio IX, a encíclica *Qui Pluribus* se destinou a apontar os erros modernos e os meios de os combater e dentre eles, principalmente a idéia do primado da razão sobre a fé.

Pio IX afirmava que a idéia de se conferir à razão independência em relação à fé e mesmo em alguns casos, supremacia da razão, revela mais um ardil do inimigo. Desse ponto a encíclica avança no sentido de demonstrar a «natural harmonia» entre a fé e razão não obstante a primazia da primeira em virtude justamente de a fé permitir à razão conhecer aquilo que Deus revelou.

Entretanto, Deus não está em comunicação direta com os homens, necessitando de um interlocutor, de alguém que fale aos fiéis em seu nome; isto é, Deus necessita do clero católico, única voz autorizada, porque interpreta corretamente a palavra divina:

Um problema aparecia naquela encíclica à respeito da independência da razão, cuja liberdade acaba por comprometer a própria fé, uma vez que aquela, seguindo suas próprias trilhas, não chega necessariamente às mesmas conclusões que esta. Admitir o primado da razão, ou ao menos sua independência, significava, para a hierarquia ultramontana, abdicar do «dever» de decidir para e pelo conjunto da sociedade, aquilo que é ou não verdadeiro e aceitável, significava abdicar da primazia social, da condição de matriz de todo saber.

Outros dois documentos pontifícios importantes, *Quanta Cura* e o *Syllabus*, embora tenham sido escritos em uma situação histórica bem definida – a ocupação dos Estados pontifícios durante o processo de unificação da Itália, eles não se limitavam a esse fato especificamente e nem os seus efeitos se restringiam à Itália unificada ou à França pós-Revolução. Toda a base doutrinária do ultramontanismo se expressava nesses documentos e fez deles um paradigma ideal e os transformaram em guias de todo o orbe católico.

O *Syllabus* dos «erros modernos» condenava oitenta proposições do pensamento moderno, constituindo-se na declaração de que, para a Igreja ultramontana, a nova ordem era inaceitável, ao menos naquele momento e no âmbito das idéias e princípios. A partir da organização desse quadro de anátemas, a hierarquia irá propor a constituição de um sistema educacional católico, compatível com as «verdades eternas».

Essa é a razão que tornava o controle do sistema de ensino fundamental para a Igreja. A romanização do catolicismo brasileiro não podia se restringir à doutrinação difusa das homilias, das missões ou das publicações periódicas. Era necessário acostumar as mentalidades aos modelos e práticas devocionais e à concepção de natureza, homem e sociedade desenvolvida pelo catolicismo ultramontano e essa formação de mentalidades encontrava terreno propício na educação da infância e da juventude.

Ao controlar o sistema educacional a Igreja poderia, na verdade, controlar o sistema de difusão de idéias. Se lhe era impossível controlar a produção do saber e circunscrever as idéias novas à sua doutrina, o controle do sistema educacional lhe dava a oportunidade de, ao menos, depurar a matéria de ensino, evitando, o quanto possível, a divulgação de idéias contrárias às suas teses e dogmas. Por isso a Igreja, no Brasil, ao lado de lutar arduamente contra a laicização do sistema educacional, organizou o seu próprio sistema de ensino.

criação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio

Em 1851 assumiu a então Diocese de São Paulo o Bispo D. Antônio Joaquim de Mello, o primeiro bispo brasileiro a ocupar a Sé Paulista. D. Antônio nasceu em Itú, aos 27 de agosto de 1791. Com oito anos de idade sentou praça no Regimento capitaneado por seu pai, onde permaneceu até 1810. Nesse ano, decidindo-se pela vida religiosa, passou a cursar filosofia, teologia e latim e em 1814 já estava ordenado padre. Em 1851, o Imperador D. Pedro II nomeou-o Bispo de São Paulo.

Ex-soldado, monarquista convicto, a ponto de tomar partido do Imperador na revolta liberal de 1842, antiliberal, antimoderno, autoritário, o novo bispo era um defensor da ordem estabelecida, arauto e posto avançado da monarquia na capital e diocese de São Paulo.

O seu trabalho pastoral fundamentou-se em um programa básico com três pontos principais: 1) visitas pastorais de modo a conhecer a sua diocese, dar-se a conhecer aos diocesanos e zelar pelo bom funcionamento da Igreja em São Paulo; 2) reforma do clero paulista, educando-o, moralizando-o, afastando o clero iluminista e submetendo-o aos princípios do ultramontanismo; 3) fundação de estabelecimentos próprios para a educação da juventude masculina e feminina da diocese.

O projeto educacional executado por D. Antônio, nos marcos do ultramontanismo, pretendia abarcar duas esferas sociais ao mesmo tempo: a religiosa e a familiar. Na primeira, preparar sacerdotes dentro do espírito da romanização,

constituindo um clero atuante, culto, virtuoso, capaz de interferir na religiosidade paulista e conformar os fiéis à postura política assumida naquele momento pela Cúria romana. Para isso instituiu o Seminário Episcopal, inaugurado em 1855, sob a direção dos capuchinhos. Na segunda, educar as meninas e jovens conforme os conceitos esboçados por Roma, naquele momento, de tal sorte que elas viessem, posteriormente, ser educadoras dos filhos e de toda sociedade, conforme os preceitos do catolicismo romanizado:

Pensava acertadamente (D. Antônio) que, conseguindo abrir uma importante escola para as meninas de classe elevada, essas, voltando às suas famílias, levariam o espírito cristão para o recesso dos seus lares. Assim, se formariam, para o futuro, mães cristãs, que ensinariam por sua vez a seus filhos os princípios da fé e da piedade. («Uma página de história paulista», 7)

Para isso, instituiu o Colégio de Nossa Senhora do Patrocínio, em Itú, sob a direção das Irmãs de São José de Chamberry, inaugurado em 1859. Essa proposta de se preparar agentes sociais que, por sua vez, preparam outros, num movimento crescente e ininterrupto, é uma concepção pedagógica que não está apenas na base da tradicional pedagogia dos jesuítas e do catolicismo ultramontano, mas também em outras doutrinas não católicas ou mesmo não religiosas. É o caso, por exemplo, da discussão de Tito Livio de Castro, citado por Heleith Safiotti, que fundando sua análise em uma abordagem histórica, se preocupava com a educação das mulheres, na exata medida em que elas seriam as educadoras da sociedade, (Safiotti, 206). É o caso, também, do positivista Teixeira Mendes, também citado por Safiotti, que propunha uma escola feminina pública, transitória: «o tempo preciso para que todas as mulheres pudessem aprender, de modo a exercerem a sua função de mãe de família de formadora do homem» (Safiotti, 206, nota 107).

O conjunto doutrinário ultramontano aportou definitivamente em São Paulo trazido pelas Ordens e Congregações européias, inicialmente os capuchinhos no Seminário Episcopal e as Irmãs de São José em Itú.

A Congregação das Irmãs de São José de Chamberry foi fundada em 15 de outubro de 1648 em Puy, França, pelo padre jesuíta Jean Pierre Medaille, em colaboração com o Mons. Henry de Maupas. Essa congregação foi dispersada pela Revolução Francesa, mas se reorganizou no século XIX fundando as casa de Santo Estevão em 1807 e Aix-le Bains e Chamberry em 1812. Segundo consta, o Cardeal Fesch, tio de Napoleão Bonaparte colaborou no processo de reorganização dessa congregação (Rodrigues, 201).

A localização da congregação em Chamberry não configura uma casualidade. O Ducado da Sabóia, dada a atuante presença de luteranos e calvinistas, foi, desde o século XVI, um centro de ação contra-reformistas de capuchinhos e jesuítas. Na sua tarefa doutrinária e contra-reformista pela educação, os jesuítas fundaram em Chamberry um colégio em 1565 (Debesse, 214-15). De Chamberry sairão, mais tarde, importantes intelectuais ligados ao ultramontanismo.

Foram justamente os capuchinhos saboiardos e, por indicação deles, as irmãs, também saboiardas e ligadas ao jesuitismo, os primeiros requisitados por D. Antônio Joaquim de Melo para virem educar os futuros padres e futuras damas da sociedade paulistas como serão mais tarde, os jesuítas que fundarão, em Itú, o Colégio São Luis para os moços.

Releva observar, portanto, que a vinda das Irmãs, seja para São Paulo, seja para Curitiba mais tarde (*Boletim Informativo da Casa Romário Martins*, 5), não foi um evento fortuito, fruto de coincidências ou de forças extra-históricas, mas se constituiu em uma etapa de um planejamento bem elaborado e em escala mundial.

Tratava-se, para a Igreja, do mesmo processo desenvolvido para recuperar um lugar central na sociedade afastando o perigo da destruição institucional, como fora tentado na França. Utilizava-se, para isso, como linha de frente, os seus membros mais preparados e, talvez por isso, os mais conservadores e mesmo reacionários.

Os capuchinhos no Seminário Episcopal, as Irmãs de São José no Colégio do Patrocínio e os jesuítas no Colégio de São Luís, também em Itú, se constituíram em partes integrantes e indivisíveis do mesmo processo de «romanização» do catolicismo em São Paulo, seja através da preparação intelectual dos alunos e seminaristas, seja através da doutrinação popular, seja ainda através da introdução de novas formas de práticas e devoções religiosas.

As Irmãs de São José, que interessam no caso presente, introduziram essa mentalidade em seus colégios através de todos os atos e movimentos, seus e de suas alunas, inclusive pela própria configuração física dos colégios. Antes de tudo, há que se considerar que essa congregação introduziu em São Paulo e mais tarde no Paraná, a fórmula do internato. Mesmo que em sua trajetória no Brasil essa congregação tenha criado escolas externas e orfanatos, a forma de organização pedagógica dominante foi o internato.

As paredes e os altos muros do internato desempenhavam uma função dupla – a de não permitir a saída das alunas e a entrada do mundo exterior, seja na forma de pessoas não reconhecidas, seja na forma de leituras proibidas, seja mesmo na forma da correspondência, toda ela censurada. Nesse recinto, isoladas do mundo exterior, as alunas eram colocadas em contato com um universo artificial, travado pela língua francesa, oficial do colégio, recortado segundo os critérios da doutrina e apresentado através de um método pedagógico claramente decalcado no *Ratio Studiorum* dos jesuítas.

Entrelaçando a vida colegial, alinhavando o cotidiano das alunas, uma sucessão de festas e comemorações religiosas, construía o seu tecido cultural, tendo como referências devoções novas, diferentes das que estavam habituadas pela religiosidade brasileira. Eram agora festividades do Sagrado Coração de Jesus, da Imaculada Conceição, de São José, da Anunciação, a solene Primeira Comunhão (*Poliantéia em homenagem à Madre Maria Teodora Voiron*)

Enfim, retiradas da vida correntes, as alunas absorviam um conjunto de normas e preceitos educativos planejados pelo centro do ultramontanismo, concretizando o projeto de formação de um alicerce romanizado, sobre o qual se

ergueria, ou melhor, se reconstruiria uma sociedade segundo os critérios e propostas da Igreja ultramontana, uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminista. O projeto de D. Antônio, alimentado por essa visão de mundo providencialista, a-histórica, antiliberal, antimodernista e monarquista, se mostrava na medida e conveniência exatas para a sociedade monárquica, escravocrata e patriarcal de São Paulo.

De um lado porque a doutrinação católica era uma das poucas, senão única, ação educativa que atingia o povo. A figura do padre de pequenas vilas e cidades interioranas como único ponto de referência cultural é extremamente familiar e não se constituiu nas fímbrias de um sistema educacional que não teria chegado ao interior, mas ela mesma é a demonstração do que foi, por largos anos, o mecanismo de educação do povo: o instituto católico, presente onde às vezes não havia chegado ainda os meios de comunicação e a escola, pública ou privada.

Dessa maneira, convenientemente para o Estado e para a oligarquia paulista, a palavra ouvida pelo povo seria a palavra do ultramontanismo, uma palavra de conformismo, de resignação, que apontava o futuro sobrenatural como ponto de chegada, depois de uma trajetória de sofrimentos e provações.

De outro, porque o projeto educacional do Bispo de São Paulo solucionaria o grande problema representado pela necessidade de educação das moças. Se durante um largo tempo, que atravessou todo o período colonial e mesmo o Primeiro Reinado, a educação feminina não se constituiu em preocupações maiores, seja para as famílias, seja para o próprio Estado, dos meados do século XIX em diante, esse problema passou a ser uma preocupação da oligarquia paulista.

Educar as filhas não era mais um luxo ou uma desnecessidade. O advento de uma sociedade em contato com o mundo moderno, que caminhava para a urbanização, a consolidação de uma classe social que se enriquecia na produção agrícola, mas que via no comércio e mesmo na indústria o futuro bem próximo, demonstrava ser a educação feminina uma imposição social e uma temeridade ao mesmo tempo. Como educar sem corromper as jovens no contato com o «nefasto» mundo moderno, perigoso, indesejável de certa forma, mas sempre presente e impositor?

O projeto de D. Antônio era a resposta a essa questão. Ao projetar a educação feminina, D. Antônio Joaquim de Melo pretendia constituir um núcleo educacional solidamente apoiado nos pressupostos do ultramontanismo, que pudesse ser uma oportunidade educacional dada às jovens em um contexto onde as opções eram quase inexistentes.

Pode-se dizer, com segurança, que o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Itú e os demais fundados posteriormente, se constituíam na única opção permanente de educação em um quadro marcado pela sucessiva abertura e fechamento de escolas particulares organizadas por leigos. Os colégios das Irmãs de São José se constituam na garantia de que a oligarquia teria uma organização escolar permanente e funcionando de modo competente.

As Irmãs de São José vieram para São Paulo no interior do projeto de romanização da Igreja paulista é certo, mas a oligarquia deu-lhes todo o apoio, porque tinha a certeza de que elas conduziriam as suas filhas para os caminhos seguros da teoria educacional do catolicismo ultramontano, isso porque a teoria educacional ultramontana dividia a esfera da educação em tais segmentos distintos, mas complementares – a instrução e a educação, portanto, distinguia os objetivos instrucionais dos objetivos educacionais.

À instrução caberia municiar a inteligência com as conquistas e descobertas do saber e da ciência em assuntos meramente humanos. Assim, os objetivos instrucionais se limitariam a introduzir o educando no universo das ciências naturais, da matemática, da geometria, etc.

À educação caberia a tarefa de modelar o caráter do educando conforme os preceitos e os valores morais católicos. Os objetivos educacionais, portanto, se propunham levar o aluno a absorver esses preceitos morais e religiosos, através da prática das virtudes, do conhecimento de verdades religiosas e da assimilação dos bons exemplos preservados pela história.

Dessa forma, a educação ultramontana se apresentava como a única educação verdadeira em face das propostas educacionais leigas ou de outras religiões. Em face da educação leiga, porque essa propunha uma educação afastada de toda doutrina religiosa. Em face das outras religiões, porque elas não se fundamentavam na Verdade e, assim, a sua moral também não seria verdadeira. A proposta educacional das Irmãs de São José estava plenamente inserida nessa teoria ultramontana, de tal sorte que é possível identificar-se com clareza seus objetivos instrucionais e seus objetivos educacionais, sendo os primeiros subsumidos aos segundos.

O objetivo final, mais amplo, da educação proposta por essa congregação era formar jovens cultas, polidas, sociáveis, mas, acima de tudo, cristãs, católicas convictas, que difundissem, na família e na sociedade, os valores do catolicismo romanizado. Esse objetivo amplo estava inscrito com toda a evidência no *Prospecto* com que as Irmãs se apresentavam a sociedade paulista:

Formar as meninas na prática das virtudes que convém ao seu sexo; fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia, trabalho; inspirar-lhes com o amor à religião, um grande afeto às obrigações que ela impõe; ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis o fim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada. (*Prospecto*)

Estabeleceu-se a hierarquia dos objetivos nos próprios verbos empregados: *formar* na prática de virtudes e *ornar* o espírito com instrução no saber humano. Em outros termos, aí estão evidenciados os dois objetivos na sua hierarquia e na sua ordem de importância. A educanda deve ser solidamente formada nas virtudes preceituadas pela moral ultramontana e deve ter um ornamento cultural compatível com lugar que ocupará na sociedade.

A realização desses objetivos se dava através de uma prática que comportava dois momentos: o momento da educação na sala de aula e o momento da vivência cotidiana conforme um regulamento apropriado em um local bem definido – no Internato. Esse é o primeiro ponto a ser examinado, na exata medida em que a plena consecução dos objetivos propostos pela educação das Irmãs de São José só seria conseguida pelo afastamento das alunas do mundo exterior.

A instituição do internato enquanto recurso pedagógico não é novidade nem privilégio da educação católica. No que diz respeito ao catolicismo, entretanto, o internato remonta suas origens aos mosteiros e escolas monacais da Idade Média, quando milhares de pessoas se afastaram do mundo para resguardar a sua espiritualidade.

No século XVI, com os jesuítas principalmente, o internato passou a desempenhar a função de preparar homens para exercerem a direção da sociedade conforme os preceitos do catolicismo tridentino, não mais significando apenas uma escola de preparo para membros do próprio clero, mas local de preparação dos homens da elite dirigente. Daí em diante, o internato, enquanto recurso pedagógico, se fundava em uma teoria com dois pontos básicos.

Primeiro, a idéia de ser a criança naturalmente inclinada ao mal. O batismo apaga a mancha de origem é certo, mas não fortalece o espírito infantil em face do pecado. Assim, era necessário a construção de um local isolado, seguro, onde as crianças fossem habituadas a vencer as suas inclinações naturalmente pecaminosas. Segundo, e aqui plenamente o século XIX, a idéia de que o mundo está em permanente crise na exata medida em que o Mal, revivido pelo Renascimento e alimentado pela ciência materialista e pela política liberal, se constituía em ameaça constante à formação da criança. Nesse contexto, o internato promovia a «separação do mundo e, dentro desse recinto reservado, vigilância constante ininterrupta de todos os instantes, que visa construir um auxílio, um devotamento de todos os instantes» (Snyders, 271).

No que tange à educação feminina em especial, o recurso do internato havia que ser plenamente empregado, porque as meninas possuem uma pureza que dever ser resguardada a todo custo. Olívia Sebastiana Silva, biógrafa da Superiora do Colégio de Itú, Madre Teodora Voiron, ao descrever a educação recebida por essa religiosa, defende o recurso à clausura de maneira menos teórica que Snyders, acima citado, mas de maneira mais clara e contundente:

Cabe-lhe (à mãe) a defesa dessa alvura contra o toque venenoso do pecado. É a jóia que deve guardar e burilar para a consecução de seu máximo esplendor. / Mme Voiron sabe que, para um bom êxito, nada mais aconselhável que a vida oculta. / No livro da natureza, aliás, não é outro exemplo. / Tomemo-lo um pouco. / Onde está a semente? – No seio silencioso da terra. / Já agora a nossa vista recai sobre uma pérola. / de onde veio? – De um cofre tosco de conchas, mergulhado na profundidade dos mares. / E continuando nesta análise do volume do Criador, concluimos que, cá ou lá, o método é, invariavelmente, o mesmo. (Silva, 18-19)

A fórmula do internato, portanto, segundo seus defensores, não representaria nada mais do que o método mais natural para a educação das crianças, porquanto representaria a transposição dos ensinamentos da própria natureza criada por Deus, para a ação pedagógica humana.

Nesse local isolado do contágio do mundo, vivendo segundo regras severas e conscientemente empregadas as alunas eram educadas para atingirem os objetivos propostos pela Igreja ultramontana e explicitados pelo *Prospecto* acima citado. Essa educação percorria, portanto, os caminhos dos objetivos educacionais e dos instrucionais. Os objetivos educacionais, os mais importantes segundo a teoria ultramontana, se realizavam pelo ensino das virtudes religiosas. Mas, não apenas noções de doutrina cristã, ensinadas nas aulas de catecismo, ministradas diariamente durante toda a duração do curso, e sim uma doutrinação diária, segundo os princípios ultramontanos apoiada na leitura do catecismo elaborado por D. Antônio Joaquim de Melo. Além desse catecismo, outras máximas religiosas perpassavam todos os momentos da vida colegial, em especial as máximas de Madre Teodora, Superiora do Colégio. O alicerce religioso e ultramontano dessa educação continuava na própria seleção de livros adotados, todos eles produzidos por padres ou católicos militantes, conforme o *Relatório* do Inspetor de Itú, Carlos F. da Silva, em 7 de dezembro de 1876.

Além da doutrinação religiosa recebida em sala de aula e dos conceitos e valores morais ultramontanos, hauridos na leitura de textos prévia e conscientemente selecionados, as educandas eram envolvidas em práticas constantes de religiosidade, seja através de orações individuais ou coletivas, seja através de atos litúrgicos ou de festejos comemorativos de santos padroeiros ou devocionais.

Em resumo, as alunas eram envolvidas por uma atmosfera de religiosidade, de devoção e piedade, de tal forma que essa religiosidade era incorporada à vida da educanda, no colégio ou fora dele. E esse era, de fato, o objetivo preponderante da educação ultramontana.

Entretanto, a realidade vivida pelas alunas fora do Colégio, exceção feita às que ingressavam na vida religiosa, era um meio exclusivamente secular – a família e a sociedade, e uma sociedade, que em face de sua evolução histórica, requeria um polimento sócio-cultural bastante sólido de suas jovens. Nessa medida, os objetivos instrucionais dos colégios das Irmãs de São José deveriam, ao mesmo tempo em que preparavam a cultura e a sociabilidade das educandas, reforçar a sua formação moral e religiosa. Por essa razão, o programa de ensino desses colégios contemplava mais as matérias que pudessem reforçar a cultura e a sociabilidade das alunas, juntamente com seu lastro religioso, do que as matérias voltadas para o conhecimento científico.

Os *Prospectos* para 1859, 1860 e 1888 dos colégios de Itú e Taubaté traziam programadas 17 matérias de ensino, indo da Educação Religiosa ao Desenho, que compunham essa proposta educacional e se desdobravam em uma seqüência de oito anos de estudos. Releva observar que as disciplinas formadoras da moral e religiosidade e as que preparavam o lastro cultural e de sociabilidade das

educandas, preponderavam sobre as matérias ditas científicas, sendo treze para o «polimento» cultural, e quatro de disciplinas «científicas».

A historiografia da educação escrita pelo catolicismo ultramontano justifica essa programação, apelando a pouca afinidade do «espírito» feminino com as ciências naturais e exatas: «A especialização prematura nas ciências exatas, a técnica que predomina o caráter educativo nessas mesmas ciências de nada aproveita ao espírito feminino, mais apto para as ciências de cunho literário e até filosófico do que para os estudos de orientação profissional» (Peeters y Cooman, 149).

Além disso, continuava essa historiografia, os conhecimentos científicos de nada adiantariam às jovens, na medida em que a sua educação não deveria formar um lastro de conhecimentos profissionalizantes ou de iniciação em uma carreira, e sim deveria formar um sólido lastro cultural:

Até o surto do movimento feminista que começou em fins do século XIX e, sobretudo depois do enorme impulso que lhe deu a Grande Guerra, a educação das classes abastadas tinha um cunho de formação literária e distinção notável. Não se preocupavam as moças da procura de uma carreira. As ciências físicas e naturais eram ensinadas como complemento da instrução e meio de conhecer a compreender algo do movimento científico crescente, mas a literatura, a história, as disciplinas formadoras da cultura geral, dominavam as demais. (Peeters y Cooman, 149)

Desde o ingresso da criança nesses colégios, essa preocupação se tornava manifesta, a partir do próprio programa da classe preparatória, que estipulava a *ordem*, o *bom comportamento* e a *polidez*, como as três práticas iniciais e obrigatórias dos objetivos instrucionais. Daí em diante, o treinamento diário das educandas se dava ao redor dessas práticas de sociabilidade, tendo por referência a etiqueta francesa, que se configurava no aprendizado dos gestos, do comportamento à mesa, da música instrumental, do canto, do francês, língua oficial dos colégios.

Ao lado dessas práticas de sociabilidade, exercitadas no cotidiano das alunas, uma série de matérias era ensinada de modo a construir o seu lastro cultural, completando, assim, plenamente, os objetivos instrucionais. A própria organização e distribuição da tarefa docente, nesses colégios, era feita em conformidade com esses objetivos.

Entretanto, conforme o anunciado no início do texto, as divergências entre os grupos políticos se manifestaram no próprio campo jurídico e administrativo, além daquelas manifestadas no âmbito teórico e filosófico, e a aliança entre a oligarquia e a Igreja Católica Romana foi mais forte que os projetos positivistas, liberais e anti-clericais.

No âmbito jurídico e administrativo o problema tinha dois fundamentos: primeiro, deveria o Estado oferecer educação pública e gratuita? Segundo, poderia o Estado aceitar que instituições educacionais católicas se instalassem no Brasil e constituíssem um patrimônio inamovível segundo o princípio de «mão-morta»?

Quanto ao primeiro fundamento, estava em causa a proposta liberal de atribuir à iniciativa privada as tarefas educacionais, cabendo ao Estado, quando

muito, uma função fiscalizadora, conforme se lê nas palavras de Liberato Barroso ou do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diogo de Mendonça Pinto. Dizia Libertato Barroso:

O ensino médio particular é muito mais completo que o ensino público. Entretanto, não temos ainda a liberdade de ensino tão necessária para o desenvolvimento da instrução secundária. Se o magistério particular, ainda escravizado pela Lei, prospera mais que o público é claro que ele tem grande força pela natureza das coisas e pelas verdadeiras necessidades sociais. (Barroso em Haydar, 181)

O discurso de Liberato Barroso traduz bem o ideário liberal – a iniciativa particular deve ser o centro de toda movimentação da sociedade, impulsionada pelos interesses particulares e normatizada pela ação do Estado que, para tanto, não poderia representar o poder do Príncipe, mas os verdadeiros interesses nacionais.

Em São Paulo, o Dr. Diogo de Mendonça Pinto, Inspetor Geral da Instrução Pública de 1852 a 1872, foi um dos intransigentes defensores da absorção do ensino público pela iniciativa privada. No seu Relatório de 1870 ao Presidente da Província, lemos que:

a própria multiplicação das escolas públicas tem mais prejudicado que servido aos interesses da instrução. Desde que tive de ocupar-me com essas questões, comeci a professar a opinião de que convém fundar escolas públicas em poucas localidades, subsidiando-se nas outras a educação gratuita da infância reconhecidamente pobre. A escassez de recursos provinciais não permite por outro modo a observância do preceito constitucional, que quer o ensino elementar por toda parte. Digo mais, a difusão das luzes e a moralização do povo, figuram entre esses milhares de encargos parasitas, com que os Estados se oneram e absorvem abundantes recursos distraídos dos verdadeiros interesses nacionais. (*Relatório*)

E o que a Nação deve esperar da educação? Segundo ele, deve esperar a geração de homens adaptados, úteis. Entretanto, advertia o Dr. Diogo, a nação não deve dispender financeiramente com a educação, mas deve apenas dar: «estímulo à atividade individual provocações indiretas à organização de empresas particulares» (*Relatório*). Por meio dessas «provoações indiretas», do estímulo do Estado, a Nação fará com que: «cada um, pelos meios ao seu alcance, adquira os conhecimentos indispensáveis à realização desse desideratum» (*Relatório*).

Por isso, as leis aprovadas naquele momento, de cunho liberal, atribuíam ao Estado também a tarefa de subvencionar as escolas particulares. Destarte, o Dr. Diogo de Mendonça Pinto nada mais fazia do que explicitar, na forma de seu Relatório, uma convicção que extraía do próprio movimento da realidade política vivida então – o Estado, na figura do governo provincial não podia, ou não queria, canalizar verbas para o ensino público, mesmo o do primeiras letras.

Desde a década de 1860, com certeza, o governo da Província de São Paulo vinha se eximindo de criar novas escolas ou de prover as escolas já existentes (Moacir, 42). Antes preferia executar a Lei Provincial n.º 08 art. 32, de 19 de maio

de 1862, que determinava que se subvencionasse as escolas particulares (Rodrigues, 83). Doze anos mais tarde, em face da Lei Provincial no. 22, de 23 de abril de 1874, que instituiu a obrigatoriedade da frequência escolar, provocando necessariamente um aumento da despesa, o governo provincial expediu uma circular reservada, em outubro desse mesmo ano, insistindo para que não se gastasse dinheiro com a obrigatoriedade do ensino (Rodrigues, 90).

Na verdade, o governo provincial preferia executar a Lei Provincial nº 49, já sancionada desde 17 de abril daquele mesmo ano, que determinava subvenção oficial para «associações particulares» que ministrassem o ensino de primeiras letras. Essa subvenção variava de 500\$000 (quinhentos mil réis) para escolas do interior até 2000\$000 (dois contos de réis), para escolas e associações da capital (Rodrigues, 92).

Quanto ao segundo fundamento, parte e parte considerável dos estudantes e intelectuais brasileiros que entraram em contato e aderiram à filosofia positivista, assumiram, posteriormente, cargos e funções administrativas e participaram ativamente da política imperial e depois republicana.

Por isso, contraditoriamente, os mesmos administradores que propunham a privatização do ensino eram os mesmos que rejeitavam a presença religiosa no âmbito da educação. Assim, ao mesmo tempo em que estimulavam a presença de colégios particulares, criavam entraves para a rede católica de educação e quando se tratava de jesuítas, a tendência dominante era de negar-lhes a devida licença.

Em São Paulo, essa rejeição ao jesuitismo se manifestava, com certeza, em 1864, quando o Inspetor de Itú, Bento (Benedito) Francisco de Paula Souza, oficiou ao Instrutor Geral recomendado que não se concedesse licença para os jesuítas se instalarem em Itú, dizendo que: «os jesuítas já produziram todos os resultados benéficos que podiam produzir e que hoje, só males podem trazer, como todos os princípios que a humanidade, em sua marcha progressiva, vai ultrapassando» (*Relatório*). A esse antijesuitismo dos homens públicos, veio se juntar as resistências do clero iluminista a ligado a Faculdade de Direito (Wernet).

Diante desse quadro, cabe indagar como as Irmãs conseguiram se fixar na Província de São Paulo. A razão possível, ao menos em sua fase inicial, foi à estratégia empregada por D. Antônio Joaquim de Melo, pelo seu sucessor, D. Sebastião Pinto do Rego e pelas próprias Irmãs: usar sempre a influência do Bispo nos trâmites burocráticos e evitar maiores envolvimento com o poder público.

D. Antônio Joaquim tomara todas as providências para a vinda das «freiras francesas» e a instalação do colégio em Itú, sem notificar as autoridades provinciais. Segundo consta foi através de um artigo do *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro, que o Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo tomou conhecimento das pretensões do Bispo paulista, causando-lhe revolta (Rodrigues, 201)

D. Antonio Joaquim de Melo planejava e realmente criou um «fato» político, diante do qual o inspetor Geral da Instrução Pública nada poderia fazer. Essa intenção ficou explícita em uma carta dirigida pelo Bispo à Madre Felicité, Geral

da Congregação, em Chamberry, em 1856, onde diz que: «o inimigo da salvação e seus adeptos estão furiosos e desejariam impedir esta boa obra, mas Deus lhes confundirá a malícia e seremos felizes» (Silva, 46).

O tempo do verbo empregado indica que a estratégia do Bispo de São Paulo visava impedir qualquer intervenção da parte daqueles que se colocavam contra o seu projeto. Por isso, somente em 19 de setembro de 1858 é que o Bispo enviou ofício comunicando ao Inspetor Geral que as Irmãs já estavam em Itú aprendendo o português e se preparavam para o início das aulas.

No ofício, o Bispo revelava que havia se beneficiado da confiança da Corte e recebido autorização verbal para levar adiante o seu plano. Essa autorização verbal, dada pelo próprio Imperador, o desobrigaria de prestar informações às autoridades provinciais (*Ofício* de Mello, 19 de setembro de 1858).

Procurando se inteirar melhor sobre o projeto do Bispo, o Inspetor Geral oficiou ao Inspetor de Itú, Francisco Xavier Paes de Barros, solicitando informações sobre o colégio e sobre o pedido de licença. Em resposta datada de 15 de novembro de 1858, o Inspetor de Itú informava que: «O colégio deverá ser inaugurado no princípio próximo ano e estou certo que seus protetores conhecem as leis sobre a instrução e não deixarão de solicitar a competente licença; ao menos foi o que se me disse quando indaguei a respeito» (*Ofício* Inspetor de Itú, Francisco Xavier Paes de Barros).

Mas, foi somente em 11 de abril de 1859 que o Bispo oficiou ao Inspetor Geral informando que sabia da necessidade de se solicitar à licença e que só não o fizera antes por não ser o momento oportuno. Em anexo, além de requerer a licença, enviou um *Prospecto* do colégio. (*Ofício* de Mello, 11 de abril de 1859)

A má disposição inicial, que parecia resolvida com a licença de funcionamento concedida em 13 de abril de 1859, reapareceu em 1861, logo após o vencimento do prazo estipulado dois anos antes. Aproveitando-se de um lapso cometido por Madre Teodora, que solicitou por meio de um ofício seu a renovação da licença, o Inspetor Geral negou-a alegando que o procedimento estava irregular, devendo o requerimento ter sido formulado pelo próprio Bispo Diocesano. A negativa exigiu a intervenção do Vigário Capitular (sede vacante) Pe. Joaquim Manoel Gonçalves de Andrade. Em ofício de 13 de maio de 1861, o Vigário Capitular desculpou o procedimento de Madre Teodora, alegando que ela desconhecía as leis do país e obteve a renovação da licença em 28 de maio de 1861 (*Ofício* de Vigário Capitular, 13 de maio de 1861).

Essa aresta entre a direção do colégio, o Bispo e o Poder Público, reapareceu de forma mais contundente em 1863, e a troca de ofícios entre as partes interessadas revela que a situação não era tão simples de resolver. Em 20 de junho de 1863, o Inspetor Geral oficiou ao Bispo Diocesano, D. Sebastião Pinto do Rego, comunicando que estando vencido o prazo da licença: «tenho eu, ou de mandar fechar o colégio, ou de conceder nova licença». Por isso solicitava que o Bispo informasse se «o colégio de que se trata é de instituição episcopal» (*Ofício* do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, 20 de junho de 1863).

A resposta do Bispo foi bastante ácida, e em ofício de 25 de junho de 1863, em lugar de prestar a informação solicitada, comunicava ao Inspetor Geral que «nesta data faço constar isto ao Ex. Sr. Presidente da Província, como pareceu ser necessário, à vista do exposto por V. S. no citado ofício, que assim fica respondido» (*Ofício* de D. Sebastião Pinto do Rego, 25 de junho de 1863).

No mesmo dia 25 de junho, D. Sebastião Pinto do Rego oficiou ao Presidente da Província, Pe. Dr. Vicente Pires da Mota, lembrando-lhe que a licença para o colégio já fora renovada pela própria Presidência, de forma verbal e que agora «peço a V. Ex. a continuação dessa licença, na forma que à V. Ex. parecer mais conveniente» (*Ofício* de D. Sebastião Pinto do Rego, 25 de junho de 1863).

Imediatamente o Presidente da Província determinou ao Inspetor Geral que autorizasse a renovação das referidas e exigiu-lhe que explicasse o ocorrido. Em 3 de julho de 1863, em ofício ao Bispo Diocesano, o Inspetor Geral comunicava que em anexo seguia a carta de licença «dando eu assim, a prova mais concludente que está a meu alcance, de que não tenho, nem tinha dúvida na pretendida prorrogação, como parece V. Ex. acreditar, visto ter recorrido ao Exm. Governo» (*Ofício* do Inspetor Geral da Instrução de Públia de São Paulo, 3 de julho de 1863).

Entretanto, é no ofício de nº 2689 de 03 de julho de 1863, do Inspetor Geral ao Presidente da Província, que os fundamentos desse atrito vêm à tona. Nesse ofício, o Inspetor Geral explicava ao Presidente que havia pedido esclarecimentos ao Bispo antes de conceder a licença, temendo que «munidas as Irmãs de São José de semelhante documento, no futuro chamassem a si a propriedade do estabelecimento, propriedade que eu, aliás, ignorava como ficava por morte do Bispo fundador» (*Ofício nº 2689* do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, 3 de julho de 1863).

Essa indisposição do Inspetor Geral não se fundamentava, portanto, em um posicionamento contra uma instituição de ensino particular, visto que o próprio Dr. Diogo de Mendonça Pinto era defensor da privatização do ensino, conforme suas próprias palavras. A indisposição estava inserida em um contexto de desconfiança e rejeição ao catolicismo romanizado, identificado ao jesuitismo e de preocupações quanto ao crescimento do número de propriedades imobiliárias concentradas em mãos de ordens religiosas estrangeiras.

Essa atitude de afastamento em relação ao poder público continuou, com certeza, até as primeiras décadas do século xx. Nenhum documento encontrado permite supor que tenha existido qualquer aproximação entre eles até 1911, 1912 e 1913. Nesses anos, conforme consta dos relatórios, as Irmãs receberam do governo de São Paulo as seguintes subvenções anuais:

1911 - 1912 Total 22:000\$000

(*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1912-1913*)

1913 -1914 Total 25:000\$000

(*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1913-1914*)

Dessa data em diante, os relatórios e anuários consultados não mencionam mais qualquer subvenção. Mas, como a falta de dados é, por si, um dado, nada indica que elas não tenham continuado a receber subvenções oficiais, não obstante a Constituição proibir o envolvimento do Estado brasileiro com a Igreja Católica Romana.

BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO

- Amaral, Antônio Barreto. *Dicionário de História de São Paulo*: São Paulo, Governo do Estado, 1980.
- Debesse, Maurice. «A renascença» em Debesse, Maurice e Gaston Mialaret (eds.) *História da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1974.
- Diretoria Geral Da Instrução Pública. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1912/1913)*. ---. (1914).
- Gregório XVI. *Mirari Vos* [1832]. Petrópolis: Vozes, 1947.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- Lins, Iva. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1964.
- Marramao, Giacomo. *Poder e secularização*. São Paulo: EDUNESP, 1995.
- «Mere Júlia do Cajuru» em *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*, n.69. Curitiba: Casa Romário Martins, 1928.
- Moacir, Primitivo. *A instrução pública no Estado de São Paulo (1890-1893)*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1942.
- Ofício nº 2689*. Do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, de 03 de junho de 1863. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41
- Ofício*. De D. Antônio Joaquim de Mello ao Inspetor Geral da Instrução Pública Diogo de Mendonça Pinto, em 19 de setembro de 1856. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública - Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. De D. Antônio Joaquim de Mello ao Inspetor Geral da Instrução Pública Diogo de Mendonça Pinto, em 11 de abril de 1859. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. De D. Sebastião Pinto do Rego de 25 de junho de 1863. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. Do Inspetor de Itú, Francisco Xavier Paes de Barros. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. Do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo de 03 de julho de 1863. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. Do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo em 20 de junho de 1863. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Ofício*. Do Vigário Capitular (sede vacante) Pe. Joaquim Manoel Gonçalves de Andrade, de 13 de maio de 1861. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Peeters, Francisca (Madre) y María Augusta de Cooman (Madre). *Educação (História da Pedagogia)*. São Paulo: Melhoramentos, 1936.
- Pio IX. *Qui Pluribus* [1846]. Petrópolis: Vozes, 1947.
- Pio IX. *Quanta Cura E Syllabus (1861-1864)*. Petrópolis: Vozes, 1948.
- Poliantéia em homenagem à Madre Maria Teodora Voiron, Superiora das Irmãs de São José de Chamberry no Brasil*. São Paulo, 1919.
- Prospecto do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio*. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 5062, Lata 41.

- Relatório*. Do Inspetor de Itú, Bento (Benedito) Francisco de Paula Souza Arquivo Público do Estado de São Paulo Ofícios da Instrução Pública - Itú. Ordem 5062, Lata 41.
- Relatório*. Do Inspetor de Itú, Carlos F. da Silva. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itú. Ordem 50629, Lata 41.
- Relatório sobre o estado da instrução pública na Província de São Paulo, enviado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Diogo de Mendonça Pinto ao Presidente da Província*. São Paulo, 1870.
- Rodrigues, Leda Maria. *A instrução feminina em São Paulo*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1962.
- Rogier, J.L. et alter. *Nova História da Igreja*, v. 4. Petrópolis: Vozes, 1984.
- Safioti, Heleith Iara Bongiovani. *A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.
- Silva, Olívia Sebastiana. *Uma alma de fê: Madre Maria*. São Paulo: Ave Maria, 1985.
- Snyders, George. «Os Séculos xvii e xviii» en Debesse, Maurice e Gaston Mialaret (eds.) *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.
- «Uma Página de História Paulista» en suplemento do semanário *O Conforto*, 1939, s.n.t.
- Wernet, Augustin. *A Igreja paulista no século XIX*. São Paulo: Ática, 1987.

Recibido el 15 de octubre de 2012
Aceptado el 15 de noviembre de 2012

LA SEGMENTACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA MICRO Y MACRO SOCIAL

Educational segmentation in Argentina: considerations from a micro and macro perspective

NATALIA KRÜGER*

Resumen. Entre las diversas expresiones de la inequidad social en la actualidad, se destaca la segmentación del sistema educativo, concepto que remite tanto a la presencia de circuitos escolares de distinta calidad como a la homogeneidad en la composición socioeconómica del público al que atienden. A través del presente artículo se pretende contribuir a la comprensión de este fenómeno en el contexto argentino. Luego de una breve exposición acerca del concepto, el panorama actual y las implicancias de la segmentación educativa en el país, se abordan las causas y la dinámica de la misma desde una doble perspectiva: 1) macro-social, para conocer las tendencias globales e históricas que actúan de marco para el sector educativo influyendo en su configuración actual, y 2) micro-social, porque resulta pertinente realizar un análisis institucional para identificar las pautas de comportamiento de los distintos agentes del sistema que, en su accionar cotidiano, puedan atentar contra su democratización.

Palabras clave: educación, equidad, instituciones, reproducción social, segmentación.

Abstract. *The segmentation of the educational system in Argentina may be identified as one of the main processes involved in the reproduction of social inequalities. This notion refers to the fact that the system is divided into groups of institutions of differential quality in which students are distributed according to their socioeconomic background. The purpose of this paper is to contribute to the comprehension of this phenomenon. Following a brief exposition about the concept, the outlook, and the main implications of educational segmentation, its causes and dynamics are analyzed from a double perspective: i) macro-social: in order to understand the global and historical trends which serve as a background and act as objective determinants; ii) micro-social: an institutional approach is proposed as a means to identify the behavioral patterns and norms involved in the determination of this particular configuration of the education system.*

Keywords: *education, equality, institutions, segmentation, social reproduction*

* Licenciada en Economía y candidata al grado de Doctora en Economía por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Becaria doctoral del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (UNS-CONICET). Ayudante de docencia de primera de la cátedra de Microeconomía, Departamento de Economía, UNS.

INTRODUCCIÓN

Desde la constitución del sistema educativo estatal a fines del siglo XIX hasta la actualidad, se han logrado en Argentina importantes avances en pos de la inclusión educativa. En los años ochenta, se logró prácticamente alcanzar el horizonte de cobertura universal en el nivel primario. Luego, la radical reforma emprendida durante los noventa tuvo éxito en incrementar el acceso al nivel medio. Las tasas de escolarización han mantenido una tendencia ascendente, lo cual estaría indicando que la educación secundaria es valorada por la población, y que los esfuerzos públicos y privados han permitido mejorar la inclusión en este nivel. Ya sea como consecuencia de las medidas de reforma, de las mayores exigencias por parte del mercado laboral, o por la existencia de un persistente mandato social, es claro que, en materia de acceso y a nivel global, la situación mejoró. Según datos de SEDLAC, la tendencia positiva en la tasa de asistencia al nivel medio entre 1992 y 2009 se confirma para todos los quintiles de ingresos, asistiendo al colegio en este último año un 72% de los adolescentes más pobres.

Estos logros no permiten ignorar, sin embargo, que el sistema educativo argentino adolece de serios problemas, los cuales atentan tanto contra la noción de equidad educativa, como contra una supuesta relación positiva entre educación y equidad social. Por un lado, la masificación registrada en términos cuantitativos ha sido diferenciada en términos cualitativos. Continúan siendo importantes el capital educativo y económico del hogar en la definición de las trayectorias escolares evidenciándose las desigualdades de origen, principalmente en temas como la permanencia y la terminalidad (Balduzzi; Binstock y Cerruti). Al explorar la cuestión del acceso definiéndolo de forma amplia, en términos de la calidad de los aprendizajes y las enseñanzas recibidas, se descubre un panorama aún menos favorable para los estudiantes de bajos ingresos. Esto se comprueba, por ejemplo, en los resultados de los operativos de evaluación de la calidad tanto nacionales (DINIECE) como internacionales (OCDE). Es decir, no se ha asistido a una verdadera democratización del sistema.

Por otro lado, se observa que la inclusión de sectores históricamente marginados no se ha traducido en una mayor equidad socioeconómica. La movilidad educativa ascendente no encuentra una correspondencia estricta con la movilidad social ascendente. Al elevarse el nivel promedio de educación, se ha generado un «corrimiento de los umbrales educativos mínimos» para escapar de la pobreza, asistiéndose a un proceso continuo de devaluación de las credenciales escolares (Sendón; Jacinto; Kritz). A su vez, existe evidencia de una caída generalizada de la calidad de la enseñanza durante las últimas décadas (Filmus).

Juan Carlos Tedesco sostiene que la escuela desempeñó históricamente en nuestro país una función integradora constituyendo hasta la década del setenta uno de los motores de la movilidad social ascendente y del desarrollo económico. Cabe preguntarse, entonces, por las causas del quiebre de esta tendencia hacia fines del siglo pasado. Sin pretensión de ofrecer una explicación acabada

de los complejos procesos sociales y económicos que han tenido lugar en este período, es posible señalar algunas tendencias generales que han contribuido a socavar el papel de la educación en las posibilidades de ascenso social. En principio, estos problemas responden a un proceso más amplio de deterioro del contexto socioeconómico, siendo la pobreza y la desigualdad facetas características de la actual fase de transformación del sistema capitalista mundial (Salvia). La conjunción de fenómenos como la globalización económica, los cambios en los paradigmas tecnológicos, la concentración del capital, la flexibilización de los procesos productivos y la crisis fiscal del Estado en un marco de agotamiento del modelo de industrialización sustitutiva, han determinado una continua expulsión de trabajadores por fuera de los circuitos mercantiles generando un creciente desempleo estructural (Altimir et al.; Trincheró). La crisis del Estado de bienestar y las reiteradas políticas de ajuste han contribuido a incrementar la vulnerabilidad de la población de menores recursos conduciendo a una creciente polarización y fractura de los tejidos sociales (Cerruti y Grimson; Gasparini).

En este marco, se mantuvo vigente el imperativo político de incrementar el acceso al sistema educativo, al tiempo que se tomaban medidas para recortar los gastos y las responsabilidades del gobierno federal.¹ Esto redundó en un impacto negativo sobre la calidad de la enseñanza ofrecida (Llach). La atención de una población estudiantil más amplia y heterogénea, con condiciones diferentes de educabilidad, requiere de importantes recursos tanto económicos como pedagógicos para lograr ofrecer un servicio de calidad y en forma equitativa. Lamentablemente, la conjunción de factores como la velocidad con la que se verificó el proceso de expansión de la matrícula, las dificultades planteadas por la descentralización y la desatención de los salarios y condiciones laborales de los docentes, entre otros, ha obstaculizado la respuesta del sistema educativo ante las crecientes demandas realizadas por la sociedad.

Puede afirmarse que la noción de equidad educativa ha cobrado un nuevo sentido. Durante gran parte del siglo pasado se observaba la presencia de exclusión educativa, expresada en la negación del acceso al sistema o la posterior expulsión para gran parte de la población (Balduzzi). Así, para aquellos individuos provenientes de sectores sociales desfavorecidos que lograban, escapando a este condicionante socioeconómico, realizar trayectorias educativas largas y exitosas, la educación se convertía en una herramienta de movilidad social. La esperanza en materia de desarrollo parecía radicar en lograr incorporar a toda la población al sistema educativo.

Sin embargo, una vez lograda la escolarización media de la mayoría de los jóvenes, se advierte desde los noventa la presencia de una nueva modalidad de desigualdad educativa: se ha dado un pasaje al interior de la escuela de un proceso de selección y exclusión social que antes se daba afuera (Núñez). Más allá

1 Al respecto, se sugiere ver Herbón et al.; Formichella, Krüger y Rojas.

de una igualdad formal y legal de acceso al sistema, existe una falla en un nivel superior de igualdad, ya que no se está proporcionando un programa educativo similar a todos los alumnos.

Entre las múltiples expresiones de la actual situación de inequidad educativa, se destaca en particular la fragmentación o segmentación de la oferta, concepto que remite tanto a la presencia de circuitos educativos de distinta calidad como a la homogeneidad en la composición socioeconómica del público al que atienden. Esta situación se ve luego reflejada en la desigualdad de resultados educativos y en la marginalidad en el plano laboral y sociopolítico. El objetivo del presente artículo es, entonces, realizar un aporte para la comprensión de la segmentación educativa en Argentina recopilando los antecedentes sobre el fenómeno y reflexionando sobre sus factores determinantes.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en la próxima sección se aborda el concepto, el panorama actual, y las implicancias de la segmentación educativa en el país. Luego, se recoge el marco conceptual desde el cuál se interpreta este fenómeno adoptando primero un enfoque macro y luego micro social. Por último, se presentan algunas consideraciones finales.

LA SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Este fenómeno comenzó a ser objeto de estudio en el país a partir del aporte pionero de Cecilia Braslavsky, quien constató la existencia de continuidades entre la fragmentación social y los procesos de diferenciación horizontal de las instituciones educativas. Así, establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser homogéneos, luego de un análisis institucional se revelan muy distintos en la currícula y condiciones de aprendizaje que ofrecen.

La idea central es que los estudiantes se concentran, en función de su nivel socioeconómico de pertenencia, en distintos circuitos escolares. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.). En este sentido, cada tipo de institución atiende a una población estudiantil específica configurándose mecanismos de retroalimentación que determinan círculos viciosos y virtuosos en términos de la calidad de los procesos educativos. Quienes se ven más desfavorecidos en el plano socioeconómico se insertan en los segmentos de menor calidad, lo cual implica mayores problemas de permanencia y rendimientos y menor calidad de los aprendizajes y certificados adquiridos. Luego, los resultados deficientes repercuten en los recursos y los segmentos estudiantiles que logran atraer estas escuelas reafirmando la baja calidad de sus servicios.

Durante los noventa y principios del presente siglo, diversos trabajos retomaron esta línea de investigación con la intención de aportar datos empíricos

para construir el panorama actual y avanzar en la interpretación de las múltiples facetas que componen el fenómeno de la segmentación educativa.²

En la actualidad, la instancia más evidente de diferenciación de los establecimientos se da entre el sistema de gestión pública y el de gestión privada. Ya desde fines de los cincuenta se observa en el país un proceso de privatización de la educación, manifestado en el continuo desplazamiento de la matrícula desde la escuela pública hacia la privada (Morduchowicz; Poliak). Estas dos redes de escuelas presentan marcadas diferencias provenientes de su configuración histórica, relacionadas con el carácter laico, gratuito y supuestamente homogeneizador de la escuela pública, versus el cobro de los servicios y la diversidad de ofertas educativas de la escuela privada. A su vez, existe evidencia no sólo del mayor nivel socioeconómico (NES) promedio de la población que asiste a las escuelas privadas sino también de la mayor calidad de sus servicios, expresada en su mejor dotación de capital físico, humano y social (Oiberman et al.; Llach).

Más allá de la evidente selección operada por la capacidad de afrontar el costo de la escolarización privada, la falta de democratización del sistema se manifiesta en el hecho de que, dentro del mismo subsistema estatal, existen circuitos paralelos de oferta de calidad diferenciada. Juan José Llach se refiere a la existencia de «escuelas pobres para los pobres», ya que comprueba que también en las escuelas públicas se observa una relación positiva entre el NES promedio de los alumnos y la calidad de sus tres capitales.³ Natalia Krüger, Daniel Filmus e Irene Oiberman et al. arriban a similares conclusiones. Estos autores destacan a su vez el componente geográfico de la segmentación, ya que las desigualdades son más marcadas en las provincias pobres. Por su parte, Rivas et al., señalan las disparidades en la inversión educativa por alumno estatal según los recursos de cada provincia.

Verificada la existencia de segmentación educativa en el país, resulta relevante dedicar unas líneas a la reflexión acerca de las consecuencias del fenómeno. Si los resultados educativos fueran determinados únicamente por las condiciones socioeconómicas de origen limitándose la escuela a traducir las desigualdades «de entrada» en desigualdades «de salida», la segmentación podría considerarse un problema menor. Siendo los procesos educativos incapaces de influir positiva o negativamente en los logros, el sistema educativo no podría ser responsabilizado por la inequidad. Proposiciones de este estilo comenzaron a escucharse en el ámbito académico luego de la publicación en EE.UU. del Informe Coleman en 1966 (Rivkin et. al.). Sin embargo, desde entonces se ha acumulado evidencia empírica suficiente como para asegurar que los factores endógenos al sistema educativo tienen un impacto significativo en los resultados.

2 Se recomienda la lectura de Llach y Schumacher; Tiramonti; Oiberman; Fiszbein; Veleda 2003 y 2005; Kessler; y Poliak, entre otros.

3 El capital físico comprende a la calidad edilicia y a los recursos didácticos; el capital humano se refiere a la experiencia en la tarea de docentes y directivos, a su formación y capacitación, y a su aptitud; el capital social se relaciona con la inserción de la escuela en la comunidad, la integración con los padres, y la organización y clima internos.

Tanto los recursos institucionales (la capacidad de los docentes, el tamaño del curso, la calidad edilicia, los recursos pedagógicos, la relación con los padres, etc.) como la composición social de la escuela (a través del conocido «efecto de pares») repercuten en el rendimiento (Rivkin et. al.; Llach y Schumacher; Hanushek et. al.; Treviño et. al.; OCDE). Así, la segmentación presente en nuestro sistema educativo resulta un fenómeno de gravedad, ya que estaría contribuyendo no sólo a reproducir sino también a ampliar las desigualdades de origen. En este sentido, Argentina se encuentra precariamente posicionada: en base al estudio PISA 2009, aparece en el sexto lugar en términos de la influencia en los aprendizajes de las diferencias entre escuelas, en contraposición a las diferencias de los estudiantes dentro de las escuelas (OCDE).

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS Y LA DINÁMICA DE LA SEGMENTACIÓN

El tema de la inequidad social se encuentra estrechamente vinculado con el concepto de clase.

El acceso a la educación y a un puesto de trabajo, aún dando margen a la variabilidad individual, están limitados por las condiciones objetivas de inserción socioeconómica de las personas y sus familias. Lo que se denomina «clase social» actúa como un marco limitante, como un ámbito de posibilidades y de límites a la interacción social. (Sautu, 49)

Esta noción lleva a abordar simultáneamente a la acción individual, a la estructura, y a la articulación entre ambos niveles explicativos. Es decir, en principio interesa comprender cómo las expectativas, los intereses y las estrategias desarrolladas por los distintos actores del sistema conducen a la creación de reglas que determinan la situación actual de segmentación educativa. Pero este fenómeno no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes sino que debe interpretarse en relación a las tendencias macrosociales que configuran la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo y político.

La interacción entre estos dos niveles de análisis, que podrían pensarse como los planos micro y macro, define los modos de regulación de un sistema social. Según Christian Maroy (2004), la regulación hace referencia a todos los procesos, acciones y formas institucionales que guían la conducta de los actores y definen las «reglas del juego» en una esfera de la actividad social. Involucra a variados e incluso contradictorios procesos para orientar el comportamiento de los agentes y emerge más bien de dinámicas horizontales que incluyen a una multiplicidad de actores. Estas pautas, formales e informales, se construyen tanto de «arriba hacia abajo» como de «abajo hacia arriba» y, con el tiempo, se naturalizan adquiriendo una apariencia de objetividad. En el caso de la educación, la segmentación es el resultado de la combinación de los arreglos institucionales promovidos por las autoridades, y de las pautas informales y procesos de negociación que surgen al aplicar esas directivas en un contexto geográfico e histórico concreto.

ENFOQUE MACRO

Actualmente se observa en Argentina una incompatibilidad entre el objetivo históricamente promovido desde la política educativa, la equidad y la estructura de oportunidades vigente en el sistema. A su vez, la realidad contradice la creencia, avalada por los teóricos del capital humano, de que el acceso a mayores niveles educativos favorece la movilidad social ascendente reduciendo la desigualdad en el plano socioeconómico.

En su interpretación del vínculo educación-sociedad, esta corriente pertenece a una línea teórica denominada por Dermeval Saviani como «no crítica». La misma considera a la educación como autónoma, capaz de intervenir eficazmente en la sociedad para enfrentar la marginalidad y servir al sistema productivo. La escolarización, al incrementar la productividad laboral y permitir acceder a mayores remuneraciones, se convierte en un instrumento de corrección de las desigualdades.

Este enfoque entra en conflicto con otras teorías que ven a la educación como principal medio para la reproducción social.⁴ Para estas teorías «crítico-reproductivistas», las inequidades que surgen del sistema educativo no son simples excepciones susceptibles de ser corregidas mediante políticas acertadas, ya que la escuela se encuentra condicionada por la estructura socioeconómica y estrechamente comprometida con los intereses dominantes. Esta corriente en general reconoce que la educación cumple dos funciones esenciales: 1) atender al proceso de socialización y formación para el mercado laboral, y 2) legitimar la estructura social, perpetuando el *statu quo*.

Si bien sumamente naturalizado, el hecho es que la marginalidad de muchos jóvenes se encuentra asociada a factores estructurales que determinan chances diferenciales de integración social. La retórica de igualdad de oportunidades no hace más que ocultar que las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto de las preferencias y esfuerzo individuales sino que representan una traducción en el campo educativo de las posiciones desiguales de origen.

Durante las últimas décadas del siglo xx, la transformación del régimen de producción nacional determinó un estrechamiento y una precarización del mercado de trabajo (Cerrutti y Grimson; Altimir et al.) que implicó una menor necesidad de individuos altamente calificados. Sin embargo, se observó una resistencia social a la desaceleración que debería sufrir la tendencia expansiva del sistema educativo en este marco. Para que la escuela continuara funcionando en su rol de conservación del *statu quo*, era necesario que de alguna manera se adaptara a los cambios del contexto socioeconómico y a las demandas de la sociedad. A la luz de estas teorías reproductivistas, podría interpretarse los cambios experimentados por nuestro sistema educativo como una adaptación de este estilo: por un lado, y en respuesta a la demanda social de más educación para todos, se continuó integrando al sistema

4 Entre estas teorías pueden ubicarse a los aportes de Bourdieu y Passeron; Althusser; Baudelot y Establet; y Bowles y Gintis.

a una población cada vez más numerosa; simultáneamente, la caída en la calidad de la enseñanza y la fragmentación de la oferta determinaron una dilución de los aprendizajes y una devaluación de las credenciales que, en última instancia, favorecieron a los sectores sociales mejor posicionados.

Uno de los factores que ha posibilitado el desarrollo de estos procesos es, según Guillermina Tiramonti, el debilitamiento del rol del Estado, que dejó de estar en el centro de la sociedad no sólo como administrador sino como presencia simbólica, capaz de articular e imprimir algún sentido de universalidad y homogeneidad al conjunto de las instituciones educativas.⁵ A su vez, la descentralización hacia las provincias de la responsabilidad por la educación media a fines del siglo pasado, en un marco de escasez de recursos fiscales, generó una falta de articulación entre las instituciones y acentuó las disparidades regionales. Estos procesos determinaron dificultades para la planificación y la atención de cuestiones como la calidad y la equidad en el sistema.

El progresivo retiro del Estado de la esfera educativa generó espacios de desregulación e incrementó la autonomía de las instituciones escolares facilitando el desarrollo de mecanismos de mercado. La lógica del mercado transforma a la educación en una mercancía para ser adquirida por la población en función de su capacidad de consumo. La oferta debe diversificarse para atender a los distintos segmentos de la demanda acentuándose así las desigualdades de origen.

En forma simultánea, la autora señala que la demanda se ha vuelto cada vez más selectiva durante las últimas décadas. La creciente polarización social, la expulsión de masas de trabajadores, y la segregación urbana, han generado tendencias al cierre social de ciertas capas medias y altas, quienes buscan la socialización entre iguales como intento de mantener las posiciones de privilegio adquiridas. Así, la asistencia a escuelas prestigiosas no sólo interesa por su nivel académico sino por su transmisión de capital cultural y su posibilidad de certificar la posición social. Esto explica el éxodo hacia el sector privado. Luego, la desaparición del Estado generó un nuevo diálogo entre la escuela y la familia, de forma que incluso las escuelas estatales comenzaron a diferenciarse cada vez más en función de las características del sector social que atienden.

Entonces, en el contexto de las profundas transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas, la mercantilización de la educación condujo a una creciente diversificación de la oferta frente a una selectividad cada vez mayor por parte de la demanda con alto poder adquisitivo (Tiramonti y Ziegler).

ENFOQUE MICRO

Los procesos globales mencionados anteriormente tienen su correlato en el accionar cotidiano, en las representaciones y en las valoraciones de los distintos actores del sistema. Para modificar la configuración fragmentada de nuestro sector

5 Minteguiaga Garabán realiza un exhaustivo estudio sobre la redefinición del sentido de «lo público» y del rol del Estado en la provisión de educación en el país durante las últimas décadas.

educativo, es relevante identificar los arreglos institucionales involucrados en su determinación. Las instituciones pueden ser definidas en un sentido restringido como las reglas del juego, formales o informales, que regulan la interacción entre los individuos de una sociedad (Rollinat; Schmidt). A su vez, pueden definirse en un sentido amplio pensándolas no sólo como normas explícitas e implícitas sino como sistemas de creencias convergentes, como factores que estructuran los incentivos y guían la conducta.⁶

La mencionada introducción de mecanismos de mercado en el sistema, ante el progresivo declive de la regulación estatal, ha determinado que la distribución de los recursos, la asignación de los alumnos y las propuestas pedagógicas de las distintas escuelas queden libradas al juego de la oferta y la demanda. En un estudio sobre los modos de regulación del sistema educativo en distintos países de Europa, Christian Maroy y Agnés Van Zanten hacen referencia a la emergencia de «interdependencias competitivas», que denotan la influencia mutua que tienen las prácticas de distintas escuelas situadas en el mismo contexto local. Consideran que las escuelas compiten por recursos materiales y humanos y por los propios alumnos, y que siguen «reglas del juego» que se derivan tanto de normas definidas por las autoridades como de su propio accionar cotidiano. Cuestiones similares plantea Cecilia Veleda (2005) para el caso argentino, quien sostiene que las escuelas desarrollan estrategias de diferenciación que pueden ser ofensivas o defensivas, selectivas o inclusivas, en función de su ubicación en la jerarquía local.

El desarrollo de las interdependencias competitivas de las escuelas en el marco de una creciente selectividad de la demanda, se manifiesta en la institucionalización de ciertas prácticas y expectativas de los actores que contribuyen a profundizar la segmentación. Con el tiempo, se han ido creando dispositivos para normalizar la distribución entre las escuelas de los distintos recursos. A continuación, se exploran estos diversos mecanismos concretos en forma más pormenorizada. Para facilitar el análisis, y siguiendo a Ariel Fiszbein, se los clasifica en cuatro categorías en función de si determinan: 1) la distribución de los recursos materiales; 2) la asignación de los docentes; 3) la asignación de los estudiantes, y 4) la gestión.

Mecanismos que determinan la distribución de los recursos materiales

Durante las últimas décadas, el sistema educativo argentino ha atravesado un proceso de descentralización progresiva. En 1978, el gobierno de facto nacional transfirió la administración, gestión y financiamiento de los establecimientos de educación primaria a las provincias. Luego, hacia 1991, la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las Provincias autorizó al Poder Ejecutivo a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos correspondientes a los niveles medio y superior no

6 Ver Aoki; Greif y Laitin; Sjöstrand.

universitario. Este compromiso de brindar los servicios educativos transferidos no se correspondió con el otorgamiento de mayores ingresos para hacerlo lo cual, en el marco de una crisis fiscal de envergadura, significó una carga pesada para las provincias (Formichella, Krüger y Rojas). Al mismo tiempo, la ampliación de la cobertura registrada durante los años noventa, especialmente en el nivel medio, determinó una seria escasez de recursos para el financiamiento educativo. Además de acentuar la diferenciación entre las escuelas públicas y privadas, esta falta de recursos permite imaginar el desarrollo de una disputa entre las escuelas estatales, las cuales deben generar estrategias para recaudar fondos tanto de parte de los circuitos gubernamentales como del sector privado. En esta competencia, los perdedores son naturalmente los establecimientos provenientes de las provincias más pobres y los que atienden a los sectores socioeconómicos menos favorecidos. De hecho, la localización de escuelas nuevas, especialmente las de doble jornada, o la distribución de fondos para su refacción, no se ha realizado históricamente en base a criterios que favorezcan a los más pobres (Fiszbein).

En este período, se concreta a su vez una tendencia registrada desde los años ochenta a incluir a las familias en las escuelas estatales a través de las asociaciones cooperadoras. Esta participación giró en la realidad, más que en la gestión, en torno a las contribuciones económicas que los padres pudieran hacer para mejorar la provisión de los servicios (Andrada). De hecho, diversos autores (Oiberman et. al.; Veleda 2005; Fiszbein) señalan a su rol cada vez más preponderante en la financiación del mantenimiento edilicio y de los recursos pedagógicos como un factor que contribuye a la segmentación. Las cooperadoras se encuentran cubriendo progresivamente más necesidades de las escuelas y se convierten, en muchos casos, en vitales para el funcionamiento de los establecimientos. Claramente, la gestión de recursos por parte de las mismas representa un mecanismo de reproducción de las desigualdades que opera a través de una doble vía. En aquellas escuelas donde la matrícula proviene de sectores de mayor estatus socioeconómico, las familias que integran estas asociaciones cuentan, por un lado, con más recursos económicos para realizar aportes directos y, por el otro, con mayor capital social y capacidad para presionar a las autoridades encargadas de la distribución de los fondos.

Mecanismos que determinan la asignación de los docentes

La fragmentación dentro del campo institucional se refleja a su vez en una fragmentación en el plantel docente, ya que existen dispositivos disímiles implementados por distintas instituciones para seleccionar y reclutar su personal, que se articulan a su vez con determinadas inclinaciones que tienen los docentes a la hora de elegir su lugar de trabajo. Estos mecanismos serían ineficaces e inocuos si se pudiera hablar en el país de la existencia de un «docente homogéneo». Lamentablemente, se constata que los docentes argentinos no difieren sólo en su experiencia en la tarea o en sus atributos personales sino que existen circuitos de formación diferenciados para los propios maestros (Poliak).

Las reglas formales vigentes para la selección del personal docente son claras. En la gestión estatal, cada escuela tiene un número fijo de posiciones asignadas y la distribución de las vacantes se realiza en base al Estatuto Docente, el cual determina un orden de méritos que se plasma en un listado público. Este orden es fijado por los mismos docentes a través de las Juntas de Calificaciones en la Ciudad de Buenos Aires y de los Tribunales en las provincias. Cada docente recibe un puntaje en función de diversos aspectos de su carrera siendo la antigüedad y los cursos de perfeccionamiento los más ponderados. A los cargos de suplencias e interinatos se accede a través de un listado que refleja este orden de méritos, de forma que, quienes se encuentran mejor posicionados, tienen derecho a ser los primeros en elegir entre las posiciones vacantes sin margen para la influencia de las autoridades escolares. Los cargos titulares se distribuyen a partir de un concurso de antecedentes. En el sistema de gestión privado, por el contrario, los directivos son libres de seleccionar a su personal en función de sus propios criterios (Figueira de Canavese; Fiszbein).

En las escuelas públicas, entonces, el poder de decisión para la distribución de los cargos parece estar en manos del sector docente. La clave está, entonces, en identificar cuáles son los criterios de elección de los maestros, qué buscan al seleccionar un establecimiento y cuáles son sus restricciones al tomar esta decisión. En el sector privado, en cambio, el poder de decisión pertenece a los directivos, por lo cual el próximo paso es intentar dilucidar cuáles son los criterios que los mismos tienen en esta elección. Por otro lado, si bien las escuelas estatales deben sujetarse a los procedimientos oficiales mencionados, en la práctica es posible observar la implementación de ciertos dispositivos informales que tiene por fin intentar evadir estas restricciones legales o, al menos, morigerar sus consecuencias. Así, resulta relevante también conocer cuál es el «perfil del docente» que buscan estas escuelas.

Un aporte en este sentido es realizado por Nadina Poliak, quien rastrea los mecanismos concretos de reclutamiento de los docentes en distintos grupos de escuelas del GBA.⁷ En un extremo, las escuelas públicas que atienden a un alumnado más pobre se ven forzadas por su bajo atractivo a respetar la normativa oficial. Su única estrategia parece ser la interpelación a los profesores «con vocación de servicio» apuntando a valores de solidaridad. En el extremo opuesto, las escuelas privadas más costosas o las públicas dependientes de las universidades nacionales recurren a docentes muy calificados, que permitan construir y conservar el prestigio de la institución. La selección se realiza por concurso o a través de la presentación de un proyecto de trabajo.

En cuanto a los incentivos y motivaciones de los docentes para trabajar en cada tipo de escuela, puede afirmarse, en primer lugar, que muchos presentan resistencias para trabajar con las poblaciones estudiantiles de menores recursos (Veleda 2005). Esto responde a una creencia generalizada acerca de que estos alumnos son «menos

7 Gran Buenos Aires: reúne a los partidos que rodean a la Capital Federal del país.

educables», en el sentido de que su deficiente capital cultural, el menor apoyo que reciben desde sus hogares y la falta de atención a muchas de sus necesidades básicas determinan una menor predisposición o mayores dificultades para el aprendizaje. Adicionalmente, el personal suele verse forzado a realizar tareas asistenciales, para las cuales no tiene la preparación o la inclinación. Estos factores permiten explicar las estrategias de carrera generalmente adoptadas: aquellos maestros con mayor antigüedad se concentran en las escuelas cuyo alumnado se conforma por una menor proporción de pobres, mientras que los más jóvenes e inexpertos comienzan trabajando en las zonas menos favorables para luego intentar insertarse en otro tipo de instituciones (Oberman et. al.). A su vez, Fiszbein señala que los incentivos provistos desde las autoridades centrales, como los adicionales monetarios otorgados para trabajar en zonas «desfavorables» o la estructura del sistema de jubilaciones, no parecen estar operando para enfrentar la segmentación.

Por otro lado, el sector de gestión privada concentra a los profesores más capacitados y experimentados. Esto se explica por las mejores condiciones laborales que en general ofrecen: la mayor disponibilidad de recursos didácticos, las posibilidades de trabajo en equipo y la composición socioeconómica del alumnado.

Puede concluirse que los mecanismos formales e informales de selección del personal docente se encuentran profundizando la segmentación del sistema. Las normas oficiales, tanto cuando son respetadas como cuando dejan cierto margen de libertad a los establecimientos, producen incentivos inadecuados. La confluencia entre las estrategias de los directores y la elección por parte de los docentes determina que los alumnos que asisten a distintos circuitos educativos aprendan con profesores cuya formación, trayectoria y valores difieren entre sí. Las dinámicas propias de cada escuela, generadas a partir de una matriz legal común, rompen con la homogeneidad del plantel docente, ya que cada tipo de escuela se corresponde con un perfil de profesor diferente.

Mecanismos que determinan la asignación de los estudiantes

A fines de la década del ochenta, se concedió en el país a los padres la libertad de elección del centro escolar. Sin embargo, ésta no es una libertad irrestricta, ya que se establece en cada escuela un orden de prioridad para la inscripción del alumnado (Andrada). Ésta debe, en primer lugar, respetar las articulaciones dentro de la misma escuela entre niveles o modalidades; luego, tienen prioridad los hermanos de alumnos en la escuela o hijos del personal docente o no docente; el tercer criterio es la cercanía domiciliaria o del trabajo de los padres.

Entonces, el mecanismo oficial de asignación de alumnos a las escuelas otorga una «cuasi-libertad» de elección a los padres presentando ciertos requisitos que deben tener en cuenta los directivos al momento de la inscripción, relacionados principalmente con el área de residencia. Sin embargo, diversos autores⁸ señalan

8 Se sugiere ver los trabajos de Narodowski; Veleda 2003 y 2005; Fiszbein, entre otros.

que este mecanismo oficial no se desarrolla de forma totalmente transparente, sino que se observan tanto márgenes de discrecionalidad por parte de las autoridades como estrategias de ciertas familias para evadir las regulaciones. Esto se debe principalmente a la debilidad en la regulación estatal, ya que el escaso control sobre los directores por parte de las instancias intermedias favorece la trasgresión de las normas. Así, las escuelas desarrollan estrategias para competir por los alumnos seleccionándolos en función de sus resultados educativos, su nivel socioeconómico o sus contactos personales; al mismo tiempo, las familias mejor posicionadas en la escala social intentan por distintos medios acceder a las escuelas más prestigiosas. Esto representa un claro ejemplo de incompatibilidad entre las reglas formales, emitidas desde la autoridad central, y las creencias, hábitos y expectativas de los actores locales, lo cual genera una serie de pautas informales tendientes a evadir las regulaciones oficiales.

Si bien las interdependencias competitivas entre las escuelas surgen alrededor de varios recursos, el factor clave resulta ser el alumnado (Maroy y Van Zanten). En el caso de las escuelas públicas, el primer incentivo es de tipo cuantitativo, ya que la categoría de la escuela (definida por su número de alumnos) determina la cantidad y el tipo de cargos docentes y no docentes con los que puede contar. Para las escuelas privadas, la relación entre el tamaño de la matrícula y los recursos financieros disponibles es aún más directa. Este primer motivo genera, en palabras de Maroy, una competencia de «primer orden» para atraer una mayor cantidad de alumnos. Luego, suele existir una competencia de «segundo orden», de tipo cualitativa, a través de la cual los establecimientos buscan atraer a cierto perfil de alumnos.

Las distintas razones para la competencia impulsan estrategias que pueden caracterizarse como defensivas u ofensivas, más o menos encubiertas. Mientras las instituciones mejor posicionadas seleccionan con gran libertad a su público escolar, en la búsqueda de incrementar o mantener su prestigio, otras se contentan simplemente con lograr sobrevivir procurando retener cierta matrícula.

Entre los mecanismos implementados por las escuelas privadas para la selección de su público escolar, el más destacable es la fijación del monto de la cuota, ya que la capacidad de pago define a un perfil muy particular de alumnado. Adicionalmente, el «derecho de admisión» del que disfrutaban estas instituciones les permite realizar una selección en base a sus propios criterios.

En el sistema educativo de gestión estatal, un primer dispositivo se relaciona con factores de localización. La segregación urbana tiene una estrecha correspondencia con la segregación escolar y esto se ve favorecido por la regulación que, históricamente, ha dado prioridad a la cercanía al momento de la inscripción. A su vez, las escuelas ponen en práctica distintos mecanismos explícitos para intentar evitar el empobrecimiento de su alumnado. Algunas optan por fijar un monto alto para la cuota de la cooperadora e incluso llegan a evitar la apertura del comedor escolar para no atraer a la población más carenciada. También se registran medidas tendientes a incorporar alumnos de cierto nivel académico,

como la revisión de los boletines o la aplicación de exámenes de ingreso. En muchos casos, la inscripción es aún más arbitraria, ya que resulta de atenciones especiales que los directivos realizan a conocidos o personas influyentes. Por último, las autoridades suelen reservarse algunas herramientas para continuar con el «filtrado» a lo largo de la trayectoria de los alumnos, como el uso de los pases a otras escuelas de aquellos más conflictivos o con bajo rendimiento (Veleda 2003; Fiszbein; Andrada).

Desde la demanda, existen múltiples prácticas que intentan evadir las regulaciones oficiales. Las mismas responden frecuentemente, más que a una búsqueda de calidad, a un intento de obtener credenciales válidas en el mercado laboral o status socioeconómico.

En el marco de la libertad de elección vigente en el país, las familias suelen emprender una búsqueda de información acerca de las características de las distintas escuelas a su alcance. Estas referencias son valoradas en función de las distintas experiencias, expectativas e ideología de los padres. En la selección de los centros escolares, se observa la presencia de claras lógicas de mercado. Quienes tienen los recursos necesarios optan por «comprar» los servicios de educación privada considerados más convenientes en el marco de un desprestigio de lo público. Otras estrategias implementadas por algunas familias para lograr inscribir a sus hijos en escuelas prestigiosas son: recurrir a contactos personales, negociar directamente con las autoridades, hacer valer el prestigio profesional propio o la condición de ex alumnos del establecimiento, etc. Finalmente, en función de la regulación oficial que otorga prioridad a la cercanía residencial o a quienes ya han transcurrido por sus aulas en niveles inferiores, los padres suelen implementar prácticas como la inscripción en la escuela de preferencia desde el nivel inicial o, incluso, la falsificación del domicilio (Veleda 2003; Narodowski).

La elección de escuelas por parte de las familias consolida la segregación socioeconómica del sistema, ya que la capacidad de elección no se encuentra repartida equitativamente según los orígenes sociales. En primer lugar, los incentivos o las motivaciones para elegir el centro escolar no siempre son los mismos, al tiempo que el acceso a la información y las herramientas para analizarla no están distribuidos homogéneamente. Finalmente, las familias poseen capacidades diferenciales de consumo y distintos niveles de capital sociocultural que condicionan sus posibilidades de eludir las normas oficiales.

Mecanismos que determinan las características de la gestión

La segmentación del sistema educativo, expresada en la segregación socioeconómica del alumnado, en la distribución desigual de los recursos materiales y en la heterogeneidad del personal docente, tiene su correlato también en los estilos de gestión de los distintos circuitos escolares. Los mismos dependen de las capacidades de los directivos para movilizar recursos e incentivar al personal docente así como del control al que sean sujetas las autoridades locales por parte de los

supervisores e instancias de regulación superiores. En relación al primer punto, Fiszbein señala que no existen mecanismos específicos de carácter pro-pobre para asegurar la asignación de los directivos más capacitados a las escuelas cuya población sufre más carencias socioeconómicas. En lo respectivo a la responsabilidad asignada por los logros educativos de sus alumnos, este autor sostiene que existe en la actualidad un sistema «vertical» de responsabilidades que depende fuertemente del rol de los supervisores e inspectores. Plantea que es posible dudar tanto de su capacidad como de sus incentivos para imponer estándares de calidad u otro tipo de controles sobre las escuelas. En definitiva, la única instancia de control del sistema escolar parece ser la capacidad de demanda de las comunidades o de los padres a través de la cooperadora. Como se ha discutido anteriormente, esta capacidad se encuentra estrechamente ligada al nivel económico y al capital cultural de los mismos.

Consecuentemente, la fragmentación educativa se manifiesta también en una calidad diferenciada de la gobernanza de las escuelas, la cual tiende a ser mejor en aquellas con alumnos de mayor nivel socioeconómico y, especialmente, en el sector de gestión privada (Llach). Mientras que las escuelas que atienden a los sectores sociales más favorecidos se centran en fomentar la creatividad, la innovación y la transmisión de conocimientos, las escuelas pobres presentan modelos más orientados hacia la disciplina y el asistencialismo. Se busca principalmente brindar contención a los alumnos, trabajar con su autoestima y acompañarlos hasta el punto en que suele hablarse de que ciertas escuelas se están convirtiendo en meras «guarderías» de los jóvenes.

En conclusión, a lo largo de este apartado se ha intentado mostrar cómo la combinación de mayor autonomía de los centros escolares con una mayor libertad de elección de los padres resulta en una profundización de la segmentación del sistema. La puesta en marcha de diversos dispositivos, formales o informales, para la distribución de los recursos, los docentes y los alumnos entre las distintas instituciones determina una configuración fragmentada del sector educativo. La misma se genera endógenamente, en función de los intereses, las aspiraciones, las restricciones, y las creencias de los distintos actores individuales y colectivos. Desde las mismas prácticas escolares, se favorece la ampliación de las desigualdades sociales.

REFLEXIONES FINALES

Verificada la importancia de los procesos endógenos al sistema educativo en la definición de las trayectorias de los estudiantes, más allá de los condicionantes socioeconómicos de origen, la segmentación de la oferta educativa en el país resulta un fenómeno de gravedad. Es necesario enfrentar con urgencia el desafío de modificar la configuración actual del sistema para que todos los alumnos puedan realizar aprendizajes socialmente significativos en su paso por la escuela

argentina. Si se adoptara estrictamente el enfoque presentado por las teorías reproductivistas, sin embargo, resultaría imposible pensar en modificar la situación imperante. Según esta corriente, el rol natural e históricamente delegado a la escuela es la reproducción de las desigualdades sociales preexistentes, papel que se cumple en forma mecánica e inevitable. La fragmentación educativa sería la expresión, en el seno de una esfera social particular, de la lucha de clases en el momento actual de transformación del sistema de acumulación capitalista.

Esta línea teórica hace un aporte valioso para realizar un diagnóstico de la cuestión de la equidad en el sistema educativo. Señala la existencia de prácticas naturalizadas que atentan contra la misma e identifica tendencias globales que influyen en los comportamientos individuales construyéndose en forma colectiva la reproducción de la sociedad. No obstante, resulta difícil aceptar que no existan posibilidades para construir una realidad alternativa. De hecho, las críticas más frecuentes a este cuerpo teórico se relacionan con su determinismo, ya que no contempla la autonomía cultural y la iniciativa de las clases más pobres o las contradicciones inherentes al proceso de lucha social (Gil Rivero; Saviani).

Bajo el convencimiento de que es posible, mediante la política, avanzar hacia la democratización del sistema, es necesario poner en el centro a los agentes y su interacción cotidiana. Sin perder de vista la estructura en la que se desenvuelven, debe reconstruirse la trama de relaciones, intereses y conflictos que se desarrollan en el seno del sistema educativo. Así, los procesos de segmentación educativa han sido abordados desde una perspectiva institucional con el fin de identificar las normas o pautas de comportamiento que determinan la configuración particular del sistema. Al igual que en otros espacios de interacción social, en las escuelas convergen múltiples intereses de actores sociales diversos. Cualquier cambio que desee implementarse debe concebirse como un proceso endógeno sujeto a negociaciones en el que las reglas formales deben interactuar con los hábitos y pautas informales existentes.

Mediante este artículo se ha intentado contribuir al análisis y discusión de los distintos procesos sociales que entran en juego en la fragmentación del sistema educativo argentino, ya que la posibilidad de diseñar medidas que intenten modificar esta realidad debe estar basada en un conocimiento profundo del sistema institucional y las lógicas de acción vigentes. Sólo una vez identificados los principales mecanismos conducentes a determinar la segmentación, será posible encontrar espacios potenciales de intervención para intentar modificar las representaciones colectivas y generar procesos de cambio institucional.

Se argumentó que la segmentación es el resultado tanto de tendencias globales e históricas que actúan de marco para el sistema educativo como de las normas o pautas de comportamiento de los distintos actores que, en su interacción cotidiana, construyen colectivamente su realidad. En un plano macro, se destacan el deterioro del mercado laboral, la fragmentación del tejido social y el debilitamiento del rol del Estado. Desde un enfoque micro, se responsabiliza a la conjunción de las estrategias de las familias, los docentes y las escuelas en un marco de creciente desregulación.

Así, un primer lineamiento de política que puede desprenderse del análisis precedente es la necesidad de avanzar hacia el fortalecimiento institucional. Pero resultaría insuficiente el simple incremento del control y la regulación de las actividades a nivel local, ya que cierto grado de autonomía puede resultar deseable. Es importante generar a su vez un sistema de incentivos coherente con las expectativas e intereses de los diversos actores para guiar sus conductas hacia un mayor nivel de equidad.

Por otro lado, para operar en contra de estos mecanismos discriminatorios, exigiendo a los establecimientos la puesta en práctica de medidas que favorezcan la igualdad, es necesario apoyar a las instituciones educativas con recursos y fortalecer su capacidad de gestión a través de instancias de capacitación. Las escuelas más desfavorecidas requieren de compensación financiera y técnica para lograr mejorar la calidad de sus servicios, por lo que una mejor distribución de los recursos dentro del sistema debe ser una primera prioridad. Asimismo, los docentes que deben trabajar con alumnos de menor nivel socioeconómico necesitan recibir una formación adecuada que les permita brindar una enseñanza más acorde a sus características particulares y los prepare para derribar el mito de la «menor educabilidad» de los pobres. Sólo fortaleciendo la capacidad institucional y la calidad del sistema de gestión estatal será posible comenzar a revertir el éxodo de las clases medias hacia el subsistema privado.

Finalmente, si bien lograr la igualdad de oportunidades probablemente no esté al alcance de la escuela, sí es posible que intente morigerar en parte los efectos de la desigualdad. Uno de los objetivos más loables que puede tener el sistema educativo es el de formar a los individuos para que cada uno pueda defenderse en las mejores condiciones posibles dentro del contexto social en que se desenvuelve. Brindar conocimiento e incentivar la reflexión de la comunidad pueden ser caminos para quebrar la reproducción de las desigualdades sociales. Por supuesto, esto requeriría de una educación pensada por y para los más pobres. Una educación que brinde un aprendizaje de prácticas que incrementen sus libertades y capacidades, aún cuando en un futuro puedan quedar al margen del mercado de trabajo formal y el modelo de acumulación dominante. Esto requeriría a su vez una modificación de las representaciones y expectativas tanto de la comunidad docente como de los alumnos y sus familias, de una nueva pedagogía. Ésta, sin embargo, sólo podrá desarrollarse si se construye el espacio y se destinan los recursos necesarios para ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis. *Escritos*. Barcelona: Laia, 1975.
- Altimir, Oscar, Luis Beccaria y Martín González Rozada. «La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000» en *Revista de la CEPAL*, n.78, 2002, pp.55-85.
- Andrada, Myrian. «Retórica y realidad de las políticas de autonomía escolar y participación de las familias en Argentina» en *TEIAS*, Rio de Janeiro, n.4, 2001, pp.1-12.

- Aoki, Masahiko. *Toward a Comparative Institutional Analysis*. Massachusetts: Institute of Technology Press, 2001.
- Balduzzi, Juan. «Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes». *Informes y estudios sobre la situación educativa N°4*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilté - CTERA, 2006.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- Binstock, Georgina y Marcela Cerruti. *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 2005.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Río de Janeiro: Livraria Francisco Alvez Editor, 1975.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. (1975). «The problem with Human Capital Theory» en *American Economic Review*, vol.65, n.2, 1975, pp.74-82.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- Cerruti, Marcela y Alejandro Grimson. «Buenos Aires, neoliberalismo y después: cambios socioeconómicos y respuestas populares» en Portes, Alejandro, Bryan Roberts y Alejandro Grimson (eds.). *La ciudad latinoamericana*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- CIPPEC (Irene Oiberman y colaboradores). *Los Estados Provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*, PREAL, Santiago de Chile: Fondo de Investigaciones Educativas, 2004.
- DINIECE. «Estudio Nacional de Evaluación y consideraciones conceptuales ONE 2007». Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Figueira De Canavese, Amelia. «Una mirada más cercana a las escuelas: los estudios de caso» en Llach, Juan José (comp.) *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Gránica, 2006.
- Filmus, Daniel. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Ed. Buenos Aires: Santillana, 2001.
- Fiszbein, Ariel. «Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A Case Study of the Education Sector in Buenos Aires». *LCSDH Paper Series 47*. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, 1999.
- Formichella, María Marta, Natalia Krüger y Mara Rojas. «Los procesos de descentralización educativa y sus resultados: Un análisis para Argentina» en *Revista Economía y Sociedad*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, n.24, 2009, pp.77-92.
- Gasparini, Leonardo. «Monitoring the Socio-Economic Conditions in Argentina: 1992-2006». Documento de trabajo. La Plata: CEDLAS (UNLP) y Banco Mundial, 2007.
- Gil Rivero, José. «La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción» en *Laberinto 8*, 2005. Disponible en <http://laberinto.uma.es> [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Greif, Avner y David Laitin. «A Theory of Endogenous Institutional Change» en *American Political Science Review* n.98, pp.663-52.
- Hanushek, Eric, John Kain, Jacob Markman y Steven Rivkin. «Does Peer Ability Affect Student Achievement?» en *Journal of Applied Econometrics*, 2008, vol.18, n.5, pp.527-44.
- Herbón, Alicia, Claudio Román y María Eugenia Rubio. «Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación». Asamblea permanente por los Derechos Humanos. Comisión Educación, 2002. Disponible en <http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edleyeduc.asp> [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Jacinto, Claudia. «Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina». Seminario internacional «La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas». Huerta Grande, Córdoba, 2005.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.

- Kritz, Ernesto (2005). «Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90» en *Debate n.2*. SITEAL. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_2_kritz_articulo.pdf [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Krüger, Natalia. «The segmentation of the Argentine education system: evidence from PISA 2009» en *Regional and Sectoral Economic Studies*, 2011, vol.11, n.3, pp.41-64.
- Llach, Juan José. *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Gránica, 2006.
- Llach, Juan José y Francisco Schumacher. «Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla» en *Anales de la AAEP*, Tucumán: Asociación Argentina de Economía Política, 2002.
- Maroy, Christian (2004). «Regulation and Inequalities in European Education Systems» en *Research Project: Changes in Regulation Modes And Social Production Of Inequalities In Education Systems: a European Comparison. Final Report*. 2004. Disponible en: <http://doc.iiep.unesco.org/cgi-in/wwwi32.exe/%5Bin=epidoci.in%5D/?t2000=023918/%28100%29>
- . «¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?» en *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol.12, n.2, 2008, pp.1-11.
- Maroy, Christian y Agnes Van Zanten. «Regulation and competition among schools in six European localities» en *Sociologie du travail*, vol.5, n.1, 2009, pp.67-79.
- Minteguiga Garabán, Analía. *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina.*, México DF: Colección Tesis Premiadas, FLACSO-México, 2009.
- Morduchowicz, Alejandro (coord.) «Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos». Documento de trabajo n.38. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad, 1999.
- Narodowski, Mariano. «Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin `vouchers`». Disponible en <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt37.PDF> [Accedido el 23 de octubre de 2012]
- Núñez, Violeta. «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos» en *Revista Ensayos y Experiencias*, n.50, 2003, pp.89-97.
- OCDE. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Vol. II. 2010. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [Accedido el 22 de octubre de 2012].
- Poliak, Nadina. «Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada» Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Rivas, Axel, Alejandro Vera y Pablo Bezem. *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC - Fundación Arcor - Fundación Roberto Noble, 2010.
- Rivkin, Steven, Erik Hanushek y John Kain. «Teachers, schools, and academic achievement» en *Econometrica*, vol.73, n.2, 2005, pp.417-58.
- Rollinat, Robert. «La historia económica y el lugar de las instituciones según D. North» en *Ciclos*, vol.7, n.13, 1997, pp.11-30.
- Salvia, Agustín. «Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político» en Salvia, Agustín y Eduardo Chávez Molina. *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Sautu, Ruth. «Estrategias teórico-metodológicas en un estudio de la herencia y el desempeño ocupacional» en Wainerman, Catalina y Ruth Sautu (comps.) *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumière, 2004.
- Saviani, Dermeval. «Las Teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina» en *Revista Argentina de Educación*, vol.3, 1983, pp.7-29.
- Schmid, Allan. *Conflict and Cooperation: Institutional and Behavioral Economics*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

- Sendón, María Alejandra. «Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, n.24, México DF, 2005, pp.191-219.
- SEDLAC (Socioeconomic Database for Latin America and the Caribbean) Disponible en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas.php> [Accedido el 6 de diciembre de 2011].
- Sjöstrand, Sven-Erik. *Institutional change: theory and empirical findings*. Armonk: Sharke, 1993.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar, 1986.
- Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Treviño, Ernesto, Hector Valdés, Mauricio Castro, Roy Costilla, Carlos Pardo y Francisca Donoso Rivas. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO Santiago & LLECE, 2010.
- Trinchero, Hugo. «Economía política de la exclusión. Para una crítica desde la experiencia de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)» en *Cuadernos de Antropología Social* n.26, 2007, pp.41-67.
- Veleda, Cecilia. «Mercados Educativos y Segregación Social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense». Documento de trabajo n.1. CIPPEC. Programa de Sociología Política de las Desigualdades Educativas, 2003.
- . «Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense». Documento de trabajo n.5. CIPPEC. Programa de Sociología Política de las Desigualdades Educativas, 2005.

Recibido el 15 de junio de 2010
Aceptado el 7 de diciembre de 2011

El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado, de José Joaquín Brunner y Carlos Peña (eds.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2011. 460 págs.

El libro reúne quince ensayos inéditos de destacados académicos chilenos e internacionales que analizan la tensión entre las dimensiones públicas y privadas en la educación superior (Raúl Atria, José Joaquín Brunner, Enrique Fernández, Óscar Espinoza, Luis Eduardo González, Manuel Krauskopf, María José Lemaitre, Daniel C. Levy, José Julio León, Pedro Morandé, Pablo Oyarzún, Carlos Peña, Elisabeth Simbuerger, Ana María Stuen y Gonzalo Zapata). En un contexto de movilizaciones de actores universitarios y amplio debate público sobre los problemas de la Educación Superior en Chile, los especialistas abordan aspectos críticos de los sistemas universitarios como su institucionalidad y arquitectura jurídica, el aseguramiento de la calidad, la producción de conocimientos, los problemas de acceso y equidad, las relaciones con el Estado, el gobierno de las instituciones y los sistemas, entre otros.

En su introducción, los editores realizan un análisis de la dialéctica público/privado a lo largo de la historia. Partiendo de la constatación que las universidades fueron creadas antes que el Estado, se preguntan si las universidades, en su origen, fueron públicas o privadas. A continuación se formulan una interrogante decisiva para el objeto de su investigación: “¿cuándo se originó la identificación de lo público con lo estatal y de lo extraestatal con lo privado?” (11).

El recorrido histórico comienza en la universidad medioeval, sigue en la universidad moderna humboldtiana y culmina analizando los principales cambios en curso en las universidades como consecuencias de las transformaciones de su entorno social, económico y cultural. El ensayo introductorio cierra con una discusión sobre el significado de lo público en la actualidad repasando las conceptualizaciones de la economía neoclásica y su noción de bien público y las ideas de Jürgen Habermas y Hannah Arendt sobre la esfera de lo público. Desde estas reflexiones, abren el debate de la publicación sosteniendo, como un argumento clave para que el Estado sostenga universidades, que: “Si bien no cabe confundir lo público con lo estatal —los antecedentes que acabamos de anticipar lo impiden—, estas notas sugieren que es posible postular una preocupación preferente del Estado por un grupo de sus universidades. Pero no porque los intereses públicos coincidan con lo estatal —algo que, como vimos no es ni histórica ni conceptualmente correcto— sino por razones de otra índole. Ellas derivan del hecho de que el Estado tiene un tarea fundamental en la formación de elites diversas y plurales, algo que en las instituciones extraestatales por sí solas no alcanzan ni persiguen” (12).

El volumen se divide en tres partes. La primera incluye ensayos que analizan el significado que se atribuye a la distinción entre lo privado y lo público en la esfera de la cultura social y política, e intenta esclarecer cómo se constituyó esa distinción en los debates universitarios en Chile. Especialmente interesante es el artículo de Ana M. Stuen sobre las tensiones que en el siglo XIX produjo la apertura de la Universidad Católica de Chile sobre el espacio público de la educación

superior en dicho país, muy en línea con el tipo de debates que analiza Susana Monreal para el caso uruguayo (*Universidad Católica del Uruguay: El largo Camino hacia la Diversidad*. Montevideo: UCU, 2005).

En la segunda parte, artículos de Daniel Levy, Raúl Atria y José Joaquín Brunner describen la fisonomía que poseen las instituciones que, en los actuales sistemas, se denominan privadas y aquellas que se denominan públicas introduciendo tipologías y modelos de validez comparada. La tercera parte analiza, desde la mirada de las políticas públicas, cómo la distinción pública-privado impacta en esferas como el papel del Estado, las políticas de acceso a la educación superior, el aseguramiento de la calidad de las instituciones, su autonomía y producción de conocimiento.

La segunda parte tiene un especial atractivo para académicos que investigan el campo de la educación superior. En ella, Daniel C. Levy, Director del Programa de Investigación PROPHE (Program for Research on Private Higher Education) comienza en su artículo por cuantificar el crecimiento de la educación superior privada en el mundo y por regiones, donde América Latina con un 48,2% junto con el Este del Asia con un 36,4%, se destacan en su proporción de matrícula en el sector privado sobre el total de estudiantes que participan de la educación superior. Posteriormente, introduce una tipología de la educación superior que constituye una reconfiguración de su propuesta original en *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance* (Chicago: University of Chicago Press, 1986). Sostiene que, en la mayor parte del mundo, la presencia privada corresponde más al tipo de semielite que a las

de elite académica. Las instituciones de semielite tienen una selectividad y estatus superior al promedio, están orientadas hacia al campo laboral y suelen ser emprendedoras porque no disponen de fondos públicos salvo en algunas actividades de investigación. La categoría de “religiosa” es ampliada en este estudio a instituciones con sentido de identidad incluyendo casos como universidades con identidad étnica. Las universidades de absorción de demanda son una respuesta a la demanda creciente por estudios superiores. Finalmente, analiza dos tipos de instituciones de educación superior privada que denomina transversales: las instituciones con fines de lucro que se vienen expandiendo en varios países de la región como Perú y Brasil, y nuevas formas mixtas que combinan lo público y lo privado.

Raúl Atria propone en su trabajo un modelo para analizar la transición de los sistemas universitarios de elite a masivos como consecuencia del crecimiento significativo del número de estudiantes que acceden a estudios superiores. Su modelo incluye cuatro fases de crecimiento. En la fase inicial, la educación superior se concentra en la cúspide social. Luego de una primera ola de masificación, el sistema universitario recibe una presión social por crecer y suele implicar la apertura de nuevas ofertas de formación profesional. En la tercera fase, la segunda ola de masificación lleva a una diversificación institucional y a tensiones de regulación y aseguramiento de la calidad. El proceso culmina con una última fase que denomina de transición avanzada donde la equidad y el financiamiento se convierten en los ejes fundamentales del debate de las políticas de educación superior.

En su artículo sobre regímenes de gobernanza universitaria, José Joaquín

Brunner comienza definiéndola como una forma de adaptación de la universidad a su entorno. Plantea cuatro tipos de gobernanza universitaria que denomina: burocrático, colegial, de partes interesadas, y emprendedora. El modelo burocrático responde a la universidad moderna tanto en la versión humboldtiana como napoleónica, caracterizada por el control estatal tanto en el financiamiento como en un conjunto de decisiones académicas. La universidad colegial es la universidad autogobernada donde predomina la “oligarquía académica” en la terminología de Burton Clark (*The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983). Estos modelos tradicionales, señala el autor, se van abandonando hacia nuevas modalidades de gobernanza. Un primer caso, es la universidad de partes interesadas (*stakeholders*) donde se incorporan las perspectivas de diversos actores tanto internos como externos en los procesos de toma de decisiones. La última modalidad de gobernanza que propone la denomina “modelo emprendedor” donde la coordinación por medio del mercado resulta relevante. Culmina su estudio con un análisis de cómo los regímenes analizados se manifiestan en el contexto latinoamericano.

Nueve ensayos estudian las consecuencias de la división público-privada en distintas esferas de las políticas de educación superior. Los trabajos de Enrique Fernández y Luis Eduardo González junto con Oscar Espinoza analizan el rol del Estado en la educación superior en Chile en temas como la promoción de la investigación científica, la supervisión y regulación incluyendo el aseguramiento de la calidad, así como el fomento de la equidad y el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones. En este

contexto, es oportuno el análisis que realiza José Julio de León sobre el debate hoy en curso en Chile sobre la autonomía universitaria.

Gonzalo Zapata destaca en su estudio la importancia que tiene la información para la toma de decisiones informadas por parte de los actores universitarios. Desde un punto de vista analítico resulta de interés su tipología de demandas de rendición de cuentas que reciben las universidades (347) y, en consecuencia, el tipo de información que deben proveer. Las instituciones reciben demandas internas y externas, en algunos casos con dependencia jerárquica y otras no. Las demandas externas con jerarquía provienen de los organismos regulatorios y las no jerárquicas de los nuevos estudiantes, sus familias y el público en general. Las demandas internas con jerarquía son de las autoridades (en algunos casos los propietarios) y las no jerárquicas de los diversos actores universitarios (docentes, estudiantes, administrativos).

María José Lemaitre (directora ejecutiva de CINDA y presidenta de la Red Internacional de Agencias Acreditación, INQAAHE) aborda las peculiaridades de la acreditación para el sector privado distinguiendo entre mecanismos de control de calidad (licenciamiento o reconocimiento según las legislaciones), garantía de calidad (evaluación o acreditación de instituciones y programas) y auditoría de la calidad (mejora continua).

Un muy atractivo artículo presenta Elisabeth Simbuerger sobre la publicidad universitaria en Santiago de Chile, en particular en su sistema de transporte público. Señala como el foco de atracción está dado por frases e imágenes que promueve la movilidad social ascendente.

El conflicto de las Universidades: entre lo público y lo privado resulta

fundamental para entender las complejidades de uno de los principales debates de la educación superior en Chile pero también, aunque con matices, en el resto de los países de América Latina. Realiza aportes críticos tanto desde la discusión de las ideas como también desde sus consecuencias en las políticas de educación superior. Como consecuencia, su lectura

resulta de interés no solamente para los académicos del campo de la educación superior sino también para aquellos con responsabilidades tanto en los órganos de políticas y regulación como de los directivos de las instituciones de educación superior.

Pablo Landoni Couture
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre las prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo, de Adriana Aristimuño, Lilián Bentancur y Sharon Muselli. Montevideo: UNICEF - Universidad Católica del Uruguay, 2011. 183 págs.

En 2009, UNICEF se propuso la realización de una investigación cualitativa sobre las prácticas educativas en liceos públicos de Montevideo. Esta propuesta surge de la necesidad detectada por el organismo internacional de obtener información que permita conocer la realidad en la enseñanza media en cuanto a la educación como derecho para los adolescentes. La relación entre universalización-inclusión y calidad de los aprendizajes se propone como el foco desde el que adentrarse en los liceos a la búsqueda de información.

Con esta finalidad, y con el beneplácito de las autoridades de la educación, es que surge el estudio en cuestión y que

muestra características paradigmáticas en relación a las posibilidades de investigación en nuestro contexto: para su realización se produjo la sinergia entre diferentes actores desde un organismo internacional que interpela, autoridades que vehiculizan, empresas que financian y soporte académico desde el ámbito universitario.

El resultado es un informe de investigación que da cuenta de un trabajo serio, comprometido, del que emergen importantes elementos de diagnóstico y para el debate. En el estado actual de nuestra realidad educativa, y frente a la necesidad de respuestas, el presente estudio tiene la virtud de evidenciar elementos concretos a partir de los que poder comenzar a discutir, dialogar e imaginar seriamente.

El documento, estructurado en el rigor técnico, no se manifiesta científicamente críptico sino que exhibe la virtud de presentarse abierto a la comprensión de los diversos actores (directos e indirectos) interpelados por la cuestión educativa. Entendemos como un valor intrínseco del mismo la buena mixtura entre rigor de método y llaneza en la

comunicación: cumple desde aquí con el rol de la investigación, que es no quedar encerrada en claustros o laboratorios sino ofrecer luces para quienes deben entender y decidir.

Desde el punto de vista estructural, el documento responde perfectamente al diseño de investigación propuesto. El estudio se planteó «contar con información empírica recogida en la realidad actual de los centros» (18) desde la convicción de las investigadoras de que existen muchos y muy buenos diagnósticos pero no suficiente evidencia de la situación real del contexto en el día a día. El texto explicita con mucha claridad el diseño basado en el estudio de casos paradigmáticos —se eligen cuatro liceos públicos de acuerdo a criterios muy claros— y el mismo se revela en el informe a través del encuadre general del marco conceptual y metodológico, al que siguen los análisis de los casos, para culminar con el estudio comparativo que incorpora la interpretación general de los resultados de la investigación.

Las autoras presentan también argumentos valederos y contundentes que justifican la pertinencia el trabajo: la preocupación por la situación educativa del país, la debilidad que manifiesta el sistema en la enseñanza media, resultados que evidencian el estado de la situación y reclamos insistentes de cambio y mejora.

La elección de los liceos-casos para la investigación resulta un aspecto bien relevante en el texto demostrando coherencia metodológica, ya que los criterios de esta selección surgen necesariamente del foco a analizar. Se propusieron trabajar con liceos de la capital, de estructura similar en cuanto a la cantidad y contexto de la población allí atendida y con la característica particular de poseer resultados de aprendizaje «por encima de

la media respecto a los de su mismo contexto» (18).

Este aspecto resulta a nuestro juicio el más revelador por varios aspectos. Por un lado, desde el punto de vista de la investigación, al proponer claramente las condiciones de los casos escogidos se posibilita disminuir considerablemente el «ruido» de variables contaminantes. Por otro, define el sondeo de buenas prácticas a partir de datos inesperados. Este punto es el que sostiene el estudio, ya que evidentemente se fue a la búsqueda de las particularidades de la realidad de los liceos a partir de casos con cierto nivel de excepcionalidad. Esta propuesta metodológica de indagación hacia atrás desde la excepción, si bien no habilita a la generalización, sí faculta la generación de hipótesis desde las que cuestionarse la generalidad, y estas suposiciones basan su valor en la existencia de esos casos que desafían lo esperable.

El documento pasa luego de enmarcar metodológicamente el estudio, a presentar los casos, con sus características particulares a través de los instrumentos elegidos para ello. Encontramos aquí otra de las muy buenas características del diseño. Las investigadoras trabajaron en diferentes aspectos atendiendo a distintos actores y, en momentos, variados. Realizaron entrevistas con directores, adscriptos, docentes y miembros de equipos, observaciones de espacios, de coordinaciones, de prácticas de aula y encuestas a estudiantes. Tener en cuenta a estos diferentes actores, demuestra el valor que las investigadoras han otorgado como sujetos fundamentales de las realidades de cada uno de los centros. Y también manifiesta la comprensión de la multidimensionalidad de la temática. Un dato escueto, limitado a una línea en el texto, da cuenta de la profundidad y

seriedad con que se encaró la investigación al manifestar el tiempo dedicado al trabajo de campo «91 horas, repartidas en casi 40 visitas» (21).

La presentación de los casos se va tejiendo desde la identificación del tipo de liceo en cuanto a tamaño y población que atiende, se muestra la estructura edilicia y los recursos con que cuentan, y se profundiza en la estructura organizativa y los roles de los diferentes actores. Estas descripciones se ilustran con datos cuantitativos y se cruzan con interpretaciones fundadas de las investigadoras («esta información apunta a un importante problema de retención en el turno vespertino», 29). Los aspectos más reveladores surgen del análisis cualitativo de la información recogida en los liceos; aparecen datos valorativos, de reconocimiento, de comprensión de situaciones, de propuestas soñadas o implementadas. Escuchar la voz y las elecciones de directivos, profesores, y permitir que se conozca la postura de los estudiantes, aunque sea en algunos aspectos, da encarnadura al trabajo, lo torna real.

Una vez que los casos quedan delineados, con información suficiente sobre la vida de cada liceo a través de los datos descriptivos, del tipo de liderazgo que desarrollan sus direcciones, la dimensión grupal del cuerpo docente, de cómo se vive la disciplina, cuáles los intereses y creencias manifestadas por adultos y adolescentes, se pasa al estudio comparativo. El texto se diferencia en ambas partes siendo la descripción el énfasis fundamental en la construcción de los casos y el análisis e interpretación serán los que emerjan preferentemente en la visión intercaso.

En este apartado del texto, podemos acceder a las conclusiones de investigación, las que en primer lugar ponen en evidencia ciertas verdades sospechadas: los

liceos tienen carencias en el aspecto edilicio, lo que de alguna manera conspira con la función, y también se produce una dinámica preocupante de retroalimentación entre la cantidad de inasistencias docentes y la disciplina imperante en los centros educativos. En el texto, sin embargo, no queda claro que esta interrelación tiene dos sentidos. La interpretación que se da, deriva las faltas docentes de un mal clima disciplinar, pero no plantea la posibilidad de que el clima disciplinar responda a «no-presencias» de adultos comprometidos con su rol. Entendemos que es un aspecto a considerar.

Otros puntos que surgen en las conclusiones tienen que ver, por ejemplo, con los problemas estructurales para la conformación de equipos docentes debido a una altísima rotación de los mismos; también surgen las cuestiones presupuestales refiriéndose básicamente a la rigidez de un sistema fuertemente centralizado. Se destacan roles como fundamentales en relación a lo bueno que sucede en los liceos: el del director y sus líneas de trabajo claras, el de los adscriptos y su labor de sostén del alumnado. Los hallazgos en relación al clima de trabajo y convivencia destacan también el valor de este aspecto para todos los implicados.

Y aparece, como evidencia más destacada de este análisis, la conclusión de que la variable sociocultural (quintil de la población a la que atiende el liceo) no resultó determinante para el nivel de resultados. Este punto se evidencia como fundamental al devolver al centro educativo buena parte de la responsabilidad sobre éstos. En el documento se evidencia la manifiesta importancia del centro educativo como unidad de resolución, de decisión y de análisis de resultados. Pone también el problema de la enseñanza media atravesando lo contextual:

«el problema no es la educación media básica en contextos desfavorecidos, sino que es la educación media básica en cualquier contexto» (162).

Encontramos asimismo otros puntos sobre los que podríamos interpelar al documento, intentando profundizar más aún en el buen diagnóstico al que se arriba. Son estos aspectos que sin dudas se abren a la reflexión. Uno de estos puntos tiene que ver con la interpretación de lo que se buscó como buenos resultados a la hora de seleccionar los liceos de la muestra. Entendemos que el indicador elegido como evidencia contradictoria —la tasa de repetición— probablemente no sea el mejor para manifestar buenas prácticas y evidenciar aprendizajes de calidad. Acordamos que es un factor evidente de resultados de aprendizaje, pero no tenemos la certeza de que sea el índice que mejor puede demostrar buenos resultados. Menos aún creemos que se pueda asimilar a buenas prácticas. En un sistema curricular como el uruguayo, en el que no existen claros objetivos de salida de nivel, la repetición por asignaturas con puntaje insuficiente puede no significar lo mismo entre diferentes instituciones o incluso profesores. Estamos de acuerdo con que es un índice importante y que además es claramente un índice que está disponible (¿tenemos alternativas?) pero seguramente debemos aspirar a más. De todos modos resulta esperanzador saber que los directivos y profesores de estas instituciones se muestran preocupados por lo que estos datos manifiestan.

Del documento surge, entonces, la necesidad de discutir y reflexionar el verdadero valor de la variable repetición. ¿No será que la misma forma parte también de la falta de planteo de alternativas institucionales desde las que medir resultados de aprendizaje?

Por otro lado, tener que aceptar como buenos resultados (en el contexto que sea) repeticiones de más de un 40% resulta escandaloso. Es claro que estos liceos se eligieron porque presentan mucho mejores porcentajes que otros similares, mas no deja de ser una clara indicación de fracaso del sistema. ¿Resulta entonces suficiente buscar las buenas prácticas en esos liceos con tan magros resultados?

En este sentido, un buen complemento de esta investigación podría ser analizar comparativamente otra propuesta institucional como los liceos privados (los colegios privados carenciados, en los mismos quintiles que los de la presente investigación) y las consecuencias de su estructura y organización particulares. Podría irse a la búsqueda de la existencia de verdaderos buenos resultados y sería una oportunidad de comparar paradigmas (aún dentro de una dinámica curricular común) y tener alternativas al modelo que manifiestamente demuestra no funcionar.

Llegados finalmente a este aspecto, sorprende que los actores involucrados no hayan cuestionado la estructura curricular. Estos, y en consecuencia las conclusiones del estudio, muestran que el problema se sigue poniendo fuera de la estructura académica (lo edilicio, el equipo, la formación, los incentivos, etc.). Y cuando hablan de lo curricular lo hacen en referencia exclusiva a lo programático, y se la evalúa como dificultosa para la educación de los adolescentes, pero no se cuestiona la estructura existente desde posturas alternativas, los planteos no van por aceptar el fracaso del modelo y avanzar en un cambio curricular. Son las autoras quienes, en el cierre del trabajo, hablan de un «formato institucional y curricular» que desperdicia las buenas intenciones puestas en juego

y aventuran discusiones en este sentido como necesarias en el futuro inmediato.

¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?, si bien puede pecar de proponer un título muy ambicioso, se presenta como un muy atractivo informe de investigación, accesible, con aportes muy sugestivos y

con la virtud de recorrer algunas cortinas permitiendo que se hable y reflexione sobre lo temido, lo real, lo creído y lo inexcusable en la educación a construir para nuestros adolescentes.

Isabel Varela

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Futuro para la educación o educación para el futuro. Algunas claves para el desarrollo de prospectiva en educación a través de breves ejercicios, de Álvaro Silva Muñoz (compilador). Montevideo: Ideas-Universidad de la República, 2010. 206 págs.

El presente libro recoge trabajos emanados de un esfuerzo por pensar el futuro, resultado del trabajo realizado en el marco del curso Prospección de la Realidad Educativa del la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a cargo del profesor Álvaro Silva. A lo largo del libro, se recorren distintos análisis de casos concretos, resultado del ejercicio de recabar datos sobre aspectos específicos de la realidad para así poder proyectar distintos escenarios posibles o deseables de la temática que se aborda en cada uno de ellos. Tal como describe Pablo Martinis en su prólogo, «si se mira con cuidado los textos que se compilan aquí se podrá apreciar que además de la intención de pensar hacia el futuro, los une la adopción de algunos posicionamientos ético-políticos acerca de lo que es deseable que sucediera» (6).

El libro se inicia con el prólogo de Martinis y unas «Primeras palabras» de Silva, que presenta la obra dándole un marco común en el eje de la inclusión social. A lo largo de los siete artículos siguientes se abordan temáticas tan diversas como la formación para el mundo del trabajo, el estudio sobre un liceo rural, la educación especial, el programa de Maestro Comunitario, el bachillerato artístico, el Plan Ceibal y el bilingüismo. En el capítulo final, el compilador realiza un recorrido sobre las temáticas analizadas, atravesadas por el eje del binomio inclusión-calidad.

Los trabajos surgen de la realización de ejercicios de investigación como parte de una práctica profesional que, sin permitir generalizaciones sobre las temáticas, se centran en aspectos particulares que desean abordar realizando el estudio retrospectivo necesario para visualizar algunos futuros posibles. En algunos casos, las temáticas son globales y, en otros, se centran en pequeñas situaciones concretas y, realizando una pequeña investigación, acorde con un ejercicio de estudio, nos presentan sus resultados.

En el primer capítulo, Lucía Forteza y Alejandra Rodríguez presentan el trabajo «Políticas de educación obligatoria

y formación para el mundo del trabajo: reflexiones desde un ensayo de prospectiva». En el mismo se aborda un estudio exploratorio centrado en el Parque Tecnológico e Industrial del Cerro en el marco de los parques tecnológicos en general, cruzados con análisis de la relación entre educación y trabajo, tanto desde los discursos teóricos como desde la visión de algunos referentes entrevistados. Este análisis intenta responder a una lógica de los discursos pedagógicos que se construyen desvinculados del mundo del trabajo. Conceptualizan las posturas sobre la «pedagogía del capital» (15) y del «trabajo como principio pedagógico» (17) abordando con base empírica la «trayectoria formativa personal» y la «percepción del sistema educativo obligatorio» (21). Así, encuentran evaluaciones favorables del sistema formal expresando que «una muy amplia mayoría reconoce emplear estrategias de autoaprendizaje situado» (21).

El segundo capítulo, desarrollado por Laureana de Assis, María Inés Laitano y Adriana Sánchez se titula «Alcances, límites y posibilidades para la descentralización territorial. El estudio de caso de un liceo rural». En el mismo, realizan un análisis que, si bien tiene como disparador el problema concreto del retiro de un director de un liceo rural, analiza la construcción de una comunidad educativa en una zona alejada de las «estructuras centralizadas del sistema educativo nacional» (39). Realizan un estudio retrospectivo de la educación rural y sobre la situación del centro educativo, así como su transformación en comunitario, haciendo un pormenorizado análisis de la propuesta educativa y del protagonismo del director saliente. En base a este estudio, se plantean las distintas alternativas ante el cese de esa figura, considerada puntal del

proyecto, así como las incertidumbres que estos cambios plantean.

En el tercer capítulo Fernanda Argenta, Lucía Dabezies y Verónica Trías realizan un estudio titulado «¿Hacia una nueva Educación Especial? Algunos desafíos para educar la inclusión y la diversidad». Sus autoras realizan un análisis de la situación histórica de la educación especial cruzándolo con algunas leyes que la regularon, así como de los paradigmas en que estuvieron basados a lo largo del tiempo. En este sentido, plantean las tendencias a «abrir espacios que brindaran atención especializada a niños con discapacidad en las aulas de educación común» (72). Desarrollan también un análisis sobre la situación actual, devenida del proceso histórico que relatan pormenorizadamente, incluyendo comentarios sobre las situaciones denominadas de «discapacidad social» (75). Reconocen los avances que se han producido en la materia y que permiten detectar gérmenes de cambio, producto de las normativas nacionales e internacionales, así como de la transformación de las Escuelas Especiales hacia Centros de Recursos.

En el cuarto capítulo Mariana González, Soledad Pascual y Pierino Rava analizan el Programa Maestro Comunitario titulándolo «¿Reconfiguración del ser docente o continuidad de prácticas compensatorias?». Plantean la temática del rol docente, construido en torno del aula, y los desafíos que este programa supone rompiendo dicha lógica y abriendo nuevos formatos organizacionales. Realizan un rastreo de las políticas educativas, fundamentalmente de los modelos de los noventa, de políticas sociales focalizadas y la estratificación social de las escuelas. Rastrean asimismo los inicios de las propuestas de una escuela anclada en la comunidad a partir de los trabajos de

Julio Castro y Miguel Soler así como los «procesos de construcción de la identidad docente» (97) y el «surgimiento de la figura de Maestro Comunitario» (100) cruzando esta situación con la conceptualización del rol docente y de como esta nueva figura, que flexibiliza algunas de las tareas docentes, quiebra algunas tradiciones muy arraigadas y revaloriza la función docente como profesional de la educación.

En el quinto capítulo, Tatiana Astapenco, Natalia Barraco y Ana Green se preguntan «¿Por qué el arte en la educación hoy? Reflexiones en torno al bachillerato artístico del plan de estudios "Reformulación 2006"». Allí se realiza una presentación de esta opción curricular, destacada por la apertura de espacios abiertos a nuevos lenguajes y metodologías, así como al reconocimiento de que los aprendizajes no son exclusivamente del intelecto ni el bachillerato es exclusivamente un camino a los estudios universitarios. Realizan un análisis retrospectivo desde la propuesta de Pedro Figari hasta la reformulación de 2006, así como de las variables que obstaculizarían o harían viable estas propuestas, como la formación de docentes o el trabajo interdisciplinario. Así plantean que «la fuerte tradición educativa excluyente del cuerpo y su expresión hasta su misma inhibición significará un desafío interesante y atractivo para este proyecto» (125). De esta forma, debaten entre la resistencia a los cambios manteniendo la inmovilidad del cuerpo y los espacios compartimentados de la estructura curricular, de tradición positivista, en un divorcio entre el discurso y las prácticas pedagógicas frente a un replanteamiento (tan urgente y necesario) de la cultura institucional, forzando una «nueva concepción pedagógica-didáctica» (130) que considere los aspectos

emocionales, corporales y de expresión espontánea de los sujetos.

En el capítulo sexto, Viviana Uri analiza «La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Hacia nuevos vínculos educativos a partir de la implementación del Plan CEIBAL». Al igual que en el capítulo anterior, los sistemas tradicionales de enseñanza son puestos en cuestión, desde la didáctica y las formas de desempeñar las tareas del aula así como los vínculos educativos dejando de estar la educación encerrada en el aula. En este sentido, sostiene que «no son las TIC herramientas educativas sino que también pueden ser educativas» (134) quitando centralidad al instrumento para centrarse en los procesos de aprendizaje y la forma de hacer escuela. Realiza un análisis sobre la educación y las tecnologías, en un proceso de conceptualización de ambas para avanzar hacia la temática de los vínculos educativos y de sus modificaciones cuando las tecnologías permiten espacios interactivos y colaborativos planteando la necesidad de repensar la escuela en función de los nuevos entornos y las nuevas posibilidades permitiendo, entre otras cosas, una atención más individualizada, una reconfiguración de los vínculos docente-alumno entre pares así como con la comunidad.

En el capítulo séptimo Patricia Carabelli desarrolla la temática de «Bilingüismo en escuelas públicas uruguayas: análisis de oportunidades y amenazas». En el mismo analiza la globalización y el desarrollo en América Latina, la globalización y educación y el multiculturalismo, así como distintos aspectos de los encuentros entre distintas culturas, una de ellas dominante, con distintos códigos lingüísticos, y sobre cómo los sistemas culturales deben abordar los

análisis de las distintas culturas. Analiza posteriormente el concepto y las políticas bilingüistas en la educación uruguaya para focalizarse en las escuelas de tiempo completo bilingües inglés-español, así como en la reorientación que se percibe desde la Escuela Pública hacia una educación de calidad. Realiza una matriz FODA con una formulación de estrategias, recordando que «las políticas educativas por sí solas no son garantía de cambio» (178).

El compilador Álvaro Silva Muñoz titula el último capítulo «Prospectiva educativa: el binomio inclusión-calidad como trama para pensar el futuro de la educación» donde el autor hace confluir diversos caminos. Por una parte traza un hilo conductor de recopilación y análisis de los trabajos del presente libro. Por otra, presenta el tema de la inclusión en clave de calidad educativa: «es mejor educación si y sólo si lo es para todos» (183) vinculando en forma permanente el uno con el otro. Presenta un recorrido sobre la temática de la inclusión social, desde una postura ética que no separa el «nosotros» del «ellos» (184) posicionado en la demanda a los sistemas educativos de una «excelencia en la generación, comunicación y distribución de los conocimientos socialmente válidos y pertinentes» (185) así como de su rol de canal de inserción social contrastando con los discursos de los noventa sobre el tema de la calidad.

Así confluyen los análisis y posiciones respecto a la calidad, la inclusión y las teorías de la proyección, con la exploración que realizan los distintos autores, en un ameno ir y venir entre ellos conformando un firme tejido que le da cohesión al libro. En esto sentido, compartimos uno de los párrafos articuladores: «La noción de calidad en educación ha estado históricamente

asociada a desempeños escolares, logros en el aprendizaje, obtención de ciertos estándares e infraestructura pertinente para el desarrollo de la tarea pedagógica. Al repensarla en términos prospectivos, se amplía su riqueza conceptual al vincularla directamente con la discusión de los fines de la educación, con la lucha política por dichos fines y con las decisiones y acciones que los concretan. Así, se problematiza su carácter ideológico y ético, al establecer la relación entre la calidad y la sociedad que queremos construir» (199).

Compartimos la importancia de esta publicación, en el entendido que estos trabajos deben socializarse. Es un camino que lleva a convertir el trabajo realizado por los estudiantes en aportes para la comunidad educativa contraponiéndose a la inercia de escribir para «aprobar el curso», donde el conocimiento generado termina, luego de la evaluación, perdido en un estante de la facultad y definitivamente fuera del alcance de los estudiantes, pasados y futuros, así como de la comunidad académica que se pierde estos importantes antecedentes.

Asimismo, en una agradable lectura, estos artículos disparan la curiosidad acerca de las temáticas planteadas, algunas historias mínimas pero de vital importancia para quienes las protagonizan. Así surge la curiosidad de analizar, sobre todo en aquellos casos en que se proyectan posibles futuros cercanos, si el paso del tiempo confirmó algunas de las perspectivas planteadas. Por ejemplo, nos preguntamos qué ocurrió con el cambio del director en ese liceo rural, cuál de los escenarios previstos se acercó más a lo ocurrido o si fue una combinación de ellos. También nos resuenan las modificaciones a las escuelas bilingües que se han anunciado en este último año,

así como las nuevas propuestas de enseñanza de inglés a través del proyecto de videoconferencias recientemente inaugurado a través del Plan Ceibal. El análisis del bachillerato artístico podría aplicarse con éxito a otras fuerzas innovadoras que se procura implementar dentro de los espacios educativos. Además, los análisis realizados respecto a la temática de las necesidades educativas especiales disparan la reflexión acerca de una educación inclusiva que, además de lo planteado en el artículo al respecto, tenga en cuenta

los casos en los que los alumnos están por encima de la media.

En otros casos, planteados a más largo plazo como las políticas educativas, pero a la vez más globales, nos dirá el tiempo hacia dónde fue evolucionando y seguramente sea objeto de estudios posteriores que tomarán alguno de los escenarios planteados como retrospectiva para ensayar nuevas visiones de futuro.

José Miguel García
FLACSO URUGUAY

Mi clase de historia bajo la lupa,
de Ana Zavala. Montevideo: Trilce,
2012. 120 págs.

El libro mira con lente profundo aquellos aspectos de la enseñanza de la historia para los cuales la didáctica clásica no ha tenido ojos. Hacer visible lo que está pasando en *mi* clase de historia ha supuesto en Ana Zavala un gesto epistemológico conmovedor: el posicionamiento para el análisis desde el lugar del sujeto implicado en la acción de enseñar y ésta, por lo tanto, abordada desde su atributo más esencial, la singularidad.

La autora designa «La mirada de los otros» al lugar de análisis de buena parte de la producción académica sobre la enseñanza de las últimas décadas. El título encabeza el capítulo primero y da pie a la tarea de argumentar la «impropiedad» para la comprensión de la

acción de enseñar historia de buena parte del arsenal conceptual nacido de esa mirada «extranjera» para el profesor. No hay declaración de guerra a la academia ni críticas a su proceso de construcción como saber. El cuestionamiento fundamental al lugar de análisis académico es sobre el desencuentro con la acción de enseñar historia y, muy especialmente, con el sujeto implicado en ella: el profesor. La apuesta principal de este libro es refundar un lugar de análisis a cargo del sujeto de la acción de enseñar y, también, refundar el vínculo entre la producción académica y la práctica de la enseñanza.

Este texto presenta una batería de herramientas teóricas susceptibles de ser empleadas por los actores de la enseñanza de la historia para comprender sus acciones y, desde ese lugar, tal vez transformarlas. A partir del capítulo segundo, Ana Zavala fundamenta la construcción de una nueva zona semántica que sostenga palabras para decir lo que hasta el

momento es invisible en el campo de la didáctica de la historia. Habida cuenta de que el sujeto ha tomado la palabra, seguir su pista ha colaborado a pensar cierto tipo de herramientas a la autora. Y es en el psicoanálisis donde ha encontrado el instrumento para ese análisis «de uno mismo desde uno mismo», que implica la propuesta del texto. El abordaje clínico y su sensibilidad particular para develar aquello que clásicamente no ha contado en el momento de pensar la enseñanza de la historia es el que Ana Zavala ha puesto en juego para pensar sus gestos profesionales desde este otro tipo de herramientas susceptibles de dar cuenta, desde un lugar innovador, de lo que acontece en esa compleja realidad llamada «enseñanza de la historia». La primera persona del singular aparece con insistencia en el texto. Tal como señala Mireille Cifali en la introducción, la excepcionalidad y principal contribución al campo de la didáctica de la historia de este trabajo es la reflexión desde el interior de la práctica de la mismísima autora. Profesora de historia que no ha abandonado la arena de los liceos, profesora de didáctica de la historia que ha acompañado y alentado trabajos de análisis del tipo que aquí propone, lectora de autores sensibles ante la problemática del sujeto, de la acción y de la historia en sus niveles metateóricos, la autora comparte a lo largo de los capítulos las comprensiones construidas a lo largo de su trayecto profesional. La puesta en palabras de lo que, en buena parte de la bibliografía específica ha permanecido invisible o ha sido considerado irrelevante, y un militante *yo* que no se elude a sí mismo, abren de esta forma la posibilidad, al lector sensible de encontrar, no prescripciones, no descripciones objetivantes de los profesores de historia sino una cantera de herramientas teóricas

para acompañarlo en un proceso de análisis de sus propios gestos profesionales.

Acción por definición singular, y sostenida por un sujeto, la enseñanza de la historia no puede, desde la mirada de la autora, comprenderse desvinculada de los grandes marcos de sentido que tiene esa acción para cada uno de los profesores. El capítulo segundo está dedicado a explicitar esa noción y a fundamentar su pertinencia como herramienta de análisis. Habida cuenta de que el lugar de análisis propuesto por la autora es el del sujeto de la acción bajo la mirada clínica de sí mismo, los afectos involucrados en la construcción de sentido aparecen develados sin pudor. La relación con el saber que un profesor ha establecido con la historia que enseña y el sentido que ha construido para sostener el proyecto profesional de enseñar, con sus implicancias autobiográficas e identitarias, constituyen en este capítulo las herramientas claves presentadas por la autora.

El capítulo tercero mantiene la «pista del sujeto» como marco general de reflexión, pero esta vez, desde sus relaciones con la temporalidad. Desde esta inquietud, la autora busca herramientas de análisis que sean apropiadas para la comprensión de la singularidad de la acción de enseñar historia. Ésta es pensada desde sus relaciones con la otra acción de anticipar/proyectar, habida cuenta que, desde la perspectiva de la autora, en una compleja relación temporal entre estas dos acciones se juega buena parte de la construcción de sentido para un profesor.

La noción de «deseo» construida por el psicoanálisis habilita aquí a la autora a proponer como herramienta de análisis la reflexión en torno al lugar de ese deseo en la acción de un profesor de proyectar la clase que vendrá. De esta forma, el complejo entrelazamiento temporal que

cruza una clase de historia, lo mismo que la incertidumbre y la otredad, se vuelven también susceptibles de ser puestas bajo la nueva lupa. En cierta forma, este capítulo inaugura en el relato la metáfora de los dos pies con que la autora piensa el análisis de una clase de historia, esto es, desde la singularidad de la acción de enseñar y desde la especificidad de la historia como saber.

El capítulo cuatro comienza instalándose de lleno en la cuestión de la puesta en juego en una clase de historia de los saberes académicos, los de la historia, pero también, los pedagógicos. La autora parte de la idea de que en el proceso de movilización de esos saberes por parte de los sujetos está una de las claves de entrada para el análisis oportuno de una clase de historia. La propuesta fundamental de este capítulo: explicitar dimensiones de esa puesta en movimiento singular y subjetiva. La idea de la necesaria reflexión en torno al lugar desde el que cada profesor de historia pone en palabras las categorías históricas toma forma en la expresión de «trazabilidad historiográfica», lo suficientemente gráfica como para dar cuenta de la inquietud de la autora respecto a dirigir una mirada profunda allí donde la lupa clásica nunca ha dirigido el interés. La apuesta es también a la explicitación de la forma en que el profesor ha movilizó saberes provenientes de las Ciencias de la Educación. O la forma en que éste ha elegido «crear» en esos saberes, vínculo más complejo y profundo que el de simplemente «saberlo». También aquí la autora piensa en la forma en que la experiencia propia y ajena es movilizó como saber recurriendo a la noción de «saberes prácticos» e insistiendo en la potencia de poner en reflexión las rutinas tenidas por naturales. Finalmente, la lupa hace foco en la movilización de la ideología, los

valores y el credo —«los innombrables», dice la autora— como componentes configuradores de la acción de enseñar historia, y susceptibles, en la medida en que se piense también la clase desde allí, de habilitar preciosas comprensiones.

El siguiente capítulo parte de la concepción de cada clase de historia de cada profesor como un «evento de naturaleza discursiva». Para pensar herramientas de análisis que puedan dar cuenta de eso, la autora toma explícitamente herramientas empleadas en la producción historiográfica en el entendido de que es posible y deseable, hasta cierto punto, la mirada en paralelo. Esto es bastante claro también en el capítulo siguiente. En este quinto capítulo en particular, Zavala propone y fundamenta herramientas de análisis que habiliten la comprensión del intertexto que, a sus ojos, se entreteje en una clase de historia. Es así que la mirada de uno mismo que la autora invita a conquistar es, en este capítulo en particular, la del profesor lector de un discurso pero también, y entrelazada, la del profesor constructor de discurso. Para intentar acceder a ese espesor discursivo que compone la acción de enseñar historia, la noción de «versión» es la privilegiada como herramienta de análisis. Aquí la autora fundamenta lo apropiado de la reflexión en torno a lo que «se ha ido a buscar» en la historiografía-referencia al abordar un contenido pero, también, de lo oportuno y esclarecedor de un análisis que ponga en palabras la relación de ese profesor lector-constructor de un discurso con «lo real», sea lo que sea. Finalmente, el capítulo concluye proponiendo mirar la oralidad y sus diversos componentes también como canales interpretativos a la versión de «mi saber» que es «mi clase de historia».

El capítulo sexto continúa pensando desde la idea del espesor discursivo,

ahora en sus relaciones con lo interpersonal e institucional. Las herramientas de análisis propuestas aquí están construidas desde la idea de que el sujeto-soporte de la acción de enseñar historia, el profesor, construye discursivamente a sus interlocutores, los alumnos y, en el proceso, también se narra sí mismo. La explicitación de estos planos discursivos respecto de los otros y de uno mismo en una clase de historia, que colaboran a la configuración singular de la acción de enseñarla es otra de las claves para la comprensión. Finalmente, en este capítulo la apuesta es volver también visibles, mediante el análisis, las huellas institucionales en la acción de enseñar historia, no necesariamente las prescripciones explícitas de las instituciones sino las más potentes e invisibles, prescriptas por lo naturalizado.

En el capítulo siete, la autora piensa la práctica específica del análisis de esa otra práctica que es la enseñanza de la historia. Retoma la perspectiva de la intertextualidad de una clase de historia, esta vez para abordar la acción de analizarla desde la mirada de uno mismo como otro texto de esa compleja red, y el de mayor espesor discursivo. Una vez más, «mi clase de historia» como evento del pasado es pensada desde herramientas tomadas de la historiografía. La puesta en palabras o reconstrucción discursiva de una clase de historia mediante el relato es, pues,

abordada desde su potencia para conocer ese evento designado «clase de historia» y para convertirlo en objeto de estudio tal como a los ojos de ciertos historiadores —cuyas trazas recorren palmo a palmo el libro— se construye el objeto de estudio de la historiografía. De la misma forma, el análisis de la enseñanza de la historia configuraría los límites de su objeto en la propia trama del relato que, a los ojos de la autora-lectora de este libro— merece el estatus de lugar teórico de la práctica de enseñar historia. El libro concluye con líneas de reflexión profundas a propósito de la actividad de teorización de los profesores. Si el producto del análisis de mi clase de historia han sido las teorías, si en el juego que abre la acción de mirar mi clase de historia con herramientas conceptuales más profundas he ganado en comprensión y en profundas transformaciones de mi identidad profesional, si construyo un lenguaje que da inteligibilidad a la «realidad» de lo que aconteció en mi clase de historia, entonces algunas situaciones podrán construirse como objetos más complejos en un proceso al que Ana Zavala designa «investigación práctica». Esta idea con que la autora cierra su texto abre una preciosa entrada a otra mirada sobre la investigación educativa, frente a la cual será difícil sostener la indiferencia.

Sibila Núñez

CENTRO LATINOAMERICANO
DE ECONOMÍA HUMANA

Convocatoria a trabajos para *Páginas de educación* 6

Páginas de educación llama a artículos para su sexto número. Se trata de una publicación semestral y arbitrada que tiene como objetivo ser una referencia regional en la investigación y producción académica en el área de la educación. Se reciben trabajos referentes a la educación, a la sociología de la educación y a la historia de la educación. Se pueden presentar:

- Artículos originales de investigación que traten investigación original o una actualización o discusión teórica de relevancia. Extensión de entre 5000 y 9000 palabras.
- Reseñas sobre uno o más informes publicados en el área de la educación por instituciones, organismos o congresos de educación. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas de conferencias, jornadas o encuentros. Extensión aproximada de 3000 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas bibliográficas de un solo libro recientemente editado. Extensión de 1500 palabras.
- Reseñas de tesis recientemente aprobadas. Extensión de 1500 palabras.

El comité editorial decidirá, sin conocer al autor del artículo, si el tema del trabajo coincide con la línea editorial de la revista. Una vez aprobado, será enviado de forma anónima a, al menos, dos árbitros externos para su evaluación. Estos árbitros no pueden conocer la identidad del autor y el autor no puede conocer la identidad de los árbitros. Esto se conoce como sistema de «doble ciego».

Los árbitros tendrán tres semanas para la evaluación del artículo. Al cabo de este período, hacen sus observaciones de acuerdo a estas posibilidades:

- Publicar tal como está
- Publicar con sugerencias
- Publicar con modificaciones
- No publicar

En todos los casos los árbitros escriben una breve argumentación que el editor le hace llegar al autor. En el caso en que se sugieran modificaciones, el autor tendrá un par de semanas para introducirlas. Finalmente los árbitros confirman que sus observaciones fueron contempladas. Los autores publicados recibirán dos ejemplares de la revista.

FORMATO

- Los trabajos deben presentarse en castellano, portugués o inglés, a doble espacio en letra Arial 12 en archivos «.doc» o «.rtf».
- Los autores deben adjuntar un cv abreviado con sus datos personales, dirección electrónica de contacto, su trayectoria profesional e institucional y sus publicaciones recientes.
- Los artículos deben incluir el título del trabajo, nombre del autor (o autores) y su afiliación institucional, además de un resumen de 120 palabras de todo el artículo junto con una selección de cuatro palabras clave. **Título, resumen y palabras claves deben ser escritos en el idioma original e inglés.**
- Las referencias bibliográficas deben aparecer en el cuerpo del texto y entre paréntesis figurando el apellido del autor (Arnold) junto con el año de edición en caso en que se trate de más de un trabajo (Arnold 2005). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 93) o (Arnold 2005, 93). Si la referencia textual siguiente es del mismo autor y obra pero figura en otra página, sólo se incluye el número de página al final de la cita (95).
- Si la referencia es textual y sobrepasa las cinco líneas, debe aparecer en párrafo aparte y con sangrado, con la referencia al final del párrafo y siguiendo las mismas normas mencionadas.
- Los artículos deben incluir al final una bibliografía final de acuerdo a las siguientes reglas:

Cita del libro de un autor:

Luhmann, Niklas. *Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Universidad Iberoamericana, 1997.

Cita del artículo en un libro de artículos:

Ossandón, José. «Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa» en Farías, Ignacio y José Ossandón (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006.

Cita del artículo en una revista:

Goodrich, Heidi. «Understanding rubrics» en *Educational Leadership* Vol.57 n.5, 2000, pp.25-33.

Autor corporativo:

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/> [Accedido en octubre de 2011]

Los trabajos deben enviarse como adjuntos a paginas@ucu.edu.uy

Fecha límite de presentación: 15 de marzo de 2013