

CATOLICISMO Y EDUCACIÓN EN LOS DEBATES PARLAMENTARIOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN DE SALTA

Sol PRIETO

SUMARIO: I. *Introducción*. II. “*¿Y quiénes educaban? Los curas*”. III. *Recapitulación y discusión*. IV. *Bibliografía*.

El objetivo de este trabajo es estudiar cómo las memorias colectivas sobre las provincias se movilizan y generan ideas sobre las mismas que se plasman en políticas públicas educativas, sobre todo, en lo que refiere al vínculo entre educación y religión (en particular, el catolicismo). Para cumplir con esta meta, se seleccionó una estrategia de estudio de caso basada en el debate parlamentario de la ley de educación en Salta. Sobre esta base se estudiaron las versiones taquigráficas de los debates en las cámaras de diputados y senadores de dicha provincia a partir de la técnica de análisis del discurso, específicamente a través del análisis de contenido. En este análisis se rastrearon fundamentalmente tres cuestiones: referencias de los diputados al origen de Salta, a la idea de provincia, y a la incorporación de la enseñanza religiosa en la educación estatal como materia obligatoria.

I. INTRODUCCIÓN

La relación entre religión y educación fue reiteradas veces un campo de disputa en la política argentina. Una disputa no sólo entre dos instituciones que intentan permanentemente proyectarse hacia la sociedad como un todo,¹ como son el Estado y la Iglesia católica, sino también una disputa entre élites que, en

¹ Esquivel, Juan, *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)*, Buenos Aires, UNQ, 2004.

diferentes momentos de la historia, propusieron diferentes ideas de nación² que sustentaron distintos proyectos políticos.

Si bien existieron momentos claves en la historia argentina en los cuales estas diferentes ideas de nación se opusieron con más fuerza que en otros (momentos como el rosismo, el gobierno de Julio Argentino Roca, el primer gobierno de Yrigoyen, el peronismo, etcétera), las representaciones antagónicas surgidas al calor de estas disputas siguen permeando con fuerza los discursos políticos en Argentina.³

En estas representaciones sobre la nación, los discursos sobre el rol de lo religioso, lo trascendente y, en algunos casos, la Iglesia, tienen un lugar central. Esto sucede especialmente en los temas que resultan “sensibles”⁴ para el catolicismo argentino, tales como la bioética,⁵ la educación,⁶ los derechos sexuales y reproductivos,⁷ la moral familiar y las instituciones políticas que la rigen,⁸ el uso de drogas,⁹ etcétera.

² Levita, Gabriel, *Elites políticas y nación: trayectorias sociales y representaciones sobre lo nacional de los senadores (2001-2011)*, tesis en cotutela para optar por el título de doctor en ciencias sociales (FSOC, UBA)/Docteur en Études Politiques (EHESS), Buenos Aires, mimeo, 2014; Perrochena, Camila, *La historia en la disputa política: los usos del pasado en el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011)*, tesis para optar por el título de magíster en ciencia política (UTDT), Buenos Aires, mimeo, 2016.

³ Mallimaci, Fortunato, *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2015; Levita, Gabriel, *cit.*

⁴ Esquivel, Juan, “Detrás de los muros...”, *cit.*

⁵ Irrazábal, Gabriela, “Bioética y catolicismo. Dificultades en torno a la constitución de una identidad colectiva”, *Religiao e sociedad*, vol. 30, núm. 1, 2010, pp. 101-116; Irrazábal, Gabriela, “Bioeticistas católicos en contra de las técnicas de reproducción asistida. Implicancias para la futura Reforma del Código Civil en Argentina”, *Revista de Derecho de Familia*, vol. 57, núm. 1, 2012, 113-131.

⁶ Torres, Germán, “El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)”, *Discurso & Sociedad*, vol. 8, núm. 2, 2014, pp. 350-375; Prieto, Sol, “The Relation Between Church and State in Argentina: A Study on the Educational System”, *Danubius*, vol. XXXII, 2013, pp. 137-167.

⁷ Esquivel, Juan, “Religión y política: la influencia religiosa sobre las definiciones parlamentarias en materia de derechos sexuales y reproductivos”, en Esquivel y Vaggione, Juan Marco, *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina democrática*, Buenos Aires, 2015, pp. 19-34; Jones, Daniel, “La participación política de actores religiosos: los evangélicos frente a los derechos sexuales y reproductivos (2003-2010)”, en Esquivel y Vaggione, Juan Marco: *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la argentina democrática*, Buenos Aires, 2015.

⁸ Vaggione, Juan Marco, “Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious in Social Theory and Practice”. *Social Theory and Practice*, vol. 31, núm. 2, 2005, pp. 233-255.

⁹ Cunial, Santiago, “Enmarcando cuestiones controvertidas: el uso de drogas como problema de política pública en Argentina”, *Revista Ciencia Política*, vol. 10, 2015, pp. 267-294.

El argumento de este trabajo es que estas representaciones sobre el rol de la religión se articulan en memorias colectivas más amplias¹⁰ que se plasman en representaciones o ideas de provincia¹¹ que se ponen en juego en los marcos o *framings*¹² a través de los cuales se piensan las políticas públicas educativas. Este argumento requiere de tres aclaraciones conceptuales.

En primer lugar, entiendo por “memoria colectiva” aquello comprendido por la definición de Halbwachs,¹³ esto es, una memoria social que consiste en “una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no va más allá de los límites del grupo”.¹⁴ Un punto importante acerca de la memoria colectiva, como algo diferente y en cierta forma opuesto a la historia, es que en este desarrollo continuo de la memoria colectiva:

No hay líneas de separación claramente trazadas, como en la historia, sino simplemente límites irregulares e inciertos. El presente (entendido como algo que se extiende a lo largo de una duración determinada, que interesa a la sociedad actual) no se opone al pasado del mismo modo que se distinguen dos períodos históricos vecinos... La memoria de una sociedad se extiende hasta donde puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos que la componen.¹⁵

En otras palabras, la idea de memoria colectiva se sustenta sobre la premisa de que toda la memoria, inclusive la individual, es social y es en cierta forma una materia viviente, dado que depende siempre de un grupo que la sustenta y la construye constantemente en función de las condiciones en las cuales dicho grupo se encuentra y sus intereses y proyecciones utópicas.

En segundo lugar, entiendo por “idea de provincia” un concepto semejante a la idea de nación de Anderson, es decir, “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”.¹⁶ Esta defini-

¹⁰ Halbwachs, Maurice, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 2004.

¹¹ Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 1993.

¹² Rein, Martin y Schön, Donald, “Reframing Policy Discourse”, Fischer, F. y Forester, J. (eds.), *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*, Londres, UCL Press, 1993.

¹³ Halbwachs, Maurice, *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem*, p. 81.

¹⁵ *Ibidem*, p. 83.

¹⁶ Anderson, Benedict, *op. cit.*, p. 21.

ción implica cuatro cuestiones que hay que considerar para comprenderla. Primero, esta comunidad política es *imaginada* porque “aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión... Todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo (y quizás incluso éstas) son *imaginadas*”.¹⁷ En otras palabras, todas las naciones (en este caso, las provincias) constituyen comunidades imaginadas porque es imposible que todos sus miembros se conozcan entre sí. Segundo, la nación (en este caso, la provincia) se imagina *limitada* porque “incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones”.¹⁸ Esto significa que aún el discurso nacionalista (o provincialista) más mesiánico reconoce límites a su comunidad imaginada. Esto los distingue de los discursos religiosos y de los discursos imperiales. Tercero, se imagina *soberana* porque la soberanía política reside en ella misma y no en otros fundamentos exógenos (por ejemplo, divinos).¹⁹ Por último, la nación (o provincia) se imagina como *comunidad* porque, independientemente de las desigualdades y enfrentamientos presentes en cada caso, esta se concibe siempre como un compañerismo profundo y horizontal.²⁰ De acuerdo a Anderson, es este compañerismo el que explica que millones de personas hayan estado dispuestas a matar y morir por “una imaginación tan limitada”.²¹ Incluso este punto es extensible también a las ideas de provincia, sobre todo en los casos de guerras civiles como las argentinas (1814-1880), la estadounidense (1861-1865), la irlandesa (1922-1923), etcétera.

En tercer lugar, entiendo por *framing* o encuadramiento en políticas públicas la manera de seleccionar, organizar, interpretar y darle sentido a la realidad para proveerla de guías de acción.²² Este proceso opera a nivel macro (es decir, a nivel de las construcciones que comparte una sociedad), a nivel intermedio (cuando la unidad de análisis son grupos de actores o ámbitos de políticas públicas) y a nivel micro (interpretaciones de actores individuales).²³ Desde este punto de vista, las políticas públicas pueden estu-

¹⁷ *Ibidem*, p. 23.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 24 y 25.

¹⁹ *Ibidem*, p. 25.

²⁰ *Idem*.

²¹ *Idem*.

²² Rein y Schön, *op. cit.*, p.146.

²³ Dombos, Tamás, *Critical Frame Analysis: a Comparative Methodology for the QUING Project*, Budapest, Center for Policy Studies/Central European University, 2012.

diarse como interpretaciones que remarcán o plantean como “verdaderas” ciertas partes de la realidad en detrimento de otras y producen, en base a esa selección, una serie de prescripciones normativas. Por lo tanto, toda política pública descansa, desde esta perspectiva, en ciertas estructuras de creencias, percepciones y representaciones, denominadas marcos.

En base a estas definiciones, el argumento que guía este estudio es que los marcos a través de los cuales los legisladores de las provincias prescriben sus políticas educativas, específicamente en lo que se refiere al tipo de vínculo entre educación y religión, están permeados por una idea de provincia que, a su vez, se sostiene sobre una noción de pasado o memoria colectiva de la provincia.

El objetivo de este trabajo es estudiar cómo las memorias colectivas sobre las provincias se movilizan y generan ideas sobre las mismas que se plasman en políticas públicas educativas en las provincias argentinas, sobre todo, en lo que refiere al vínculo entre educación y religión. A partir de esto, analizaré el modo en el cual estos tres componentes (memoria colectiva sobre el origen, ideas de provincia y encuadramiento de la relación entre religión y educación) afectan a la laicidad del Estado, entendida como un régimen de convivencia en el cual se cumple con tres condiciones fundamentales: el respeto a la libertad de conciencia, la autonomía de lo político frente a lo religioso, y la garantía de igualdad y no discriminación.

Para cumplir con esta meta, elegí una estrategia de estudio de caso basada en el estudio del debate legislativo de la última ley de educación de Salta. El criterio de selección del caso fue la manera en la cual la ley de educación de esta provincia prescribe la presencia de la educación religiosa en las escuelas estatales, dado que se trata de una provincia en la que la ley establece la educación religiosa como materia obligatoria y por lo tanto curricular en las escuelas estatales.

Una vez seleccionado este caso, se estudiaron las versiones taquigráficas de los debates de ambas cámaras sobre la última ley de educación sancionada en Salta. La selección de esta fuente obedece a que los debates legislativos, tanto nacionales como provinciales, cumplen con la condición de “centralidad del plenario”,²⁴ debido a que ponen a todos los actores en una misma situación, en la que están condicionados por el mismo tiempo máximo disponible para expresarse y por las mismas normas rígidas.²⁵ En

²⁴ Cox, Gary, “The Organization of Democratic Legislatures”, Weingast, Barry y Wittman, Donald, *The Oxford Handbook of Political Economy*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

²⁵ *Idem.*

otras palabras, los debates nos presentan las posiciones de los legisladores provinciales dispuestas en un mismo momento y en un mismo lugar en cada legislatura, lo cual permite observar discusiones en las que todos los actores se orientan en función de los mismos temas. El hecho de que no todos los legisladores hablen en los debates no afecta el análisis de las representaciones de las provincias dado que, como las unidades de la comparación son las provincias y no los diputados ni los partidos, las posiciones expresadas pueden considerarse como parte de la pluralidad de opiniones presentes en cada plenario.

En el marco de esta estrategia de estudio de caso, la legislatura provincial es la unidad de recolección de datos y las versiones taquigráficas de los debates son las fuentes. La técnica seleccionada fue el análisis del discurso, más específicamente, el análisis de contenido.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En el segundo apartado se rastrean y enuncian los diferentes discursos de memoria colectiva presentes en el debate de la Ley de Educación en Salta (subapartado II.1), así como las ideas de provincia que circularon en las legislaturas salteñas (subapartado II.2), y los discursos sobre encuadramiento de la política pública educativa en relación al vínculo entre educación y religión (subapartado II.3). En el tercer apartado se sistematizan los hallazgos y conclusiones de esta investigación. Por último, se presenta la bibliografía consultada.

II. “¿Y QUIÉNES EDUCABAN? LOS CURAS”

La memoria social en las comunidades políticas y, sobre todo, en los relatos políticos sobre el pasado, constituye “una construcción social viva”²⁶ sobre la base de los intereses que dicha comunidad posee en el presente. Pero esta construcción, en el caso de las legislaturas y en cierta forma de todas las comunidades políticas, no es homogénea *a priori* sino que su homogeneidad, plasmada en el caso de los cuerpos legislativos en el texto de las leyes, es el producto de disputas y relaciones de fuerza política. Si estas disputas representan disputas sociales más amplias que se dan en la sociedad civil o si, por lo contrario, tienen “vida propia” en el marco de la sociedad política, es una discusión que excede los límites del presente estudio. Sin embargo, estudiar cómo la memoria de los orígenes y las representaciones sobre el pasado de Salta influyeron en las representaciones o ideas de provincia presentes en los

²⁶ Giménez Béliveau, Verónica, *Católicos militantes. Sujeto, comunidad e institución en la Argentina*, Buenos Aires, EUDEBA, 2016.

debates y, a su vez, cómo estas permearon el encuadramiento de la política pública educativa delineada en cada legislación educativa, específicamente en lo que refiere a las relaciones entre educación y religión, puede ser, a la luz de la comparación con los demás casos, un termómetro privilegiado acerca de las diversas representaciones presentes en cada comunidad política en un sentido más amplio.

Las intervenciones de los legisladores en las dos cámaras salteñas marcaron más que en cualquier otro caso de los analizados una memoria de los orígenes de la provincia muy centrada en la fusión simbiótica entre el poder político y el religioso²⁷ durante el período colonial. Esa fusión entre el poder temporal y el poder divino aparece en los relatos y representaciones como una simbiosis vinculada a un orden social que era beneficioso para la comunidad salteña pero que se fue disolviendo a lo largo del tiempo en el marco de una crisis de valores.

A partir de esta construcción de memoria social, Salta es representada como una provincia homogéneamente católica que, sin embargo, cuenta con una serie de problemas morales y económicos, aunque estos últimos quedarían explicados, de acuerdo al discurso mayoritario, por los primeros. En el marco de este relato, el ser una provincia homogéneamente católica la diferencia del resto de las provincias: Salta es una provincia “particular” y diferente de Argentina (en parte asimilando Argentina a Buenos Aires), por lo que su legislación respecto a la relación entre religión y educación no debe coincidir necesariamente con la legislación nacional. Sobre estas representaciones de la memoria colectiva y de la idea de provincia, se sostiene un encuadramiento de la política pública educativa en el cual la religión es una pieza clave en la restauración moral que Salta necesita.

Estas son, presentadas de una forma muy sintetizada, las representaciones que más circularon en el debate de la última ley de educación de Salta. Las mismas, junto otras representaciones minoritarias que también aparecieron en el relato, son tratadas en los siguientes subapartados.

1. Memoria de los orígenes de Salta: simbiosis entre poder político y poder religioso en la fundación de la ciudad de Salta

Una idea central en las representaciones sobre los orígenes de Salta es que su fundación, anterior al surgimiento del Virreinato del Río de la

²⁷ Esquivel, Juan, “Cultura política y poder eclesiástico. Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina”, *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 146, 2009, pp. 41-59.

Plata y obviamente anterior a todas las revoluciones independentistas y a la Argentina como nación, estuvo marcada por la simbiosis entre el poder religioso y el poder político propia de la época colonial.²⁸ De este modo, la escena de la fundación de la ciudad de Salta por parte de Hernando de Lerma aparece como una imagen en la cual está contenido un “destino”²⁹ de imbricación entre lo católico y lo salteño. En esta escena “primigenia” que transcurre en 1582, Salta es fundada por Lerma y “un sacerdote”:

Pero les voy a comentar una cosa más: *al frente, en la plaza, tenemos la estatua del fundador de Salta, del licenciado Hernando de Lerma. Cuando él llegó a Salta lo hizo con un sacerdote*, se empezó la evangelización y posteriormente con la educación y *¿quién es educaban?*, los curas. Así que la realidad es que desde la Colonia en adelante la educación religiosa estuvo presente en los claustros de la provincia de Salta. (Diputado San Millán, VT).³⁰

La memoria colectiva, por su carácter social y de construcción viva, a diferencia de la historia, nunca puede ser falsa. No existen memorias colectivas falsas así como tampoco existen memorias verdaderas. La idea de que una memoria es “falsa” o “incompleta” puede considerarse más bien como una categoría nativa, dado que a menudo esta noción está presente en los grupos que disputan entre sí la construcción de una memoria colectiva legítima. Precisamente para dar cuenta de este carácter de construcción social de la memoria es importante referirme brevemente a la evidencia histórica respecto a la fundación de la ciudad de Salta. De acuerdo a los apuntes históricos de Zorregueta [1876] en los que se consigna el acta de fundación de la ciudad, Lerma dio su discurso y plantó la bandera española fundando la ciudad de Salta “en presencia de todo su campo, capitanes y soldados”.³¹ Luego se enumera a varios sacerdotes y capitanes que, siguiendo al autor, acudieron con Lerma y sus soldados a la fundación de la ciudad:

Siendo testigos que se hallaron presentes el Reverendísimo Señor Obispo D. Fray Francisco de la Victoria de estas Provincias, é D. Francisco de Salcedo, Dean de la Catedral de Santiago del Estero, de estas provincias é D. Pedrero de Trero, chantre de la dicha Santa Yglesia, é Fray Nicolas Gomez, Comendador de la Orden de Nuestra Señora de las Mercedes, de estas Provincias,

²⁸ Esquivel, Juan, “Detrás de los muros...”, *cit.*; Esquivel, Juan, “Cultura política...”, *cit.*

²⁹ Halbwachs, Maurice, *op. cit.*, p. 104.

³⁰ El resaltado es mío, al igual que en los siguientes fragmentos de la versión taquigráfica utilizados para ilustrar los conceptos presentes en este artículo.

³¹ Zorregueta, Mariano, *Apuntes históricos de la provincia de Salta en la época del coloniaje*, Salta, Universidad Católica de Salta-EUCASA, 2008, p. 22.

é Fray Bartolomé de la Cruz, de la Orden del Señor San Francisco, é los capitanes Lorenzo Rodriguez, Bartolomé Valero, Juan Perez Moreno, Alonso Abal, Juan Rodriguez Pinoco, Gornímo García de la Jarra, é otros vecinos, soldados é caballeros que presentes se hallaron en esta Gobernacion. Y como así pasó su Señoría el Sr. Gobernador pidió testimonio a mi el presente Escribano para informar a S. M é à su Virrey del Perù é Reales Audiencias, y lo firmó de su nombre —El Licenciado Hernando de Lerma—. Por ante mi, Rodríguez Pereira.³²

A la luz de esta evidencia presentada en el acta de fundación, de acuerdo a la cual hubo mucha gente presente en la ceremonia a través de la cual se “fundó” la ciudad, la afirmación del Diputado San Millán de que “cuando llegó a Salta [Hernando de Lerma] lo hizo con un sacerdote” debe ser comprendida como el desarrollo de una memoria del origen de Salta que apunta a reafirmar un destino católico que, para realizarse, requiere ser plasmado en la ley de educación a través de la incorporación de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales. En otras palabras, aunque hubiese muchos más sacerdotes y autoridades seculares (soldados, capitanes, un escribano que consigna el acta de fundación, vecinos, etcétera) presentes en la ceremonia de fundación de la ciudad, la memoria colectiva resguarda como personajes principales en la escena de la fundación de Salta al gobernador de Tucumán (Lerma) y a “un sacerdote” (el obispo Victoria) porque la construcción del pasado requiere que el poder religioso y el poder político, en esta escena originaria, estén unidos.

De este modo, un representante del poder temporal (el gobernador de Tucumán) y un representante del poder religioso (el obispo) fundando juntos la ciudad, funcionan como un símbolo de la simbiosis entre estos dos poderes durante la colonización, simbiosis que se proyecta hacia el presente y propone, a la vez, un futuro. Incluso la propia ubicación del origen de la provincia de Salta en la fundación de la ciudad de Salta en 1582, es decir, casi 300 años antes de la existencia de Salta como provincia argentina, abona también a esta construcción, dado que la relación simbiótica entre poder terrenal y divino es propia de la época de la Colonia y, en cambio, no puede encontrarse con tanta fuerza en el período de desarrollo del Estado nacional.

Este pasado legítimo (y legitimador) de la comunidad política está plasmado, a su vez, en la autoridad de un texto que reproduce esta memoria y la amplía hacia el futuro: la Constitución de Salta. La primera Constitución de

³² *Ibidem*, pp. 22 y 23.

la provincia data de 1855. Las últimas reformas democráticas se hicieron en 1986 y 1998. La incursión de la educación religiosa en las escuelas públicas siempre estuvo presente en el texto constitucional de 1855 y fue refrendada por la reforma de 1986, la cual establece en el Artículo 49 que los padres (o eventualmente los tutores) tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban en la escuela pública la educación religiosa “que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. En suma, la creación una memoria colectiva sobre el origen de Salta en la cual el poder religioso y el poder político aparecen fundidos en un mismo acto fundacional fue legitimada por las sucesivas Constituciones provinciales. De este modo, el texto la propia Constitución funciona, al mismo tiempo, como una fuente de autoridad que legitima la memoria sobre el origen, y como un “testimonio”³³ sobre el destino del grupo, que debe realizarse en la ley que se está debatiendo en la Legislatura:

El Bloque San Martín va a votar en forma positiva este proyecto de ley de Educación según el dictamen de comisión, porque más allá de las reformas estructurales del sistema educativo provincial, que surgen de una necesaria adecuación a las modificaciones introducidas por la vigencia de la Ley nacional 26.206, *este proyecto trata de asumir las particularidades culturales y educativas de nuestra Provincia de su identidad histórica y de su legislación constitucional en los artículos 48 y 49, respectivamente*. A este propósito, me voy a detener específicamente en lo referido a la enseñanza religiosa. Su inclusión en el proyecto de ley ha sido duramente cuestionada por sectores de la oposición, *negando la realidad de su vigencia histórica desde los comienzos del sistema educativo provincial en 1886 y su continuidad real hasta el presente...* (Dip. Leguizamón, VT).

En palabras de Hervieu-Léger,³⁴ en el trabajo de investigación sobre la memoria colectiva de los grupos creyentes que, en este caso, es un trabajo sobre la memoria colectiva de una comunidad política, se trata de considerar la apelación de los grupos a los “testimonios del pasado” no como un efecto secundario de su orientación religiosa o política, sino como el momento mismo en el que esta orientación se decide y efectúa. Esto significa, a la luz de los testimonios analizados, que la Constitución salteña legitima, en dirección al pasado, una memoria social sobre el origen de la provincia y a la vez funciona como testimonio, en dirección al presente y el futuro, sobre la supuesta necesidad de incluir la enseñanza religiosa en la escuela estatal. Por este motivo, la inclusión de la enseñanza religiosa aparece como algo

³³ Hervieu-Léger, Danièle, *La religión, hilo de memoria*, p. 137, Barcelona, Herder, 2005.

³⁴ *Idem*.

obvio o natural debido a que existió *siempre* y por ello quitarla sería *empobrecer la educación*:

En nuestra Salta, “Capital Nacional de la Fe”, *siempre hubo formación religiosa en las escuelas, sacar de la escuela la formación religiosa sería empobrecer la educación, sería empobrecer al hombre en su realización, en su esencia como tal*”. (Dip. Cruz, VT)

Sin embargo, así como el texto de la Constitución es testimonio y fuente de autoridad de la posición política mayoritaria respecto a este tema, también existen otras memorias colectivas que dan cuenta de las voces de las minorías políticas. Para estas minorías, la Constitución no es un texto de autoridad, sino un testimonio de la ilegitimidad de una asamblea constituyente que desconoció las voces de las minorías:

...en esa Constitución [por la reforma de 1986] hubo todo un debate, ahí sí hubo todo un debate, nosotros no éramos convencionales, pero hicimos debate afuera y adentro de acá. Nosotros llegamos a ser todo un frente único, incluso un acto público, en el año 86 de lo más extraño, porque hicimos un acto que unía, en un reclamo democrático contra el instituto de la religión... Era un acto en donde participamos desde los radicales que se oponían a la reforma, el Partido Obrero y una cantidad de cultos que denunciaban que era *una manipulación de la Iglesia católica a través de la Constitución*, entonces fue un acto raro, que no se ha repetido en todos los años nunca más semejante acto tan heterogéneo en su composición (Entrevista con el diputado y dirigente del Partido Obrero Claudio del Plá, junio de 2016).

El relato del diputado y dirigente del Partido Obrero Claudio del Plá apunta justamente a marcar que no existe un único origen legítimo dado que, lejos de reconocer la legitimidad de la memoria colectiva mayoritaria u oficial y considerar a la Constitución salteña como un testimonio de autoridad, desconoce su legitimidad. Dado que del Pla considera que el texto es “una manipulación de la Iglesia católica a través de la Constitución”, niega la condición de dicho texto como testimonio del pasado y del destino de la provincia, condición reivindicada por el discurso oficial o mayoritario. Esta diferenciación entre ambas memorias colectivas es, en términos de lo planteado por Halbwachs,³⁵ una distinción de grupos: cuando dos sectores dentro de un grupo no pueden ubicar dentro de las mismas categorías los hechos del pasado, esto significa que estamos ante dos grupos diferentes.

³⁵ Halbwachs, Maurice, *op. cit.*

Así como la existencia de una memoria social depende de la existencia de un grupo común, no se puede hablar de un grupo si existen en su interior distintos relatos sobre el origen y sobre los principales momentos del mismo. En otras palabras, la memoria colectiva es indisoluble del grupo y viceversa.

En suma, la memoria colectiva presente en el debate sobre la última ley de educación salteña se remonta a un origen colonial en el que el poder político y el poder religioso están fusionados en una sola escena fundacional. Las sucesivas constituciones, en las que se contempla la educación religiosa obligatoria en las escuelas estatales funcionan, en este marco, como un testimonio que refrenda la fusión entre el mundo temporal y el mundo trascendente y son consideradas, a la vez, como una fuente de autoridad que marca que esta simbiosis debe permanecer para completar el destino salteño.

Ahora bien, en este trabajo adhiero a la definición de laicidad de acuerdo a la cual ésta es un “régimen de convivencia”³⁶ que contiene tres elementos centrales: *a) el respeto a la libertad de conciencia; b) la autonomía de lo político frente a lo religioso; y c) la garantía de igualdad y no discriminación*. Teniendo en cuenta esta definición, se puede observar que el relato a través del cual se construye la memoria colectiva sobre el origen de Salta omite la autonomía de lo político frente a lo religioso. Al constituir un discurso que ubica el origen de la provincia en una escena de fusión entre el poder temporal y el poder divino, se excluyen de la memoria colectiva sobre origen de la provincia los pasos dados por el Estado nacional, sobre todo en la década de 1880, en un sentido de mayor autonomía de la esfera estatal con respecto a la esfera religiosa.

2. Ideas de provincia en Salta: católica y por lo tanto particular

En base a estas representaciones se construye una idea de provincia en la cual lo católico cumple un rol central: a partir de la simbiosis fundacional entre el poder político y el poder religioso proyectada en un origen remoto de la provincia, su sociedad aparece como una sociedad homogéneamente católica en la que “ser salteño” y “ser católico” son una misma cosa. Más aún: la “religión”, palabra que los diputados y senadores salteños utilizan para referirse al catolicismo funciona, en este discurso, como un factor de cohesión social. Por lo tanto, quien pretende desconocer el “aspecto trascendente” de la educación cuestionando la inclusión de la enseñanza reli-

³⁶ Blancarte, Roberto, “¿Cómo podemos medir la laicidad?”, *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm. 8, 2012, pp. 233-247.

giosa en las escuelas estatales, desconoce una parte central del ser salteño y se opone, indirectamente, a la unión de los salteños.

Estas ideas pueden desagregarse en tres componentes: homogeneidad religiosa de los salteños, manifestaciones religiosas populares como muestra de la “auténticidad” de las creencias y carácter cohesivo de la religión en esta identidad.

La homogeneidad religiosa en la sociedad salteña es fundamentada por los legisladores o bien a partir de datos estadísticos provenientes de una encuesta de un centro del Conicet o bien como una característica autoevidente, y aparece en los discursos como un componente que define a lo salteño. Por lo tanto, este componente debería ser incluido en la legislación educativa. Quitarlo sería, por un lado, omitir una parte esencial de lo salteño y, por otro “ocultar el nombre de Dios”. Todo esto puede observarse en los siguientes fragmentos:

Creo que los salteños no debemos asustarnos cuando hablamos de educación religiosa, hoy los tiempos son los adecuados para esta sociedad del Norte; sabemos que *el 99,9 por ciento de los habitantes somos religiosos*, por lo tanto, no nos debe atemorizar en cuanto a que de pronto tengamos la posibilidad a través de alguien que nos enseñe un poco de religión, transmitirnos los valores morales fundamentales que nos están faltando en la sociedad. (Dip. Cabezas)

No sería realista una legislación para Salta que ignorara el carácter unificante que la religiosidad compartida tiene en nuestra sociedad, y de modo transversal en todos los sectores que se diferencian entre sí en otras circunstancias. *Las fiestas patronales, la marcha misma del calendario, las iniciativas comunitarias, la idiosincrasia, las manifestaciones culturales, tienen en la religión o su origen o su definición más profunda.* Tan es que el nombre de Dios no está para ser escondido ni silenciado en las escuelas, que la misma Constitución Nacional y Provincial lo recogen en su apertura preambular. (Dip. Leguizamón)

Como representante que *me debo a mi pueblo y que debo rendir cuentas ante él*, no puedo dejar de decir estas verdades. *Yo no puedo volver a mi departamento y decir que hemos sacado el nombre de Dios de las escuelas*, que hemos prohibido la religión como parte de los conocimientos que se desarrollan en las aulas; tampoco me lo permitiría mi conciencia porque quiero lo mejor para los niños de mi Provincia. (Dip. Leguizamón).

La cuestión de “la religión”, es decir, el catolicismo, reivindicado como un factor cohesivo de la sociedad, es un fenómeno que observable a lo largo de toda la historia argentina, especialmente a partir de la década del 30, cuando el catolicismo integral encontró en el nacionalismo un discurso político capaz de permear el discurso de las élites e insertar cuadros en la

estructura estatal. Este discurso tendió a homologar la identidad religiosa (el ser católico) con la ciudadanía (el ser argentino). Esto derivó en lo que algunos autores denominan “nacionalismo de sustitución”.³⁷ De acuerdo a Mallimaci,³⁸ este discurso se plasmó en un entramado institucional en el cual la Iglesia católica y las fuerzas armadas (y las fuerzas de seguridad inspiradas en estas) funcionaron como dispositivos de nacionalización a partir de un conjunto común de afinidades electivas tales como el antiliberalismo (oposición a un liberalismo “foráneo” sintetizado en la figura de “la masonería”) y el anticomunismo (percibido también como un peligro extranjero).

Una homologación similar entre ciudadanía y pertenencia religiosa se observa en el debate legislativo de la última ley de educación Salta. A partir de esta homologación surge la idea de que el catolicismo es un factor cohesivo y por eso es necesario incluir la educación religiosa en las escuelas. Esta idea de que es un factor cohesivo se observa especialmente en la apelación a la figura de los “aborígenes”, a los que se describe como “muy religiosos” e interesados en recibir educación religiosa:

...quiero referirme al argumento de la consideración de los pueblos originarios en esta materia. El proyecto de ley trata repetidamente de la diversidad cultural, del respeto, de la no-discriminación e inclusive prevé una modalidad escolar específica. Ahora bien, tengamos presente que en la Argentina un 65 por ciento de la población tiene sangre de pueblos aborígenes; que en nuestra Provincia es minoritaria la población de puros inmigrantes; que la cultura nuestra es mestiza y que en ella la religión es un factor de unidad y de cohesión. También que los hermanos que han mantenido en mayor medida la cultura y la lengua precolombina son profundamente religiosos, que lo que menos desean los pueblos del interior de la Provincia y de mi departamento es que se los discrimine eliminando de la escuela pública, que para ellos es la única posibilidad de crecer también en sus conocimientos religiosos. Más aún, desde siempre han sido profundas convicciones religiosas cristianas sobre la dignidad humana las que han inspirado en los propios aborígenes su autoestima y la reivindicación de sus derechos (Dip. Leguizamón).

Hasta aquí, la idea de provincia aparece fuertemente vinculada al catolicismo. Salta es, en los discursos pronunciados por los legisladores, una provincia católica, lo cual puede verificarse o bien a través de encuestas o

³⁷ Cucchetti, Humberto; Donatello, Luis y Mallimaci, Fortunato, “Caminos sinuosos: nacionalismo y catolicismo en la Argentina contemporánea”, en Rivero, A. y Colom González, F. (eds.), *El altar y el trono. Ensayos sobre el catolicismo político latinoamericano*, Barcelona, Antrophos/Unibiblos, 2006.

³⁸ Mallimaci, Fortunato, “El mito de la Argentina laica...”, *cit.*

bien observando las peregrinaciones y manifestaciones populares religiosas. Por este motivo, el catolicismo contribuye a cohesionar a los salteños y a reforzar su identidad, que está asentada en una determinada “idiosincrasia”, una cierta “cultura” y una especial organización de la vida cotidiana.

Todas estas características, basadas en la centralidad del catolicismo, hacen que Salta sea una provincia particular, en la cual no se puede simplemente aplicar automáticamente la legislación nacional, sancionada por la Cámara de Diputados y por el Senado, sino que se requiere una adaptación cuidadosa a la “problemática” de Salta (Dip. San Millán), a su “idiosincrasia” (Dip. Cornejo), a su “identidad” (Sen. Moreira), a su “realidad” (Sen. Ponna), y a su “historia” (Sen. D’Andrea). Esta idea estuvo presente en varias intervenciones en ambas cámaras de la provincia:

La estructura de esta ley es muy similar a la Ley Nacional de Educación, pero cuando la empezamos a leer y a desarrollar, comprobamos *que tiene los pies totalmente puestos en la realidad de Salta; reconoce la problemática de nuestra Provincia mediante su articulado*. Los 128 artículos de este proyecto de ley *tienen inserción en la realidad provincial* (Diputado San Millán, VT).

Quiero dejar en claro algo que ya se dijo a través del miembro informante de la Comisión, el diputado San Millán, y es que nosotros en este caso *estamos trabajando sobre la Ley Nacional de Educación y, como mecánica legislativa, se decidió tomar todo su texto y adecuarlo a la idiosincrasia de los salteños* (Diputado Cornejo).

¿Y qué advertimos? Pues un planeta cada vez más poblado, una tendencia acelerada hacia la mundialización de los campos de actividad humana, una impactante y asombrosa comunicación universal, un darnos cuenta de las múltiples caras de la interdependencia planetaria, un mundo sujeto a muchos riesgos. De allí que *esta ley prescribe permanentemente, de un modo u otro, que es necesario reconocer nuestra identidad local, regional, nacional, pero sin dejar de comprender el mundo, comprender al otro, a ese otro que es diferente.* (Senador Moreira).

Por último, *debemos tener una ley provincial específica*, como dije anteriormente, *que esté acorde con nuestra realidad provincial* (Sen. Ponna).

El espíritu del presente proyecto es sustancialmente humanista, vale decir atiende cuestiones básicas que son inherentes a la persona y su dignidad, basado en la promoción de los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, espiritualidad y respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. *Es histórico porque rescata el sentido de pertenencia que los alumnos deben tener para con su Provincia, promoviendo el conocimiento de la historia de Salta, el aprecio a las tradiciones, las manifestaciones culturales y artísticas de reconocido arraigo popular* (Senador D’Andrea).

En suma, en las ideas de provincia presentes en el debate se pueden encontrar todos los elementos de la definición de nación planteada por Anderson, es decir “una comunidad imaginada como inherentemente limitada y soberana”.³⁹ En primer lugar, aparece en los discursos de los legisladores el elemento de la comunidad *imaginada*, dado que los legisladores hablan, en sus intervenciones, de una comunidad homogénea y católica. Para salvar el obstáculo que marca Anderson respecto a la imposibilidad de una comunidad empírica o real (dado que en una población de millones de habitantes no es posible que una persona conozca a todos los que viven en ella), los legisladores recurren a las encuestas y a las manifestaciones populares religiosas como evidencia respecto a esta homogeneidad y a su propio conocimiento de la misma. Es decir, dado que los legisladores no pueden hablar con cada ciudadano de Salta individualmente para fundamentar sus afirmaciones de tipo “la sociedad salteña es de tal o cual manera”, recurren a encuestas o escenas masivas para fundamentarlas.

En segundo lugar, el componente de los *límites políticos* también está presente en los discursos a partir de la idea de la particularidad salteña. La idea de que Salta tiene una idiosincrasia, una cultura, una forma de vida que difieren de las del resto del país es el modo en el cual los legisladores se refieren a la dimensión planteada por Anderson según la cual toda nación (en este caso, la provincia) es una comunidad política *inherentemente limitada*, a diferencia de las nociones planteadas por los imaginarios imperiales.

En tercer lugar, la cuestión de la *soberanía* también está presente en el discurso de los legisladores tal como está planteada en la definición de Anderson. Si bien Anderson distingue fuertemente la idea de soberanía que reside en el pueblo de la idea de soberanía que reside en dios u otro tipo de fundamento trascendente, el fuerte peso que se le otorga en los discursos presentes en el debate de la ley de educación al componente religioso no debe confundirnos en relación a este componente de la idea de provincia, dado que los legisladores no utilizan un fundamento trascendente para explicar sus posicionamientos sino que se refieren al carácter religioso del pueblo salteño para hacerlo. Cuando un legislador o legisladora dice: “no puedo volver a mi departamento y decir que hemos sacado el nombre de Dios de las escuelas, que hemos prohibido la religión como parte de los conocimientos que se desarrollan en las aulas” (Diputada Leguizamón), no está hablando de una rendición de cuentas ante una entidad divina o extra-terrenal sino ante un entidad propia del campo semántico de la democracia

³⁹ Anderson, Benedict, *op. cit.*, p. 21.

que es su electorado, su “departamento”. Por lo tanto, si bien la cuestión religiosa se hace presente varias veces en los discursos políticos, esta cuestión siempre está basada sobre la idea de que el pueblo al que representan es homogéneamente católico, homogéneamente religioso y, por lo tanto, no dar cuenta de esta característica sería no representar a los ciudadanos correctamente. En este énfasis sobre los representados está presente la cualidad de la idea de provincia como *inherentemente soberana*.

Por último, la cuestión de imaginar a la provincia como una *comunidad* está presente en dos sentidos. Por un lado, debido a los mismos motivos por los que la provincia aparece como una comunidad imaginada: los legisladores hablan permanentemente de la población salteña y de sus características como si conocieran a cada uno de sus integrantes, es decir, como si describieran a una comunidad. Por otro lado, porque más allá de las desigualdades que pueden existir entre, por ejemplo, la diputada Leguizamón y uno de los “aborígenes” a los que se refiere, defiende los que considera que son sus intereses desde un discurso de “compañerismo profundo y horizontal”.⁴⁰

En suma, la idea de “provincia” presente en los discursos de los legisladores excluye a las minorías pertenecientes a otras religiones y, sobre todo, a las personas que no pertenecen a ninguna religión. Este discurso se apoya en la idea de que todos los habitantes de la provincia comparten un núcleo único de creencias y percepciones. Constituye, por lo tanto, una idea de provincia homogeneizante y totalizante que es contradictoria con la garantía de igualdad y no discriminación que es uno de los tres componentes centrales de la laicidad.

Pero más allá de que no se cumpla con las condiciones que hacen a laicidad, la vulneración del principio de igualdad y no discriminación es incompatible, en sí misma, con la Constitución nacional y los pactos internacionales suscritos por la Argentina. Como lo marcaron Alegre y Gargarella,⁴¹ la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) considera incompatible con la Convención Americana toda distinción basada en motivos como la religión que pretendan anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.⁴²

⁴⁰ *Ibidem*, p. 25.

⁴¹ Alegre, Marcelo y Gargarella, Roberto, Presentación de escrito en carácter de “Amicus Curiae” a/ CSJN en el expte. CSJ 001870/2014-00 (Castillo, Karina V y otros c/ Provincia de Salta-Ministerio de Educación de la Prov. de Salta s/Amparo), *mimeo*, 2015.

⁴² Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso “Atala Riff y niñas vs. Chile”, sentencia del 24 de febrero de 2012.

3. Encuadramiento de la relación entre religión y educación en Salta

Tal como lo marqué en la introducción, entiendo por *framing* o encuadramiento en políticas públicas la manera de seleccionar, organizar, interpretar y darle sentido a la realidad para proveerla de guías de acción.⁴³ Esta definición general refiere a la idea de marco como “un punto de vista a partir del cual una situación problemática indefinida es dotada de sentido, permitiendo actuar en consecuencia”⁴⁴ y está basada en “estructuras de creencias, percepciones y apreciaciones”.⁴⁵ En los dos subapartados previos analicé las estructuras de creencias y apreciaciones organizándolos en dos dimensiones: la memoria colectiva sobre el origen de Salta y las ideas de provincia que se pusieron en juego en el debate parlamentario.

En este subapartado, mi objetivo es observar los marcos a través de los cuales los legisladores propusieron y fundamentaron un vínculo particular entre religión y educación, basado en la inclusión de enseñanza religiosa como materia obligatoria en las escuelas estatales salteñas. A partir del análisis de las versiones taquigráficas de la discusión en la Cámara de Diputados y en el Senado de la provincia, se pudieron identificar seis marcos que dan cuenta de esta decisión de política pública, cuatro de los cuales corresponden a la posición mayoritaria (la inclusión de la materia religión) y dos a la posición minoritaria (la no inclusión de esta asignatura).

Estos marcos fueron los siguientes: 1) la educación religiosa como un reflejo de la sociedad salteña y el lugar que esta le otorga a la educación; 2) la educación religiosa como un factor moralizante y por lo tanto cohesivo; 3) la educación religiosa como parte de una educación integral; 4) la educación religiosa como el cumplimiento de un mandato constitucional; 5) la educación religiosa como falso factor moralizante y 6) la educación religiosa como opuesta a la educación científica. Es importante tener en cuenta que esta clasificación es meramente analítica y en la mayoría de los discursos mayoritarios los primeros cuatro marcos o ideas se encuentran a menudo entremezclados o asociados.

El primer marco se apoya en la memoria colectiva del origen de Salta como un momento de simbiosis entre el poder religioso y el político que fijó un punto de partida imaginario para lo que actualmente es la sociedad salteña, representada como homogéneamente “devota, creyente y tradicio-

⁴³ Rein y Schön, *op. cit.*, p. 146.

⁴⁴ *Idem*.

⁴⁵ Schön, Donald y Rein, Martin, *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, Nueva York, Basic Books, 1994, p. 23.

nalista” (diputado Ceballos). Esta representación es mayoritaria en un doble sentido: primero, porque representa la posición de la mayoría de los legisladores que finalmente sancionaron una ley que incluye la enseñanza religiosa; segundo, porque las apelaciones a la idea de que hay una mayoría de los salteños e inclusive de los argentinos que apoya la iniciativa estuvieron muy presentes en los discursos de los legisladores respecto a este tema:

En una sociedad como la salteña, devota, creyente, tradicionalista, la enseñanza religiosa no es resignación y sumisión como se dijo, sino que es la re-ligazón del hombre con un ser trascendente y debe ser impartida en todos los niveles eliminándose definitivamente los conceptos de adoctrinamiento, catequesis o evangelización y se debe ajustar a los principios de integralidad, libertad y pluralismo. (Dip. Ceballos).

El bloque Frente para la Victoria toma posición a favor de la inclusión y continuidad, porque esto *existía en los hechos de la educación religiosa, dado que negarla o excluirla es negar o excluir uno de los rasgos identitarios sobresalientes que hacen a la cultura de la sociedad salteña y del propio ser salteño, que es su religiosidad, su espiritualidad. (Dip. Cea)*

Una gran sorpresa se han llevado quienes pensaban que la cita al pluralismo religioso de la Provincia en la Comisión de Educación arrojaría una oposición a esta cláusula. Basta leer el acta de la reunión para advertir que *no sólo la Iglesia Católica, representativa del 97 por ciento de la población, sino también los otros cultos, se manifestaron por la permanencia del texto legislativo. Esta situación confirma las estadísticas previas que muestran, según el informe del Conicet de agosto de 2008, que el 69 por ciento de los argentinos avala la enseñanza religiosa. Dicho estudio se hizo en todo el país; para el caso de nuestra Provincia más del 98 por ciento de la población se manifestó en igual sentido ante la consulta del Ministerio de Educación sobre el anteproyecto de ley solo un 1 por ciento manifestó su repero. (Dip. Leguizamón)*

Desde muchos lugares en estos últimos días he escuchado hablar del tema de la educación religiosa, también se ha mencionado recién que *más del 90 por ciento de los hogares argentinos entiende que es algo absolutamente positivo para la formación de cualquier alumno*. Este proyecto de ley en ningún momento está haciendo mención a una religión determinada, entendemos que la mejor manera de formar a un niño, a un joven, es precisamente abrazando todas esas cuestiones positivas que tiene la religiosidad desde el punto donde se la quiera ver (Dip. Durand Cornejo).

Dentro de este encuadramiento se puede distinguir un subtipo, que es la consideración de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas estatales no simplemente como un reflejo de la comunidad (en un razonamiento que podría resumirse como “si los salteños son católicos, su educación debe ser católica”) sino como un reflejo del rol público que la comunidad salteña otorga a la religión. Según este marco, no se trata solamente de que los

salteños sean católicos sino de que este catolicismo se expresa en el espacio público permanentemente. Esta idea está vinculada fuertemente a las representaciones sobre el lugar del catolicismo propias del catolicismo integral,⁴⁶ según las cuales el lugar de la religión es la esfera pública, la calle, el mundo de los hombres, y no las sacristías:⁴⁷

En primer lugar, me refiero al argumento de que la religión es un asunto privado sin presencia social, como algo que debiera prácticamente esconderse. Por ello, se la quiere excluir de la escuela como ámbito público. La realidad visible es *que en todos los pueblos la religión es un asunto público, se exterioriza, se comparte, une a las sociedades...* (Dip. Leguizamón).

El segundo marco, según el cual la enseñanza religiosa en la escuela estatal es un factor moralizante que, al transmitir los mismos valores a toda la población escolar es también cohesivo, se apoya en supuestos: el primer supuesto es que existe una “crisis moral” que se explica por el hecho de que existen valores morales trascendentes y generales, con los que toda la *comunidad* acuerda y que hacen que la provincia progrese, que no se están transmitiendo correctamente hacia las generaciones nuevas; el segundo supuesto es que la escuela es la institución que puede resolver esta crisis moral; el tercer supuesto es que “la religión”, a través de la educación religiosa, puede ser útil para reponer esa transmisión de valores que no está funcionando correctamente. Para que estos supuestos se cumplan, debe existir una memoria colectiva sobre el origen de la provincia en la que se da una simbiosis entre el poder político y el poder religioso. A partir de esta simbiosis entre poder político y religioso se genera una idea de provincia en la cual se homologan la ciudadanía con la identidad religiosa y, de este modo, se homologan también los valores religiosos con los valores cívicos. Es a través de este juego de homologaciones que los legisladores sostienen un marco en el cual la enseñanza religiosa en las escuelas estatales es una respuesta a la crisis moral:

En la práctica, transmitirás valores comunes a una sociedad: el respeto y la práctica de los derechos humanos, el respeto a la vida y a la naturaleza (Dip. Ceballos).

Quiero dejar aclarado con respecto a uno de los temas puntuales del proyecto de ley de la enseñanza religiosa que mi partido, la Unión Cívica Radical, a través de un documento, no admitía una situación de desgobierno en esta nueva norma y decía también que la educación religiosa no era conve-

⁴⁶ Mallimaci, Fortunato, “El mito de la Argentina laica...”, *cit.*

⁴⁷ Prieto, Sol, *El fin del mundo. El fenómeno del Papa Francisco desde la sociología*, Villa María, EDUVIM, 2016.

niente, pero yo no fui convocado a esa discusión ni tampoco a la redacción de ese documento; obviamente que si hubiera participado lo habría conversado en la Comisión en donde yo participo. Creo que *los salteños no debemos asustarnos cuando hablamos de educación religiosa, hoy los tiempos son los adecuados para esta sociedad del Norte; sabemos que el 99,9 por ciento de los habitantes somos religiosos, por lo tanto, no nos debe atemorizar en cuanto a que de pronto tengamos la posibilidad a través de alguien que nos enseñe un poco de religión, transmitirnos los valores morales fundamentales que nos están faltando en la sociedad* (Dip. Cabezas).

El tercer encuadramiento sobre el vínculo entre educación y religión en la política educativa salteña que circuló en el debate sostiene que la educación religiosa es indisociable de “una educación integral”. Esta noción forma parte de un conjunto de “tópicos interdiscursivos” sostenidos por la Iglesia sobre todo a partir del congreso pedagógico convocado por Alfonsín, que permearon fuertemente el debate y el propio texto de la Ley Federal de Educación⁴⁸ Existe evidencia sobre cómo a través de diversos recursos (negación, contra argumentación, coincidencia, pronunciamiento y respaldo) dialógicamente contractivos, la Iglesia generó un discurso de cara al Congreso Nacional Pedagógico en el documento Educación y Proyecto de Vida (1985) que sostuvo con ligeras modificaciones en el Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1988 y que permeó la Ley Federal (1993).⁴⁹ Si bien en algunos puntos este discurso encontró ciertas variaciones, hay posicionamientos en torno a cuatro ejes que permanecieron y luego quedaron plasmados en la Ley. Estos ejes son denominados por Torres⁵⁰ “tópicos interdiscursivos”, dado que son parte de una “memoria discursiva en forma de retorno de enunciados ya dichos en el marco de eventos y acontecimientos discursivos posteriores”.⁵¹ Estos tópicos interdiscursivos son: *a) la “formación integral”, que comprende, por un lado, la idea de que la educación tiene por objetivo la realización de las personas en sus dimensiones “cultural, social, estética, ética y religiosa” y, por otro lado, la idea de que esta formación integral debe contribuir a que las personas creen un “proyecto de vida”;* *b) la subsidiariedad, enunciada a partir del reconocimiento de la familia como “agente natural y primario” de la educación y de la Iglesia como responsable de las acciones educativas;* *c) la autonomía, que comprende por un lado la libertad de enseñanza, y por otro lado el reconocimiento de las escuelas antes llamadas particulares como “públicas de*

⁴⁸ Torres, Germán, *op. cit.*

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ *Ibidem*, p. 366.

gestión privada” y el consecuente derecho de estas a recibir aportes estatales para cubrir los salarios docentes.

En suma, el encuadramiento de la educación religiosa obligatoria como parte indisoluble de una educación llamada *integral* proviene de un discurso católico sobre la educación que fue pensado, comunicado y enriquecido durante décadas de debates. Probablemente, por ello es que estuvo muy presente en el debate sobre la última ley de educación salteña: “Por otra parte, *si lo que la escuela perseguirá* —vistos sus fines y objetivos— *es la educación integral*, es decir, en todos y cada uno de los aspectos que conforman a la persona, al ser humano, *no podemos pretender que los niños al concurrir a la escuela ignoren su espiritualidad* (Dip. Cea)”.

Es por eso que adelanto mi voto favorable a este proyecto de ley y me siento orgullosa que Salta tenga incluida la Educación Religiosa, respetando la Constitución nacional y provincial y, sobre todo, haciendo eco a lo que en el 2006 todos los credos le planteaban a la Nación y que si bien no fue plasmada en la legislación nacional, *hoy Salta garantiza la formación religiosa como parte de la integralidad del ser humano, que antes que nada es un ser integral, es una persona que hay que educarla desde el punto de vista físico, psicológico y también espiritual* (Dip Pérez).

Con respecto, señor presidente, a la controvertida vinculación entre la educación y la enseñanza de la religión en las escuelas, debemos emitir algunas apreciaciones, en primer término debemos señalar que *la enseñanza de la religión forma parte de la educación integral de la persona, porque la religiosidad es una dimensión que le es propia al hombre, y marca profundamente la cultura y, por ende, la vida y las costumbres de los pueblos*. Se trata sin dudas, señor presidente, de un área compleja en el análisis del fenómeno religioso en la sociedad, tanto en relación con las diversas manifestaciones institucionales y de prácticas sociales y simbólicas como también en la relación religión, Estado y sociedad, debemos buscar siempre un equilibrio en estos temas, porque llegan a lo más profundo del ser (Dip. Cruz).

La asignatura Religión estudia los contenidos cognitivos de una o varias religiones en cuanto integran el universo mental de los alumnos y se encuentran presentes en la cultura de una sociedad, relacionándolos con los contenidos de las demás asignaturas del respectivo nivel escolar. *Su inclusión en la escuela surge de la integralidad de la educación que no puede prescindir de vincular esos contenidos con los restantes, para no dejar vacíos en la comprensión que el alumno construye sobre su propia cultura, de modo reflexivo, sistemático y pedagógicamente asistido*. Este proceso integrado pertenece al *desarrollo del propio proyecto de vida* y de convivencia social en un marco histórico. Según los datos de la UNESCO, la enseñanza religiosa se incluye en la mayor parte de los países del mundo. La misma se rige por tres principios: integralidad, libertad y pluralismo. La integralidad

de la educación reclama que sus contenidos cognitivos no queden aislados de las demás materias, sino que sean relacionados entre sí. De esta manera se entienden hechos históricos, pautas culturales, actividades de conocimiento y de acción, se plantea el sentido de la vida y se desarrolla un universo mental en el alumno sin comportamientos estancos (Sen. D' Andrea).

Dentro del *framing* que considera a la enseñanza religiosa obligatoria como parte indisoluble de una educación *integral* incluyó a un subtipo o subencuadramiento según el cual la religión no se opone a la ciencia sino que es complementaria dado que, por un lado, otorga respuestas que la ciencia no puede dar y, por otro lado, funciona en base a creencias que son, de acuerdo a este discurso, asimilables a las teorías científicas. Desde este encuadramiento, las teorías pueden ser falsas y por lo tanto funcionan en la medida en la cual “los científicos creen” (Diputado Cea, VT) y por lo tanto son asimilables a la religión. Por este motivo, la religión tiene derecho a ocupar un lugar en la currícula escolar obligatoria tanto como la ciencia:

Por último, si las críticas son —como he escuchado— en nombre de la ciencia decimos que *una ciencia dogmática, intolerante, como viene a ser este caso, no es una verdadera ciencia, se transforma en dogma, casi como la religión que critican*. Quiero recordar aquí una frase que me gustó y se me quedó grabada, justamente es de un científico que a la vez no negaba su religiosidad, este es un falso dilema, ciencia y religión ya se superó hace mucho tiempo, y éste decía que cuando la ciencia llegue a la cima se su desarrollo encontrará que la religión siempre estuvo sentada allí. Asimismo, *me gustaría decir algo con respecto al Big Bang, ¿es ciencia?, todavía no se está seguro, los científicos creen, es una teoría la del Big Bang, ¿quién me asegura que esta primera luz no es la luz “que se haga la luz” que nos está diciendo la religión?*, de modo que es extremadamente peligroso si el que cree saberlo todo no piensa y reflexiona un poco. Entonces, respecto a esta cuestión decimos que la religión va a ser buena, positiva como lo ha sido por muchísimo tiempo (Dip. Cea).

La educación religiosa como el cumplimiento de un mandato constitucional es otro de los encuadramientos que circularon en ambas cámaras durante el debate sobre la ley de educación en Salta. Este encuadramiento se puede comprender desde, al menos, dos perspectivas. La primera tiene que ver con el modo en el cual la memoria colectiva sobre los orígenes de Salta incorpora a la Constitución salteña como un testimonio y fuente de autoridad que legitima la simbiosis entre poder político y poder religioso. De este modo, el texto de la Constitución funciona como una fuente de autoridad que legitima la memoria sobre el origen y como un “testimonio” sobre el

destino del grupo que debe realizarse en la ley que se está debatiendo en la Legislatura, en la cual se incorpora la educación religiosa obligatoria en las escuelas estatales.

La segunda se asemeja a lo que Vaggione⁵² denomina “secularización estratégica”: un mecanismo a través del cual los actores religiosos intervienen en el juego político con discursos más seculares que teológicos o religiosos. Desde esta definición, apelar a la Constitución salteña como un fundamento democrático e incuestionable en sí mismo es un encuadramiento alternativo al de considerar la inclusión de la enseñanza religiosa como algo positivo por ser el reflejo de la sociedad o un factor moralizante. En este marco, no importa si la incorporación de la educación religiosa es algo beneficioso o perjudicial para la sociedad, porque lo único que importa es que es un mandato constitucional. En este sentido es importante hacer una aclaración: el concepto de “secularización estratégica” tiene que ver con este fenómeno pero no se aplica exactamente dado que estoy estudiando los discursos de los legisladores, los cuales no son, *a priori*, actores religiosos sino democráticos. Pero se puede decir que el mecanismo es similar si se tienen en cuenta otras intervenciones que apelan directamente a concepciones valorativas sobre la incorporación de la educación religiosa.

En suma, ya sea porque se considera a la Constitución como un testimonio de un origen de simbiosis entre el poder político y el religioso que marca un destino similar para la provincia, o porque se la considera un texto neutro que tiene autoridad por sí mismo, la cuestión de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas estatales como mandato constitucional estuvo presente en el debate en ambas cámaras:

En algún momento fue motivo de reiteradas consultas el tema de la educación religiosa, y quiero manifestarles que, en lo personal, no le he dado mucha trascendencia, porque a mi entender, *si me considero un hombre de la democracia, debo atenerme a la Constitución de la Nación y a la Constitución de la Provincia. Y en este sentido, comenzando por la Constitución de la Provincia, que es más antigua en el tiempo, en el año 1986 en su artículo 49 ya nos habla de la educación religiosa*, entonces nos debíamos atar a la norma y la que es fundamental para este caso dice: “El sistema educacional contempla las siguientes bases...” y cuando llega a uno de los últimos incisos, señala: “Los padres y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban en la escuela pública la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. *Pero si consideramos*

⁵² Vaggione, Juan Marco, “Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious in Social Theory and Practice”, *Social Theory and Practice*, vol. 31, núm. 2, 2005, pp. 233-255.

la ley nacional, en su Artículo 1ro, nos habla —se los voy a leer en forma textual— sobre lo siguiente: “La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional, en los Tratados Internacionales incorporados a ellas, conforme con las atribuciones conferidas...” y sigue el texto. Y por eso decía que a posteriori la reforma de 1994 incorpora los Tratados Internacionales a la Constitución de la Nación, y el Pacto de San José de Costa Rica es uno de esos tratados internacionales que reza casi textual a lo que acabo de leer en el artículo 49 de la Constitución Provincial. Por esto yo decía que no le daba tanta trascendencia al tema, no por restarle importancia, sino por las *ataduras que debemos tener a las Constituciones de la Nación y de la Provincia*. Ésta, que fue la posición de la casi mayoría de los integrantes de la Comisión de Educación, nos llevó a aceptar el texto tal como viniera del Poder Ejecutivo y que fuera incluido en nuestro dictamen (Diputado San Millán) [Resaltado mío].

No voy a detenerme en recopilar las leyes de Educación de Salta, *el texto constitucional de la Provincia y los tratados de derechos humanos de rango constitucional nacional que garantizan el derecho a que en las escuelas los niños reciban educación religiosa*. No se trata de que el establecimiento preste sus instalaciones para un adoctrinamiento de las iglesias, sino de un acto propiamente escolar, que forma parte de la actividad educativa (Diputada Leguizamón).

Deseo hacer una mención especial al articulado del proyecto de ley cuando menciona la enseñanza religiosa escolar. *Creo que es importante la incorporación, en este proyecto de ley, lo establecido por la Constitución de la Provincia en su artículo 49...* La libertad de culto es una garantía constitucional de raigambre fundacional y se encuentra reconocida desde la primera Ley de Educación de la Provincia y también en este proyecto. Por ello se pone en la decisión de los padres la participación de sus hijos en el aprendizaje de esos contenidos (Sen. D'Andrea).

Hasta aquí presenté los *framings* incluidos en la posición mayoritaria en el debate, es decir, la inclusión de la educación religiosa en la currícula obligatoria de la provincia. También hubo dos marcos sosteniendo la posición minoritaria, ambos muy relacionados entre sí y antagónicos a los marcos sobre los que se apoyó la posición mayoritaria: la educación religiosa como falso factor moralizante y la educación religiosa como opuesta a la educación científica.

El primero aparece claramente como una respuesta a los argumentos que presentaron a la educación religiosa como una respuesta a una “crisis moral”. Este marco se sustenta en dos ideas principales: la primera es que la Iglesia católica no está en condiciones de resolver ninguna crisis moral porque ella misma está plagada de corrupción y valores antidemocráticos; la segunda es que no existe una crisis moral sino social, ocasionada por factores como la desocupación. La primera idea se enmarca en una larga tradición anticlerical argentina que se remonta principalmente a las décadas

de 1870 y 1880.⁵³ Ya en aquel entonces, a partir de recursos como el humor y las proclamas específicamente liberales difundidas a través de libros (*La Gran Aldea* de Lucio V. López es un ejemplo claro de esto) y panfletos, los anticlericales argentinos se referían a los supuestos vicios de clérigos y obispos, acusándolos de tener apetitos sexuales y de ser codiciosos con las ofrendas de los feligreses.⁵⁴ El marco presentado por los legisladores que sostuvieron la posición minoritaria según el cual la Iglesia no es un verdadero factor moralizante puede comprenderse en esta línea. La segunda idea que sustenta este marco, según la cual no existe tal cosa como una *crisis moral* sino que la noción misma de *crisis moral* es una idea burguesa y católica que se utiliza para encubrir las desigualdades de clase, también tiene un largo arraigo en la historia argentina. Es una idea que aparece entre los panfletos y proclamas anarquistas de carácter anticlerical a fines del siglo XIX y principios del siglo XX,⁵⁵ que fue sostenida por una gran parte de la izquierda argentina hasta el Concilio Vaticano II y que está vigente aún hoy en muchas organizaciones de izquierda. Dado que los diputados pertenecen al Partido Obrero, el cual forma parte de esta tradición, tiene sentido que estos argumentos emerjan nuevamente en el marco del debate acerca de la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales.

El segundo marco presentado por la posición de la minoría, de acuerdo al cual la educación religiosa se opone a la educación científica identificando a la primera con el atraso, el sometimiento y la barbarie y a la segunda con el progreso, la libertad y la ilustración es una noción medular del liberalismo argentino que estuvo presente desde la década de 1880,⁵⁶ se potenció en el conflicto triangular de disputa por la modernidad a partir de la década de 1930⁵⁷ y, bajo distintas versiones, estuvo presente en todos los debates vinculados a la cuestión de la laicidad a lo largo de la historia argentina.⁵⁸ Estos dos marcos sintetizaron a la posición de la minoría parlamentaria:

⁵³ Di Stéfano, Roberto, *Ovejas Negras. Historia de los anticlericales argentinos*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010, pp. 247-312.

⁵⁴ *Idem*.

⁵⁵ *Idem*.

⁵⁶ *Idem*; Abratte, Juan Pablo, “Leyes, política y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política”, en Roitemburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (eds.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2015; Esquivel, Juan, “Detrás de los muros...”, *cit.*

⁵⁷ Mallimaci, Fortunato, “El mito de la Argentina laica...”, *cit.*

⁵⁸ Esquivel, Juan, “Detrás de los muros...”, *cit.*; Mallimaci, Fortunato, “El mito de la Argentina laica...”, *cit.*

Escuché por ahí a algunos diputados que afirmaban que ante la ausencia de valores en nuestros jóvenes se hace necesario impartir la religión como —quizás—, un elemento mágico que va a llegar y volverá a estructurar a la familia, a la sociedad, etcétera; cuando la desestructuración y la carencia de valores en nuestra juventud no proviene de la falta de enseñanza de la religión, sino de cuestiones económicas y situaciones que tienen que ver con la desarticulación de la familia generada porque el padre quedó desempleado y la madre debe salir a trabajar.

En consecuencia, *no considero que mágicamente la enseñanza de la religión vuelva a recomponer el tejido social, a hacer que nuestros niños y jóvenes se alejen de los peligros que le impone la vida moderna como la droga, la delincuencia, etcétera* (Dip. Morello).

Ahora, nosotros nos preguntamos si la Iglesia, realmente, como institución es guardiana de la moral y de los valores democráticos. Primero, porque estamos asistiendo a innumerables denuncias de pedofilia, abusos en actos de corrupción económica por parte de obispos, de sacerdotes en muchos lugares del mundo, por ejemplo, en Estados Unidos hay 4 mil juicios por esta cuestión; tenemos el caso del Padre Grassi, el papel de la Iglesia en la época de la Dictadura, ¡nefasto! Entonces, volvemos a preguntarnos ¿puede ser la Iglesia la que ejerza el padrinazgo de la moral, de la ética y de los valores? Entonces, la religión tiene un papel fundamental en la escuela que es, precisamente, que los alumnos no tengan una actitud crítica frente a la vida, sino una actitud de resignación. Por otro lado, es muy contradictorio que un alumno que estudia el origen del universo a través de los trabajos científicos de la Teoría del Big Bang, tiene que salir de esa aula y luego entrar a la clase de religión y escuchar la teoría de la Iglesia, de la creación del mundo. Está claro que los alumnos, por lo menos desde el bloque del Partido Obrero estamos convencidos, deben recibir una formación científica, ingresar a las aulas para aprender, a través de procesos científicos adquirir los conocimientos y no deben tener ningún obstáculo dogmático, porque digamos que la religión parte de las verdades reveladas, mientras que la ciencia lo hace de un proceso científico basado en la observación, en la experimentación, en la comprobación. Esa es, fundamentalmente, una de las razones por las cuales consideramos que la religión debe ser una cuestión privada (Dip. Poblete).

En suma, los marcos que encuadraron las posiciones mayoritarias respecto a la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas estatales (sobre todo la educación religiosa como un reflejo de la sociedad salteña, la educación religiosa como un factor moralizante y cohesivo, y la educación religiosa como parte de una educación integral) obstruyen a la libertad de conciencia de los niños y, de ese modo, se incumple con uno de los tres elementos centrales de la laicidad.

Pero incluso aunque no se tuviera en cuenta a la laicidad estatal, estos marcos y la consecuente política educativa construida a partir de los mismos, vulneran el principio de autonomía progresiva de los niños proclama-

do por la Constitución y los pactos internacionales.⁵⁹ El principio de autonomía de la persona prescribe que siendo valiosa la libre elección individual de planes de vida y la adopción de ideales de excelencia humana, el Estado, y los demás individuos, no deben interferir en esa elección.⁶⁰

III. RECAPITULACIÓN Y DISCUSIÓN

El argumento central que guió este estudio sostiene que los marcos a través de los cuales los legisladores de las provincias prescriben sus políticas educativas, específicamente en lo que se refiere al tipo de vínculo entre educación y religión, están permeados por una idea de provincia que, a su vez, se sostiene sobre una noción de pasado o memoria colectiva de la provincia. A partir de este argumento central, el objetivo que se planteó fue describir cómo las memorias colectivas sobre las provincias se movilizan y generan ideas sobre las mismas que se plasman en políticas públicas educativas en las provincias argentinas, sobre todo, en lo que refiere al vínculo entre educación y religión.

Para cumplir con esta meta, elegí una estrategia de estudio de caso basada en el estudio del debate legislativo de la última ley de educación de Salta debido a que la ley de educación de esta provincia prescribe la presencia de la educación religiosa en las escuelas estatales. Una vez seleccionado este caso, se estudiaron las versiones taquigráficas de los debates de ambas cámaras sobre la última ley de educación sancionada en Salta.

El análisis de contenido de las intervenciones de los legisladores arrojó cuatro hallazgos principales. En primer lugar, observé que las referencias a los orígenes de Salta se remiten a la fundación de la ciudad de Salta durante el período de colonización previo a la creación del Virreinato del Río de la Plata y se condensan en una escena fundacional en la cual el poder religioso y el poder político están fusionados de manera simbiótica a través de la figura de “el gobernador y el sacerdote” que fundaron la ciudad. Esta escena fundacional marca un destino de la provincia en el cual el catolicismo cumple un rol público e importante en el Estado; destino del cual la Constitución provincial, que establece la inclusión de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas estatales es un testimonio y a la vez una fuente de autoridad.

⁵⁹ Alegre, Marcelo y Gargarella, Roberto, *op. cit.*

⁶⁰ Nino, Carlos, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Astrea, 2007.

En segundo lugar, hallé que la idea de provincia que aparece en los discursos de los legisladores es la de una provincia homogéneamente católica que por lo tanto es particular o diferente del resto del país y, por ello, debe regirse por leyes propias y específicas, que no necesariamente reproducen en espejo lo que dicta la legislación nacional.

En tercer lugar, encontré que los marcos o *framings* de la posición legislativa mayoritaria conciben a la educación religiosa obligatoria como un reflejo de la sociedad salteña, como un factor moralizante y cohesivo, como una parte fundamental de una *educación integral* y como un mandato constitucional.

Por último, surge del análisis de los discursos de los diputados y senadores salteños que la memoria colectiva, la idea de provincia y el marco de la política educativa están fuertemente relacionados a tal punto que los fundamentos de la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales no pueden escindirse de la idea de provincia, a la vez que esta sólo es comprensible partiendo de los relatos sobre los orígenes de Salta.

En suma, tanto los discursos sobre los orígenes de la provincia como aquellos sobre la idea de provincia y de encuadramiento de la política pública educativa, reproducen nociones contrarias a los tres componentes de la laicidad. Esto se debe a tres motivos. En primer lugar, la memoria colectiva sobre el origen de Salta se forja en base a una escena en la cual el poder político y el poder religioso están fusionados, lo que implica que no se tiene en cuenta la autonomía de la esfera política respecto de la religiosa. En segundo lugar, la idea de provincia propone una imagen de Salta como homogéneamente católica, lo cual, a través de la invisibilización de las minorías étnicas y religiosas, plantea problemas en términos de la garantía de igualdad y no discriminación. En tercer lugar, los marcos que plantean a la educación religiosa como cohesiva y moralizante, afectan la libertad de conciencia de los niños y el principio de autonomía progresiva. De este modo, las memorias sobre el origen de las provincias, las ideas sobre Salta y los marcos de la política educativa son contradictorios con la definición de laicidad según la cual esta es un régimen de convivencia en la que existe autonomía de la política respecto de la religión, garantía de igualdad y no discriminación, y libertad de conciencia.

Queda pendiente para el trabajo de investigaciones futuras comparar el presente caso con otros debates de leyes de educación provincial, con el objetivo de observar si esta fuerte relación entre memoria colectiva, idea de provincia y encuadramiento de la política educativa existe en otros tipos de vínculo entre religión y educación, y de qué modo se da esta relación.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABRATTE, Juan Pablo, “Leyes, política y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política”, en ROITEMBURD, Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (eds.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
- ALEGRE, Marcelo y DARGARELLA, Roberto, Presentación de escrito en carácter de “Amicus Curiae” a/ CSJN en el expte. CSJ 001870/2014-00 (Castillo, Karina V y otros c/ Provincia de Salta-Ministerio de Educación de la Prov. de Salta s/Amparo), *mimeo*, 2015.
- ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BLANCARTE, Roberto, “¿Cómo podemos medir la laicidad?”, *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm. 8, 2012.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DE SALTA, *Acta de sesión*, 10 de diciembre de 2008.
- CÁMARA DE SENADORES DE SALTA, *Acta de sesión*, 18 de diciembre de 2008.
- COX, Gary, “The Organization of Democratic Legislatures”, en WEINGAST, Barry y WITTMAN, Donald, *The Oxford Handbook of Political Economy*, Oxford, Oxford University Press, 2006.
- CUCCHETTI, Humberto *et al.*, “Caminos sinuosos: nacionalismo y catolicismo en la Argentina contemporánea”, en RIVERO, A. y COLOM González, F. (eds.), *El altar y el trono. Ensayos sobre el catolicismo político latinoamericano*, Barcelona, Antrophos/Unibiblos, 2006.
- CUNIAL Santiago, “Enmarcando cuestiones controvertidas: el uso de drogas como problema de política pública en Argentina”, *Revista Ciencia Política*, vol. 10, 2015.
- DI STÉFANO, Roberto, *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010.
- DOMBOS, Tamás, *Critical Frame Analysis: a Comparative Methodology for the QUING Project*, Budapest, Center for Policy Studies/Central European University, 2012.
- ESQUIVEL, Juan, *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)*, Buenos Aires, UNQ, 2004.
- ESQUIVEL, Juan, “Religión y política: la influencia religiosa sobre las defini-

ciones parlamentarias en materia de derechos sexuales y reproductivos”, en ESQUIVEL, Juan y VAGGIONE, Juan Marco: *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina democrática*, Buenos Aires, Biblos, 2015.

ESQUIVEL, Juan, “Cultura política y poder eclesiástico. Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina”, *Archives de Sciences Sociales des Religions*, vol. 146, 2009.

GIMÉNEZ BÉLIVEAU, Verónica, *Católicos militantes. Sujeto, comunidad e institución en la Argentina*, Buenos Aires, EUDEBA, 2016.

HALBWACHS, Maurice, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 2004.

HERVIEU-LÉGER, Danièle, *La religión, hilo de memoria*, Barcelona, Herder, 2005.

IRRASÁBAL, Gabriela, “Bioética y catolicismo. Dificultades en torno a la constitución de una identidad colectiva”, *Religiao e sociedade*, vol. 30, núm. 1, 2010.

IRRASÁBAL, Gabriela, “Bioeticistas católicos en contra de las técnicas de reproducción asistida. Implicancias para la futura reforma del Código Civil en Argentina”, *Revista de Derecho de Familia*, Buenos Aires, vol. 57, núm. 1, 2012.

JONES, Daniel, “La participación política de actores religiosos: los evangélicos frente a los derechos sexuales y reproductivos (2003-2010)”, en ESQUIVEL y VAGGIONE, Juan Marco, *Permeabilidades Activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina democrática*, Buenos Aires, Biblos.

LEVITA, Gabriel, *Elites políticas y nación: trayectorias sociales y representaciones sobre lo nacional de los senadores (2001-2011)*, tesis en cotutela para optar por el título de doctor en ciencias sociales (FSOC, UBA)/Docteur en Études Politiques (EHESS), Buenos Aires, *mimeo*, 2014.

MALLIMACI, Fortunato, *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2015.

NINO, Carlos, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Astrea, 2007

PEROCHEÑA, Camila, *La historia en la disputa política: los usos del pasado en el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011)*, tesis para optar por el título de magister en ciencia política (UTDT), Buenos Aires, *mimeo*, 2016.

PRIETO, Sol, “The Relation Between Church and State in Argentina: A Study on the Educational System”, Danubius, vol. XXXII, 2014.

PRIETO, Sol, *El fin del mundo. El fenómeno del Papa Francisco desde la sociología*, Villa María, EDUVIM, 2016.

REIN, Martin y SCHÖN, Donald, “Reframing Policy Discourse”, en FISCHER,

- Frank y FORESTER, John, *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*, Londres, UCL Press, 1993.
- SCHÖN, Donald y REIN, Martin, *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, Nueva York, Basic Books, 1994.
- TORRES, Germán, “El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)”, *Discurso & Sociedad*, vol. 8, núm. 2, 2014.
- VAGGIONE, Juan Marco, “Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious in Social Theory and Practice”, *Social Theory and Practice*, vol. 31, núm. 2, 2005.
- ZORREGUIETA, Mariano, *Apuntes históricos de la Provincia de Salta en la época del coloniaje*, p.22, Salta, Universidad Católica de Salta-EUCASA, 2008.