

La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo.

Torres, Germán.

Cita:

Torres, Germán (2014). *La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo*. DEBATES DO NER, 12, 165-192.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/german.torres/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ptuu/Ssu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA IGLESIA CATÓLICA ARGENTINA Y LA DEFINICIÓN DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Germán Torres¹

Resumen: En este artículo se analiza el papel de la Iglesia católica argentina en la construcción del sistema educativo público desde el regreso a la democracia en 1983. En primer lugar, se presenta un abordaje conceptual acerca del lugar de la religión en el espacio público y, particularmente, del catolicismo argentino en la conformación histórica de tal espacio. En segundo lugar, se presenta un análisis de los debates por la definición de la educación pública en una serie de materiales discursivos producidos en los inicios de la actual coyuntura democrática. Se señalan las tensiones, las cesiones y las herencias en la normativa educativa nacional en relación a las reivindicaciones de la Iglesia católica argentina en materia educativa, y los modos en que ella se instituyó como un actor ineludible frente al Estado nacional.

Palabras clave: Sistema educativo; Esfera pública; Iglesia católica; Argentina.

Abstract: This article analyses the role of the Catholic Church in Argentina in the construction of the public education system since the return to democracy in 1983. First, we present a conceptual approach about the place of religion in the public sphere and particularly the Argentine Catholicism in the historical formation of such space. Second, we present an analysis of the debates on the definition of public education in a series of discursive materials produced at the beginning of the current democratic phase. We highlight the tensions, assignments and inheritances in the national laws on Education regarding the claims of the Catholic Church in the educational field, and the ways in which this institution established itself as a key actor in relation to the national State.

Keywords: Educational system; Public sphere; Catholic Church; Argentina.

¹ Becario doctoral en el Centro de Estudio e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET) y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Contacto: germansmt@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

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

Dentro del actual contexto democrático argentino marcado por el progresivo desplazamiento de la Iglesia católica en la definición de políticas nacionales en tensión con sus mandatos doctrinales – tales como las leyes de divorcio, salud sexual y reproductiva, educación sexual obligatoria, matrimonio igualitario, identidad de género, muerte digna, fertilización asistida, además de las discusiones sobre la despenalización del aborto iniciadas en el Congreso de la Nación – la educación se constituye en un reducto privilegiado de resistencia e intervención dentro del espacio público frente a un Estado que, sin dejar de privilegiar a la institución eclesial, avanza en un sentido diferente frente a las demandas católicas.

Las disputas por la delimitación de lo educativo, y su inclusión en las normativas que rigen el sistema educativo, han tenido en lo discursivo su elemento común y fundamental. El análisis de los posicionamientos discursivos de la Iglesia argentina se presenta por tanto como una vía de entrada teórico-metodológica pertinente para el estudio del lugar de esa institución en el campo educativo y las distintas configuraciones de la laicidad en relación con el Estado. Siguiendo la perspectiva de Foucault, el discurso “[...] no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (2004, p. 15).

En este marco, el objetivo general de este trabajo es abordar la construcción de la educación pública en Argentina a partir del retorno a la democracia

en 1983. En este artículo se destacan concretamente las disputas por la definición misma del carácter “público” de la educación tanto estatal como privada en una serie de documentos de la Conferencia Episcopal Argentina y en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional publicados durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) y cómo tales sentidos en disputa permanecieron latentes hasta la actualidad. Para ello, se presenta en primer lugar un abordaje conceptual en torno a lo público y su relación con procesos de secularización y de construcción de laicidad en el contexto argentino donde la Iglesia católica es un actor preeminente. Y, en segundo lugar, se presenta un análisis de los modos en que se ha conformado la educación pública como un objeto de disputas entre la jerarquía católica argentina y los distintos gobiernos en nuestra actual macro-coyuntura democrática.

LO PÚBLICO, LO PRIVADO Y EL LUGAR DE LA RELIGIÓN

Tomar el concepto de lo público como punto de partida supone asumir su carácter histórico. El espacio público, articuladamente con la definición de lo privado, posee significados cultural y conceptualmente distintos. Rabotnikof (1997; 2008) distingue tres sentidos básicos de lo público articulados históricamente de modo variable. En primer lugar, lo público como sinónimo de *lo común y general* en oposición a los meramente individual y particular. En segundo lugar, como aquello que es *visible y manifiesto*, en oposición a lo oculto y secreto. Y, en tercer lugar, como aquello *abierto y accesible* y oposición a lo cerrado o vedado. En modo similar, Fraser (1997, p. 119) señala que lo público puede tomar los siguientes sentidos: “1) relacionado con el Estado; 2) accesible a todos; 3) de interés para todos; 4) relacionado con el bien común”.

Unos de los trabajos fundamentales que ha iniciado la historización y conceptualización de lo público ha sido *La transformación estructural de la vida pública* de Habermas (1994 [1962]). El autor puso el foco en la conformación de una esfera pública burguesa-liberal en un contexto de transformación del Estado y de la economía tomando los casos inglés, francés y alemán, entre el siglo XVII y comienzos del siglo XIX. La esfera

pública burguesa es definida, en términos amplios, como la reunión de personas privadas para debatir asuntos comunes referidos a la autoridad estatal.² Habermas da cuenta del surgimiento de ese poder público garantizador de las libertades a la par de un ámbito socioeconómico basado en el derecho privado, frente a los Estados absolutistas, dando forma a una concepción de sociedad separada del Estado junto a una concepción de lo privado separado de lo público (Calhoun, 1992). El dominio de lo privado es entendido entonces como un espacio de libertad que debe ser defendido frente a la dominación estatal. Se destaca así la propia conformación de lo privado en su articulación con la construcción de la esfera pública.

Siguiendo a Benhabib (1992), en la tradición moderna la definición de lo privado incluye al menos tres dimensiones distintas. En primer lugar, supone la esfera de la conciencia moral y la libertad religiosa. En segundo lugar, puede referir también a los derechos que hacen a las libertades económicas y la no interferencia estatal en las relaciones comerciales entre individuos privados. Y, en tercer lugar, lo privado puede definirse como la esfera íntima, en tanto sinónimo del dominio del hogar, la sexualidad y la reproducción, y el cuidado de niños, enfermos y ancianos. Interesa especialmente el lugar de la religión en esta modelización. Casanova ha señalado a este respecto que:

[L]a religión en sí misma está intrínsecamente ligada a la diferenciación histórica moderna entre las esferas pública y privada. Por más inexacto que sea desde el punto de vista empírico, afirmar que “la religión es un asunto privado” es, con todo, una característica constitutiva de la modernidad occidental. (1999, p. 115)

² Los presupuestos y el desarrollo de este trabajo de Habermas han sido objeto de debates y críticas en el ámbito anglosajón principalmente (Calhoun, 1992; Fraser, 1997). Una de las críticas refiere a la poca atención prestada por Habermas a la religión en el proceso de formación de la esfera pública burguesa, encauzado en una lectura modernista que ha supuesto el repliegue de la religión frente a la crítica racional. En su trabajo *Entre naturalismo y religión*, de 2005, Habermas desarrolla una propuesta normativa sobre el lugar de la religión en el marco de la esfera pública democrática, en discusión con algunas posturas del liberalismo político.

La religión es relegada en este modelo a la esfera de lo privado. Sin embargo, también se ha señalado que lo público y lo privado se definen articuladamente en función de equilibrios históricos y relaciones de fuerza entre diferentes actores sociales.

El abordaje del lugar de la religión en la definición de los límites de lo público supone también pensar en términos de secularización y de laicidad. Ya ha sido señalada en la investigación social la distinción entre estos términos. Por secularización se hace referencia al “[...] largo proceso social, simbólico y cultural de recomposición de las creencias con la consiguiente pérdida de poder de los especialistas religiosos” (Mallimaci, 2006, p. 71). Dentro de este proceso, el trabajo de Casanova (1994) distinguió analíticamente tres formas de entender ese proceso: como diferenciación de las esferas seculares (política, economía, ciencia) respecto a las instituciones y normas religiosas; como el declive progresivo de las creencias y prácticas religiosas; y como marginación de la religión en la esfera privada.

Si la secularización se presenta como un proceso cultural de tensión entre la religión y la sociedad en el que se pone en juego una fluctuante conformación de lo público, la laicidad remite concretamente las configuraciones normativas y los vínculos entre actores estatales y religiosos en torno a la construcción de las denominadas libertades modernas, tales como la libertad de conciencia y de expresión. En esta línea de sentido, Blancarte (2012) señala como elementos centrales de la laicidad: el respeto a la libertad de conciencia, la autonomía de lo político frente a lo religioso, y la garantía de igualdad y no discriminación.

Según lo señalado, en el modelo liberal y moderno la religión debe ser parte de lo privado como ámbito de libertad protegido frente a la dominación estatal. Sin embargo, se ha señalado la dimensión pública de la religión, en forma de una “deprivatización” que niega el lugar que ese modelo liberal le asigna:

Lo que llamo ‘deprivatización’ de la religión moderna es el proceso por el cual la religión abandona su lugar asignado en la esfera privada y entra en la esfera pública indiferenciada de la sociedad civil, a los efectos de tomar parte en el proceso continuo de disputa, legitimación discursiva y retrazado de los límites. (Casanova, 1999, p. 161)

Si se analiza el contexto argentino y el lugar preeminente que la religión católica en la vida social y política del país en base a estos aportes, cabría preguntarse cuál sería el sentido de utilizar el concepto de “deprivatización” para una religión que nunca aceptó aquella reclusión al ámbito privado del hogar y la sacristía (Di Stéfano; Zanatta, 2009; Mallimaci; Esquivel, 2013) que el modelo liberal de diferenciación de esferas supone. En este mismo sentido, bien vale la siguiente reflexión acerca del lugar de la religión en la conformación del espacio público:

[A]lgunas religiones no sólo están ya “adentro” de la esfera pública, sino que ellas *colaboran en establecer un conjunto de criterios que delimitan lo público de lo privado*. Eso sucede cuando algunas religiones son relegadas al “afuera” – sea como “lo privado” o como la amenaza a lo público como tal – mientras que otras funcionan para *apoyar y delimitar la esfera pública en sí misma*. (Butler, 2011, p. 71, énfasis añadido)

Cabe entonces pensar, para el caso argentino, en el lugar de la Iglesia católica en la misma conformación de lo público. Tomando como punto de partida la multiplicidad de sentidos de las esferas de lo público y lo privado, así como su carácter histórico, el análisis de la conformación del carácter público de la educación en general debe encararse, por tanto, como un análisis de sus límites inestables. Entendemos que en este proceso, la Iglesia católica ha jugado un rol protagónico.

La comprensión de las disputas entre la Iglesia y el Estado argentino por los sentidos de la educación pública implica asumir que el discurso no es el mero reflejo de enfrentamientos que tienen lugar en otros ámbitos, sino que constituye en sí mismo el espacio simbólico privilegiado a la vez que el objeto de las disputas entre esos dos actores por la cuestión educativa. Dentro de esta línea de sentido, Fairclough señala que el discurso, en tanto práctica social, constituye “una esfera de hegemonía cultural” (1995, p. 95). De este modo, el análisis de la construcción de un orden discursivo propiamente católico se presenta como el análisis de la estructuración hegemónica del sistema educativo donde se producen, reproducen, desafían y transforman

los posicionamientos políticos entre la Iglesia y el Estado por el gobierno de la educación. Se trata de un abordaje de las dimensiones discursivas del cambio social y cultural, en tanto se suceden articuladamente como cambios en los textos, las prácticas discursivas y, en definitiva, en las prácticas sociales.

LA IGLESIA CATÓLICA ARGENTINA Y LA CONFORMACIÓN DE LO PÚBLICO

En su pretensión de “catolización” del Estado y la sociedad, la Iglesia argentina participó en el devenir de distintos procesos políticos, sociales y culturales en la esfera pública, erigiéndose como un actor legítimo y privilegiado en la vida política en general y, concretamente, en relación a la definición de lo educativo (Di Stefano; Zanatta, 2009; Dri, 1997; Esquivel, 2004; 2009; Ghio, 2007; Mallimaci, 2008; Soneira, 1989; entre otros). Los abordajes históricos y sociológicos de la relación entre la Iglesia y la política han puesto de relieve las diferentes configuraciones de la laicidad en función de las tensiones y reconocimientos entre la jerarquía católica y los distintos gobiernos. El resultado actual puede resumirse en términos de una “laicidad subsidiaria” (Mallimaci; Esquivel, 2013) que supone lazos complejos y no lineales de legitimación entre lo político y lo religioso, con un tipo de Estado que impulsa políticas opuestas a los preceptos doctrinarios del catolicismo sin dejar de reproducir una lógica subsidiaria en la aplicación de otro conjunto de políticas y en la vinculación política con actores religiosos.

Este carácter preeminente se evidencia en el lugar que se le otorga en el cuerpo normativo nacional.³ El foco en lo normativo, que no ignora la presencia del catolicismo en otros espacios y prácticas sociales, busca destacar no sólo la participación de la Iglesia católica en el espacio público sino su rol en la definición misma de los límites de tal espacio. Primeramente, la Constitución Nacional elaborada por primera vez en 1853 y reformada por

³ Una síntesis descriptiva del lugar de la Iglesia católica argentina en términos normativos está en el Digesto elaborado por la Secretaría de Culto (2001).

última vez en 1994, ya en su Preámbulo invoca a Dios como “fuente de toda razón y justicia”, para luego indicar en su artículo 2º que “El Gobierno federal sostiene el culto católico, apostólico, romano”.⁴

Otro elemento clave que da cuenta del papel de la Iglesia católica en la definición de lo público está en el Código Civil de la República Argentina. Desde la reforma de 1968 establece en su artículo 33º como personas jurídicas de *carácter público* a: “1º. El Estado Nacional, las Provincias y los Municipios. 2º. Las entidades autárquicas. 3º. *La Iglesia Católica*”. En esta misma línea de sentido, mediante el Decreto 1475/1988 se otorgó la personería jurídica pública a la Conferencia Episcopal Argentina y el Decreto 2245/1992 hizo lo mismo con el Opus Dei.

En el marco de las libertades civiles referidas al ejercicio del culto – garantizadas en los artículos 14, 19 y 20 de la Constitución Nacional, además de las normas internacionales con estatuto constitucional – el lugar preeminente de la Iglesia católica se evidencia también en la existencia del Registro Nacional de Cultos. Esta entidad, instituida por la Ley 21.754 de la última dictadura militar y aún vigente, se asume como un órgano de reconocimiento e inscripción de las organizaciones religiosas “[...] que no integren la Iglesia Católica Apostólica Romana” (Ley 21.754, art. 1º). Esta normativa de reconocimiento de cultos “no católicos” o “disidentes”, que tuvo otras formas similares en Argentina (Catoggio, 2008), forma parte también de la trama de reconocimientos y legitimidades negociadas entre la jerarquía católica y los gobiernos de distinto signo en Argentina.

Así como la Iglesia católica ha intervenido de manera abierta en la definición de lo público y su inclusión como institución privilegiada en la normativa nacional, también en la normativa específicamente educativa se ha hecho evidente su papel como un ineludible actor religioso a la vez que político.

⁴ La primera Constitución nacional de 1853 ya había promulgado el sostenimiento del culto católico en esos términos. También incluía la obligatoriedad de que el Presidente fuera católico y la conversión al catolicismo de los indígenas, disposiciones que fueron eliminadas en la Constitución vigente.

LA IGLESIA CATÓLICA Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ARGENTINA

Un recorrido histórico por las relaciones entre la educación y el catolicismo en Argentina revela que el núcleo de las tensiones entre la Iglesia católica y los distintos gobiernos ha pasado fundamentalmente por disputas de sentido en la definición de lo educativo, haciendo acento en dimensiones ya sean políticas, curriculares, administrativas o presupuestarias, según las configuraciones de las relaciones de fuerza en las diferentes coyunturas históricas (Esquivel, 2013; Krotsch, 1988; 1990; Nosiglia; Zaba, 2003; Fabris, 2011; Torres, 2013). Se han destacado en la investigación las “luchas por la apropiación del sentido y el gobierno de la educación” (Rivas, 2004, p. 143) entre la Iglesia y el Estado argentino y las formas en que éste ha sido visto alternadamente por la jerarquía eclesiástica como “aliado”, como “contendiente” o bien como un “incómodo competidor” en materia educativa (Cambours; Torrendell, 2007, p. 212).

La configuración actual del campo educativo público se revela como el resultado sedimentado de los lineamientos normativos así como de la cultura política generada en esa historia de tensiones, disputas y reconocimientos entre el Estado y la Iglesia católica. En esa compleja relación en torno a la educación pública, algunos de los mecanismos institucionalizados por la práctica han ido desde la cooptación por parte de la Iglesia católica de agencias del Estado, particularmente las Direcciones de Educación Privada o, en determinadas coyunturas, la imposición de Ministros de Educación, hasta el lobby por subsidios del Estado y la definición de contenidos y lineamientos educativos.

En términos de establecimientos educativos, la educación privada llega al 24% a nivel nacional y al 28% en términos de matrícula para 2009, con una concentración del 76% entre las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Galli; Van Gelderen; Martín, 2012, p. 127). Ello se articula con la marcada participación del subsector confesional dentro del sector educativo privado, con una matrícula en 2010 del 51% en el nivel primario y de 36% en el nivel secundario sobre el total de matrícula en establecimientos privados, con picos que superan el

75% en provincias como La Pampa o Santa Cruz (DINIECE, 2012). Otro de los elementos a destacar es la aplicación dispar del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, instituido en 2006 en medio de disputas por su definición frente a la marcada negativa de la Iglesia católica, incluso frente al posicionamiento de la sociedad argentina que señala un acuerdo cercano al 80% (Levita; Giorgi, 2013, p. 212) respecto de la inclusión de la educación sexual en las escuelas públicas.

LA CONFIGURACIÓN DE LO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Al igual que los sentidos de lo público y lo privado, es necesario considerar a la educación pública en función de su historicidad. Es decir, asumiendo el carácter contingente de su definición y las disputas por el afianzamiento de un sentido unívoco entre distintos actores sociales, principalmente el Estado y la Iglesia católica para nuestro caso. Como señala Carli, la escuela pública constituye simultáneamente “[...] *un objeto histórico* ligado a cierto pasado de la Argentina y un objeto con dimensión de *historicidad* que debe analizarse con claves de lectura del presente” (2003, p. 17, destacado en el original). Es en este sentido que se hemos emprendido un análisis de las tensiones entre la jerarquía católica y los primeros gobiernos democráticos en torno a la definición de la educación pública.

Desde sus inicios, el carácter *público* del sistema educativo argentino estuvo asociado indefectiblemente a su carácter *estatal*. La conformación del Estado-nación argentino a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX supuso, entre otros elementos primordiales, la creación y consolidación de un sistema educativo nacional. Aquí se ubica el origen de la afamada Ley 1.420 de educación primaria común, sancionada en 1884. En esa normativa se consensó un nudo de sentidos que incluyó las nociones de Estado educador, obligatoriedad, gratuidad, neutralidad religiosa, homogeneidad curricular, junto a las nociones de modernización, civilización y progreso (Feldfeber,

2003; Minteguiaga, 2008; Southwell, 2007). De ese modo, el sentido de lo público se articuló con esa serie de elementos en el marco de un proyecto educativo que, incluso a pesar de contradicciones, disputas e impugnaciones, perduró como tradición y como memoria discursiva a lo largo del siglo XX. Esa tradición, siguiendo la síntesis de Minteguiaga, se asoció estratégicamente:

[...] a lo estatal cuando tuvo que oponerse a lo privado y particular, se asoció a lo laico cuando se opuso a lo confesional, a lo común (en tanto homogéneo) frente a la diversidad cultural, a lo gratuito frente a lo arancelado, y a lo común (en tanto igualitario) frente a cualquier forma de discriminación. (2009, p. 98-99)

Uno de los momentos cruciales en que esta matriz organizadora del sistema educativo argentino fue puesta en cuestión fue durante la última dictadura militar (1976-1983). En este periodo se sucedió una transformación profunda del vínculo estrecho entre la educación pública y el papel del Estado como garante de un proyecto político de integración social (Tedesco; Braslavsky; Carciofi, 1983). La cuestión de la educación pública sufrió un proceso de redefinición que supuso una desconexión con el Estado en tanto “organización burocrática capaz de asumir la dirección y gestión del proceso educativo” a la vez que “representante de la unidad nacional y espacio privilegiado de la inclusión” (Minteguiaga, 2008, p. 92). En efecto, los trabajos centrados en la política educativa de la dictadura permiten caracterizarla en términos de elitismo, autoritarismo, subsidiarismo, oscurantismo y eficientismo (Pineau, 2006) frente al canon tradicional de la educación pública integradora y democrática.

A partir del retorno de la democracia en 1983 se buscó desarticular estos sentidos en el contexto de una lectura crítica de las políticas educativas de la dictadura. Visto estrictamente como el sistema educativo dictatorial, se subrayaron las funciones disciplinarias y represivas que cumplió. La crítica al papel del Estado en la educación pública tomó así muchas veces la forma de una crítica al autoritarismo y la burocratización propios de la dictadura.

DEMOCRACIA, IGLESIA CATÓLICA Y EL CARÁCTER PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN

Tras el embate de las políticas de la dictadura contra los sentidos tradicionales que fundaron y organizaron el sistema educativo nacional, los esfuerzos del gobierno de Ricardo Alfonsín se encarrilaron en una vía de optimismo refundacional frente a las herencias represivas del pasado reciente. El recurso inmediato al que se apeló fue la reactivación de la memoria de aquella centenaria Ley 1.420 y los sentidos que ella acarrea, lo que permite señalar que en materia de educación el gobierno de Alfonsín buscó “[...] restablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo” (Southwell, 2007, p. 316). El espacio fundamental para volver a poner en el centro de la escena los sentidos de la educación pública fue el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), convocado mediante la Ley N° 23.114 sancionada en septiembre de 1984, y cuyos debates se extendieron entre abril de 1986 y marzo de 1988.

Ubicado indudablemente en una línea de continuidad con el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, que funcionó como antesala para la sanción de la Ley 1.420, el CPN de 1984 se propuso como objetivos “[...] plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1986, p. 2) haciendo un llamado abierto a la participación de “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (Ley N° 23.114, art. 1°). Sin carácter vinculante, se esperaba que las conclusiones del CPN abrieran el espacio de construcción de consensos para la sanción de una ley general de educación nacional.

En este marco, resulta interesante rastrear en primer lugar los modos en que la distinción entre lo público y lo estatal emergió como eje de disputa dentro del CPN.⁵ A pesar de que en un principio se mostró reticente, la Iglesia

⁵ Estas disputas abiertas y explícitas por el sentido de la educación pública ya habían tenido lugar en otros momentos de la historia argentina. Por caso, en 1968, durante la

católica se aseguró la movilización del espectro de actores católicos, en una actitud defensiva frente a lo que algunos de los miembros de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) percibían como una nueva amenaza laicista del gobierno de Alfonsín.⁶ Quienes impulsaron la participación católica en el CPN fueron principalmente el presidente y el secretario del Consejo Nacional de Educación Católica (CONSUDEC), Daniel Mugica y Tomás Walsh respectivamente, apoyados por el entonces presidente del Equipo de Educación de la CEA, monseñor Emilio Bianchi Di Cárcano (De Vedia, 2005; Mignone, 1989). Ellos movilizaron la participación de las familias, clérigos y docentes ligados a las parroquias y escuelas católicas con el fin de copar las asambleas de base descentralizadas y asambleas jurisdiccionales del CPN – que, según lo estipulado, conducirían a la Asamblea Nacional – y defender la denominada enseñanza libre, el derecho de los padres como primeros educadores y la autonomía pedagógica y administrativa de las instituciones educativas confesionales (Fabris, 2011; Krotsch, 1988).

Como primer ejemplo de la intervención católica, en el Informe Final elaborado por la Asamblea Nacional del CPN se consignan dos dictámenes de disenso en la Comisión N° 7 de Gobierno y Financiamiento de la

dictadura del Gral. Onganía, se elaboró en el ámbito del Ministerio de Educación un anteproyecto de “Ley Federal de Educación” donde se establecía “la distinción entre ‘educación pública *estatal y no estatal*’ (Bravo, 1991, p. 190). En este mismo sentido, Bravo señala que ese mismo Ministerio elaboró también un proyecto de “Ley Orgánica de Educación Nacional” que también distinguía entre “acción educativa de iniciativa *estatal y no estatal*” a la vez que “extendía la denominación ‘educación pública’ a la de origen particular o privado”. De igual modo, el autor señala que el decreto 1784/74 de la tercera presidencia de Juan Perón “promovió la ‘educación *pública no estatal*’, a iniciativa de la Superintendencia Nacional de Educación Privada”.

⁶ Cabe recordar que desde 1984 se iniciaron en el Congreso de la Nación las discusiones por la sanción de la Ley de Divorcio, cuya propuesta implicó la movilización de la Iglesia. A ello que debe sumarse el desprestigio generalizado que recaía sobre la cúpula eclesiástica por sus reconocidos vínculos con la represión ilegal de la dictadura.

Educación, enfocados en la definición del sistema educativo nacional y el carácter de lo público.

El Sistema Educativo Argentino está integrado por *la escuela pública y la escuela privada*. CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional. Dictamen de disenso "A"*, 1988, p. 224. (Destacado por el autor del artículo)

El Sistema Educativo Argentino *es uno*, integrado por la *escuela oficial y la escuela no oficial*. CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional. Dictamen de disenso "B"*, 1988, p. 224. (Destacado por el autor del artículo)

Mientras que el dictamen "A" marca la diferencia entre la educación pública como distinta de la educación privada, quedando así asociada la primera con lo estatal; el dictamen "B" sentencia la unidad del sistema educativo, equiparando lo que denomina "escuela oficial" con la "no oficial" en una formulación que desdibuja el rol del Estado, marcando la importancia de la unidad del sistema por encima de la modalidad de la enseñanza. Esas tensiones dadas en el CPN dan cuenta del modo en que la educación pública se constituyó como objeto discursivo de disputas políticas en un momento en el que aún no se había terminado de imponer el carácter *público* de lo que hoy se llama "educación de gestión privada" en la legislación educativa nacional.

En el desarrollo del CPN se hicieron presentes de distinto modo voces que defendieron el carácter *público* de los emprendimientos educativos privados en general, y confesionales en particular.

[...] sostenemos que el derecho a la educación está íntimamente vinculado con la *educación pública u oficial*, así como el derecho de enseñar constituye un fundamento de la *enseñanza particular o privada* [...]. Cabe consignar que para un miembro de esta Comisión (Dr. Avelino J. Porto) tanto la *enseñanza estatal* como la *no estatal* revisten un carácter *público y nacional*. Ambas tendrían fines sociales comunes y sus responsabilidades, independientemente del sector que las imparta, conformarían una unidad conceptual en cuanto a misiones, estructura, compromisos institucionales y obligaciones de índoles jurídica y moral, frente a los trabajadores de la educación, la familia y los alumnos.

(CPN, *Comisión Honoraria de Asesoramiento, Informe sobre posibles reformas del sistema educativo, 1987, p. 42*, destacado por el autor del artículo)

Es también en el marco de los debates y conclusiones heterogéneas del CPN que emergieron las denominaciones que actualmente definen a los emprendimientos educativos privados como de *educación pública de gestión privada*. En esos documentos aparecen denominaciones tales como “la iniciativa y la gestión privada”, escuelas “de gestión privada”, “gestión no estatal” o “educación pública de iniciativa privada”.

[...] compete al Estado brindar educación como un servicio público prioritario. Pero también ha de respetarse el derecho de las personas a *la iniciativa y la gestión privada*, incluso se la debe estimular, si se quiere que un pueblo crezca en corresponsabilidad y democracia participativa, en vez de generar una pasiva y permanente dependencia del Estado. (CPN, *Comisión Honoraria de Asesoramiento, Informe sobre posibles reformas del sistema educativo, 1987, p. 49*, destacado por el autor del artículo)

[...] los recursos del Estado en materia educativa deben canalizarse tanto a las *escuelas de gestión oficial como a las de gestión privada*. Solo de este modo la libertad y derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, así como el principio de igualdad de oportunidades para todos los habitantes no serán limitados ni deteriorados. (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Dictamen de disenso, p. 96*, destacado por el autor del artículo)

[...] el Estado posibilitará la igualdad de oportunidades en la educación, para que tanto la *educación pública de iniciativa estatal como la educación pública de iniciativa privada*, sean alcanzables para todos. (CPN, *Informe Final de la Asamblea Nacional, 1988, Dictamen de disenso, p. 100*, destacado por el autor del artículo)

[...] verificar hasta qué punto *la gestión no estatal* se desenvuelve con mejor economía de recursos que la directamente a cargo del Estado. (CPN, *Informe*

Final de la Asamblea Nacional, 1988, Observación sobre “Derechos de los padres y ayuda del Estado”, p. 238, destacado por el autor del artículo)

Estas definiciones buscaron desplazar el sentido de lo público desde lo estrictamente estatal hacia lo privado, poniendo el acento en la cuestión de la *gestión*. Como resultado de estas disputas en los inicios del periodo democrático, siguiendo a Minteguiaga, se sucedió que, progresivamente, “[...] [b]ajo la idea de que lo importante son los *estilos de gestión*, se flexibilizará la clásica distinción entre lo público y lo privado” (2008, p. 98, destacado en el original).

La participación de la Iglesia católica en las disputas por esa redefinición no sólo encontró en el CPN un espacio para instalar su posicionamiento sobre la cuestión educativa, sino que también su versión de lo educativo se produjo y defendió desde sus propios espacios institucionales de pronunciación. El principal trabajo que se propuso como estrategia de disputa por lo educativo en este periodo fue el documento *Educación y Proyecto de Vida*, elaborado por el Equipo Episcopal de Educación Católica en 1985. Ese documento se presentó a la sociedad como aporte institucional a la discusión pública sobre el sistema educativo. También en otros documentos centrados en una lectura general de los procesos políticos y sociales de la Argentina democrática, la cuestión educativa tuvo un lugar relevante. Estos escritos sirvieron para traer nuevamente a escena las concepciones críticas de la Iglesia acerca del rol del Estado, la defensa de la educación religiosa, sin dejar de incluir una presión explícita por el financiamiento del sector educativo privado.

En este marco, resulta interesante destacar las denominaciones que se le daban a los emprendimientos privados desde la cúpula eclesiástica. En los documentos elaborados al albor de la democracia aparecen distintas formulaciones, tales como “establecimientos educacionales no oficiales”, “enseñanza pública no oficial” o enseñanza “libre” como alternativas que buscaban impugnar las denominaciones *enseñanza particular* o *privada*.

[...] *la enseñanza privada* – que preferimos llamar ‘pública no oficial’, o ‘libre’ – ha sido siempre una expresión fecunda, y una auspiciosa conquista de la

democracia frente a los totalitarismos de diverso signo. (*Construyamos todos la Nación*. 49ª Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre de 1984, destacado por el autor del artículo)

Es elogiable la importancia que los programas de gobierno reconocen hoy a la educación, asignándole una parte importante en la inversión de los fondos públicos. Pero esta preocupación para revitalizar la enseñanza oficial no puede ser motivo para restringir o postergar a *la llamada 'enseñanza privada', que en realidad es enseñanza pública no oficial*, que en nuestro país está impulsada, en proporción notable, por la Iglesia Católica. (*Democracia, responsabilidad y esperanza*. 48ª Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984, destacado por el autor del artículo)

La libertad de enseñanza bien entendida significa la existencia de *establecimientos educacionales no oficiales* con sus propios planes de estudio, su organización pedagógica (formación y nombramiento de docentes), la validez civil de sus títulos, y también la repartición proporcional del presupuesto escolar. (*Los cristianos y las elecciones*. 47ª Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983, destacado por el autor del artículo)

En estos documentos aún no se había establecido la denominación de “educación pública de gestión privada”, aunque ya se perfilaba la construcción del carácter *público* de los emprendimientos educativos privados o particulares. Aquello que el sentido común del campo educativo actual reconoce como educación pública “de gestión privada” se revela por tanto como una exigencia particular de la Iglesia católica argentina cuya defensa progresiva puede rastrearse en esos pronunciamientos oficiales en torno a la cuestión educativa.

Las disputas por la redefinición de la educación pública, en las que la Iglesia católica fue protagonista y principal interesada en equiparar lo privado con lo público, constituyeron uno de los ejes destacados en los debates educativos en el inicio del periodo post-dictatorial. En la reconfigurada esfera pública democrática la Iglesia estableció su posición y logró ganar terreno en la definición del espacio de la educación pública. El objetivo de este tipo de iniciativas que disputan el sentido del carácter público de la educación

ha sido, finalmente, la equiparación de los fundamentos y alcances de la educación privada con los de la educación estatal, en tanto servicio *público* que cumpliría las mismas funciones.⁷

LAS DISPUTAS POR LO PÚBLICO Y SU ECO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

A través de los debates dentro del CPN y los pronunciamientos oficiales de la Iglesia católica durante el gobierno de Alfonsín comenzaron a emerger y consolidarse los sentidos que conformarían el espacio de la educación pública a partir de las reformas educativas implementadas por el gobierno de Carlos Menem (1989-1999). Desde el regreso de la democracia en 1983, entre disputas y tensiones, se produjo un proceso de transformación de lo público como sinónimo de lo estatal a una concepción de lo público con foco en la sociedad civil, en tanto forma de autoridad y legitimidad de los procesos políticos del país abriendo el lugar para una concepción subsidiarista de la educación pública separada de aquella matriz estatal-nacional que había operado como dadora de sentido a largo del siglo XX.

En una lectura de los cambios en el campo de la educación argentina a partir de las reformas de los '90, Serra distingue dos tipos de desplazamientos en el sentido de lo público: un desplazamiento de lo público “como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial” junto a un desplazamiento de “lo público-estatal a lo público-comunitario, o perteneciente a la sociedad civil” (2003, p. 101). Las reformas educativas de los '90 tuvieron como fundamento la construcción de un nuevo sentido de la educación pública,

⁷ Esta traslación de sentido hace precisamente a la definición de la subsidiariedad en los términos de la Iglesia católica. Introducida por primera vez en la encíclica *Quadragesimo Anno* por el papa Pío XI en 1931, el principio de subsidiariedad supone que aquellos servicios que las “comunidades menores e inferiores” pueden proporcionar no deben ser monopolizados por la autoridad estatal; antes bien, ella debería alentarlos y, consecuentemente, financiarlos en función del bien común.

enfrentado a la memoria discursiva basada en el carácter laico, gratuito, estatal y común para pasar a poner el acento en la gestión, la autonomía escolar, la calidad educativa y la igualdad de oportunidades educativas.

El clima de convergencia entre la Iglesia católica y el gobierno de Menem se evidenció ya en el Decreto 2542/1991 firmado por su primer Ministro de Educación, Antonio Salonia.⁸ Ese decreto instituyó la financiación estatal de los establecimientos educativos privados denominados “Institutos incorporados a la enseñanza oficial”, incluyendo en los considerandos la expresión “educación pública de gestión privada” (Secretaría de Culto, 2001, p. 285), en un momento previo a la discusión parlamentaria y sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993 que aseguraría normativamente tal distinción.

En efecto, en la Ley Federal de Educación la distinción entre el carácter público y el carácter privado de la educación quedó reducida a la cuestión de la “gestión”, equiparando por primera vez en la legislación nacional los servicios educativos privados con los estatales y privilegiando el lugar de la Iglesia católica como agente educativo.

El sistema educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, que incluyen los de *las entidades de gestión privada* reconocidas. (LFE N° 24.195, Art. 7°, destacado por el autor del artículo)

TITULO V. DE LA ENSEÑANZA DE GESTION PRIVADA. Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes: *La Iglesia Católica* y demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos [...]. Estos agentes tendrán [...] a) Derechos: Crear, organizar y sostener escuelas; [...] formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo. [...]. (LFE N° 24.195, Art. 36°, destacado por el autor del artículo)

⁸ Un reconocido intelectual católico que ya había participado en la cartera educativa durante los gobiernos de Juan Carlos Onganía (1966-1970) y de Arturo Illia (1963-1966).

Los/as docentes de las instituciones educativas de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/as docentes de instituciones de gestión estatal [...]. (LFE N° 24.195, Art. 38°)

Esta legislación constituye una ruptura definitiva en la conformación del sistema educativo argentino al definir a las escuelas privadas o particulares como “públicas”. En el marco de la redefinición de los sentidos históricos asignados a la educación pública, las aspiraciones del sector privado, encabezado por la Iglesia católica, se materializaron así en las bases legales del propio sistema educativo. De este modo, la educación privada se consolidó como un “subsistema”, en tanto espacio de reconocimiento de lo que actualmente se denomina como *educación pública de gestión privada* frente a la educación pública de gestión estatal.⁹

Las disputas, consensos y transformaciones del campo de la educación pública sucedidas desde el regreso a la democracia y que derivaron en esa distinción al interior del sistema educativo nacional cobran relevancia en el contexto de una expansión del campo de acción de las iniciativas privadas y confesionales. En base a la sostenida defensa de la “libertad de enseñanza” como argumento frente al rol principal del Estado como agente educativo, las instituciones del sector privado consolidaron un “[...] lugar desde donde se posicionan frente al Estado para petitionar aportes o subsidios económicos, mejoras administrativas, en definitiva, la equiparación total con el otro subsistema” (Perazza; Suárez, 2011, p. 36).

Incluso la actualmente en vigencia Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006 como parte del embate crítico contra las políticas educa-

⁹ La LFE consolidó así el marco legal para la educación privada, que ya tenía privilegios asegurados en normativas vigentes desde la década del '60, y antes también, que han asegurado el financiamiento de los sueldos de los docentes de instituciones privadas (Ley 13.047/47 y decreto 15/64), la autonomía administrativa para otorgar títulos propios (decretos 12.179/60 y 371/64) así como la autonomía curricular (decreto 371/64), lo que habilita, particularmente, la inclusión de la educación religiosa como agregado a lo estipulado en los planes de estudio oficiales.

tivas neoliberales de la década anterior, normativiza y legitima cuestiones que fueron objeto de controversia en décadas pasadas. El texto de la ley retoma la distinción de la “educación pública” según tipos de gestión, el lugar explícito de la Iglesia como agente educativo con derecho a la emisión de títulos propios, y el aporte financiero del Estado a los salarios de los docentes de establecimientos privados. También en las constituciones provinciales se hace evidente la actualidad de las tensiones heredadas en torno a la laicidad educativa. Por ejemplo, las constituciones de Salta, Tucumán, Santiago del Estero y Córdoba contemplan la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas públicas, mientras que en La Pampa y San Luis se establece que la enseñanza de la religión puede ser impartida por los ministros autorizados de los diferentes cultos, aunque por fuera del horario de clase. La impronta confesional está en el fundamento de las constituciones de Buenos Aires, Córdoba, Catamarca y Tucumán, donde la definición de los fines educativos incluye la dimensión trascendente como parte de la formación integral de la persona (Esquivel, 2010).

CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN Y LO PÚBLICO COMO ESPACIOS DE DISPUTA

En este trabajo se ha dado cuenta del lugar de la Iglesia católica como reguladora del espacio público en términos generales, y del espacio de la educación pública concretamente. Los vínculos entre la jerarquía católica y los distintos gobiernos han permitido que esa institución se constituya en un actor protagonista en la misma definición de lo público, a través de la definición de normativas principalmente.

Nos centramos en la conformación de la educación pública como un objeto de disputa en los inicios del periodo democrático iniciado en 1983. La lectura emprendida supuso negar el carácter dado y neutro de la denominación de los emprendimientos educativos privados como parte de la *educación pública de gestión privada*. Por el contrario, se asumió el carácter histórico de esa definición y, como tal, su carácter controversial dado en el

marco de disputas entre distintos actores sociales, principalmente la Iglesia católica y los distintos gobiernos en primeros años del regreso a la democracia.

A través del rastreo de algunas de las principales producciones discursivas en torno a lo educativo en el regreso a la democracia, se evidencia que antes que constituir el resultado de un proceso lineal y coherente, la denominación de la *educación pública de gestión privada* es una definición construida progresivamente en un contexto de disputas políticas a la vez que discursivas. Se trata de una reivindicación de la Iglesia católica como principal agente educativo del sector privado en oposición al lugar central que durante casi un siglo había ocupado el Estado argentino como agente educativo.

Cabe analizar tales tensiones entre las esferas de lo público y lo privado en materia educativa como parte de la construcción de un espacio de posibilidades de acción que tienen su centro en los espacios educativos pero que necesariamente se imbrican dentro del espacio social más amplio. En ese espacio social, en tanto esfera pública, las desigualdades, las disputas y los poderes están en tensión constante dando forma a los propios límites de lo público, revelando así su carácter conflictivo a la vez que contingente.

REFERENCIAS

BENHABIB, Seyla. Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition and Jürgen Habermas. In: CALHOUN, C. (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 73-98.

BLANCARTE, Roberto. ¿Cómo podemos medir la laicidad? *Estudios Sociológicos*, México DF, v. 30, n. 88, p. 233-247, 2012

BRAVO, Héctor. *La transformación educacional*. Buenos Aires: Corregidor, 1991

BUTLER, Judith. Is Judaism Zionism? In: MENDIETA, Eduardo; VANANTWERPEN, Jonathan (Eds.). *The power of religion in the public sphere*. New York: Columbia University Press, 2011. p. 70-91.

CALHOUN, Craig. Introduction: Habermas and the public sphere. In CALHOUN, Craig (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 1-48.

CAMBOURS, Ana; TORRENDELL, Carlos. Catholic education, state and civil society in Argentina. In: GRACE, Gerald; O'KEEFE, Joseph (Eds.). *International Handbook of Catholic Education*. New York: Springer, 2007. p. 211-228.

CARLI, Sandra. Educación pública. Historia y promesas. In: FELDFEBER, Myriam (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 11-26.

CASANOVA, José. *Public religions in the modern world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

_____. Religiones públicas y privadas. In: AUYERO, Javier (Comp.). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Bernal: UNQ, 1999. p. 115-162.

CATOGGIO, Soledad. Gestión y regulación de la diversidad religiosa en la Argentina. Políticas de “reconocimiento estatal: el Registro Nacional del Cultos. In: MALLIMACI, Fortunato (Ed.). *Religión y política. Perspectivas desde América Latina y Europa*. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 105-116.

CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA. “Los cristianos y las elecciones”. 47ª Asamblea Plenaria CEA, 17 de septiembre de 1983.

_____. “Democracia, responsabilidad y esperanza”. 48ª Asamblea Plenaria CEA, 13 de abril de 1984.

_____. “Construyamos todos la nación”. 49ª Asamblea Plenaria CEA, 10 de noviembre 1984.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. La participación en el Congreso Pedagógico. *Materiales para la participación 2*. Buenos Aires: CFCE, 1986.

DE VEDIA, Mariano. *La educación aún espera. A 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *Relevamiento Anual 2010*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2012.

DI STEFANO, Roberto; ZANATTA, Loris. *Historia de la Iglesia en Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana, 2009.

DRI, Rubén. *Proceso a la Iglesia argentina*. Buenos Aires: Biblos, 1997.

EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA DE LA CEA. *Educación y proyecto de vida*. Buenos Aires: CEA, Oficina del Libro, 1985.

ESQUIVEL, Juan. *Detrás de los muros*. Bernal: UNQ, 2004.

_____. Cultura política y poder eclesiástico. *Archives de Sciences Sociales des Religions*. París, v. 2, n. 146, p. 41-60, 2009.

_____. La preponderancia católica en la legislación nacional y provincial. *Nueva Tierra*. Buenos Aires, p. 56-60, 2010. Disponible en: <<http://www.nuevatierra.org.ar/-2010/10/248>>.

_____. *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

FABRIS, Mariano. *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post-autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria, 2011

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis*. Londres: Longman, 1995.

FELDFEBER, Myriam. ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. In: PERAZZA, Roxana (Coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique, 2011.

_____. Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. In: FELDFEBER, Myriam (Comp.).

Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 107-127.

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso.* Buenos Aires: Tusquets, 2004

FRASER, Nancy. Pensando de nuevo la esfera pública. Una contribución a la crítica de las democracias existentes. In: *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes, 1997.

GALLI, Carlos; VAN GELDEREN, Alfredo; MARTIN, Enrique. *La educación pública de gestión privada.* Buenos Aires: COORDIEP, 2012.

GHIO, José. *La Iglesia católica en la política argentina.* Buenos Aires: Prometeo, 2007

HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública.* Barcelona: Gustavo Gili, 1994.

KROTSCH, Carlos. Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional. In: EZCURRA, Ana. *Iglesia y transición democrática.* Buenos Aires: Puntosur, 1988. p. 203-250.

_____. Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia Católica argentina. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 2, p. 53-63, 1990.

LEVITA, Gabriel; GIORGI, Guido. La religión y el ámbito educativo. In: MALLIMACI, Fortunato (Dir.). *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina.* Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 210-215.

LEY N° 23.114/1984, de convocatoria al Congreso Pedagógico. B.O. N° 25.541 del 30 de octubre de 1984.

LEY N° 24.195/1993, Federal de Educación. B.O. N° 27.632 del 5 de mayo de 1993.

MALLIMACI, Fortunato. Religión, política y laicidad en la Argentina del siglo XXI. In: DA COSTA, Néstor (Org.). *Laicidad en América Latina y Europa* (71-80). CLAEH-ALFA, 2006. p. 71-80.

_____. Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. In: BLANCARTE, Roberto (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México, 2008.

MALLIMACI, Fortunato; ESQUIVEL, Juan. La tríada Estado, instituciones religiosas y sociedad civil en la Argentina contemporánea. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, n. 8, 2013. Disponible en: <<http://amerika.revues.org/3853>>.

MIGNONE, Emilio. Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse. In: DE LELLA, Cayetano; KROTSCH, Carlos (Comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana-IEAS, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Congreso Pedagógico. Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1987.

_____. *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988.

MINTEGUIAGA, Analía. Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, Quito, n. 32, p. 89-101, 2008.

_____. Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina. In: GOETSCHEL, Ana (Comp.). *Perspectivas de la educación en América Latina*. Quito: FLACSO Ecuador, 2009.

NOSIGLIA, María; ZABA, Stella. El papel de la Iglesia católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los 90. *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, n. 4, p. 61-93, 2003.

PERAZZA, Roxana; SUÁREZ, Gerardo. Apuntes sobre la educación privada. In: PERAZZA, Roxana (Coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique, 2011.

PINEAU, Pablo. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue, 2006.

RABOTNIKOF, Nora. *El espacio público y la democracia moderna*. México: IFE, 1997

_____. Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, Quito, n. 32, p. 37-48, 2008.

RIVAS, Axel. *Gobernar la educación*. Buenos Aires: Granica, 2004.

SECRETARÍA DE CULTO. *Digesto de derecho eclesiástico argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, República Argentina, 2001.

SERRA, Silvia. ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? In: FELDFEBER, Myriam (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 95-105.

SONEIRA, Abelardo. *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica, 1880-1976*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1989.

SOUTHWELL, Myriam. 'Con la democracia se come, se cura y se educa...' Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. In: CAMOU, Antonio; TORTTI, Cristina; VIGUERA, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 307-334.

TEDESCO, Juan; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Roberto. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila, 1983.

TORRES, Germán. Configuraciones de la Laicidad Educativa en la Historia Argentina. In: *Actas del VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa* (CD-ROM). Universidad Nacional del Comahue: CIPOLETTI, 2013.

Recibido em: 17/12/2013

Aprovado em: 17/01/2014