

El Congreso Pedagógico Nacional como revancha histórica: la participación de la Iglesia Católica desde la voz de un grupo de mujeres católicas (Provincia de Buenos Aires, 1984-1988)

Jorgelina Mendez y Natalia Vuksinic

Anuario de Historia de la Educación, vol. 24, núm. 2., pp. 29-52, ISSN en línea 2313-9277

El Congreso Pedagógico Nacional como revancha histórica: la participación de la Iglesia Católica desde la voz de un grupo de mujeres católicas (Provincia de Buenos Aires, 1984-1988)

Jorgelina Mendez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina | jmendez@fch.unicen.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0001-8278-1100>

Natalia Vuksinic

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina | nvuksinic@fch.unicen.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0001-7917-4414>

Resumen

40 años de la recuperación de la democracia en nuestro país, el presente artículo se propone indagar un proceso fundamental para pensar la educación argentina en estas últimas décadas: el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). El mismo se analiza desde la intervención de la Iglesia Católica en el debate, privilegiando una mirada *desde abajo*, a partir de indagar elementos subjetivos de quienes actúan en su nombre. Para ello, las fuentes relevantes de la realización del Congreso, como la convocatoria, documentos, debates, normativas, informes jurisdiccionales, entrevistas, se articularon con el relato oral de una comunidad de mujeres católicas que participó de él a través de diversos roles institucionales. Recuperar sus intervenciones en las instancias locales, regionales y provinciales permite visualizarlas como espacios clave en los que la Iglesia —en tensión con otros actores— logró *hegemonizar* el debate con una fuerte representatividad en la asamblea final, obligando al gobierno a negociar y moderar posiciones. Esta convocatoria se convirtió así en una oportunidad de revancha histórica para participar frente a la experiencia frustrada de 1882, sin embargo, también debió emplear una estrategia frente a las diferencias internas que se plasmaron en una disputa interjurisdiccional en materia educativa. Si bien el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) no logró encauzar la participación, la pluralidad o la democratización, trazó una línea de continuidad entre debates previos y posteriores y sentó las bases de una discusión que tomó estado público, colocando a la educación en un lugar central, lugar que a 40 años de recuperación de la democracia merecemos resignificar y profundizar.

Palabras clave

Congreso Pedagógico Nacional, Iglesia Católica, estrategias, debates, jurisdicciones.

The National Pedagogical Congress as historical revenge: the participation of the Catholic Church from the voice of a group of catholic women (Province of Buenos Aires, 1984-1988)

Abstract

This article intends to investigate a fundamental process about Argentine education 40 years after the recovery of democracy: the National Pedagogical Congress (1984-1988). It is analyzed from the intervention of the Catholic Church in the debate, favoring a look from the bottom investigating subjective elements of those who act on its behalf. For this, the relevant sources of the realization of the Congress such as, documents, debates, regulations, jurisdictional reports, and interviews, were articulated with the oral account of a community of Catholic women who participated in it in various institutional roles. Recovering its interventions in local, regional, and provincial instances allows us to visualize them as key spaces in which the Church —in tension with other actors— managed to hegemonize the debate with strong representation, forcing the government to negotiate and moderate positions. This call thus became an opportunity for historical revenge to participate in the face of the frustrated experience of 1882. However, it also required a strategy to deal with internal differences that resulted in an interjurisdictional dispute in educational matters. Although the National Pedagogical Congress (NPC) failed to channel participation, plurality, or democratization, it drew a line of continuity between previous and subsequent debates and laid the foundations for a discussion that became public by placing education in a central place, a place that 40 years of recovery of democracy we deserve to resignify and deepen.

Keywords

National Pedagogical Congress, Catholic Church, strategies, discussions, jurisdictions.

Introducción

Hace 40 años, Argentina recuperaba la democracia y abría un nuevo capítulo en su historia que, en esta instancia de conmemoraciones, amerita ser revisado y reinterpretado a la luz de nuevos enfoques, fuentes y actores. Con este marco, el presente trabajo se propone indagar un proceso fundamental para pensar la educación argentina de las últimas décadas: el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), convocado en 1984, que pretendió sentar las bases para las transformaciones educativas que demandaba un nuevo tiempo democrático sobre la base de una convocatoria amplia, dirigida a toda la ciudadanía, para debatir y establecer un estado de situación sobre la educación argentina. El punto de acceso para este análisis privilegia un abordaje desde los sujetos y, en este caso particular, el relato de un grupo de mujeres católicas nucleadas en una comunidad de laicas consagradas conformada en 1949 que participó de las diferentes instancias del CPN dentro de la provincia de Buenos Aires y en representación de ella.

En línea con otras investigaciones (Díaz y Kauffman, 2006; Fabris, 2011; Torres, 2019; Rossi, 2020, 2021) se propone mirar al CPN desde la intervención de la Iglesia Católica, pero privilegiando un análisis menos explorado, observando la participación de la Iglesia *desde abajo* a partir voces y experiencias de sujetos que participaron del debate. Al hacerlo, la mirada sobre el CPN también se invierte; en vez de privilegiar una indagación sobre la instancia final del debate —la nacional— se recuperarán las intervenciones de los sujetos en las instancias locales y jurisdiccionales como espacios clave para la Iglesia y de tensión con otros actores, buscando así hegemonizar la discusión en la asamblea final.

Dicho análisis se asienta en tres premisas: (1) que la Iglesia Católica encontró en esta convocatoria una oportunidad histórica para participar frente a la experiencia frustrada de 1882 (Torres, 2019; Cucuzza, 1986), recuperando debates y disputas presentes en la esfera pública durante el siglo XX; (2) que la Iglesia no es un actor homogéneo (Mallimaci, 2008; Fabris, 2011, Torres, 2019 y Esquivel, 2004) y que el CPN es un evento donde pueden verse expresadas sus diferencias en materia educativa, especialmente a través de los informes jurisdiccionales; y (3) que la Iglesia Católica, por sus propias características, pudo aprovechar la estructura planteada desde la organización del CPN (Mignone, 1989) para construir una estrategia micropolítica que logró hegemonizar el debate en algunas jurisdicciones con fuerte peso representativo en la asamblea final y que forzó al gobierno a negociar y moderar posiciones para arribar a dicha instancia.

Para ello, se propone una indagación hermenéutico-interpretativa basada en narrativas biográficas como enfoque y metodología (Ricoeur, 2004; Hernández Sandoica, 2005; Mallimaci y Giménez Beliveau, 2006; Gibss, 2007; Amezcua y Montoro, 2009; Leclerc Olive, 2009; etc.) que privilegia una mirada cualitativa y resalta la importancia de la dimensión del tiempo y la trama histórica desde la experiencia subjetiva. Por ello la fuente central de este trabajo es el relato oral de una comunidad de mujeres católicas vinculada a la jerarquía eclesial, fundamentalmente al arzobispado platense y al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) (referenciadas en el texto como

TD)¹, que participó de él en diversos roles institucionales y en todas sus instancias. Así, el análisis se estructura a partir de los sentidos que esta comunidad construyó en relación a su rol en el CPN, a partir de su estrategia y a partir de los debates y posiciones que representaron.

Se abordó el relato de las protagonistas como sujeto político (Retamozo, 2009) —dentro de la trama política y educativa— en la que se entrecruza su rol como mujeres, jóvenes, laicas, católicas, docentes, donde no solo entra en juego lo político, lo religioso, lo social, lo cultural y lo educativo, a partir de sus instituciones y actores involucrados, sino, y lo que es más interesante, las sociabilidades y subjetividades que estas dimensiones activan. Aunque se reconocen las limitaciones del enfoque basado en la memoria, el relato construido por los sujetos se convierte en la fuente principal del trabajo, permitiendo su entrecruzamiento con otras, donde la fuente y su contexto son igualmente relevantes. La narrativa se utiliza como un documento histórico e inédito, irremplazable, aunque no el único.

El relato oral se complementa y se entreteje con el análisis de fuentes relativas al CNP, como los documentos de la convocatoria, debates, normativas, informes jurisdiccionales, así como otras fuentes orales construidas a partir de entrevistas a funcionarios del gobierno que en ese momento particular incorporan otros puntos de vista respecto de la relación entre la jerarquía católica y el oficialismo.

Así, se comienza marcando algunos elementos particulares de la convocatoria al CPN que nos permiten desglosar cada una de las premisas mencionadas, para luego dar lugar a su desarrollo.

La convocatoria en el marco de la recuperación democrática

La transición democrática en Argentina tuvo características particulares a partir del triunfo de la Unión Cívica Radical y el liderazgo particular que asumió el Presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) bajo la promesa de una normalización institucional y una modernización política que insertaran al país en el mundo desarrollado y democrático (Spinelli, 2008). Ella tuvo rasgos inéditos en nuestro país debido al colapso y debilitamiento del régimen militar en sus últimos años, lo cual posibilitó al gobierno sentar las bases de un proyecto centrado en la construcción de un nuevo orden político, demarcando así una frontera con el pasado, frontera que, según Aboy Carlés (2014), implica dos dimensiones: una ruptura con el pasado inmediato —y la violencia de la dictadura militar— y otra de carácter histórico, de más largo plazo, para construir un orden institucional duradero. Así, el gobierno buscó instaurar el proceso de

¹ La narrativa se co-construyó con una comunidad de laicas consagradas de la ciudad de La Plata (conformada en el año 1949) en una serie de encuentros frecuentes realizados entre 2019 y 2023, en el marco de una tesis doctoral en proceso de finalización (Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP), denominada *¿Ser católico profesor o ser profesor católico? Estrategias de la Iglesia Católica para la formación docente desde la narrativa de Total Dedicación (Argentina, La Plata, 1930-1980)*. Se analizaron narrativas escritas individuales y narrativas orales colectivas con varias de las integrantes de la comunidad.

modernización política en la base de un consenso que hibridaba elementos republicanos y democráticos sobre la idea de un futuro venturoso (Aboy Carlés, 2014).

No obstante, en términos de Quiroga (2005), la tensión entre los propósitos y las posibilidades del gobierno en un intrincado escenario político, económico y social, marcó «[...] un complejo y ambiguo proceso que reveló, al mismo tiempo, signos favorables de consolidación y rasgos preocupantes de imperfección institucional» (2005: 87) donde no se superaron las «[...] deficiencias institucionales y las profundas desigualdades sociales» (2005: 87). La propuesta de modernización democrática demandaba un amplio consenso social que el gobierno no pudo construir más allá del apoyo conseguido inicialmente.

En este proyecto de refundación democrática el gobierno convocó a un CPN con el objetivo de construir colectivamente una ley orgánica de educación sobre la que se asentara la reforma educativa. Para ello, y luego de su aprobación por unanimidad en ambas cámaras, se promulgó en octubre de 1984 la Ley 23.114, dando así marco a la convocatoria y las pautas de su organización, aunque con una impronta diferente: la propuesta remitía al Congreso Pedagógico de 1882, cuyas discusiones antecedieron a la sanción de la Ley Nacional de Educación Común n° 1420 de 1884. El CPN convocado en 1984 tenía un sentido distinto de aquel, se trataba de generar un espacio amplio de participación, abierto a toda la ciudadanía, para canalizar allí sus opiniones. El discurso de Alfonsín, con motivo de la inauguración de las sesiones en 1986 celebrada en el Teatro Cervantes y transmitido por Cadena Nacional, da cuenta de la particularidad de esta convocatoria:

Serán esta vez legisladores, funcionarios, docentes, teóricos de la educación, partidos políticos, instituciones religiosas, sindicatos, asociaciones barriales, entidades empresarias, padres y alumnos los llamados a integrar, mediante sesiones de discusión celebradas en sus respectivos ámbitos, esta gigantesca asamblea en la que le tocará por primera vez a todo el pueblo argentino la responsabilidad de establecer los criterios de su propia formación (Alfonsín, 1986).

El CPN se organizó federal y descentralizadamente. Las jurisdicciones asumieron la responsabilidad por las instancias de discusión con formato de asamblea desde las bases —asentadas en escuelas, distritos u otras—, pasando por instancias regionales y jurisdiccionales. Se arribó, finalmente, a la instancia final, plenaria, nacional, donde los representantes de cada jurisdicción construyeron puntos de consenso y disenso para arribar al acuerdo final (Ley n° 23.114/1984; Congreso Pedagógico, 1986).

Múltiples trabajos refieren a las dificultades que supuso esta organización descentralizada: la demora de los tiempos de inicio (se convocó en 1984 pero comenzó en las jurisdicciones a fin de 1985), al rol preponderante de las corporaciones en las instancias finales del debate —especialmente la Iglesia Católica—, la falta de movilización de la ciudadanía, incluso el miedo y la desconfianza que este suponía luego de años de violenta dictadura militar (De Lella y Krotch, 1989; De Vedia, 2006; Díaz y Kaufmann, 2006; Southwell, 2007). Allí se da cuenta de la complejidad del contexto histórico, de la reciente y vulnerable apertura democrática, de las amenazas de los sectores próximos a la

dictadura, pero también de las debilidades internas del gobierno², de una marcada minoría luego de los comicios de 1987³, de la crisis económica y de las presiones extranjeras por el impacto de la deuda externa.

El CPN es revalorizado como una convocatoria destinada a ampliar la esfera pública de debate sobre lo educativo y a construir un diagnóstico sobre la situación educativa como ejercicio de participación democrática de toda la ciudadanía. En tal sentido, esa amplitud —que algunos señalan ingenua— es la que permitió que actores con potencialidad de organización *coptaran* instancias decisorias del debate desplazando a la *sociedad civil* sin representación. Entre estos actores se encuentra la Iglesia Católica, que tuvo amplia representación, tanto en las instancias locales como provinciales, aunque no en todas ni con el mismo peso específico.

Es por ello que aquí interesa rastrear el desarrollo de las estrategias que se pusieron en juego en dicha representación, articulada desde las sutilezas de una trama subjetiva y comunitaria particular, en la que se entranan discursos, prácticas y acciones construidos en la subjetividad de esta comunidad en un marco más amplio donde intelectuales y docentes católicos fueron convocados a actuar en nombre de la iglesia, o como lo denomina Oszlak (2011), configuraron la capilaridad social de su rol en el congreso.

33

La participación de la Iglesia Católica en el CPN: la revancha histórica desde la resemantización del pluralismo

Numerosos trabajos dan cuenta del análisis comparativo de los dos congresos pedagógicos (1882 y 1984) como procesos similares, especialmente a partir de una perspectiva de larga duración. Estos acontecimientos, aunque separados en el tiempo y con estructuras muy disímiles, son para una gran parte del imaginario colectivo, procesos análogos (Mendez, 2018). No obstante, desde las propias convocatorias, en las formas de organización, así como el rol del Estado y de la Iglesia, se advierten las particularidades que impiden mirarlos de manera comparativa para mirarlos, más bien, de forma espejada.

Ambos congresos fueron iniciativas del Estado nacional con participación de actores de la escena educativa como la Iglesia Católica que, a lo largo del siglo XX, había ido encontrando ciertos nichos en materia educativa desde los cuales negociar con el Estado sus principales reivindicaciones, contando para la década de 1980 con numerosos antecedentes.

En la analogía, *de congreso a congreso* (Cucuzza, 1986), se une *una trama previa y posterior* (TD, 2019-2023), reformulada aquí por los sectores católicos desde la necesidad de una revancha que posibilitara revertir la desfavorecida posición en que la había dejado a la Iglesia el siglo XIX (Rossi, 2020). Esto no solo lleva a elaborar, cien años después, una estrategia, sino que la misma consolida lo que conciben finalmente como una victoria en el debate:

² Profundizadas con la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final.

³ Cuando diecisiete de las entonces veintidós Provincias quedaron gobernadas por la oposición perdiendo además la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados.

[...] une una trama previa y además ganamos [...] nosotros teníamos en mente el Primer Congreso que se habían retirado Estrada y Goyena, por eso tanto interés de Monseñor que nos quedáramos [...] no podíamos repetir la historia, porque aquellos se fueron ante la lucha. Y eso hizo que después quedara la Ley 1420 (TD, 2019-2023).

El sentido otorgado a esta instancia se unía a esa concepción que atribuía una supuesta derrota, traducida en la sanción de la ley 1420, al retiro de la Iglesia de la arena de discusión del Congreso de 1882. Si bien esta no abolió la enseñanza religiosa en las escuelas, para sectores como TD, el hecho de fijar horarios por fuera del escolar la convertían en un inconveniente.

No obstante, a nivel normativo, la tensión entre lo laico y lo religioso tuvo un desarrollo heterogéneo en las provincias donde sí se incluyó la enseñanza obligatoria de la religión —sin ir más lejos, en la provincia de Buenos Aires regía la ley 988 de 1875 (Pinkasz, 1993; Pineau, 1993)—. Las diferencias entre este ideario y otras propuestas dentro de los territorios nacionales y provinciales son analizadas por estudios más acotados de las realidades provinciales (Ayrolo, 2010; Lamelas, 2014) a través de los cuales puede observarse una continuidad con el lugar privilegiado otorgado a la religión católica en las constituciones provinciales, en las que, pese al avance liberal, se impuso la obligatoriedad de la enseñanza religiosa (Rodríguez, 2018). El uso político de la laicidad por parte de sectores católicos como TD fue, como analizan trabajos como los de Mauro (2009), Esquivel (2010) o Lida (2007), el resultado de disputas posteriores que se libraron a lo largo del siglo XX.

El relato de TD es extenso en detalles sobre su participación en el CPN, tanto en su desarrollo en instancias locales, como en las regionales, provinciales y nacional. La conciben como uno de los momentos más importantes en su trayectoria, especialmente en lo relativo a la defensa de la lucha que las antecedía y que las definía desde su conformación en la década de 1940, haciendo valer su voz en un momento de pluralización y participación de distintos actores también hacia dentro de la Iglesia (Torres, 2019). Visualizan al CPN como un espacio en donde el posicionamiento de la Iglesia pudo ganar terreno, sobre todo en las influencias en los ámbitos locales y territoriales (TD, 2019-2023). El congreso ubica a estas mujeres, por su parte, en la posición de quienes salen a luchar por lo que era de ellas, frente a lo que suponía *un ataque a la educación católica*, que hasta alertaba con cerrarles la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP) y suprimirles el aporte estatal (Sánchez Márquez, 1998: 293): «[...] los de la laica eran los que querían cerrar los colegios. La idea ahí no era nada más ni nada menos que cerrar los colegios privados» (TD, 2019-2023).

En el relato de esta comunidad, el laicismo —*los de la laica*— refiere a sectores del progresismo y la izquierda. No incluyen aquí al gobierno o, más específicamente, al presidente, que en el ya citado discurso de apertura posiciona conceptos presentes entre los discursos de la jerarquía religiosa en materia educativa: integralidad, trascendencia, valores:

El esfuerzo debe ser de todos y el Congreso Pedagógico quiere manifestar la convergencia de los argentinos hacia la formación integral, armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas [...] la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia (Alfonsín, 1986).

No obstante, durante el desarrollo del CPN enuncian en su relato un corrimiento del gobierno de ese discurso por presiones de esos sectores *laicistas*. Sectores que estaban tanto dentro del propio gobierno como en oposición a él. Si bien en la heterogeneidad de este último también hubo posicionamientos afines a la Iglesia, entre sus funcionarios había coincidencias en inscribir las tensiones del CPN en esa trama previa donde sectores católicos y *conservadores*, especialmente de provincias del interior del país, adquirieron fuerza en las deliberaciones, representando a la educación privada católica (Stubrin, 2023), tensiones que, como a lo largo del siglo XX, conllevaron instancias de *interlocución* entre Estado e Iglesia:

[...] en Diciembre del 87 me convoca el presidente para nombrarme en este cargo de Subsecretario de Gestión Educativa para ocuparme de la interlocución final, con la Iglesia y los equipos técnicos que trataban de conciliar los ejes en los cuales se podía discutir el tema del Congreso Pedagógico, teniendo en cuenta que había muchísima coincidencia respecto de las cosas que había que hacer en educación pero había un tema que era el que condicionaba cualquier acuerdo, que era la cuestión de la enseñanza religiosa (Pugliese, 2017: s. p.).

Lo que podía leerse como condicionamiento de la discusión es aquello que en la narrativa se visualiza como peligro del avance del sector laico, aunque la discusión de la enseñanza religiosa tiene sus matices dentro de la Iglesia (como se tratará en el próximo apartado). Desde el gobierno, ese *miedo* se interpretó en relación al aporte estatal a la educación privada:

[...] el tema que condicionaba todo era la educación religiosa, pero en realidad ese título ocultaba el tema central que era el subsidio que el Estado Nacional y muchos estados provinciales otorgaban y siguen otorgando hasta el día de hoy a la Iglesia Católica» (Pugliese, 2017: s. p.).

En el relato de esta comunidad y, por tanto, de sectores de la jerarquía eclesiástica, lo antes indicado implicaba el riesgo de cierre y de ser *ahogados*, significándolo como *ataque a la educación católica*. El peligro de *cerrar colegios* es una disputa por el financiamiento de esas instituciones, por las subvenciones del Estado, disputa que trasciende al propio CPN y se enraíza con las tensiones al interior de la SNEP donde el gobierno intentaba posicionarse:

Una parte de las privadas dependía de nosotros, de la SNEP y otra parte, de las provincias [...]. Nosotros en la SNEP teníamos bueno, un status con María Roldán de Foulkes que era familiar de Alfonsín, yo pude sumar una vicedirectora y un encargado de la cuestión financiera que hizo avances muy importantes en materia de análisis de los subsidios, análisis y corrección de muchas irregularidades en materia de subsidios (Stubrin, 2017: s. p.).

Así, los subsidios eran un norte claro para la jerarquía de la Iglesia, especialmente aquella más relacionada a la educación privada, entre la que se destaca la Comisión de Educación del Episcopado (CEA) y el CONSUDEC. De allí que figuras como Septimio Walsh o Mons. Emilio Bianchi di Cárcano⁴, que también eran parte de la Comisión Honoraria Asesora (CHA) nacional, funcionaran como pivote en esta discusión *hacia arriba* pero también convocando a la participación *hacia abajo*.

Pero esta participación no se daba de cualquier manera ni desde cualquier lugar, sino desde la esfera del saber, a partir de donde fueron convocadas las integrantes de esta comunidad, especialmente por ser portadoras de una formación y una intelectualidad valiosa para el despliegue de la estrategia de la jerarquía, cuya interlocución fue Septimio Walsh. Afirman:

La Iglesia convocó a todos los Institutos privados católicos instándolos a participar. Estuvimos por nuestras Juntas locales Arquidiocesanas (JUREC), Consejos Provinciales (CEC) y Consejo Nacional (CONSUDEC). Este último hizo ver a todos la importancia de la participación en la defensa de la educación libre (TD, 2019-2023).

Ello da cuenta de que la estructura interna de descentralización y centralización que esta jerarquía de la Iglesia había sostenido para adentro, además de aquella que le disputaba al Estado, le fue de gran utilidad para congregar a sus representantes.

Significar al evento del Congreso como un momento de oportunidad y de *revancha histórica* implicaba para estos sectores asumir el desafío de *democratización* y *pluralismo* que el debate educativo posibilitó, para impulsar otro tipo de acciones y otra llegada de la institución eclesiástica a las bases tanto católicas como no católicas a partir de su movilización en el espacio público (Torres, 2019; Fabris, 2011).

En un contexto en el que las instituciones sociales permanecían poco involucradas en el Congreso, la Iglesia Católica, se convirtió, como afirma Follari (1989), en la gran excepción. Con una participación activa y con convencimiento de que dicho lugar y representación les «[...] pertenecía inherentemente» (1989: 194) —por su especialidad en el manejo del tema— y resignificando una noción que asociada a la tradición liberal constituía una idea fuerza en el discurso radical: la de pluralismo. En una hábil resemantización del término, los sectores católicos le otorgaron un significado diferente: pluralismo como derecho de la sociedad a evitar el monopolio del Estado en educación y como necesidad de compensar el laicismo de las escuelas estatales (1989: 199-200).

Desde sus antecedentes en los debates previos, tenían claridad respecto a que la disputa debían darla hacia afuera de la institución, para lo que construyeron una estrategia desde las ventajas que la propia estructura del CPN les otorgaba, desde las bases hacia arriba, a través de las comunidades de sus escuelas.

⁴ Según Torres (2014: 359) la participación católica en el CPN fue impulsada por Walsh (Presidente) y Daniel Mugica (Secretario) del CONSUDEC, apoyados por Bianchi Di Cárcano, entonces presidente del Equipo de Educación de la CEA.

Fabris (2011) reconstruye dos preocupaciones fundamentales dentro de la Iglesia que se entrelazan al momento de analizar la fuerte participación católica frente a la amenaza de otras corrientes de pensamiento. Por un lado, la defensa de la educación privada como respeto al pluralismo y, por otro, la influencia del catolicismo en el perfil cultural de la sociedad. En este sentido, actores como TD se constituyeron a sí mismas como voceras de dicho pluralismo y se plantearon fortalecer lo propio, profundizando en la debilidad del opuesto, en un eje que se convirtió en el caballito de la batalla, la formación:

Teníamos que elegir bien, no solo un buen orador, sino formado, que consiguiera las negociaciones, con ideas claras y que siguiera las estrategias [...] la verdad ellos no tenían gente preparada [...] en cambio en la parte católica se había presentado gente muy formada (TD, 2019-2023).

37

Las instancias assembleístas del CPN presentadas como esfera amplia, plural, de deliberación transversal, favorecieron esa operación. El retraso del proceso que demoró aproximadamente dos años en el inicio del debate (Southwell, 2007) implicó para las protagonistas un trabajo fuerte para mantener la participación. Las demoras que se han analizado en virtud de las complejidades de la coyuntura, la crisis económica e institucional que atravesaba la reciente democracia, es *leída* por TD como una estrategia de desgaste contra su intervención en el CPN, un ataque del sector estatal laicista y de allí la sensación de *revanchismo* que se retrotraía al Primer Congreso Pedagógico de 1882:

Nos tocó también a nosotras mantener vivo el debate [...] estaban esperando que nosotros nos cansáramos y nos retiráramos. Y mantuvimos la lucha, hacíamos reuniones hasta las 12 de la noche con los pocos que quedaban y estaban dispuestos a seguir la discusión, estábamos muy formadas para eso (TD, 2019-2023).

En este sentido, la estrategia, en los momentos clave de discusión de la política educativa era la de permanecer, quedarse hasta el final, no resignarse, no retirarse: «[...] quedó como muerto el congreso pedagógico [...] las reuniones las hacíamos acá en una casa nuestra y con una paciencia, para mantener que esa gente no se alejara» (TD, 2019-2023). Una persistencia que responde a la estrategia de la jerarquía eclesiástica y que, de acuerdo a la reconstrucción de la memoria, fue sostenida especialmente por las mujeres católicas: «[...] me parece que las mujeres sostuvimos este congreso, porque acá también se disolvía sino. Un año y pico estuvimos manteniendo las reuniones por la noche, porque sino se acababa [...], ganaban ellos» (TD, 2019-2023).

Frente a una postura en la que ellas, en nombre de la Iglesia, eran las *atacadas*, a las que *hacían de todo para borrar*, se aferraron a la justificación de un discurso nuevamente de libertad (Vuksinic, 2019), aceptando la intransigencia, pero si ella se condecía con la tolerancia (Sánchez Márquez, 1998: 297). Estos movimientos de muchos de los católicos que asistieron al CPN dan cuenta de los mencionados grises, o negros, derivados del Concilio Vaticano II en nuestro país y de que la iglesia que allí se presenta poco tiene que ver, dictadura mediante, con esa otra Iglesia de los sesenta y setenta, más radicalizada. La que participa en las asambleas, es la que representa con ciertos matices la

comunidad aquí analizada, la de aquellos grupos más tradicionales, asentados en los colegios e institutos católicos, vinculados a los posicionamientos de la jerarquía.

Por su parte, para actores del gobierno educativo, el CPN fue interpretado como una *arena de combate* al servicio de otros intereses, especialmente de aquellos conservadores o *integristas* (Stubrin, 1989), los más comprometidos con la dictadura que aprovecharon el espacio para atacar directamente al gobierno frente a esta y otras iniciativas como el juicio a las juntas o la Ley de Divorcio Vincular N° 23.515/87:

[tuvimos] ataques derivados de la irritación política que produjo el desarrollo mismo del Congreso Pedagógico en función de contrincantes ideológicos de la época, la derecha religiosa o los grupos fundamentalistas de la Iglesia y en relación con los *carapintadas*, que encontraron en el Congreso una arena de combate para sus ideas [...] la reivindicación de lo que habían hecho en la época de la Dictadura (Stubrin, 2017: s. p.).

38

Más allá de los puntos de vista encontrados sobre ella, es posible concluir que la estrategia fue efectiva. En efecto, sacando provecho de las ausencias estatales en dicha movilización (Stubrin, 1989), y también por las ya mencionadas dificultades para movilizar a la sociedad civil, los católicos llenaron con presencia institucional las asambleas de base (Van Gelderen, 1989).

La estrategia *defensiva* frente a la amenaza que representaba el laicismo se tradujo en la denuncia que los sectores católicos realizaron respecto de las características que asumió el congreso, adjetivándolo como un *congreso político* en lugar de pedagógico, en un movimiento estratégico desde el Episcopado que Bonnin (2010) llama de *despolitización de lo espiritual*. Esta *denuncia* también es manifestada por Van Gelderen (1989) al hacer un balance advirtiendo que el CPN «[...] se convirtió en un hecho político y perdió sus posibilidades de ser un hecho pedagógico-educativo» (1989: 254), dando cuenta de un posicionamiento de la Iglesia frente al Estado, como actor *en desventaja* y, también, como defensor del proceso en sí mismo frente a una *politización* a la que se responsabiliza a los grupos laicistas; grupos que tampoco eran homogéneos ni se correspondían enteramente con el gobierno.

Por su parte, este también denunció la *politización* o *ideologización* del debate por las posiciones más radicalizadas tanto del laicismo como del sector confesional (Stubrin, 1989: 287) que implicó un *énfasis temático* diferente en las distintas instancias del CPN, es decir, entre lo que discutieron las asambleas de base, las regionales y las jurisdiccionales, pero también las jurisdicciones del centro, del norte o de la Patagonia.

Dichas diferencias también son visibles al interior de la Iglesia. Si bien privilegiaron una estrategia *hacia afuera*, que buscaba permear a la sociedad civil, tuvieron debates o disputas hacia dentro, que la reconstrucción de la narrativa ha colocado como puntos de diferenciación jurisdiccional. Para ello, en el próximo apartado el relato, se dialoga con diferentes posicionamientos del sector confesional, retomando algunos informes que las jurisdicciones elevaron a la Asamblea Final de Embalse, Córdoba.

Los posicionamientos hacia dentro: diferencias, estrategias y debates ganados/perdidos en las provincias

A medida que el congreso avanzaba, las estrategias de argumentación de las posturas católicas implicaban otros mecanismos de elaboración y conllevaron a una disputa interna traducida en diferencias entre jurisdicciones —tanto entre Capital Federal y provincia de Buenos Aires, como entre estos y provincias del interior—.

En la pluralidad de voces de la Iglesia, la defensa de posicionamientos vinculados a la libertad de enseñanza o a la enseñanza privada que sostenían las protagonistas del relato como bonaerenses las enfrentaba hacia el interior con las provincias que aún estaban debatiendo la enseñanza religiosa. Para este grupo católico la lucha debía darse por la enseñanza privada, por su autonomía, pero también por la subsidiariedad que implicaba la limitación del lugar del Estado y el rol de las familias en la educación. Sin embargo, aunque consideran que la subsidiariedad era un tema ya perimido para este momento, lo que debían defender era la libertad de enseñanza, como *centro de la pelea* y como mandato de la jerarquía para la provincia de Buenos Aires, apoyado fundamentalmente en el derecho de los padres, como *educadores natos* (Informe Jurisdiccional de Buenos Aires, EUDEBA, 1988: 13 y 18).

En este punto, relatan que en el momento previo a la instancia nacional del CPN, si bien tenían fuertes diferencias entre Capital y Provincia, la jerarquía aconsejaba enfrentar al resto del país en bloque, bajo el paraguas de la identidad *porteña*:

[...] antes de ir a Córdoba nos peleábamos los de Capital con la Provincia de Buenos Aires [...]. Teníamos distintas ideas y algunas diferencias. Y él [Walsh] dice, ustedes porque no estuvieron en las provincias, pero cuando vayamos, todos ustedes son porteños [...] De Buenos Aires para abajo todos son porteños decía (TD, 2019-2023).

Las diferencias en los posicionamientos que ellas manifiestan desde la provincia de Buenos Aires y Capital Federal son observables a partir de otra fuente: los informes jurisdiccionales que, si bien, como fuentes, tienen sus limitaciones —ya que los informes de las 23 jurisdicciones no tienen la misma estructura, no todos dan cuenta de los consensos y disensos, y sólo algunos de la votación de los dictámenes—, es posible advertir en ellos los distintos posicionamientos que se mencionan en el relato —ya sea a favor de la libertad de enseñanza, de la educación religiosa, en valores religiosos o el laicismo—. Es decir, que se enfrentaba a distintos sectores de la iglesia hacia adentro pero también se enfrentaba a actores externos.

Si en la Provincia de Buenos Aires los consensos o disensos votados en mayoría proponen la «Libertad de enseñanza» (1988: 7), el «[...] pluralismo educativo: libre de toda imposición ideológica sectorial» (1988: 13), a la «[...] familia primera institución educadora» (1988: 61) y un «[...] Estado subsidiario» que garantice dicha libertad de enseñanza (1988: 63), en Capital Federal se advierte un posicionamiento influido por grupos más conservadores de la iglesia.

El informe se encabeza con un preámbulo que recrea el de la Constitución Nacional «[...] invocando la protección de Dios fuente de toda razón y justicia [para] [...] Defender los valores trascendentes del hombre frente a cualquier postura reduccionista o ideológica [...] Evitar el monopolio educativo en cualquiera de sus manifestaciones» (1988: 1). Entre los principios de la educación se afirma el derecho *inalienable* de los padres a elegir la educación de sus hijos, el deber del Estado de otorgar *aportes* a las instituciones *no estatales* (1988: 3) así como la inclusión de educación religiosa en la educación estatal de acuerdo a los diferentes cultos reconocidos:

[...] la enseñanza estatal deberá incluir entre sus contenidos mínimos, la formación religiosa de los educandos conforme a la comunión de cada uno de ellos, considerándose a las reconocidas por el Estado Argentino, e impartándose la misma por personas autorizadas por los diferentes cultos. Quienes no participen en ninguna religión, recibirán enseñanza moral (Capital Federal, 1988: s. p.).

Los informes jurisdiccionales muestran su riqueza por la diversidad que expresan, pero también sus limitaciones en tanto construcciones que se hicieron —como relatan en el caso de Buenos Aires— a partir de registros no exhaustivos o poco confiables en una era pre-informacional:

De cada distrito tenía que haber un redactor, para hacer la redacción del documento final de [...] [la Asamblea Jurisdiccional de Buenos Aires] [...]. Fuimos al Ministerio de Educación y ahí nos reuníamos y redactábamos, a los golpes también [...] salió una cosa amorfa, horrible, porque no era pedagógico, era política. [...] los documentos de otras provincias eran preciosos, los de Córdoba, San Juan, Mendoza, pero esto era tan politizado, que salió mal (TD, 2019-2023).

Precisamente los informes jurisdiccionales que recuperan como *preciosos*, dan cuenta del posicionamiento del Episcopado en el documento *Educación y Proyecto de vida* (1985), traducido en la idea de una educación para la dimensión «[...] trascendente del sujeto hacia los valores y hacia Dios» (Informe Jurisdiccional de Mendoza, 1998: 1) y en una concepción integral del hombre como unidad «[...] bio-psíquica y espiritual» (Informe Jurisdiccional de Córdoba, 1988: s. n.) que sostenía la jerarquía eclesiástica con la que esta comunidad se vinculaba. Esta concepción, ya presente en el discurso inaugural de Alfonsín como resalta el informe de Mendoza (1988: 4), fue un punto de negociación entre el gobierno y dicha jerarquía:

[...] se logró con muy buen aporte de Jorge Sábato y que intervino directamente el Obispo Bianchi Di Cárcano, en una discusión filosófica muy elevada, [...], muy interesante, a una fórmula que es reconocer la dimensión trascendente de la persona como cuestión educativa. Entonces, [...] en ese concepto “dimensión trascendente” está representado cualquiera sea la visión de Dios que uno tenga (Pugliese, 2017: s. p.).

Ello se enraíza con los valores humanistas que Stubrin (1989) recupera como aporte de la Comisión Honoraria Asesora⁵ donde representantes de la intelectualidad y de la Iglesia convivieron *tendiendo puentes* entre los sectores laicistas y confesionales a partir del intercambio y los debates que allí se dieron. Esos debates son lo *pedagógico* que el grupo de católicos denuncia como perdido frente a lo *político* en el informe de Buenos Aires.

No obstante, más allá de su opinión sobre el informe, la postura que representaba este grupo católico resultó para ellas *ganadora* de la instancia jurisdiccional y las confrontaba con otras provincias, por llevar a cabo en el Congreso *una lucha distinta* con los sectores más conservadores en sus propios términos. Una disputa que se dirimía entre «cosmines y cristianuchos»:

[...] nos enfrentamos con los muy conservadores, porque por ejemplo en Salta o en Córdoba existía la enseñanza religiosa en las escuelas y no la querían perder. Ellos a nosotros, los de la Provincia de Buenos Aires, nos decían los “cristianuchos” y nosotros les decíamos los “cosmines”, eran los de ultraderecha, los católicos más cerrados (...) por la familia de Cosme Beccar Varela, el famoso Patria, Familia y Propiedad (TD, 2019-2023).

Precisamente el informe de Salta incluye lo religioso entre las dimensiones de la educación, en tanto «proceso de formación integral y armónico [...] del educando que incluye el desarrollo de los aspectos físico, intelectual, afectivo, social, moral y religioso». Y profundiza: «la familia tiene el derecho natural y primario de la educación de los hijos, al estado se le reserva su función supletoria y subsidiaria» (Salta, 1988, s/p.). Es decir, dan cuenta tanto de la defensa de la educación religiosa en las escuelas estatales⁶ como de un avance hacia la subsidiariedad del estado.

Ahora bien, los diferentes posicionamientos de la Iglesia no son los únicos que definirán el temario de la Asamblea Final, aunque llegan a condicionarlo fuertemente al lograr constituirse en la primera minoría, evidenciándose así las diferencias en los aportes de las provincias del norte, del centro y las patagónicas (Stubrin, 1989); precisamente dentro de estas últimas se advierte un discurso laicista y no religioso que llegó a la instancia nacional: «[...] allá en Córdoba los más feroces eran los de la Patagonia [...], eran de la contra, por cierto» (TD, 2019-2023).

⁵ Una de las instancias de organización del CPN. A nivel nacional y en cada provincia se nombró una Comisión de asesoramiento formada por representantes de la intelectualidad, de los cultos reconocidos y políticos (Ley N° 23.114/84).

⁶ Cabe aclarar que, en este caso, como en otros, desde fines del siglo XIX se había implementado, en contra de lo que establecía la ley 1420, la enseñanza de la religión católica dentro del horario escolar. Estas normas contemplaban, además, como afirma Rodríguez (2018), que para las familias de otros credos se pudiera reemplazar con la enseñanza de Moral. En el siglo XX, tanto en el caso de Salta como de Jujuy, si bien pasaron por un período en el que se reglamentó la enseñanza religiosa fuera del horario escolar en 1956, luego, en la década del sesenta, se volvió a reimplantar. Para el momento del CPN, en la década de 1980, Salta había sancionado una constitución provincial que ratificaba la enseñanza religiosa dentro del horario escolar. En este sentido, lo que el relato afirma es que las jurisdicciones del Norte tenían la enseñanza religiosa en la escuela estatal y no querían perderla, presentando en el debate dentro del catolicismo *luchas diferentes*.

Esa *contra* a la que aluden los protagonistas de la narrativa puede observarse en algunos ejemplos que se retoman aquí. En efecto, el informe de Río Negro comienza definiendo como objetivo de la educación «Afianzar los derechos a la educación común, integral, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica y co-educativa» (1988: 1). No se menciona la dimensión trascendente, aunque sí realiza hincapié en la formación humanista que debe proporcionar la educación, así como un rechazo a los subsidios del Estado.

En Chubut se advierte el posicionamiento *laicista* que denuncian los protagonistas. El informe expresa «La educación será gratuita, laica y obligatoria desde los 5 a los 15 años» (1988: 11) y repone el carácter principal del Estado en cuanto a brindar educación pública. Sobre los subsidios manifiesta que el Estado saldrá al auxilio de aquellas instituciones de iniciativa privada que cumplan las mismas exigencias que las del Estado, no respondan «[...] a criterios elitistas, [y] no persigan fines de lucro» (1988: 101). Pese a su posición laicista, el informe da cuenta de la conciliación a la que aluden Stubrin y Pugliese y que se sintetiza en la educación para la *trascendencia* del hombre: «[...] el respeto por el hombre, como persona que tiene un destino trascendente y es protagonista —esencialmente libre y comprometido— de la historia y de los cambios sociales» (1988: 1) —aunque excede el planteo de esta comunicación y de la posibilidad de estas fuentes—; el predominio de la postura *laicista* y *principalista* en los informes también de cuenta de los posicionamientos, de los roles y de las estrategias desarrollados por las jerarquías eclesíásticas de cada región, así como de la posibilidad de movilizar recursos hacia las asambleas en las instancias jurisdiccionales.

Un caso paradigmático dentro de las provincias del Sur fue el de Neuquén, donde se rebautizó al Congreso como *Debate Popular sobre Educación* (Bucciarelli y Diez, 2016), a partir de la participación de sectores católicos que se ubicaban bajo el paradigma postconciliar y las influencias del obispo Jaime Francisco de Nevares. En este sentido, el informe jurisdiccional en esta provincia estaba basado en un «[...] un modelo de educación para la democratización, la afirmación nacional y la liberación latinoamericana» (Informe Jurisdiccional de Neuquén, s. r.), que si bien se argumentaba desde la formación integral del sujeto, vinculaba la concepción de persona a otros elementos: «[...] humanista, nacional, popular, democrática y liberadora», en el que la educación debía ser gratuita, popular y estatal (Informe Jurisdiccional de Neuquén, s. r.).

Por su parte, la instancia nacional implicó la convivencia de esta diversidad de posicionamientos y algunas conexiones. Pese a las diferencias internas, a la jerarquía eclesíástica le interesaba instalar un eje fundamental en el debate: el de la enseñanza privada y la equiparación de lo privado con lo público: «[...] el congreso fue importante porque ahí ya se puso como escuela pública» (TD, 2019-2023). En una fuerte polémica por los sentidos de la educación pública, en lo que Stubrin (2023) llama una guerra de palabras, el lugar del Estado, la religión y la educación privada se reformularon como parte fundamental del debate acerca del devenir educativo nacional. Si bien ello no es propio de este momento histórico, se dirime aquí de una forma particular, desde la movilización de las bases católicas y los cuadros eclesiales en el espacio público como formas de posicionamiento político (Torres, 2014, 2019).

Así, a las dos dimensiones reconstruidas por Fabris (2011) y rastreadas en los Informes Jurisdiccionales, puede sumarse otra que será central para el devenir educativo pos CPN: el sentido de la educación pública. Se construyó así, en un terreno de disputas con el discurso educativo estatal, un nuevo sentido para la educación del sector privado desplazándolo hacia su inclusión dentro de la esfera educativa pública (Galli, Van Gelderen y Martin, 2012) que, como un gran paraguas, ahora le otorgaba legitimidad:

[...] defiendan la enseñanza privada decía Quarracino, no la enseñanza religiosa [...] no tenía tanto interés que la provincia de Buenos Aires tuviera la enseñanza religiosa porque no teníamos profesores formados. Hacía mucho hincapié en el derecho de los padres, esa era nuestra misión en el congreso pedagógico de la provincia (TD, 2019-2023).

43

Así, en el informe de la provincia de Buenos Aires pueden leerse conceptualizaciones como *educación pública estatal y privada*, *educación pública no oficial* o *educación pública de iniciativa privada*. En este camino la Iglesia transitó desde la defensa de lo religioso a la defensa de lo privado y, desde la defensa de lo privado, partió hacia la defensa de lo público de gestión privada, pues uno de los puntos de interés fue principalmente dicha equiparación —de lo público en tanto común y no como sinónimo de estatal—. En el relato ello puede visibilizarse ya en las instancias locales bonaerenses: «En la asamblea local hubo una intervención en la que quedó muy claro que no se puede cerrar un colegio porque no es público, todos son públicos, todos pueden ir» (TD, 2019-2023); y, luego, tal como lo señalado, también en algunos informes jurisdiccionales. El análisis de la multiplicidad de sentidos en disputa en torno al carácter público de la educación entre las décadas de 1960 y 1980 muestra las controversias por las que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se impuso como tal (Vuksinic, 2022).

La estrategia micropolítica de la Iglesia Católica en la estructura del CPN

Hasta aquí hemos abordado cómo el CPN fue interpretado por sectores de la jerarquía eclesial ligados al Episcopado y al CONSUDEC, especialmente bonaerenses, como una oportunidad histórica, una revancha, frente al Congreso de 1882 en el cual los representantes del catolicismo se retiraron dejando un debate *perdido* que permitió el triunfo del laicismo. Asimismo, se puede interpretar que esta revancha significó una arena de disputa que posibilitó reeditar debates y tensiones no resueltas —a lo largo de un siglo— entre la Iglesia Católica y el Estado, así como también hacia dentro de la propia Iglesia.

En ese sentido, sectores ligados a la jerarquía aprovecharon la estructura del CPN, el sentido horizontal de las diferentes instancias, para desplegar una estrategia micropolítica que les permitió ganar posiciones, establecer discursos, vocabulario, conceptos y, fundamentalmente, asambleístas para la instancia final —la Asamblea Nacional— y, así, reafirmar los derechos adquiridos en materia educativa.

Tal como lo mencionamos, la narrativa de esta comunidad de católicas da cuenta de esa estrategia desde las instancias locales a la nacional. Dicha comunidad se posicionó

en el CPN desde un lugar diferencial, como portadoras de una formación especial y de una trayectoria dentro y fuera del sistema educativo que les otorgaba cierta voz autorizada en temas educativos y que estratégicamente la jerarquía aprovechaba. Desde ese lugar, buscaron contraponerse al *bloque laico*, sobre todo en las instancias locales y jurisdiccional —para el caso de la provincia de Buenos Aires—, afirmando que allí, si bien «[...] era gente joven [...] que tenía lucha, estrategias y más recursos, respecto de los “nuestros” [haciendo referencia a los católicos], lo que *no tenían* eran «[...] argumentos sólidos y formación filosófica [...], en cambio, en la parte católica, se había presentado [...] gente de mucha cultura y formación» (TD, 2019-2023).

La formación filosófica a la que hacen referencia estaba sustentada en principios teológicos y tomistas, mientras que muchas de las argumentaciones que elaboraban, fundamentalmente aquellas que hemos reconstruido en algunos informes jurisdiccionales, remitían a la educación integral y a la definición de persona desde una dimensión trascendente. Dichas definiciones se promovían e instalaban desde la unicidad del discurso, no reconociendo, como afirma Gianfelice (2008), al resto de los actores y, sobre todo, al resto de la población, como productores de discursos válidos: «[...] no tenían ni idea para qué iban [...] no estaban preparados [...] un muchachito, abogadito de ellos [...], les deben haber pagado» (TD, 2019-2023).

No obstante, la estrategia desde la formación no se desarrollaba solo con la defensa de los argumentos en los propios, sino en el convencimiento de quienes tenían en la vereda de enfrente, a partir de la oratoria, de la persuasión y de darles vuelta los significados, sin que se dieran cuenta.

El trabajo diario de elaboración de argumentos y de estudiar a quienes llaman *los opuestos o enemigos* no era azaroso ni librado a lo que sucediera en cada momento, sino que tenía una sistematicidad planificada y sostenida por las protagonistas de esta narrativa y otros actores que desplegaron roles análogos. No sólo brindaban el espacio físico para reunirse hasta altas horas de las noches, sino que llevaban a cabo una militancia activa y cotidiana para sostenerse en los debates, desde la creencia de que lo que hacían iba a cambiar históricamente el rumbo de su *lucha*:

Le llamábamos la Jabonería de Vieytes [...] [en Embalse]. Era el punto donde nos reuníamos todos de noche [...]. Allí le pasábamos toda la información al Hno. Septimio, y él ahí veía qué hacíamos al día siguiente [...], él era la cabeza de todo» (TD, 2019-2023).

La estrategia de estos sectores de la Iglesia tuvo éxito en la medida en que el CPN *fracasó* en la movilización amplia de la sociedad civil y los intereses sectoriales pudieron imponerse en las instancias de *vuelta* de la discusión, aquello que el propio Stubrin evaluó como *un éxito moderado* (1989: 287) en tanto se esperaba mayor participación y pluralismo. Precisamente, la Iglesia se posicionó como *ganadora* aprovechando la propia estructura del CPN.

Como expresó Mignone, «[...] los obispos católicos se sienten incómodos con el sistema democrático y de libre expresión, sin advertir la fuerza de sus propias posibilidades en cuanto aceptan las reglas de juego del pluralismo» (1989: 243). Es decir,

la convocatoria amplia, democrática, de participación horizontal, fue el espacio en el cual se instituyó la fuerza de los argumentos que sostuvo esta comunidad católica.

Desde las asambleas locales, estos sectores captaron la trascendencia de la discusión (Maidana, 1989), organizando a sus cuadros técnicos, docentes, de gestión, valiéndose para ello de su organización territorial (a través de parroquias, colegios, trabajo barrial), del uso de medios de difusión y publicaciones periódicas, y asistiendo sin falta a todas las reuniones que se programaban dentro de cada jurisdicción.

Las estrategias y tácticas operativas de estos sectores no solo fueron discursivas o interdiscursivas (Torres, 2014), sino que configuraron múltiples acciones situadas, vinculadas a la estructura jerárquica y de poder que la Iglesia sostuvo en el tiempo durante el Congreso. Dichas estrategias, a diferencia de las que denuncian de sus adversarios, no se sostenían en el alejamiento o enfrentamiento directo, sino más bien todo lo contrario.

En este sentido, los actos concretos dan cuenta de sus intentos de hegemonizar el debate entendiendo que en él se enfrentaban a un contrincante al que debían ganarle la instancia. Así, relatan diferentes formas de la estrategia como acercamientos a la parte contraria en el debate, consistentes en ayudas para presentar sus posturas y escribir sus ponencias, entrevistas, distracciones, acercamientos, pero pasando desapercibidas, conversaciones, obtención de información, generación de inquietud:

[...] a los opuestos les explicaba cómo tenían que presentar la idea, les ayudaba a armar sus ponencias [...], entonces yo les dije: voy y les hago una entrevista periodística —a los que pensaban todo lo contrario—, y ustedes rajen [...] haciendo eso pudimos zafar y que la reunión se hiciera y ellos no lo sintieran [...] como no sabían bien si yo era de unos o de otros, me ponían en el medio para contar los votos [...] y cuando levantaban la mano dos del mismo distrito yo tenía que estar atenta (TD, 2019-2023).

Como afirman Díaz y Kaufman (2006), la manipulación, la legitimación o la creación de consensos variaban de acuerdo a los actores *destinatarios* o *contradestinatarios* de su discurso, implementando recursos como la negación y la contraargumentación, pero también la coincidencia (Torres, 2014). A todos debían persuadir y, en las instancias locales, esto se profundizaba por el conocimiento que tenían de los actores: «Lo único que logré es que nunca supieron si yo era de unos o de otros, porque tenía compañeras que estaban en el otro grupo, estaba con ellas, conocía a todo el mundo yo acá» (TD, 2019-2023).

Actores políticos interpretaron estas estrategias como una aceptación de las normas democráticas *a medias*, acusando a los sectores integristas de fingir *actitudes democráticas* pero no otros aspectos esenciales «[...] como son el pluralismo, la convivencia y la aceptación del otro» (Stubrin, 1981: 291).

Junto con estas estrategias micropolíticas sobrevino también la de sobrerrepresentación que les permitió acrecentar el número de asambleístas, repitiendo representatividades «[...] a través de la asociación de padres, de docentes, la representación oficial de la institución» (Follari, 1989: 198-199).

De esta manera, y llegando a la asamblea de Embalse, las posiciones ganadas permitieron a la jerarquía eclesiástica nucleada en el Episcopado y en el CONSUDEC configurar espacios de hegemonía (Díaz y Kaufmann, 2006) para intervenir y direccionar el debate condicionando al gobierno en las negociaciones. Juan Carlos Pugliese da cuenta de que su designación (luego de concluidas todas las asambleas jurisdiccionales) tuvo que ver con la interlocución final en la previa de Embalse y su buen vínculo o *llegada* con Mons. Bianchi di Cárcano. Esta interlocución final expresaba reconocimientos y negociaciones entre actores de la jerarquía eclesiástica y políticos (Torres, 2019) de la que participaba el propio Presidente de la Nación:

[...] en la previa de la Asamblea del Congreso Pedagógico había, por lo menos, una cena por semana en Olivos donde asistía el Cardenal Primado, [...] el Cardenal Primatesta Arzobispo de Córdoba, el presidente de la Comisión Episcopal para la Educación que era Bianchi Di Cárcano, después el Secretario de Culto un dirigente radical de Córdoba, Valvero, asistía bueno, el ministro de Educación, el secretario de Educación y yo. Y el presidente del CONSUDEC, que era un famoso hermano, Septimio Walsh [...] Y después cada uno tenía reuniones de equipo técnico con otro, o conciliábamos con otro (Pugliese, 2017: s. p.).

Además de las discusiones que implicaban directamente a los intereses de la Iglesia, esta interlocución final permitió construir los consensos sobre puntos fundamentales de la política educativa de los siguientes años —como la ampliación de la obligatoriedad escolar incluyendo el nivel pre-escolar y lo que ya se definía como educación básica, que eran los primeros años de la escuela secundaria—, así como también dar punto final a un proceso inédito en la historia del país que, con sus claroscuros, representó un intento por ampliar las bases democráticas y participativas para la toma de decisiones en materia educativa sobre la base del pluralismo.

Consideraciones finales

Revisar y visibilizar las implicancias educativas del CPN desde el presente, en el marco de la reflexión que merecen estos 40 años ininterrumpidos de democracia es un tema pendiente. Desde la historia reciente, con una mirada que privilegió escalas locales, regionales y subjetivas, este trabajo se propuso analizar la intervención de un sector de la Iglesia católica ligado a la jerarquía bonaerense y al CONSUDEC, como actor clave que tensionó el terreno de la educación entre las condiciones que generaron la recuperación democrática y la interpelación a las marcas del Terrorismo de Estado.

Los debates en el CPN conformaron una arena donde se reprodujeron las tensiones entre versiones contrapuestas sobre el carácter público de la educación. Con diferencias jurisdiccionales y sectoriales, la Iglesia se aseguró la movilización del espectro de actores católicos, en una actitud defensiva frente a lo que algunos de los miembros de la CEA percibían como una amenaza laicista del gobierno (Krotsch, 1988) y frente a lo que concebían como una oportunidad de revancha histórica, haciendo un masivo llamado a la participación de familias, clérigos y docentes ligados a parroquias y escuelas

católicas con el fin de hegemonizar las asambleas de base y defender la denominada enseñanza libre.

Si bien la estrategia desplegada se plasmó en documentos del Episcopado, el peso en la cuestión educativa se tradujo en la participación de sus bases en el Congreso, en el que buscaban dominar los debates y presionar. No obstante, como hemos analizado, que la Iglesia como conjunto lo haya hegemonizado y haya forzado al Estado a negociar y a cambiar de rumbo en su estrategia, no implicó que el Congreso se haya convertido en un Congreso católico. Más bien, coincidiendo con el análisis de Mignone (1989), al planteo y al juego que el Estado propuso, los sectores católicos supieron jugarlo, usando los propios términos y las propias condiciones de la democracia y el pluralismo, afianzándose en la propia capacidad micropolítica de la institución, en esa capilaridad que le dio presencia a nivel territorial, así como en la formación de los sujetos que la representaron en las diferentes instancias.

En dichas reglas de juego, las provincias tuvieron un peso específico y diferencial en el debate, poniendo en evidencia que el CPN también fue una instancia en la que se manifestaron las disputas internas dentro de la iglesia y se conocieron realidades jurisdiccionales que buscaban separarse de la historia de la educación escrita desde la nación, recuperando sus propios procesos y derroteros y buscando colocar posicionamientos propios.

La estrategia micropolítica que la Iglesia mantuvo en el debate, y que se puede ver aquí en el accionar de los sujetos como TD, que actuaban en nombre de ella, logró una cierta hegemonía en algunas jurisdicciones que luego derivó en un fuerte peso representativo en la asamblea final, obligando al gobierno a moderar posiciones con sectores de la jerarquía. El fruto de la constancia de estos sectores católicos y de la militancia en pos de establecer sus posicionamientos fue, como señalan funcionarios educativos de la época, el aliciente para establecer negociaciones. Los consensos resultaron necesarios para conducir a buen puerto el CPN y dar cierre al dilatado proceso que, habiéndose constituido en un bastión de la democratización del debate, estaba ahora condicionado por su propia dinámica.

Los posicionamientos de fondo que elaboraron unos y otros hicieron del CPN un evento político-pedagógico, un proceso que trazó una línea de continuidad entre debates previos y posteriores respecto de las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Si bien no logró encauzar la participación, la pluralidad de sectores o la democratización, sentó las bases de una discusión que tomó estado público y colocó a la educación en un lugar central, lugar que a 40 años de recuperación de la democracia merecemos resignificar y profundizar.

Recibido: 5 de junio de 2023.

Aceptado: 28 de julio de 2023.

Referencias bibliográficas

- Aboy Carlés, G. (2014). “El Nuevo Debate Sobre El Populismo y sus raíces en la transición democrática: el Caso Argentino”. En *Colombia Internacional*, volumen 1, número 82, pp. 23-50, DOI [https://doi.org/10.7440/colombiaint82.2014.02].
- Amezcuca, M. y Montoro, C. (2009). “Cómo analizar un relato biográfico”. En *Arch Memoria*. Recuperado de [https://fundacionindex.com/bootstrap/pages/login.php?url=/memoria/6/mc30863.php&plataforma=992044256f0e700fd8edd99f2346d91c].
- Mendez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835].
- Ayroló, V. (2010) “Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX” en Roitenburd, N.; Abratte, J. P. y Aguiar, L. (Ed.). *Historia de la educación argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bucciarelli, M. A. y Diez, M. A. (2016). “El Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Neuquén y las disputas de sentido. Emergencia de los procesos de lucha y resistencia por los derechos educativos en clave subnacional”. Ponencia en *XIII Seminario Argentino Chileno, VI Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8301/arias-diez.pdf].
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Besana.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Instituto de Estudios y Acción Social.
- De Vedia, M. (2006). *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Díaz, N. y Kaufmann, C. (2006). “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, número 32, año XVII, pp. 153-177.
- Esquivel, J. (2004). *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem*. Bernal: UNQ.
- Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina postautoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria.

- Follari, R. (1989). "Los límites de la participación" en De Lella, C. y Krotsch, P. (comp.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 196-206.
- Galli, C.; Van Gelderen, A. y Martín, E. (2012). *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina?* Buenos Aires: COORDIEP.
- Gianfelice, M. E. (2008). *Los intelectuales de la educación frente al Segundo Congreso Pedagógico Nacional*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en [<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.329/te.329.pdf>].
- Gibbs, L. (2007). "El análisis de las biografías y narraciones" en *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Sandoica, E. (2005). *La biografía, entre el valor ejemplar y la experiencia vivida*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Krotsch, C. (1988). "Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional" en Ezcurra, A. *Iglesia y transición democrática*. Buenos Aires: Puntosur.
- Lamelas, G. A. (2014). "Laicidades en la educación. El proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en la educación pública de Córdoba (1896-1923)". En *Cuadernos de Educación*, año XII, número 12. Disponible en [<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9213/10217>].
- Leclerc, O. (2009). "Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos". En *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, volumen IV, número 8, pp. 1-39. Recuperado de [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822001>].
- Lida, M. (2007). "La Iglesia Católica en las más recientes historiografías de México y la Argentina. Religión, modernidad y secularización". En *Historia Mexicana*, número 224. Disponible en [<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1640/1458>].
- Mallimaci, F. (2008). "Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina". En Blancarte, R. (coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En Vasilachis de Gialdino, M. (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-212.
- Mauro, D. (2009). "Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940". En *Prohistoria*, volumen 12, pp. 103-116.
- Mignone, E. (1989). "Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse". En De Lella, C. y Krotsch, P. (comp.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Oszlak, O. (2011). "La capilaridad social del Rol del Estado". En *Voces en el Fénix: la revista del Plan Fénix*, número 17, pp. 6-11.

- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, FLACSO-UBA.
- Pinkasz, D. (1993). “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”. En Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, H. (2005). “La reconstrucción de la democracia argentina”. En Suriano, J. (dir.). *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976-2001*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Retamozo, M. (2009). “Lo político y la política: Los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, volumen 51, número 206, pp. 69-91, DOI [<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034>].
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Rodríguez, L. (2018). “Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)”. En *Prohistoria*, volumen 21, número 30, pp. 183-206.
- Rossi, I. (2020). “Escuela pública, gratuita y ¿confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina”. En *Revista Educación*, volumen 45, número 1, DOI [<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40823>].
- Rossi, I. (2021). “Los congresos pedagógicos de 1984 y 1882 como instrumentos homólogos para fundar y refundar la República”. En *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, número 19, pp. 109-132. Disponible en [<https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/191>].
- Sánchez Márquez, M. (1998). *La educación católica: sus funciones y su historia en Argentina*. Buenos Aires: CONSUDEC.
- Southwell, M. (2007). “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”. En Tortti, A y Viguera, C. A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 307-335.
- Spinelli, M. E. (2008). “La impronta de la ‘transición democrática’ en la historiografía sobre la segunda mitad del siglo XX argentino”. En *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, volumen 10, número 2, pp. 11-28. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902008000200002&lng=es&tlng=es]
- Stubrin, A. (1989). “Entrevista”. En De Lella, C. y Krotsch, P. (comp.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 287-292.
- Stubrin, A. (2023). Conferencia “30 años de la sanción de la Ley Federal de Educación”. Facultad de Derecho, UBA. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=FusSh3Sj1cE&t=21s&ab_channel=DerechoUBA].
- Torres, G. (2014). “El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)”. En *Discurso y*

- Sociedad*, volumen 8, número 2, pp. 350-375. Disponible en [[http://www.dissoc.org/es/ediciones/v08n02/DS8\(2\)Torres.pdf](http://www.dissoc.org/es/ediciones/v08n02/DS8(2)Torres.pdf)].
- Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Van Gelderen, A. M. (1989). "La asamblea nacional de Embalse, un Congreso Pedagógico que no terminó". En De Lella, C. y Krotsch, P. (comp.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 240-251.
- Vuksinic, N. (2019). "La libertad de enseñanza y la enseñanza de la libertad: los debates en la Iglesia Católica argentina entre la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada y el Primer Congreso Latinoamericano para el apostolado de los laicos (1960-1970)". En *XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. "Revisar el pasado, debatir el presente y preservar el futuro de nuestro Sistema Educativo Nacional". A 135 años de la Sanción de la Ley Nacional de Educación Común 1420 (1884-2019). A Cincuenta Años del Cordobazo (1969-2019)*. San Salvador de Jujuy.
- Vuksinic, N. (2022). "La disputa por los sentidos de la "educación pública": actores y debates en la Argentina de los 60". En Araujo, S. y García, L. (2022). *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 255-275). Espacios en Blanco, Serie Investigaciones. Tandil: NEES-FCH, UNCPBA.

Fuentes

- Congreso Pedagógico (1986). *Pautas de organización*. Recuperado de [<https://bit.ly/3MqKkDQ>].
- Congreso Pedagógico (1988). *Informe Final Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso Pedagógico (1988). *Informe final Capital Federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso Pedagógico (1988). *Informe Final Córdoba*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso Pedagógico (1988). *Informe Final Mendoza*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso Pedagógico (1988). *Informe Final Salta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Boletín oficial de la Nación (1984). *Ley N° 23.114. Pautas de Organización del Congreso Pedagógico*. Recuperado de [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001783.pdf>].
- Alfonsín, R. (1986). *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico Nacional en el Teatro Nacional Cervantes*. Buenos Aires: Eudeba.

Entrevistas

- Entrevista por videollamada a Adolfo Stubrin, noviembre de 2017.
- Entrevista personal a Juan Carlos Pugliese, diciembre de 2017.

Jorgelina Mendez

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP) y Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (con mención en Historia) (UNQ). Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNICEN). Prof. adjunta a cargo de las asignaturas *Historia de la Educación I y II* y del seminario *La Práctica docente: enfoques socio-históricos y pedagógicos* (FCH-UNICEN). Directora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES/FCH/UNICEN) y codirectora del *Programa de investigación Historia, Política y Educación*. Directora del Departamento de Educación FCH-UNICEN. ORCID: [<https://bit.ly/3SL2JGd>]. Contacto: [jmendez@fch.unicen.edu.ar].

Natalia Vuksinic

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA). Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Ayudante Diplomada en las cátedras de *Historia Social de la Educación I y II*, en el seminario *La Práctica Docente: enfoques sociohistóricos y pedagógicos* y en el Espacio de la Práctica *Taller de Memoria Institucional* (FCH-UNCPBA). Investigadora del *Núcleo de Estudios Educativos y Sociales* (FCH-UNCPBA) y miembro del Consejo Interno. Secretaria de Redacción de la *Revista Espacios en Blanco* (FCH-UNICEN). Contacto: [nati.vuksinic@gmail.com]; [nvuksinic@fch.unicen.edu.ar]