

La recontextualización de los discursos escolares: Discurso pedagógico y discurso teológico en escuelas de confesión evangélica en Argentina

[The recontextualization of the educational discourses: Pedagogical
and theological discourses within evangelical schools in Argentina]

[A recontextualização dos discursos escolares: discurso pedagógico e
discurso teológico nas escolas de confissão evangélica, na Argentina]

Eduardo Tatangelo

Resumen

Este artículo articula un trabajo de campo y el aporte de la bibliografía existente sobre el tema de las escuelas evangélicas en Argentina. Analiza algunas características de los procesos de recontextualización de los discursos teológicos y pedagógicos en el contexto de las escuelas confesionales evangélicas. Describe brevemente el proceso histórico que explica el desarrollo de la educación confesional evangélica en Argentina. Analiza los principales patrones institucionales que caracterizan a estos proyectos educativos. Finalmente, elabora algunas hipótesis sobre los distintos abordajes a que da lugar el proceso de recontextualización discursiva en el ámbito de las escuelas confesionales.

Palabras clave: discurso pedagógico - recontextualización - escuela - iglesia - educación

Abstract

This article connects field work with the input from bibliography on the issue of evangelical schools in Argentina. It analyzes certain characteristics of the processes of re-contextualization of the theological and pedagogical discourses within evangelical schools. It describes briefly the historical process entailed in the development of evangelical education in Argentina. It analyzes the main institutional standards that characterize these educational projects. Finally, it elaborates some hypothesis about the different approaches allowed by the process of discursive re-contextualization in the scope of denominational schools.

Key words: pedagogical discourse - re-contextualization - school - church - education

Resumo

Este artigo articula um trabalho de campo e a contribuição da bibliografia existente sobre o tema das escolas evangélicas na Argentina. Analisa algumas características dos processos de recontextualização do discurso teológico e pedagógico no contexto das escolas confessionais evangélicas. Faz uma breve descrição do processo histórico que explica o desenvolvimento da educação religiosa evangélica na Argentina. Analisa os principais padrões institucionais que caracterizam estes projetos educacionais. Por fim, elabora algumas suposições sobre as

diferentes abordagens a que dá lugar o processo de recontextualização discursiva no âmbito das escolas religiosas.

Palabras clave: discurso pedagógico - recontextualização - escola - igreja - educação

Introducción

El estudio de las relaciones entre educación y confesionalidad tiene una larga historia que, en nuestros días, actualiza la relevancia de sus indagaciones debido a diversos motivos entre los que se pueden destacar dos. Por una parte, el llamado “renacer de lo religioso” que amplía el impacto y la relevancia de esas relaciones. Por la otra, las acuciantes preguntas que emanan de sistemas educativos que experimentan prolongadas crisis y que, por tanto, invitan a renovar las preguntas sobre las heterogéneas experiencias pedagógicas que se dan en un sistema educativo dado. Así, analizar las formas que adquieren los procesos educativos formales y escolarizados, en contextos confesionales, podría echar luz no sólo sobre las dinámicas educativas que se producen en instituciones con esas características, sino que ayudaría a profundizar la comprensión de los sistemas educativos en su conjunto.

Un aspecto particularmente importante, en la comprensión de las relaciones entre los actores del sistema y la elaboración de los saberes escolarizados, es el del discurso¹ pedagógico, su construcción y su reproducción. En los ámbitos escolares confesionales, el análisis discursivo se hace más complejo en la medida que en esos contextos el discurso pedagógico debe ser compatibilizado con otra serie de discursos institucionales que provienen de un orden teológico. Los vínculos posibles entre estos dos “juegos” de discursos permiten comprender mejor los procesos y los contextos de producción, reproducción y recontextualización de los discursos, y las prácticas que atraviesan lo escolar.

¹ Se utiliza en este artículo el concepto de discurso en línea con los aportes teóricos de Basil Bernstein: “La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discursos. Este es el caso, por ejemplo, del Discurso Pedagógico; éste puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes. La producción de un orden, por medio del discurso, puede determinarse, entonces, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales. Así por ejemplo la producción de categorías especializadas tales como las de transmisor o adquirente, sus posiciones, sus voces y sus prácticas pueden constituirse primero y, posteriormente, regularse mediante las reglas intrínsecas al Discurso Pedagógico. Es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (B. Bernstein y M. Díaz, “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 15 [1985]; disponible también en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf, p. 4.

Este trabajo se propone analizar algunos ejemplos de articulación entre los discursos pedagógicos y los discursos teológicos² en el contexto de la educación escolar evangélica. Para ello se rescatan resultados de un trabajo de campo realizado en escuelas confesionales evangélicas en Argentina en el período 2007-2008. Se utilizan algunas claves teóricas socioeducativas para analizar las relaciones que se establecen, en la práctica, entre estos dos órdenes discursivos. En particular, se abordan algunos de los conceptos desarrollados por Basil Bernstein en relación a los procesos de elaboración y de recontextualización de los discursos pedagógicos por parte de las diversas agencias involucradas en los sistemas educativos.³ El análisis teórico de la producción del discurso en estos contextos está enmarcado en una descripción de la relación general que se da en estas escuelas entre educación y confesionalidad, al considerar los propósitos que estas escuelas se asignan a sí mismas. Luego se avanzará en un análisis de la relación del proceso por el cual las escuelas recontextualizan los discursos pedagógicos y teológicos que administran y comparten. Se inicia con un breve bosquejo del desarrollo histórico de la educación confesional evangélica en el país, para poner en contexto las consideraciones posteriores.

Los evangélicos⁴ y la educación escolar evangélica en Argentina

Las escuelas evangélicas en Argentina tienen una larga historia que se inicia prácticamente con el proceso independentista a comienzos del siglo

² Se proponen las categorías de Discurso Pedagógico y Discurso Teológico en consideración de que, en el modelo teórico elegido, la noción de discurso pedagógico refiere a un regulador simbólico del conjunto de la práctica en un determinado nivel. Para Bernstein el proceso educativo se expresa en tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. Los discursos pedagógicos (y también los teológicos en esta propuesta) atraviesan esos sistemas de mensajes; que luego se pueden articular en forma coherente, o no. La incidencia de estos dispositivos discursivos “desborda” por decirlo así lo estrictamente curricular, y no se reduce a formas de lenguaje. Afecta todas las relaciones sociales y pedagógicas involucradas en los procesos educativos, constituyendo simbólicamente formas de identidad. El “discurso teológico” no es considerado aquí un mero “mensaje” religioso, sino un conjunto de dispositivos, prácticas y relaciones de significado que se articulan en una visión del mundo. Al usarlos aquí, no se hace referencia al discurso pedagógico y teológico en general, sino en el contexto escolar y para el contexto escolar, expresado luego en el currículum, las concepciones pedagógicas y los sistemas de evaluación.

³ Entre otros trabajos véase Basil Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (Madrid: Morata, 1993).

⁴ Se utiliza en este trabajo el concepto de evangélico para referir a todos los grupos religiosos que reivindican su origen histórico en el período de la llamada “Reforma Protestante”, sean estas iglesias “libres” de tradición anabaptista-radical, las llamadas “históricas” que provienen de las reformas “oficiales” o magisteriales que reciben habitualmente el nombre de protestantes, o las de más reciente origen de tradición pentecostal. No se abarcan con este trabajo otras experiencias educativas confesionales de amplia difusión e impacto, desarrolladas por otros grupos cristianos que llevan adelante programas propios. Tal el caso de los cristianos Adventistas del Séptimo Día y su prolífica obra educativa en el país.

XIX y, de igual modo, coinciden prácticamente con la llegada de los primeros inmigrantes de fe protestante o evangélica al país. En un principio, una minoría poblacional, preferentemente proveniente del norte europeo fundó las primeras escuelas para atender a las necesidades de las particularidades idiomáticas, culturales y religiosas de sus parroquias trasplantadas a suelo americano. Con el correr del siglo, el aumento del flujo inmigratorio proveniente de países protestantes multiplicó estos proyectos escolares y permitió introducir nuevos propósitos a su desarrollo, entre los que se destacaban las intenciones evangelizadoras.

Pero el crecimiento casi exponencial que experimentó en esas décadas la escolaridad evangélica, en especial con el liderazgo del educador metodista William Morris, disminuyó, se detuvo y aun sufrió un retroceso con las nuevas condiciones políticas, económicas y sociales que siguieron a la década de 1930. En un clima social y político más hostil hacia los credos no católicos, las iglesias evangélicas y sus proyectos escolares experimentaron un letargo de casi tres décadas, en las que su crecimiento o su visibilidad social, sufrió un desmedro en referencia al período anterior. Recién a partir de la década de 1960 esta tendencia se revirtió. Comenzó a producirse un crecimiento sostenido de las iglesias locales y también de la radicación en Argentina de nuevas iglesias, misiones y corrientes dentro de estas confesiones. Renació también el impulso de fundar escuelas adjuntas a las parroquias o congregaciones, lo que se vio favorecido por un nuevo marco regulatorio estatal para la educación privada.

En esta nueva etapa, se comenzó a hacer dominante el propósito evangelizador de estas escuelas, perdiendo importancia las motivaciones de tipo cultural o social. Paulatinamente se fueron fundando escuelas que eran concebidas como un puente de las iglesias hacia la sociedad, para llegar a aquélla con el mensaje religioso. El desarrollo de esos propósitos dominantes hizo que más iglesias decidieran invertir recursos económicos y humanos en estos proyectos, lo que aceleró el crecimiento dentro del campo. Este proceso de crecimiento ha sido constante durante las décadas de 1970, 1980 y 1990; aunque un estudio detallado de cada uno de esos períodos mostraría las particularidades que adquirieron las iglesias y, en consecuencia, el impacto en los proyectos escolares que se fueron desarrollando. En la actualidad, se estima que existen unos 900 servicios educativos evangélicos en Argentina, ubicándose la mayoría de éstos en los grandes conglomerados urbanos de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y Misiones. Estos establecimientos abarcan todos los niveles que forman el sistema público de educación.

En este bosquejo histórico, se perciben algunos de los motivos y razones que explican el desarrollo de la educación escolar evangélica. Seguidamente se tratará de profundizar este enfoque para mostrar cómo operan esos propósitos en la identidad pedagógica que estas escuelas desarrollan.

Los propósitos de la educación escolar evangélica

Un elemento común a todas las escuelas evangélicas en Argentina —y aun en el resto de Latinoamérica—, es que fueron constituidas por las iglesias y entendidas como uno de los pilares fundamentales de la misión que las distintas comunidades llevarían a cabo.⁵ La investigación realizada no ha podido detectar servicios educativos que se identifiquen como confesionales evangélicos y que hubieren sido fundados por personas de estas confesiones a título individual, como un emprendimiento “privado”; es decir que, en ese sentido, son el producto de una intención y de una acción comunitaria. Las escuelas son la concreción de proyectos de las congregaciones locales como parte de su comprensión de su misión religiosa.

Si bien los servicios educativos, una vez establecidos, involucran casi con exclusividad a docentes evangélicos, éstos no se constituyen en los actores decisivos a la hora de fundar una escuela. En todo caso, los docentes presentes en una congregación evangélica son participantes clave de un proyecto de este tipo, pero su participación se da en el marco de las congregaciones locales: son estas comunidades las que asumen los desafíos y la toma de decisiones que implican la fundación de una escuela. Es más, es muy frecuente que a la hora de comenzar una escuela, la congregación local no cuente con los recursos humanos de su propia confesión que necesitaría para llevar el proyecto adelante:

Las escuelas generalmente son apéndices de las iglesias locales. Siempre tenemos la iglesia delante o al costado. Es decir, la iglesia toma la delantera. La unidad educativa llega siempre en segundo término, histórico y geográfico, primero la iglesia y después la escuela. Hay un ordenamiento vertical, donde la prioridad la tiene la iglesia. Lo común ha sido que las iglesias fundan escuelas pero no que docentes evangélicos fundan escuelas. Es notable: hay evangélicos que a nivel personal fundan clínicas, inmobiliarias, etc. pero no escuelas, porque parecería ser que si una iglesia no respalda una escuela, ésta no puede ser. Y esto se debe a que las fundaron personas que se entendían como misioneros, que la comunidad incluía y “rolaba” como misionero. (Vice directora, escuela de Pilar, provincia de Buenos Aires)⁶

⁵ Ahlert Alvori, “Igreja e escola cola: desafios atuais para as escolas comunitárias da igreja evangélica de confissão luterana no Brasil (IECLB) e sua rede associativa”, *Actualidades Investigativas en Educación*, 6, n° 3 (2006): 2-11.

⁶ Se citan en este trabajo una serie de testimonios de directivos de escuelas evangélicas vertidos en el contexto de entrevistas en profundidad realizadas especialmente para una investigación de tesis sobre

Este vínculo tan estrecho, entre congregación local y escuela, se observa con toda claridad desde el punto de vista de los propósitos con los que estos servicios educativos son establecidos. Hay una coincidencia casi absoluta entre los directivos y capellanes en que la principal razón de ser de una escuela evangélica es la evangelización; es decir, alguna forma de divulgación de la propia fe. Así, las escuelas son entendidas como una agencia que cumple una función específica en la expansión del campo evangélico. Agencia privilegiada, desde el momento que estos servicios educativos permiten una apertura y un contacto con el “afuera” de las congregaciones que no se da en otras actividades misionales de las iglesias.

Debe aclararse en este punto que, en muchas ocasiones, las escuelas evangélicas nacen por necesidades sentidas por las comunidades eclesiales locales en relación con la educación de sus propios hijos. En especial en las llamadas “iglesias del transplante” (es decir, las que se fundaron en Argentina a partir de comunidades de inmigración), tenían el propósito de servir a la educación de los hijos de la comunidad preservando ya no sólo los valores, sino también la cultura y su idioma de origen.

En el siglo pasado [siglo XIX] cada inmigrante buscaba configurarse de nuevo aquí, su antiguo hogar. No venía con la intención de ser [...] argentino en Argentina. Más bien, y en tanto era evangélico, quería seguir siendo evangélico-alemán, que era como se decía entonces. Y para ello debían ayudarle el templo y la escuela. Ambas palabras se pronunciaban juntas y cabe dudar que fuera erróneo. Así, junto con los inmigrantes vinieron los pastores evangélicos y los maestros a menudo en una misma persona. Su tarea: Debían formar ese hogar, reconfigurarlo mediante la unidad entre templo y escuela y la vinculación estrecha del idioma con la fe.⁷

En algunas de las escuelas, el servicio educativo ofrecido y brindado a la comunidad eclesial local, opera como un “proto-propósito”: el de generar para los hijos de los miembros de las comunidades de fe un servicio educativo con un clima institucional regido por los valores de la fe. Sin embargo, debe destacarse que este tipo de propósito inicial pronto suele convertirse, por distintas razones, en subsidiario del evangelístico. Por una parte, por una conciencia acerca del compromiso misional de las comunidades y, por la otra, por lo que podrían denominarse las “presiones del mercado”, ya que se necesita una matrícula mayor que la que provee la iglesia local para sostener el servicio educativo, o porque la comunidad en general expresa una demanda educativa sobre la nueva escuela. De manera que, aun cuando en el momento genésico de los proyectos escolares, otras puedan ser las necesidades a las que se les da prioridad, la evangelización se convierte

el tema.

⁷ Alejandro Zorzán, *Memorias, visiones y testimonios. La Iglesia Evangélica del Río de la Plata 1899-1999* (Buenos Aires: Iglesia Evangélica del Río de la Plata, 2009), 160.

pronto en el principio rector. No obstante, es posible comprobar que no hay una sola definición de lo que implica en la práctica estos propósitos evangelizadores por parte de las iglesias por medio de las escuelas. Puede establecerse una primera distinción que proviene de los *habitus* particulares de las corrientes evangélicas en las que surgen las escuelas, según se trate de las distintas tradiciones que se pueden identificar. Excede a los objetivos de este trabajo profundizar en el debate que subyace a la definición de evangelización y misión dentro del campo evangélico. En lo que al interés de este trabajo concierne, puede decirse que en las escuelas fundadas por las iglesias que suelen caracterizarse como de corte más conservador, la evangelización como propósito de la actividad educativa adquiere un rol central y exclusivo; en este caso, la evangelización es entendida como prédica lisa y llana de la propia fe, con el objetivo de que el oyente experimente una experiencia personal de conversión:

Las escuelas son un medio de evangelización. Para una iglesia la educación es un medio muy importante para transmitir una herencia de creencias, un mensaje que se busca transmitir por distintos medios. (Representante legal, escuela de Lanús, provincia de Buenos Aires)

El proyecto educativo parte de definir la educación como la transformación interior del hombre por la obra de Jesucristo. No puede haber una educación integral si no hay una experiencia de este tipo. (Representante legal, escuela de Villa Real, CABA)

En estas tradiciones evangélicas es donde recibió mayor elaboración un programa deliberado de desarrollo de la escolaridad evangélica con propósitos evangelizadores. El eje de este paradigma fue expresado con transparencia en el lema: “Al lado de cada iglesia una escuela”, en torno al proyecto Escuela Cristiana Evangélica Argentina (ECEA), que operó como un modelo para proyectos posteriores. Es a partir de mediados del siglo XX cuando estas iglesias comienzan a ocupar la centralidad del campo evangélico —a partir de su importante crecimiento numérico—, realizando una suerte de reemplazo del lugar que habían ocupado las iglesias de tradición más liberal. Es por eso que, desde un punto de vista temporal, puede afirmarse que la primacía de los propósitos evangelizadores de tipo conversionista se instala alrededor de la década de 1960, desplazando a los que habían sostenido hasta allí los iniciadores de la tarea educativa evangélica en el país:

Si uno hace una síntesis de los últimos 50 años, seguro que el núcleo de la razón de ser es la evangelización. Pero no estoy seguro de las razones por las que se hayan fundado las escuelas de principios del siglo pasado hasta los 60, más o menos. (Representante legal, escuela de Grand Bourg, provincia de Buenos Aires)

No cabe duda que esos propósitos iniciales, intentaban dar a la tarea educativa definiciones más amplias e integradoras relacionadas con los

objetivos sociales y culturales que esas iglesias atribuían a su tarea misional. Este enfoque es todavía visible en las definiciones de propósito que hacen los actores involucrados en las escuelas de esas tradiciones, y en los pocos documentos que se elaboran para definir los parámetros para las escuelas.

Mediante el ministerio educativo la iglesia desea abrirse a todos los aspectos de la vida en la que ella está inmersa. Por eso, este ministerio se lleva a cabo para: Fomentar actitudes y actividades ecuménicas... fomentar el respeto por los derechos humanos... promover actividades y actitudes de respeto a la creación... ser portadores de la esperanza... generar actitudes solidarias... fomentar actitudes críticas, fundadas en la Palabra de Dios.⁸

Se puede ver aquí un enfoque en el que el mensaje del Evangelio se convierte en un recurso que la educación confesional pone a disposición de sus destinatarios, sin buscar una adhesión directa a ellos. Esta no sería una estrategia para convertir a los individuos, sino que el carácter confesional es el que le aportaría los recursos para llevar a cabo los objetivos más elevados del proceso educativo. La educación confesional sería aquella que cuenta con los elementos como para favorecer el desarrollo pleno e integral de los sujetos.

En este punto, no debe olvidarse que, hacia fines del siglo XIX, una de las razones más importantes que llevaron a las iglesias a fundar escuelas era la idea de suplir las carencias de un sistema estatal todavía pobremente desarrollado, sobre todo entre los sectores populares. Es decir que, más que un sentido directamente evangelizador, predominaba uno en el que se intentaba trabajar sobre los valores de la cultura, con un enfoque específicamente educativo. De manera que, de lo dicho hasta aquí, se pueden identificar los siguientes propósitos que animaron y animan la fundación de escuelas:

1. Proveer educación a los hijos de la comunidad de fe o iglesia. Incluido aquí el concepto de proveer educación a las comunidades de inmigración cuando las iglesias eran de las llamadas “de trasplante”.
2. Suplir las carencias del sistema estatal de educación durante el período de su desarrollo inicial o en lugares sumamente desfavorables, en los que se dificultaba la cobertura de las necesidades educativas dirigida a los sectores populares.
3. Evangelizar, en su doble acepción de misionar para una transformación de la cultura y misionar para la conversión al cristianismo de los individuos.

De estos tres propósitos, el tercero parece haber ido adquiriendo en las últimas cuatro décadas un rol dominante. Si bien los otros propósitos están

⁸ Iglesia Evangélica del Río de la Plata, “Lineamientos para el ministerio educativo de la IERP” (Buenos Aires, 2005): 2.

parcialmente presentes en algunos casos, son subsidiarios del propósito central que es la evangelización:

Hay una misma razón para una educación confesional cualquiera, esto se debe a que el ser humano es un ser integrado por mente, cuerpo y alma y, si queremos educar en valores o en conductas sociales, no se puede dejar de lado la construcción completa del individuo. El individuo está completo cuando desarrolla su inteligencia intelectual, física y emocional. Y una pata de la emocional tiene que ver con la construcción del alma, de la trascendencia más allá de mi existencia y de lo que me rodea. Así que, toda educación que tenga que ver con cultivar la fe para fortalecer el alma del individuo (y que ese dogma o ese camino que se le presenta no malogre ni discrimine a otro diferente), yo estoy de acuerdo. (Vice-directora, escuela de Pilar, provincia de Buenos Aires)

Pueden identificarse así dos concepciones o estrategias evangelizadoras. La primera, una evangelización dirigida a la conversión del individuo, afectado directamente por la actividad misional. Este tipo de enfoque ha sido característico de las iglesias evangélicas de tradición conservadora originadas en misiones evangelizadoras. Se puede hablar, en este caso, de una evangelización “directa”. En el caso de las escuelas, se trata de los alumnos y de su entorno familiar, alcanzados por la tarea misional de la escuela:

Cuando iniciamos la escuela primaria y luego la secundaria, nuestro afán, que nunca ocultamos, se traducía en una simple expresión: “ganar los niños para Cristo”. Hoy, a varios años de esa iniciación, en este corto pero intenso camino recorrido, la meta es igual, pero confirmada y ampliada en una luminosa visión interior y en el milagro permanente de la provisión de Dios para llevar adelante la gran tarea.⁹

En la segunda, las iglesias de tradición más liberal enfocan la evangelización con una prioridad en la evangelización de la cultura, como medio de mostrar en la práctica modelos de organización social contrarios a los valores socialmente dominantes. En este caso, se trataría de una forma de evangelización “indirecta”. Esto no quiere decir que se pierda de vista la búsqueda de una opción personal a favor de la fe, sino que ésta se entiende no tanto como una adhesión a la fe y a la confesionalidad, sino más bien a los valores implícitos en la confesionalidad, capaces de generar cambios sociales:

Es en este contexto que se encuentra la posibilidad de que la escuela participe en el proceso de transformación de la sociedad. Esta transformación ocurrirá, en mayor medida, a partir de la libre adhesión de sus alumnos a la visión del mundo que nutre a la escuela. De hecho, se trata de una opción ética, subjetiva, de naturaleza análoga a la de la metanoia religiosa. Como tal, se trata de una opción libre, no impuesta, pudiéndose esperar que muchos alumnos ni siquiera posean las referencias básicas para una adhesión que “valga para toda la vida”, en el sentido de una opción que evolucione con el tiempo manteniendo su naturaleza de origen. De todos modos, es en estos

⁹ Benito Bongarrá, *Plan de evangelización a través de la Educación* (Buenos Aires: ECEA, 1981), 5.

niveles de adhesión ética, en tiempos de formación, que se ubican los espacios para el cultivo de los sentidos y horizontes que le traerán colores a la existencia, el sentido al trabajo, al amor y a la amistad, la percepción de la pertenencia a un segmento que comulga la misma fe y que, en el futuro, constituirá mojones para el mutuo apoyo en “tiempos de oscuridad”.¹⁰

¿En dónde ubicar a las tradiciones evangélicas de desarrollo más reciente, propias del pentecostalismo? También estas corrientes tienen una fuerte impronta dirigida a la conversión del individuo y a remarcar la necesidad de que las personas tengan una experiencia de fe personal, más allá del impacto social o cultural del evangelio. No obstante, sobre todo en el neo-pentecostalismo, se ha hecho muy presente la idea de que, además del impacto sobre cada persona en particular, el mensaje debiera tener una relevancia socio-cultural. Pero dicha relevancia no está entendida como la evangelización de la cultura para impregnarla de los valores del cristianismo, sino como una verdadera “conversión de la cultura”, es decir, la aspiración de una conquista de los campos sociales.

Es posible analizar estas diferencias, en torno a cómo se entiende y practica la evangelización, a la luz del concepto de pedagogías visibles e invisibles de Bernstein. Las iglesias tradicionales o conservadoras tienen, a este respecto, una pedagogía visible. En ellas, es absolutamente explícito que la escuela porta un mensaje que debe ser compartido, comprendido y que se espera que el alumno (y si fuera posible, su familia) sea positivamente afectado por él de una manera manifiesta. El mensaje está claramente explicitado en la centralidad que tiene la Biblia, alrededor de la cual se vive toda la confesionalidad. Existe, además, una secuencia esperable en el que la iglesia comunica el mensaje con la expectativa de que las personas alcanzadas en la comunidad educativa experimenten alguna forma de conversión religiosa:

Nuestro libro de texto es la Biblia, cada uno debe tenerla y traerla a clase. No se trata de memorizar sino de comprender e interesarse. Queremos que la base de la escuela sea la educación cristiana, que los chicos salgan con una marca de la Palabra de Dios. Hay un porcentaje importante de gente que se suma a la iglesia, sobre todo la gente que no viene de familias evangélicas y que vienen abiertos, y toda la familia es impactada. (Directora de Educación Cristiana, escuela de Belgrano, CABA)

La evangelización que lleva adelante la escuela, está entendida dentro de un fuerte enmarcamiento que delimita fronteras espaciales explícitas entre el ámbito de la iglesia y un afuera portador de otro juego de valores. En las escuelas de tradición liberal, se trata de la adhesión a una “visión del mundo” que se espera que esté implícita en las vivencias diarias y que, aunque

¹⁰ E. E. Barreto César, “La escuela en la misión de la iglesia”, conferencia inédita presentada en el Segundo Encuentro de Capellanías y Educación Cristiana, Instituto Universitario ISEDET, Buenos Aires, abril de 2007, 4.

no deja de tener referencias directas a los contenidos de la fe confesional —y por lo tanto, a la Biblia—, no se hallan definidos de manera exclusiva por estas referencias.

Las identidades y el discurso pedagógico evangélico

Lo que se acaba de desarrollar implica que es posible reconstruir —a partir de la observación y el análisis de las comunidades evangélicas y sus proyectos educativos— una cierta *identidad religiosa* o *comunitaria* y, por consiguiente, una cierta *identidad pedagógica*. La *identidad pedagógica* entendida como el resultado de insertar una carrera de conocimientos en un determinado contexto socio-cultural.

Es el producto de la interrelación que se opera entre una determinada comunidad social local con sus propios *habitus* y la forma en que está estructurada la carrera formativa o la carrera oficial. Para el caso de las escuelas, estas formas están definidas por los ordenamientos estatales, por medio de la *curricula*, pensada en su sentido más amplio.¹¹

¹¹ En el pensamiento de Bernstein, la posibilidad de identificar un determinado encuadre identitario depende de dos conceptos clave en su pensamiento: el de clasificación y el de enmarcamiento. La clasificación está dada por la relación entre las categorías (agentes, agencias, discursos) que, a su vez, son generadas por la división social del trabajo. La relación entre estas categorías viene determinada por el grado de aislamiento entre ellas. Una clasificación fuerte da lugar a un mayor nivel de aislamiento frente a las otras categorías y, por lo tanto, a límites más precisos entre ellas; consecuentemente, a identidades más específicas. Para Bernstein, son las relaciones de poder las que crean, legitiman, mantienen y reproducen el aislamiento entre las categorías. El principio de distribución establece los controles sobre la distribución de los conocimientos y, de esta manera, la distribución de las formas de conciencia. Por su parte, el principio de enmarcación es el que regula las relaciones sociales y la interacción. Es decir que es el principio que constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas. Es el principio que hace referencia al control en los códigos comunicativos, para conservar los límites de la clasificación. Las formas que adopta la enmarcación implican ciertas modalidades de control y, por lo tanto, determinados principios de comunicación. Estos principios de comunicación, se plasman en formas discursivas que expresan las relaciones de poder entre los sujetos. El discurso se constituiría así en un efecto de las relaciones de poder. De este modo, el discurso pedagógico se desarrolla como el resultado de los principios de clasificación y demarcación que establecen separaciones, distinciones y aislamientos, de forma que la comunicación entre los sujetos queda atravesada por la ubicación de los sujetos en la estructura social y los discursos dominantes o subordinados que derivan de esas posiciones. En el contexto educativo, el discurso pedagógico es el que regula estas relaciones o posiciones sociales y, al mismo tiempo, las legitima y reproduce. El discurso pedagógico cumple estas tareas por medio de un continuo proceso de re-contextualización, por el cual los discursos sociales son quitados de sus contextos habituales de producción y re-ubicados en un contexto pedagógico o instruccional. Si bien las agencias del Estado constituyen los principales campos de re-contextualización de los discursos, la autonomía relativa de otras agencias —y de la escuela en particular—, permite que se instituyan otros campos en que los discursos oficiales y los que provienen de otros espacios sociales resulten re-ubicados y re-significados: El discurso pedagógico consiste en un mecanismo de articulación de diferentes sistemas simbólicos, discursivos y de prácticas. Éste se expresa en dos modalidades discursivas: la instruccional, que opera

Las identidades pedagógicas de las escuelas evangélicas quedarán definidas en cada caso por los tipos de clasificación y enmarques con los que las instituciones educativas definen la distancia con otras identidades, y por el carácter explícito o no de esas demarcaciones. Además, estas definiciones estarán atravesadas por la interrelación generada entre los *habitus* de cada una de las comunidades confesionales que crean y sostienen la escuela, y la apropiación local de las disposiciones oficiales y su aplicación a cada institución educativa.

Si las disposiciones oficiales (incluidas las reformas educativas), pueden ser pensadas como mecanismos para promover determinadas identidades pedagógicas, se puede considerar que, en el proceso de constitución de esas identidades, se abre un campo de lucha que tiene como resultado la definición de las identidades pedagógicas de cada escuela. Es de esperar que, en el caso de las escuelas que se analizan aquí, esa lucha sea particularmente intensa o adquiera rasgos particulares, en la medida en que las escuelas nacen como expresión de una identidad muy definida, involucrada en un continuo proceso de demarcación, distinción y reconceptualización.

Las agencias de recontextualización del Estado, aun si ellas son, en última instancia, los definidores pedagógicos cruciales, no son necesariamente las únicas agencias ni el único campo. Aunque los estados varían en el grado en el cual permiten campos de recontextualización distintos a los suyos propios para jugar un papel efectivo en la circulación de textos y prácticas, ellos siempre definen los límites últimos dentro de los cuales los textos y las prácticas pueden circular y llegar a institucionalizarse en diferentes niveles del sistema educativo. A algunos niveles puede ser dada más autonomía que a otros. Es posible tener campos de recontextualización que están especializados para niveles específicos (preescolar, escuela primaria, secundaria y para currículos, vocacional, manual, etc.).¹²

Como ha señalado Bernstein, nos hallamos por primera vez, como sociedades en posición de producir un discurso, una práctica, y un contexto pedagógico oficial visiblemente secular y orientado a suplir necesidades sociales.¹³ Al mismo tiempo, hay un resurgimiento de lo sagrado que genera nuevas fuentes de tensión y cambio entre las identidades oficiales y las identidades locales del campo emergente. Estas identidades se plasman y se constituyen

sobre la selección de los conocimientos y competencias legítimas, y la regulativa, que introduce un orden entre transmisores, adquirentes y el contexto. La práctica pedagógica puede entenderse como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la *práctica instruccional* relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse; y la *práctica regulativa* incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. Para una exposición más detallada ver Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid: Morata, 1998), 35 y ss.

¹² Bernstein y Díaz, “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, 18.

¹³ Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, 23.

por medio de las narraciones y relatos “biográficos” que intentan fijar “una trayectoria”. El concepto de identidad pedagógica permitirá visualizar el proceso de negociación y transacción que en cada escuela se produce entre las disposiciones oficiales que transmiten y estructuran un determinado orden, por medio de un proceso de recontextualización oficial de los discursos sociales y de los *habitus* locales que pueden modelar una práctica pedagógica particular. Esas prácticas resultarán del trabajo de recontextualización de los discursos confesionales que articulan la trayectoria y la identidad, y de los oficiales que le dan su marco de autonomía posible.¹⁴ Las identidades pedagógicas evangélicas y las trayectorias de esas instituciones serán el resultado de ese proceso de lucha y ajuste.

Puede decirse que en cada escuela se estructura una narrativa que intenta explicar y articular la lógica de una práctica que ha generado una trayectoria pedagógica. Estos discursos instruccionales y regulativos, tratan de dar sentido y coherencia a la identidad pedagógica que la institución ha desarrollado, armonizando en su desarrollo las áreas de tensión y ajuste que, permanentemente, surgen entre la lógica del sistema general estatalmente ordenado y las lógicas locales inspiradas por creencias, valores e intereses diversos.

De allí el interés de recabar las narrativas de directores, capellanes y representantes legales acerca de la comprensión de estos mismos actores, de cómo se ha dado en las instituciones en que intervienen la articulación entre estas influencias externas e internas que configuran las identidades. Se ha intentado indagar cómo juegan las identidades confesionales cuando deben articularse en unas escuelas regidas por ordenamientos estatales oficiales pero, al mismo tiempo, sometidas a las presiones de un mercado educativo cada vez más competitivo. Se aborda seguidamente, con mayor atención, la

¹⁴ El discurso pedagógico se presenta como una categoría analítica importante en este estudio, en la medida que, para las escuelas evangélicas, éste es un espacio específico de trabajo y de elaboración constante. En principio porque los usos confesionales son prácticas discursivas que, en este caso, deben articularse con otras frente a las cuales la escuela define sus propios mensajes. Desde aquí se pueden profundizar los conceptos ya esbozados sobre las pedagogías visibles e invisibles. En principio, se debe decir que estas conceptualizaciones hacen referencia a las relaciones de transmisión y adquisición en las relaciones pedagógicas. Los rasgos básicos que regulan el carácter visible o invisible de la transmisión pedagógica son tres: jerarquía, reglas de secuencia y criterios. Cuando estos tres elementos adquieren un carácter explícito, se está en presencia de una pedagogía de tipo visible, enfocada al carácter mensurable de determinadas metas de comportamiento y desempeño. Las pedagogías invisibles, en cambio, adquieren un carácter implícito y holístico-integrador, operando en el nivel más profundo de las disposiciones, actitudes y conductas de los sujetos que aprenden, esto es, de los receptores del proceso de transmisión educativa. De alguna manera puede decirse que las pedagogías invisibles son las pedagogías “de ambiente”, que obtienen sus resultados de la exposición de los alumnos a unos determinados estímulos no claramente explicitados. Resulta clara la importancia que asume este enfoque para la educación confesional, en la que el impacto sobre las personas suele depender de relaciones entre valoraciones tácitas.

cuestión del currículum, arena privilegiada en la definición identitaria de las escuelas evangélicas.

Currículum e identidad pedagógica

Como ya se señaló, es en el área del currículum donde se ponen en juego elementos distintivos de la identidad de las escuelas evangélicas. Si se asume una definición amplia de currículum y se reconoce que éste es un concepto que engloba un conjunto sistemático de significados y experiencias escolares, se podría concluir que lo dicho hasta aquí sobre los *habitus* y las identidades forma también parte del currículum de las escuelas evangélicas en su sentido más amplio. Pero, dentro de una posible clasificación de los niveles del currículum educativo, se busca especificar en este punto aquellas representaciones del currículum que algunos autores denominan “el currículum formal” y “el operativo”;¹⁵ es decir, el conjunto de contenidos diseñados para la tarea docente en el aula y la puesta en acción de esos contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En casi todas las escuelas evangélicas hay un espacio curricular formal dedicado a la instrucción cristiana que, no obstante, no tiene un carácter homogéneo en todas ellas. Incluso recibe diversas designaciones según el establecimiento: educación cristiana, orientación cristiana y otros. De igual manera difieren los contenidos específicos que se abordan en esos espacios. Se pueden identificar (desde enfoques más “dogmáticos”), otros espacios dirigidos a compartir lo que se podría denominar “el núcleo del mensaje cristiano” desde ángulos más narrativos y subjetivos. Se destaca aquí una referencia permanente a la figura de Jesús por medio de los textos bíblicos:¹⁶

Nosotros tenemos implementado educación cristiana como espacio curricular en donde les enseñamos a los chicos la vida de Jesús a través de la Biblia. Además, el último viernes de cada mes hacemos cultos de niños, en los que parte de la actividad típica de un culto la realizan los mismos chicos. Además, en ellos participan los padres de los chicos. (Directora escuela de Campana, provincia de Buenos Aires)

¹⁵ J. J. H. Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (eds.), *Currículo landscape and trends* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003), 3.

¹⁶ En algunos casos se reconocen las dificultades que comporta un acercamiento a la Biblia por parte de los pequeños, no sólo debido a la complejidad hermenéutica que comporta sino a algunos elementos de su narrativa como la violencia. “*Si yo tuviera que elegir no le presentaría a los niños ninguna historia del Antiguo Testamento hasta que tuviera desarrollada su capacidad de incorporar el pensamiento abstracto. Por ejemplo, la enseñanza de la creación por el Génesis me parece una barbaridad, porque me puedo plantear ¿por dónde empiezo?... ¿por el Génesis o por el Big-Bang? porque al niño lo debo dejar entrar en conflicto y ésta es una responsabilidad de las escuelas evangélicas en todas las problemáticas. Estos planteos no se pueden hacer desde la enseñanza del Antiguo Testamento, que es muy complicado y está lleno de violencia*” (Vice-directora de escuela de Pilar, provincia de Buenos Aires).

Los contenidos de estos espacios son definidos por cada escuela y, por lo general, llevados adelante por el propio docente del curso en el nivel primario y por un docente especial en el nivel secundario. Al presente, no existe un material de educación u orientación cristiana pensado para el marco y los formatos de las escuelas. Es común que los docentes o los equipos directivos adapten materiales elaborados para el trabajo de las escuelas bíblicas de las iglesias o para otros programas similares. De manera que lo que distingue al trabajo en las áreas de educación cristiana de las escuelas es su diversidad de enfoques:

Los modelos son muy distintos, lo que llamamos catequesis, el hecho de que no haya una impronta pre-establecida ni copias de modelos de una institución a otra. Eso provoca que cada una de las instituciones haya tenido que encontrar cómo es la manera apropiada de acompañar a la gente. Esto trae como consecuencia que no haya imposiciones de cómo hacer las cosas. Incluso en escuelas de procedencia más conservadoras o fundamentalistas. El modelo de evangelización lo descubre cada escuela. (Representante legal, escuela de Grand Bourg, provincia de Buenos Aires)

En el diálogo con los directivos y los docentes se percibe, de todas maneras, una necesidad sentida de avanzar hacia el diseño de una currícula más definida y materiales que orienten el trabajo de los docentes del área, así como también la importancia que podría tener el intercambio de experiencias entre las escuelas para la elaboración de materiales comunes. Si bien la ausencia de este tipo de materiales puede, en parte, atribuirse a la atomización característica del campo evangélico, también es un indicador del modo en que se ha producido el crecimiento del campo de las escuelas evangélicas. Muestra que el crecimiento ha sido rápido, y que ese ritmo de crecimiento no estuvo acompañado por un proceso de reflexión y elaboración paralelo. La conciencia que se ha tenido dentro del campo de su propia expansión y la importancia relativa que fueron adquiriendo las escuelas, no ha sido acompañada de una tarea de reflexión y elaboración acerca de la propia práctica. Al mismo tiempo, todo ello habla de cierto anonimato de ese desarrollo—dentro del marco más amplio del campo evangélico—, de una falta de “visibilidad” del fenómeno de las escuelas.

La educación cristiana, si la llamamos evangélica es porque nos vamos a dedicar solamente a transmitir y entender la palabra de Dios (La Biblia) y no otra clase de documentos. Y así nos diferenciamos. Pero tenemos que realizar un encuentro de conflicto, no para cuestionar la Biblia sino para cuestionar las estrategias, los procedimientos y las construcciones. (Vice-directora escuela de Pilar, provincia de Buenos Aires)

Podemos decir que pensamos igual porque la Biblia es una y los evangelios son uno, pero no siempre dice lo mismo para todos y no todos entendemos que lo que dice debe ser llevado a la práctica de la misma manera. (Representante legal, escuela de Grand Bourg, provincia de Buenos Aires)

El otro aspecto del currículum que resulta importante abordar aquí, es el del impacto que las improntas confesionales tienen en la puesta en práctica del currículum oficial que diseña el Estado en Argentina para todo el sistema educativo, para cada una de las áreas de estudio del conocimiento escolar. Al respecto, se propuso en la investigación original, por medio de las entrevistas, explorar las posibles áreas de tensión entre los contenidos oficiales diseñados en el marco del discurso científico moderno y las convicciones religiosas, que pueden encontrar en esos discursos la puesta en crisis o la amenaza de algunas de las afirmaciones o interpretaciones de la fe.¹⁷

Se identifican aquí el choque de dos campos de fuerzas y sus posibles antagonismos. El campo del ordenamiento burocrático estatal y los discursos, teorías y prácticas que administra —lo que Bernstein ha denominado el campo de recontextualización oficial— y el de las escuelas confesionales: su particular visión del mundo material y el de las conductas humanas. Se suscita aquí la ya clásica oposición entre lo sagrado y lo profano, génesis de todo pensamiento de tipo religioso. Precisamente, es en el encuentro de estos dos contextos discursivos en donde aparecen los focos de tensión o de choque entre campos. En el caso del mundo material, claramente se perfila el tema de la creación versus la evolución como origen del universo. En el caso de las conductas humanas, el tema que puede aparecer como conflictivo es específicamente el de la educación sexual.

¹⁷ Se alude aquí, a una temática que excede las posibilidades de abordaje de este texto, es decir, la problemática de las posibles relaciones entre el discurso religioso y el científico. Se desea sugerir, sin embargo, la necesidad de salir de los lugares comunes de este debate centenario, para proponer que no se trata de discursos antagónicos condenados a eliminarse mutuamente en una batalla épica, sino ante formas de conocimiento y discursivas que funcionan a distintos niveles de la experiencia humana, como dos códigos hermenéuticos y comunicacionales, como sostiene Geertz: “La perspectiva religiosa difiere del sentido común en el hecho de que como ya señalamos, va más allá de las realidades de la vida cotidiana para moverse en realidades más amplias que corrigen y completan las primeras. El interés que las define no es la acción sobre esas realidades más amplias, sino la aceptación de ellas, la fe en ellas. Difiere de la perspectiva científica por el hecho de que cuestiona las realidades de la vida cotidiana no a causa de un escepticismo institucionalizado que disuelve lo dado en el mundo en una maraña de hipótesis de probabilidad, sino porque postula como verdades no hipotéticas esas realidades más amplias. En lugar de desapego su santo y seña es la entrega, en lugar del análisis, el encuentro. Y difiere de la perspectiva artística, porque en lugar de desembarazarse de toda la cuestión de lo efectivo y de crear deliberadamente una atmósfera de semejanza e ilusión, ahonda el interés por lo efectivo y trata de crear una aureola de extrema actualidad. En este sentido de lo realmente real es en lo que descansa la perspectiva religiosa y a la que las actividades simbólicas de la religión como sistema cultural están dedicadas, para presentarlo, intensificarlo, y en la medida de lo posible, hacerlo inviolable a las discordantes revelaciones de la experiencia secular. Y la esencia de la acción religiosa, desde un punto de vista analítico consiste en estar imbuida de cierto complejo específico de símbolos, de la metafísica que formulan y del estilo de vida que recomiendan con autoridad persuasiva” (Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* [Barcelona: Gedisa, 1992], 107).

Si la hubo se pudo mediar y trabajar. La creación, la teoría del Big-bang, la sexualidad, etc. Uno siempre está con esa tranquilidad y libertad de decir lo que la escuela cree. Siempre en estos temas que son puntuales está la óptica de la escuela, y los mismos alumnos preguntan: “¿Y la Biblia que dice?”, de manera que siempre en estos temas –que podríamos llamar espinosos–, tratamos de trabajarlos juntos entre el área específica de formación, con los docentes de educación cristiana. (Directora escuela de José León Suarez, provincia de Buenos Aires)

En el diseño curricular, las escuelas tratan de integrar las perspectivas espirituales o de fe en el entramado del currículum general, tratando de evitar una segmentación extrema entre ambas esferas, en principio diferenciales, de manera que es común escuchar la idea de que el currículum está “atravesado” por el evangelio, o “impregnado” del mensaje, o “relacionado” con la Biblia, etc.:

El currículum está totalmente atravesado por lo evangélico, de ahí la confesionalidad de los profesores. El patio, el recreo la charla con un padre, todo está impregnado de una manera especial y particular de ver los conflictos, los problemas, etc. El aula es el ámbito privilegiado, donde la maestra puede receptor las problemáticas, los problemas, dialogarlos, orar por ellos, realizar referencias bíblicas. (Representante legal, escuela de Lanús, provincia de Buenos Aires)

Sin embargo, no parece haber un acuerdo en cuanto a la dimensión del conflicto entre confesionalidad y currículum oficial. Para algunos directores, el conflicto no es tal: consideran que el discurso que encarna el ordenamiento de contenidos que sugiere el Estado para el sistema escolar no contradice ningún postulado de la fe y que la integración viene facilitada por una no contradicción inicial:

No, (no hay conflicto) no, para nada, porque el currículum oficial hoy en día es muy abierto, incluso nos dan la posibilidad (es decir, nos exigen) que se enfoque el currículum desde la vivencia de los niños, no quedando desconectado ningún contenido. Incluso nos gustaría... para el año que viene quisiéramos introducir como libro de texto la Biblia, para trabajarlo desde todas las áreas... Y con lo curricular, no debería haber ningún conflicto, porque todo lo que está en el sistema curricular está en la Palabra de Dios, sólo hay que saber hacer las relaciones, pero todas las respuestas para el ser humano están en la Biblia y, por lo tanto, tenemos que saber interpretarla, pero las respuestas están ahí. (Directora, escuela de Campana, provincia de Buenos Aires)

Otros, en cambio, ven mayores tensiones en la relación y consideran que cuando esas tensiones son percibidas por la comunidad educativa, se resuelven dando una mayor preponderancia al dogma:

Absolutamente que aparecen tensiones entre confesionalidad y currículum, porque el currículum es una propuesta metodológica y una organización conceptual, y esto se pone en marcha. Con los mismos ingredientes pueden realizarse diversas “comidas”. Nosotros tenemos el ingrediente de la fe, que lo tienen muchos otros. Lo que pasa es que siempre el currículum se subordina a lo dogmático porque las escuelas se fundan con el propósito primordial de predicar el evangelio... En general, los fundadores de las escuelas no se permiten entrar en conflicto con esos propósitos. Por eso es muy

difícil plantear el conflicto entre el, digamos, “academicista”, que tiene que entrar en conflicto porque sabe que es la manera de seguir aprendiendo, y el dogmático fundamentalista y absoluto de mensaje único. ¿Qué nos veda compartir cualquier otra cosa? El temor por lo desconocido, el peligro de que voy a elegir lo desconocido. (Vice-directora, escuela de Pilar, provincia de Buenos Aires)

Es decir que, en última instancia, el principio de fe o confesional y los propósitos que animan el proyecto institucional, tienen una clara prioridad en la selección, ordenamiento y administración del currículum. Se pueden identificar aquí las funciones regulativas que Bernstein le atribuye al discurso pedagógico como práctica de regulación de textos y significados.¹⁸

Esto tiene una estrecha relación con lo que se marcó anteriormente sobre la manera en que se definen las identidades, se las protege y se las reproduce. Es el discurso regulativo el que legitima las modalidades de control simbólico, estableciendo separaciones y distinciones que identifican un discurso legitimado frente al resto de los mensajes con los que compete. Parece inevitable en las escuelas confesionales un proceso en el que se marca una especie de identidad espacial entre lo que se dice “adentro” y lo que se dice “afuera”: es decir, los mensajes simbólicos que ayudan a ordenar la realidad dentro de la escuela y los discursos alternativos que los alumnos recibirán fuera de ella.

Damos una gran libertad a los alumnos de recibir lo que se les da o se les ofrece a nivel de fe, hay que aceptar sus rebeldías y los chicos son sinceros a la hora de expresar sus opiniones aunque no van de acuerdo a lo que se les enseña. Si alguien no quiere compartir lo que le pasa, no se los presiona. Está claro que no llegamos a todos de la misma manera sino que intentamos compartir lo que tenemos: “Esto es lo que tenemos, lo que recibimos y ahora te lo pasamos a vos”. En cuanto a lo que no concuerda con las afirmaciones de la fe, se da como teoría existente y los mismos chicos la confrontan con lo que la Biblia afirma. Ellos tienen que elegir, pero no podemos elegir si no conocemos. Ya conocen lo que hay afuera y acá conocen lo que pueden ser en Cristo. Tratamos de que piensen, de que reflexionen, de que confronten, que les provoquen interés. (Directora de Educación Cristiana, escuela de Belgrano, CABA)

De manera que, en algún momento, la escuela debe marcar la frontera que señala la prioridad del discurso confesional sobre el discurso científico-estatal. De allí que la figura que resultó más atrayente y descriptiva para presentar este proceso es la de “filtro”. Es decir: la idea de que los valores confesionales operan a la manera de una malla, que serviría a los propósitos

¹⁸ “El discurso podría ser considerado, no como un conjunto de significados relacionados con representaciones o referentes estáticos sino como una práctica social de producción/clasificación de significados, o una práctica que sistemáticamente forma los objetos de los cuales habla, es decir, sus categorías. El discurso sería una práctica de regulación general de textos. Los objetos, conceptos, y teorías intrínsecas constituirían el dominio de la práctica discursiva, en otras palabras, el dominio del discurso” (Bernstein y Díaz, “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, 29).

de separar, en los ordenamientos seculares estatales, lo académicamente útil de lo ideológicamente peligroso.¹⁹

Nosotros decimos que el currículum debe ser filtrado por la Palabra de Dios. Tratamos de que cada docente realice este trabajo, ayudado con literatura específica que ha sido desarrollada en parte aquí y en parte, importada de EE.UU. y países de Latinoamérica. Así se ha podido elaborar una currícula en base a la Biblia. Como las ciencias pueden ser enseñadas a través de la Biblia, por eso nosotros hablamos del “filtrado”. Por ejemplo, nosotros vamos a enseñar el creacionismo independientemente que comentaremos el evolucionismo, destacando los puntos débiles de la teoría, así como nos dedicaremos a destacar y fortalecer con aportes científicos la postura de la Biblia, para contrarrestar de alguna manera los puntos débiles que se le señalan desde ciertos enfoques... Toda la currícula, año tras año, se mira y se filtra a través de la Biblia, tenemos un curso de formación en este sentido al comenzar y al concluir el año. (Representante legal, escuela de Villa Real, CABA)

Si bien el trabajo de recontextualización discursiva se evidencia en el conjunto de dispositivos y prácticas que constituyen al proceso educativo, es en el diseño del currículum donde sus efectos se hacen más explícitos y visibles. Mientras que la concepción pedagógica o los criterios de evaluación a priori no suponen un discurso en competencia con el mensaje de la fe, en el currículum compiten cosmovisiones en las que se deben encontrar permanentemente nuevas síntesis. Queda planteado para investigaciones posteriores, el estudio de en qué medida la identidad confesional propende a un determinado enfoque pedagógico o no y de qué modo puede influir en los procesos de evaluación.

Conclusiones

Queda claro que el currículum, como área de contacto entre dos órdenes discursivos y simbólicos de diversa procedencia, es un campo de lucha más o menos consciente en la constante re-definición de las identidades confesionales evangélicas. Por una parte, permite el despliegue más amplio posible del propio mensaje y se constituye así en el espacio privilegiado para la realización de sus propósitos fundantes. Al poder articular –por medio de una parte del discurso instruccional dentro del currículum– el mensaje confesional y convertirlo en discurso pedagógico, su mensaje religioso se convierte en mensaje escolar, se pedagogiza. Se produce así un proceso de

¹⁹ Es posible leer aquí mucho más que una mera protección de la propia convicción por la convicción misma, o la defensa de posiciones ultramontanas del pasado (elementos que, evidentemente, pueden estar presentes en su medida). Por el contrario, se hace necesario rescatar el carácter contracultural de posiciones de fe que elaboran una verdadera crítica religiosa al mundo secular o secularizado (Gerald Grace, *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas* [Buenos Aires: Santillana, 2007], 30).

recontextualización del mensaje religioso al desplazarlo de su contexto de producción original (la iglesia) y reubicarlo y re-significarlo en un contexto pedagógico (la escuela). Por la otra, permite articular los contenidos generales que, por ser escuela, debe transmitir a sus alumnos con su propia cosmovisión y escala de valores. Por medio del discurso regulatorio, puede establecer un orden legítimo de prácticas y conocimientos que permiten resguardar una identidad frente a los discursos antagónicos que podrían ponerlo en crisis. Es entonces el espacio institucional en el que la escuela evangélica realiza a un tiempo el trabajo de ser escuela, y de ser escuela que evangeliza. Pero también es el espacio en el que tarea escolar y propósitos institucionales se ponen en mayor grado de tensión, y donde pueden resolverse de manera creativa o conflictiva.

Eduardo Tatángelo
Instituto Bíblico Buenos Aires
Email: decano@seminarioibba.com/edu.angelo@yahoo.com.ar

Recibido: 27/12/2014
Aceptado: 10/07/2015