

LOS CONDICIONAMIENTOS AL CURRÍCULUM OFICIAL: UN RASTREO DE LAS POLEMICAS ENTORNO A LOS VALORES

SILVIA N. ROITENBURD*

Introducción

La cuestión referida a los valores transmitidos desde el espacio educativo se planteó desde los orígenes de la formación del sistema. La controversia en torno a la integración de valores o al papel de la «tradición católica» condicionando los mismos, fue una constante desde la discusión de la ley 1420. En el marco de un presente en el que síntomas de intolerancia reaparecen en forma preocupante, recobran vigencia conflictos que parecían relegados al pasado.

Dos memorables debates sostenidas en espacios legislativos -en 1884 y 1930- retoman notable actualidad, a la luz de un presente en el que las controversias se reiteran en términos similares: la reforma constituyente de la prov. de Buenos Aires de 1994 define como válidos para la educación provincial «los valores cristianos». La «libertad de conciencia» queda diluida en una retórica que mientras la afirma la invalida. En la misma línea y sostenidas por el mismo criterio de «legitimidad» según el cual deben ser priorizados aquéllos, se plantean las objeciones de ciertas fracciones de la Iglesia Católica respecto a los contenidos básicos comunes. Ambos hechos son síntomas

* Investigadora del Programa APPEAL en el IICE. Secretaria Técnica del IICE.

¹ Agradezco a Rafael Gagliano por el rico intercambio que mantenemos en relación a los problemas abordados en este artículo.

de una cultura política reacia al acuerdo en torno a valores compartidos, garantes de una convivencia auténticamente democrática.

Estas reflexiones intentan rastrear en una historia poblada de discursos autoritarios, que hicieron de la «tolerancia» una desganaada concesión, invalidada por valores que fueron presentados como prioritarios. De esa matriz surgen las posiciones que reclaman para todo el espacio público la transmisión de saberes regidos por axiomas dogmáticos, excluyentes de «lo diverso».

Buena parte de los estudios que en nuestro país han abordado la cuestión vinculada al modelo educativo que tendió a conformarse hasta el presente, acuerdan en caracterizarlo como «autoritario» y «rígido». Esto refiere, en una de sus dimensiones, a los rasgos del espacio escolar. Este fue una pieza importante en las estrategias político pedagógicas: debía ser uno de los núcleos fundamentales de formación del ciudadano; ahora bien...de qué ciudadano? ¿Qué papel debían tener en el curriculum, los valores de tolerancia a los distintos cultos y culturas, la educación por el arte, el juicio crítico, la participación activa, en el horizonte de un imaginario democrático? Distintas respuestas se formularon al interrogante.

Múltiples experiencias alternativas intentaron un modelo abierto a la integración de todas las culturas y a la renovación constante de los saberes transmitidos.⁵ Pero las luchas en el campo político pedagógico tendieron a dificultar su acción hasta excluirlas por su «heterodoxia». Las prácticas en esa dirección se fortalecieron decididamente en los períodos de dictaduras militares, (1930, 1943, 1966). Esta tendencia se profundizó en forma dramática, durante la dictadura iniciada en 1976. La vigencia de valores «cristianos y occidentales» excluyentes de «lo diverso», en cuyo interior se encontró la investigación y el acceso a la cultura universal, llegó entonces a su máxima expresión. En sus distintos lenguajes, la escuela tendió a promover valores restrictivos, admonitorios de lo «diverso». En las aulas y espacios comunes de las escuelas públicas se impusieron un conjunto de símbolos y rituales que transmitían una visión cristalizada de la identidad nacional y el patriotismo ligados, en forma excluyente, a «nuestra tradición cristiana». Esta se articuló a una expresa invalidación de la investigación y del pensamiento científico. Al mismo tiempo se difundió una versión de la historia y del civismo, estereotipadas, cuyos mensajes, excluyendo expresamente los aportes de la investigación en esas áreas, se integraban en un discurso que no daba lugar a los conflictos -omitiéndolos- ni -en consecuencia- podía contribuir a pensar en su resolución, desde el acuerdo en valores democráticos comunes.

El espacio escolar se fue conformando como un molde productor de sujetos pasivos, receptores de saberes cristalizados. Esta imagen, se fue configurando, a través de la imposición de un «curriculum», de planes, programas, versión de la historia nacional, que, en un ámbito poblado de rituales que indicaban el acatamiento a las jerarquías, la disciplina, el uniforme y los colores «permi-

tidos»; al edificio poblado de «héroes de bronce, indiscutibles», de símbolos en las aulas y demás espacios, al silencio exigido, al movimiento controlado. El temor a las autoridades, la solemnidad de los actos escolares, hicieron de la escuela más que un «templo del saber», un templo de la obediencia. En ese contexto, se configuró la imagen de un docente que debía ejercer un «apostolado»⁶ y transmitir, sin que mediara su propia contribución en la construcción de los saberes, valores únicos presentados como «la tradición nacional».

Legitimidad dogmática y espacio ideológico educativo

Desde sus orígenes, el espacio escolar fue un campo de luchas, en el que intervinieron distintos sujetos, promotores de propuestas que oscilaron en todo el espectro que iba desde una educación para la participación en decisiones públicas y privadas hasta proyectos restrictivos, pensados para la sujeción y el acatamiento a «la autoridad». Esas luchas, fueron dando forma al modelo, a través de intrincadas transformaciones que arrancan desde el dictamen de la Constitución del 53 acerca de la «libertad de cultos», que llamaba en forma muy general a una educación «universal» y laica. Frente a él, fracciones regresivas hicieron del antilaicismo su bandera. Estas fueron hegemónicas por el Nacionalismo Católico (NC).⁷

¿Cómo se planteó un modelo educativo fundado en valores excluyentes, en las condiciones de producción dadas por el avance del liberalismo, de su llamado a la incorporación de población inmigratoria proveniente de los países del Norte de Europa, adherentes, en muchos casos a las Iglesias reformadas?. Mediante una reinterpretación de la Constitución del 53, que justificó una educación que «debía» ajustarse al molde canónico implantado en el Concilio de Trento, invalidando expresamente el dictamen referido a la libertad de cultos y al laicismo. La apertura hacia el ejercicio de la libertad de cultos, fue expresamente invalidada por la definición de una identidad enraizada en la «tradición católica» que se articuló a una matriz profundamente integrista de la Iglesia Universal

«El libre ejercicio de otros cultos, cuando el estado tiene el suyo propio, importa únicamente una simple tolerancia religiosa, y las leyes orgánicas que se den no deben ser a lo turco, a lo francés, sino a lo católico argentino... Si pues, somos católicos apostólicos romanos, debemos creer todo lo que la Iglesia romana tiene por cierto y nuestras leyes deben ser de acuerdo con ello.»⁸

Esta argumentación se sintetizó en un criterio de «legitimidad dogmática»: la Argentina es una «Nación Católica». De esta «identidad» excluyente surge el principio vertebrador del modelo: los valores transmitidos desde el sistema educativo a toda la sociedad deben responder a los postulados del «Derecho Canónico». Los «dogmas» desbordarían así la exigencia de implantar «la hora de religión» para extender sus efectos a todo el

curriculum y en el sentido de condicionar todos los saberes transmitidos. Este «principio de legitimidad», incompatible con la visión tolerante del liberalismo democrático, sustentó una práctica destinada a extender las «verdades» corporativas, a todo el espacio público. Lo corporativo y lo público se confundieron en un sólo mandato, del cual las leyes del estado debían dar cuenta.⁹

«La Iglesia es la maestra suprema de la verdad revelada para los hombres (...) Luego la juventud cae bajo la acción de esta enseñanza, (...) en colegios sostenidos por el estado o por particulares (...) Siendo tan fácil que en esos establecimientos se enseñen doctrinas extraviadas o peligrosas para la moral, no sólo en las materias propiamente religiosas sino aún en muchas que sin serlo, se relacionan constantemente con la religión tales como la filosofía, la historia, la literatura. No será un absurdo negar a la Iglesia el derecho a intervenir a fin de que no se corrompa a la juventud con el error?»¹⁰

«Religión en la escuela» fue equivalente, en esa formación ideológica, a la elaboración de planes y programas, de todas las asignaturas, moldeadas de acuerdo a la legitimidad así reinterpretada.

Este principio llevará a desconocer la «legitimidad» de las leyes «anticanónicas» y se aplicará a la primera relevante así considerada: la 1420. Lo mismo sucedió con la ley de matrimonio civil, de divorcio vincular, etc. Más allá de las leyes, se aplicó a reprimir todos los debates que intentaban replantear cuestiones referidas al modelo de familia, el control de la natalidad, la educación sexual, el papel de la mujer, la investigación científica que debían, desde esta perspectiva quedar sujetas al control de las altas jerarquías.

El laicismo condensó todas las formas del adversario dogmático: Iglesias reformadas, judíos, masones, investigación científica sin axiomas «dogmáticos», etc. Todos ellos debían, en esta perspectiva, ser eliminados por su «ilegitimidad».

Estos principios, justificaron «doctrinariamente», una ofensiva, no sólo contra la ley 1420, sino contra todas las formas de la libertad de cultos y de conciencia; asimismo sustentaron la estrategia destinada a imponer un modelo educativo restrictivo, difusor de valores excluyentes, en una «atmósfera escolar» poblada de mensajes de sujeción a la «autoridad», de temor, de eliminación del juicio crítico y anatemizador del pensamiento científico y de la investigación.

La aplicación de este modelo, conformado fuera del campo de la pedagogía,¹¹ se apoyó más que en la elaboración de uno propio, en una activa práctica en el campo político. Regidos por su propio criterio de legitimidad dogmática, quienes lo asumieron, se atuvieron a él antes que a sus lealtades partidarias. Esta estrategia, destinada a garantizar el predominio en el espacio ideológico educativo, actuó sobre las fracciones de las elites extraeclesiales más reacias a un modelo integrador, tendiendo a segregar los elementos más democráticos del discurso liberal.¹² Este abría cauces posibles a una educación para las «mayorías».

Se planteó así una estrategia expresa de lucha por el curriculum y de presencia en espacios claves a nivel de la educación: elaboración de planes y programas, redacción de libros de texto, de una «versión de la historia», todos sujetos a «nuestra tradición nacional». Esto implicó, una presión ejercida sobre altos funcionarios de gobierno, desde el presidente, ministros, jueces, destinada a influir en decisiones dentro del orden cultural educativo. La presencia de funcionarios en altos cargos de control - Inspección, Consejos escolares- debía garantizar la «idoneidad» de los docentes y la transmisión «adecuada» de los contenidos.

Tolerancia o valores excluyentes: la discusión de la ley 1420

Liberales y católicos¹³ mantuvieron en 1884, un debate en torno a los fundamentos doctrinarios que debían regir el sistema, con argumentaciones que tienen, en el presente, singular vigencia. Esa polémica transitó por espacios que abrían rumbos hacia la definición de aspectos del curriculum y del espacio escolar.

La ley 1420, desde su aceptación de la tolerancia, abría cauces a infinitas propuestas, cuyas condiciones de posibilidad excedían su marco. La forma que adquiriría el espacio escolar y el curriculum, vistos en el más amplio sentido: los valores difundidos, los planes, programas, libros de texto, el perfil docente y su formación, fueron materia de profundas controversias.

La bancada liberal desarticuló entonces, con sistemáticas argumentaciones, el discurso de quienes, fundados en un criterio propio de «legitimidad dogmática», la opusieron a los dictámenes constitucionales que promovían la tolerancia.

Si recorremos el Debate en la Cámara de Diputados de la Nación, en 1884¹⁴ podemos reconstruir los fragmentos que, desde el enunciado «religión en la escuela» estructuraron una propuesta de «atmósfera escolar» dentro de moldes rígidamente fijados. La supeditación de la Constitución al Derecho Canónico quedó expuesta como principio fundante:

«...hay algo que está más allá de la Constitución del 53 (...) la Institución misma sobre la que nuestra constitución se ha basado: hablo de la religión, hablo de la Iglesia.»¹⁵(...) esta sociedad es católica, esta sociedad debe, en el porvenir continuando fiel a sus gloriosas tradiciones, mantener la unidad que da vida, que da energía, que da carácter a los pueblos civilizados.»¹⁶

Como bien señalaron los representantes del liberalismo, el problema excedía con creces la cuestión de «la hora de religión». Aunque el proyecto original agregaba: «los padres de los niños que no profesen la religión católica, podrán solicitar su eximición...», lo que el texto de la ley no incluía pero fue extensamente desarrollado en los debates, eran los alcances que debía tener «la religión en la escuela», en el imaginario educativo de quienes la planteaban. Este sintagma, desbordó el significado más

obvio de «instrucción religiosa», para extenderse, a través de la construcción de una cadena de equivalencias que constituyó al campo del adversario, a todas las Iglesias reformadas, a todos los otros cultos y culturas, a las ciencias, que «afectaban» la autoridad de los «dogmas». La «tradición nacional» se hizo equivalente a la religión católica = moral = civilización¹⁷ = restricción de las libertades = represión de la investigación = ciencia sujeta a axiomas dogmáticos.

Si todos los modelos pedagógicos, acordaron en cuanto al papel de la moral en el curriculum, la discusión se centró en un punto: ¿qué valores morales debían transmitirse? ¿Los que ofrecían todas las religiones y las diversas culturas que a lo largo de la historia habían construido el patrimonio de la humanidad? ¿O los que eran presentados como inherentes a la tradición, eterna e inmutable?

«... principio superior de la moralidad y, en consecuencia (...) la enseñanza de la religión en las escuelas públicas¹⁸ (...) Pero ¿qué religión? La respuesta es muy sencilla: la religión católica, la religión nacional. La atmósfera moral de las escuelas debe ser religiosa (...) entre las diferentes religiones nosotros debemos tener la católica...»¹⁹

La definición de una moral excluyente fue rechazada por muchos católicos -algunos de relevante actuación²⁰- que acordaron en valores democráticos asumiéndolos como compatibles con su fe. Su presencia compartiendo posiciones tolerantes, prueba que el análisis debe diferenciar a católicos que promovieron la más amplia tolerancia frente a posiciones integristas que desde pretensiones «cimeras» confrontaron con ella.

Este conflicto se planteó en el marco de un campo de problemas: la «atmósfera escolar». Esta sería resultado, tanto de los contenidos, que «debían quedar bajo control de las altas jerarquías», como de todos los lenguajes que dentro de la escuela «corroboraran» cuál era la «religión verdadera», matriz de la única moral que debía guiar a los niños, futuros ciudadanos de la Nación argentina.

Que el enunciado: «los niños que profesen otros cultos podrán ser eximidos», constituyó sólo una transacción retórica, quedó en evidencia, cuando esta consigna fue articulada en la trama de la totalidad del curriculum: la extensión de los valores dogmáticos a todos los contenidos, que «debían estar impregnados de las verdades consagradas».

«La enseñanza de la asignatura religiosa dada por un sacerdote o por el párroco fuera de las horas de escuela, después de una lección sobre historia, sobre física o sobre cualquier otra materia dada por el maestro sin religión, no sería más que una lucha abierta, una manifiesta contradicción que tendría indudablemente peligros positivos para la educación de los niños.»²¹

Emerge de esta consigna, una historia ligada a un «civismo» en una síntesis restrictiva, que delineadas desde esas bases debían «impregnar el ambiente escolar», a través de sus múltiples lenguajes: los cuadros de los héroes, rindiendo culto a los símbolos de «nuestra reli-

gión», la cruz en cada aula, las celebraciones corporativas junto a las «fechas patrias», el homenaje a San Martín en la Catedral, etc.-

Este curriculum construido de acuerdo con el criterio de legitimidad que sentaba las bases doctrinarias sobre las que debían elaborarse todas las áreas del conocimiento, cerraba con un tema, que a su vez ocupó amplio espacio en los debates: ¿cuál debe ser la religión del maestro...?

«...su ejemplo, el colorido que da a sus lecciones, forzosamente impregnarán al niño de las creencias de su maestro (...) y si él es irreligioso o si sus lecciones son irreligiosas, hará también irreligioso al niño por más que haya en la escuela una asignatura especial en que se enseñe la religión como se enseña la aritmética: (...) La escuela oficial debe estar dotada de maestros católicos.(...) el maestro no debe ser solamente religioso en la enseñanza religiosa. La enseñanza de la geología, de la filosofía, etc. deben estar basadas sobre las grandes verdades de la revelación.»²²

Finalmente, el otro término que queda implantado en el modelo es el del orden: esta versión de los dogmas, articula los valores del catolicismo al principio de autoridad, indiscutible: las mayorías no participan en decisiones públicas ni privadas:

«El maestro tendrá que enseñar al niño que hay un principio supremo que viene de lo Alto, que se llama principio de autoridad (...) Sobre estas verdades están basados todo el orden social, todo el orden político y el progreso de todos los pueblos.»²³

La respuesta del liberalismo

En cuanto la definición sustentada de «nuestra tradición nacional» fue el motor de la polémica, más que en definir un proyecto propio, el mérito de los legisladores liberales radicó en su capacidad de desarticular el discurso adversario. Se inició entonces uno de los más profundos debates acerca del tema. El liberalismo de los 80 no fue un bloque homogéneo. Sus fisuras internas se manifestaron en divergencias en aspectos múltiples de la cuestión educativa. Sin embargo, la integración de población inmigratoria, y el derecho a la incorporación de los avances de la ciencia universal, unió a todo el espectro liberal en torno a la aceptación de la «tolerancia» y «la libertad de cultos», dictaminadas por la Constitución del 53.

Sólo es posible aquí resaltar la medida en que, a través de la respuesta al criterio de legitimidad dogmática, los parlamentarios del campo liberal manifestaron su preocupación por las consecuencias que la imposición de valores de una sola religión, tendrían en la formación de los rasgos del espacio escolar. Abrieron rumbos, con su defensa del laicismo, a vertientes democráticas que, desde entonces, pugnaron por modelos educativos para la formación de ciudadanos autónomos y participativos.²⁴

El liberalismo respondió, denunciando la medida en

que el discurso, que se deslizaba entre «lo trascendente» y «lo terrenal», tenía como fin la conservación de resortes de poder, amenazando el proceso de transformación que se abría.

La expresa decisión de extender valores presentados como los únicos válidos en todos los espacios públicos, conllevaría a la regresión en el campo del saber y provocaría una «atmósfera» de intolerancia que se difundiría de la escuela a toda la sociedad. Asimismo, advirtieron acerca de la incidencia que el predominio de valores dogmáticos, tendría en todos los aspectos del curriculum. Esta defensa de un curriculum que sólo podía ser vehículo de saberes concordantes con premisas dogmáticas, que constituirían la «única moral», transmitidos por un docente que «debía», a su vez, encuadrarse en las mismas, fue materia de una sistemática desarticulación por parte de los diputados de la bancada «liberal», que, en esa ocasión se detuvieron, uno a uno, por los distintos fragmentos del discurso adversario.

¿Cuáles serían -desde la perspectiva laicista- las consecuencias de este modelo transmisor de ciertas verdades «únicas»? Todos los planes de estudio, programas, libros de texto y la formación docente, deberían quedar bajo control dogmático, sin dar cuenta de valores acordados en una sociedad democrática.

«...la opinión del jefe del culto tiene que ser consultada en el plan de estudios de las escuelas normales (...) la intervención de la Iglesia no sólo se va a llevar sobre el personal docente de las escuelas sino también sobre el plan de estudios (...) los libros de lectura, los textos de enseñanza estén conformes a los dogmas proclamados por el Catecismo; (...) toda la enseñanza impregnada de este espíritu dogmático católico, con arreglo al cual debe enseñarse en las escuelas...»²⁵

La necesidad de que el maestro fuera católico, articulada a planes y programas que debían sujetarse al modelo tridentino, fueron puntos de largo debate. Dentro del mismo, en ese ámbito legislativo, se libró una polémica de notable profundidad, en la que se rebatió la presunta identidad, que exigiría una «versión de la historia», y, consiguientemente de los libros de texto, como la propuesta, fundada en la herencia hispana y en la presencia de héroes que, sin excepción, habrían profesado el catolicismo. Al mismo tiempo, acerca de las consecuencias que la presencia de símbolos, que -si dentro del templo unen en el culto- separarían, en la escuela: la cruz en el aula, la bendición de la bandera, etc. Este espacio escolar sería de admonición a los «ajenos». A través de largos debates parlamentarios, se manifestó una singular disposición para recuperar la visión de las altas culturas aniquiladas por la España conquistadora, en nombre de la religión, desplegándose datos que referían a infinitos conflictos omitidos en la lineal versión que enraizaba, sin matices, en la herencia hispano-católica.

Se fundamentó entonces una identidad que debía incorporar valores universales, dar cabida a la investigación y las ciencias, no sujetas a premisas restrictivas, a toda forma de libertades y de creación; se llamó a evitar el señalamiento de diferencias -religión, raza, origen

social,- que fueran irreparables, entre los niños.

Esta preocupación por la forma que tomaría un curriculum que debía moldearse, inevitablemente, dentro de cánones admonitorios de valores integradores, se sintetizó en dos cuestiones fundamentales: los riesgos que para la formación de los niños tendría esta priorización de una religión. Al mismo tiempo, los límites que para el acceso al saber, representarían las premisas presentadas como única alternativa de conocimiento. Respecto al primer punto, las advertencias sobre la intolerancia suenan premonitorias:

«Es preciso que los niños no tengan pretexto de señalarse con designaciones especiales (...) es imposible sustraer al niño a la atmósfera de la escuela e impedir que obre sobre él la influencia del medio en que se desarrolla.»²⁶

Respecto de la moral, señalarán:

«(...) la filosofía moderna demuestra que la moral existe independientemente de las ideas religiosas (...) los principios morales nos vienen desde la India, la China, y si Jesucristo los aceptó y los introdujo en su religión fue porque los consideró fundamentales. (...) una escuela en donde no se enseña religión se puede enseñar la moral.»²⁷

Otra preocupación que mostró la capacidad de previsión, sobre las consecuencias de construir un sistema educativo fundado en verdades inmutables, cobra notable actualidad. Las restricciones en dirección a la libertad de pensamiento, de creatividad, a los avances en la investigación, que el acatamiento impuesto por los dogmas imprimiría a la educación fueron expuestos en profundidad.

«...la misma ciencia está en contradicción consigo misma, con diferencia de años, no de siglos (...) Y qué es una verdad en cada momento de la vida? (...) lo que se recoge en el medio en que se vive. Es materialmente imposible pensar aislándose del medio intelectual en que corre la vida.»²⁸

La forma palpable en que estas restricciones se manifestarían en distintos aspectos del curriculum, fue sintetizada también con singular precisión:

«Si todo libro donde no se encuentra la idea religiosa, es un libro ateo; y cuántos libros ateos sería necesario alejar de las escuelas (...) No escaparía ni la aritmética ni la geometría.»²⁹

En esta polémica se abrieron algunos de los problemas fundamentales que, en adelante afectarían al sistema educativo formal. ¿El curriculum...debía fundarse en valores excluyentes? ¿O la ciencia y el pensamiento universales debían ser incorporados, actualizados y difundidos en un clima que tendiera a habituar a los niños al contacto con las diferencias?. Este no era un problema trivial; excedía los límites de la escuela. La atmósfera crearía relaciones entre niños, docentes, directivos, que incidirían en toda la sociedad.

Espacio escolar y valores en el proyecto sobral

La política educativa de los gobiernos que se sucedie-

ron desde 1880 estuvo condicionada por estos núcleos del espacio político que, como primer objetivo, intentaron evitar una ley de educación laica y luego promovieran su derogación. A este fin, las bases de apoyo brindadas por su peso político relativo en la provincia de Córdoba, fueron decisivas. La ley 1420 para la Nación y la 1426³⁰ para la provincia, abren paso -desde el punto de vista formal- a la coexistencia de dos fórmulas contrapuestas: la difusión de valores integradores y universales, promovida por la ley de educación laica, frente a la expresa intolerancia ante «lo diverso», implicada en la ley provincial³¹ que hizo equivalente «moral» = religión = valores del catolicismo = patriotismo.

Los nudos problemáticos que se esbozaron en 1884, no perdieron vigencia. En 1930, en la Legislatura de Córdoba, un proyecto educativo renovador, presentado por el educador y legislador por la UCR, Antonio Sobral, revitalizó la polémica en términos similares, pero esta vez con la fuerza de la evidencia: las advertencias de entonces, habían ido cobrando forma precisa.

En respuesta a la oposición que, vertebrada sobre el criterio de legitimidad, formularan legisladores que rechazaban el proyecto, acusado de «promotor del laicismo», Sobral expone un elocuente diagnóstico del estado de la educación en su provincia, Córdoba. Un modelo anquilosado que no da cuenta de las necesidades y posibilidades de los niños, un espacio poblado de valores excluyentes, la admonición de lo diverso. Como se había advertido en 1884, la cristalización de una moral que supeditaba a otros valores impedía la democratización del espacio escolar.

«Frente a la escuela actual, que mutila al niño, que aniquila su personalidad -porque la desconoce- frente a esa escuela que con sus métodos, su concepto de la disciplina moral, (...) autoritaria, con su organización mecánica, que suprime la libertad y la espontaneidad creadora del niño, sus aulas sin luz, su vida sin sol, sus mesas uniformes y sus asientos fijos y con toda su enseñanza muerta, (...) en donde aún la rutina es su dueña y el verbalismo su lema, con métodos que datan de la Edad Media (...) en lugar de suscitar el impulso, es decir la personalidad, lo aplastan y lo asfixian; frente a todos esos vicios (...)»

Es entonces, que reaparece la cuestión vinculada a los valores y la atmósfera escolar. El proyecto educativo que propone está articulado a su imaginario democrático: la formación de un ciudadano para la participación reclama que los niños y jóvenes internalicen la aceptación de todos los cultos y culturas. La introducción a la investigación, a la noción de cambio, la creatividad, el saber científico, la apertura al arte universal, es sólo posible mediante la libertad de opciones, en un espacio escolar en el que la convivencia se desarrolle en un atmósfera de libertad. Ni premisas previas para abordar los interrogantes, ni valores indiscutibles y excluyentes, para un espacio escolar participativo. Propuesta avalada por los últimos avances de la investigación en las ciencias de la educación, que él mismo expone en la fundamentación de su proyecto. Es el discurso de un educador que, por entonces, ya ha desarro-

llado una vasta experiencia pedagógica en su Villa María natal. Retoma en ese marco, el problema vinculado a la «moral».

«La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa no confesional o interconfesional, que acompaña la tolerancia respecto a los ideales diversos, en tanto que encarnen un esfuerzo en vista del acrecentamiento espiritual del hombre (...) (...) la verdadera moralidad no puede apoyarse meramente en la autoridad sino sólo en la libertad; un apoyo de la moralidad libre no la presta aquella religión que se impone sin libertad, sino aquella cuya convicción crece dentro de una libertad plena.»³²

En esta propuesta de un curriculum para un imaginario democrático, fue acompañado por el legislador de un partido adversario, Alonso (Demócrata), que desde una declaración expresa de fe, hizo audible la voz de amplio número de católicos democráticos, defensores de una auténtica tolerancia y del laicismo.

«No es el mío (...) un espíritu antirreligioso, mucho menos anticatólico. En un hogar, en que la profesión y las prácticas religiosas del catolicismo, eran y son respetadas con sincera unción, he nacido y me he educado. Y no he renegado ni contradicho ninguno de los principios fundamentales (...) que en él se me inculcara.»³³

En un discurso que retoma el postulado de que «lo religioso» es ámbito de la conciencia privada y no debe confundirse con el político, expondrá su apoyo a la transformación educativa, acordando en la necesidad de construir un espacio escolar que habituara a los niños a una convivencia democrática. La defensa del laicismo expresada en esa ocasión aún tiene notable actualidad:

«Mucho ha andado, y no en vano, el país desde la ley del 84 hasta aquí para que pueda impresionar el fantasma, el monstruo horrendo de la escuela impía, de la escuela laica, cuando nutridos intelectualmente la mayoría de nosotros en esa escuela no nos sentimos ni aberrados mentales, ni mutilados sentimentales, ni cercenados espirituales. Cuando sentimos que esa escuela (...) no nos ha alejado de las creencias de nuestros mayores, y cuando vemos, aquí mismo, ejemplo que no es menester señalar más claramente de quien no ha perdido nada de la fe militantemente y entusiasta por haber recibido su ilustración y su carrera en la escuela esencialmente laica.»³⁴

Este llamado, que podría dar lugar a múltiples reflexiones, retoma, con notable simplicidad una sensible respuesta a otra de las facetas poco develadas que oculta la exigencia de «instrucción religiosa». El agregado al texto de la ley, «los padres de otras confesiones, pueden solicitar expresamente que sus hijos sean eximidos de la clase de religión», oculta infinitas formas de segregación, de señalamiento de «los otros», de los «no católicos», de los adherentes a «sectas excluidas de la posesión de la verdad». Este complemento transaccional, oculta el núcleo de una propuesta que sólo ve en «los otros», seres dignos de ser «tolerados», nunca definitivamente aceptados. Alonso alerta desde su propia declaración de fe

católica, acerca de los riesgos incalculables implicados en esa desganada tolerancia. Confronta así uno de los argumentos sistemáticamente desplegados en el terreno jurídico: el que formulaba una reinterpretación de la Constitución invalidante de la libertad de cultos y admonitorio de la investigación sin premisas previas.

La respuesta integrista se reiteró vertebrada en la «legitimidad dogmática». La no inclusión de la religión en la escuela fue nuevamente declarada «anticonstitucional». En nombre de la tradición nacional, la escuela debía ser transmisora de los valores excluyentes y rechazar toda forma de espacio escolar que promoviera transformaciones no acordes con ellos. La «necesidad de formar la moral del niño a base de la enseñanza de las verdades eternas...», fue equivalente a la enseñanza de la «religión del estado»:

«...es evidente que si las escuelas primarias prescindieran de la enseñanza de su religión oficial, esa enseñanza sería, indudablemente antirreligiosa...»

De esta forma, todos los otros cultos y culturas, quedaron, nuevamente, relegadas al campo de «lo diverso», en un discurso contradictorio que, mientras declaraba retóricamente la tolerancia, la invalidaba. Quedaron admonizados, en nombre de «los valores de la moral cristiana», todas las formas de «escuela nueva», la educación sexual y la biología, «perturbadoras», el pensamiento universal, por «subversivo», la participación creativa de los niños por «promover una excesiva libertad promotora de desórdenes», la enseñanza de las ciencias a partir de la investigación, por no acordar con premisas dogmáticas, etc. Las equivalencias en el polo del «enemigo», fueron infinitas. De esta forma, la pedagogía moderna, en cuanto incorporara todo el pensamiento «foráneo» y actualizara toda producción destinada a conocer y comprender la evolución y posibilidades de los niños en cada etapa, también fueron «el adversario», que debía ser aniquilado.

El golpe de estado de 1943, fue apoyado por los mismos que acusaron a los promotores de la renovación educativa, de ser «agentes de la subversión» y de la «disolución de nuestra verdadera tradición». Cuando, en las condiciones creadas por el golpe de junio de ese año, el Ministro Gustavo Martínez Zuviría, fundado en nuestra «tradición nacional», deroga la ley 1420³⁵ toda la Nación retorna a la «ortodoxia».

Reflexiones finales

Cada dictadura militar -desde 1930 dato ineludible de nuestra historia nacional- representó un avance en el espacio ideológico educativo de estas fuerzas regresivas. La dictadura de 1976 justificó la persecución y el encuadramiento del modelo pedagógico vigente para el espacio escolar y para toda la sociedad, en «nuestra cultura cristiana y occidental». Este fue el punto nodal de un discurso educativo admonitorio de la libertad de conciencia, la investigación y la creatividad.

Las advertencias sobre las consecuencias de una edu-

cación basada en el señalamiento o prioridad para un culto en prejuicio de los «otros» formuladas en 1884 y en 1930, se convierten en el presente en afirmaciones de estremecedora vigencia.³⁶ Más que nunca los avances científicos exigen su transmisión en el marco de amplios debates éticos, no restringidos por «autoridades indiscutibles». La transmisión de una moral integradora vuelve a ser un objetivo prioritario,

Si volvemos sobre la preocupación inicial, manifestada ante la revitalización de este criterio de legitimidad excluyente, expreso en la Constitución de Buenos Aires y en la exitosa presión de una fracción de la Iglesia Católica respecto a los contenidos básicos comunes, cabe dejar planteados algunos interrogantes: ¿cómo deberá replantarse el curriculum en concordancia con la priorización de los «valores cristianos» como única síntesis de la verdadera moral? ¿Qué perfil moral ha de tener el docente, cuáles serán los límites de su formación? ¿Cómo replantear una ética compartida, ante los nuevos problemas del campo de la ecología y la salud? ¿Cómo dar lugar a debates participativos que aporten a la resolución de los múltiples desafíos que el presente impone? Los infinitos conflictos del momento: el modelo de familia, la planificación familiar, el papel de la mujer, la protección del medio ambiente, la lucha contra el SIDA, ¿podrán ser debatidos desde la «libertad de conciencia»...? ¿O sólo podrán ser vistos a la luz de una moral excluyente bajo control de la «ortodoxia»? ¿Es posible responder a todos ellos desde moldes que restringen los límites del curriculum a axiomas que se presentan como la «única verdad»?

Notas

⁵ Puigrós, Adriana: Historia de la Educación en la Argentina, Galerna, Buenos Aires.

⁶ La imagen del docente como un apóstol delineada en concordancia con un modelo educativo dogmático, fue impregnando los discursos surgidos fuera del espacio eclesialístico. Ver Alliaud, A.: Los «usos» de la historia, *Revista del IICE*, Año I, N I, Nov. 1992

⁷ La caracterización del Nacionalismo Católico Cordobés (NCC), una de las primeras expresiones del NC, se encuentra desarrollada en mi tesis de doctorado, que se encuentra en sus etapas finales de elaboración. Un trabajo preliminar donde analizo la práctica del Nacionalismo Católico Cordobés, se encuentra publicado en Roitenburd, S.: Educación y control social, el Nacionalismo Católico Cordobés, (1862-1943), en Puigrós, A. dirección, Ossanna E. coordinador: *Historia de la Educación en las Provincias*, Galerna, Buenos Aires, 1993.

⁸ El Eco de Córdoba, 25-10-1867

⁹ Esta propuesta, quedó sintetizada en una fórmula: dogmas para el control social. El modelo educativo así fundado, se incidió en una más amplia propuesta de organización de la sociedad, pensada desde una perspectiva que partía de la innata desigualdad entre los hombres, de un ideal de sociedad jerarquizada y de «mayorías» que debían ser encuadradas a través de normas de control y sujeción.

¹⁰ El Eco de Córdoba, 29-09-1874

¹¹ Bourdieu, Pierre: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990

¹² Muchas figuras del campo liberal, tendieron en adelante a articular posiciones, como es el caso de Roca en su segunda presidencia.

¹³ «Católicos» es una categoría que refiere a la práctica desarrollada por figuras del espacio público que actúan de acuerdo a un criterio de legitimidad que invalida la Constitución del 53 en su postulado relativo a la «libertad de cultos». Esta «legitimidad dogmática» se basa en una definición de la identidad nacional: «Nación Católica» Esta matriz integrista debe ser diferenciada de quienes asumieron expresamente su

condición de fe católica, pero compartiendo los valores democráticos promovidos por el laicismo. Roitenburd, Silvia: Educación y control social, el Nacionalismo Católico Cordobés, en Puiggrós, Adriana, dirección, Ossanna, E, coordinador: **Historia de la Educación en las provincias**, Galema, Buenos Aires, 1993.

¹⁴ Ver **Debate Parlamentario. Ley 1420**. 1883-1884. Estudio preliminar, selección y notas: Gregorio Weinberg, CEAL, 1984.

¹⁵ Tristán Achával Rodríguez, op. cit. p.251,

¹⁶ Pedro Goyena, op. cit, T.1, p. 40

¹⁷ «Ser civilizado en el sentido noble de la expresión es ser cristiano». Esta afirmación, articulada a la admonición de las Iglesias reformadas se acompaña con otra equivalencia: cristiano = católico.

¹⁸ Pedro Goyena, p.44

¹⁹ Idem, p.120

²⁰ Ver el relato, por ej. sobre Dolores Dabat en Ziperovich, R, «Memoria de una educadora» en Puiggrós, A. dirección: **Escuela, Democracia y Orden** (1916-1943), Tomo III de la Historia de la Educac. en la Arg., Galema, Bs. As. 1992.

En el Tomo I de la misma colección: **Sujetos, disciplina y curriculum**, la caracterización de la figura de Vergara.

²¹ Achával Rodríguez, op. cit. p.287

²² Idem

²³ Achával Rodríguez, op. cit. p. 77

²⁴ Ver Puiggrós A., dirección, **Historia de la Educación en la Argentina**, Galema.

²⁵ Lagos García, op. cit, p. 62

²⁶ Eduardo Wilde, op. cit., p. 229

²⁷ E. Civit, op. cit., p.92

²⁸ Eduardo Wilde, op. cit., p.191-192

²⁹ E.Civit, op cit., p. 89

³⁰ Es de consignar que la ley 1420 tuvo vigencia, sólo en el ámbito de la Capital Federal y Territorios Nacionales. En algunas provincias, no se efectivizó un instrumento legal similar. En el caso de Córdoba, la ley de 1896 -1426- que en 1908 fuera reformada profundizando sus alcances excluyentes, incluyó la «instrucción religiosa dentro del horario escolar» y la formación de los niños en la moral cristiana. Al amparo de la misma, se plantea una ofensiva de imposición de los valores «dogmáticos» en todo el curriculum escolar. La provincia se convirtió en un baluarte del NCC, desde el cual, se motorizó la ofensiva antilaicista.

³¹ En otras provincias, la legislación también fue divergente de la ley 1420. Ver, para la provincia de Santa Fé: Ossanna, E: La educación en las provincias y territorios nacionales, en Puiggrós, A dir., Ossanna, E. coordinador: **Historia de la Educación en la Argentina**, Tomo IV, Galema, Buenos Aires, 1993.

³² Idem, pag. 313-314

³³ Libro de Sesiones, Cámara de Diputados, Agosto, 1930, pag. 317.

³⁴ Idem, pag. 319

³⁵ previamente, en 1934, el Gobernador Fresco, ya había tomado esa medida para la provincia de Buenos Aires.

³⁶ Dos recientes atentados contra la comunidad judía, otorgan a los temas vinculados a la tolerancia, una singular actualidad.

