

Leyes, políticas y educación en Córdoba: Algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política

Juan Pablo Abratte

Liberalismo y Nacionalismo Católico: el antagonismo constitutivo

La política educativa provincial se constituyó en torno a un antagonismo entre el Liberalismo y el Nacionalismo Católico. Desde los inicios del sistema educativo argentino, ambos polos disputaron por definir qué se entendía por educación legítima, quiénes deberían ser sus principales agentes, cuál era el papel del maestro, quiénes deberían acceder a los beneficios de la cultura.

Los orígenes de este antagonismo, pueden rastrearse en el proceso mismo de constitución del Estado Nacional. Tal como lo señala Silvia Roitenburd:

Quando Mitre entra en la provincia que considera “la llave del interior”, aunque apoyado por núcleos liberales locales, deberá soportar la oposición de fracciones del NC, dentro del “autonomismo”. En las condiciones dadas por su intento de doblegar esta resistencia emerge un discurso que, desde la definición de la identidad nacional = Nación Católica, integra en forma subordinada los reclamos de aquél. La contraofensiva eclesiástica dio cuenta de la insatisfacción de los miembros de las elites tradicionales que, amenazados en su supervivencia, defendían la autonomía provincial, como reducto frente a Buenos Aires. (ROITENBURD, 1998: 8)

En el momento fundante, ante la ofensiva laicista desplegada por el liberalismo como estrategia para la integración del país en el escenario moderno, se configuró en Córdoba este núcleo eclesiástico que construyó un imaginario político restrictivo, centrado en la definición de la nación como identidad fija e inmutable, vinculada a valores dogmáticos.

Un aspecto resulta central para comprender este antagonismo:

...el eje discursivo del Nacionalismo Católico Cordobés, es construido mediante un sistema de equivalencias: Iglesia Católica = Interior = Valores dogmáticos = lo verdadero = lo inmutable, enfrentado a la representación de Buenos Aires como el adversario que consolidaba la unidad nacional en su beneficio. Así se inicia el del campo enemigo constituido por el liberalismo = Buenos Aires = cosmopolitismo = lo transitorio = tolerancia religiosa y cultural = la revolución. Las transformaciones fueron significadas como la “subversión” frente a “la tradición católica” presuntamente garantizada en el seno del interior, ante la renuncia del estado central abierto a valores del mundo en cambio. (ROITENBURD, 1998: 9)

Este eje construyó una identidad y una alteridad excluyente, un antagonismo que condensaba no sólo posiciones ideológico-educacionales, sino también inscripciones políticas y territoriales: Buenos Aires y el Interior eran construidos como polos de la relación antagonica. Los sectores del integrismo católico identificaron a su adversario con el centro moderno, produciendo una clara equivalencia entre el *interior* y los *valores dogmáticos*, que definían para ellos la esencia de la *identidad nacional*, en oposición a Buenos Aires como equivalente a un *cosmopolitismo -antinacional-* y un *pluralismo ideológico y religioso* que era significado como carente de valores morales, partiendo de una concepción de moral que la identificaba exclusivamente con el dogma.

Pero la equivalencia entre el Interior (Católico, Tradicional, Dogmático) y Buenos Aires (Moderna, Cosmopolita, Pluralista) no fue exclusiva de los sectores integristas; el

liberalismo había planteado una oposición análoga. El propio Sarmiento caracterizó a Córdoba como “Atenas de la barbarie docta”. La efectividad de esa construcción estaba vinculada a conflictos entre un centro que se erigía como representante de la civilización, frente al interior que se construía como resabio de la barbarie, como expresión de los elementos pre-modernos que el proyecto civilizatorio pretendía transformar.

Tanto en el escenario legislativo, como en la cátedra universitaria, en la producción bibliográfica, en la prensa o en la documentación y prédica eclesiástica, se expresaron en diversos momentos y con distinta magnitud las singularidades de esta lucha. Es

necesario realizar una aclaración respecto a esta idea: la lucha contra los sectores clericales fue una lucha contra el dogma, no contra la religión y, a lo largo del periodo, se preservó el pluralismo como horizonte deseable. Pluralismo ideológico que aceptaba lo religioso en una dimensión cultural y que lo rescataba como elemento de una tradición que merecía resguardarse, sin confundirla con el tradicionalismo conservador que identificó la Nación con principios dogmáticos, definiendo la identidad nacional como una derivación casi mecánica del sentimiento religioso. La aclaración aleja el punto de controversia de la cuestión religiosa en sí misma, para preguntarse por el modelo educativo que se pretendía alcanzar y el lugar de las mayorías en ese modelo.

De este modo, ambos sectores antagónicos estaban disputando los sentidos de la democracia. En el discurso clerical

... la democracia fue significada como patrimonio exclusivo de las élites, las mayorías quedaron expresamente marginadas de la participación en decisiones públicas y privadas. Pero esta posición respecto a ella fue también patrimonio de fracciones de las elites no eclesiásticas que, aunque provenientes de una matriz liberal, en el transcurso del proceso y atemorizados por la cuestión social, tendieron a moderar sus iniciales impulsos -nunca excesivamente proclives a la democratización- dispuestos a cerrar filas mediante la implementación de medidas de control social que presentaran en sus manos los resortes del poder. (ROITENBURD, 1998:12).

El componente restrictivo del proyecto político del Nacionalismo Católico Cordobés no estaba referido sólo a la crítica de la neutralidad escolar, sino a las bases dogmáticas de la legitimidad pedagógico-política que postulaba.

El problema no era solamente el lugar asignado a las “minorías” no católicas o ateas en el escenario educacional, el lugar del maestro y su adscripción a la razón o al dogma como fuentes para legitimar su acción, el lugar de la religión o de la pedagogía, como espacios válidos para orientar sus prácticas, sino que fundamentalmente este antagonismo expresa la intención de simplificar el campo político entre Católicos y Liberales, identificando a los primeros como auténticamente nacionales y a los segundos como antinacionales. Quizás, esta exclusión que hace equivalentes identidad nacional y valores religiosos o legitimidad dogmática, excluyendo a su oponente como “antinacional”, sea uno de los rasgos más persistentes de la cultura política argentina, que posteriormente encontrará expresiones más o menos dramáticas a lo largo del desarrollo histórico del país. Este argumento, aunque significado en condiciones específicas de producción para cada momento, atravesará la Reforma Universitaria, sus derivaciones en el movimiento reformista provincial en los '30 y los '40, los debates ideológico-educativos durante el peronismo y las luchas por la Universidad Laica o Libre, entre otros hitos fundamentales de la historia educacional argentina¹. Seguramente la Dictadura Militar de 1976, constituirá su punto más álgido de

¹ Ver Gabriela Lamelas: “El debate sobre educación laica-religiosa en el marco de la reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

expresión (cuando se postule la imagen de la “subversión” como ideología “extranjera” y/o “antinacional”). Liberales y Católicos serán entonces dos polos de un vínculo antagónico que signó la historia educativa provincial.

Los efectos de la Ley 1420 en Córdoba y la sanción de la Ley 1426

Tal como lo señala Silvia Roitenburd,

... la aprobación de la Ley 1420, sólo válida en Capital Federal y Territorios Nacionales refuerza en el NCC la vocación autonomista, que había sido momentáneamente abandonada cuando aún se esperaba obtener una ley afín a los dogmas. Esta batalla, que al menos provisoriamente parece perdida a nivel nacional, concentra esfuerzos en el interior provincial, destinados a evitar el dictado de una ley afín a la vigente para la Nación. A partir de ella, la lucha contra la injerencia del Estado Nacional responde a la necesidad de contener el avance del laicismo. (ROITENBURD, 1998: 246)

Dos acontecimientos producidos en el mismo año de la sanción de la Ley 1420 pondrán de manifiesto esta contraofensiva clerical.

En primer lugar, la creación de la primera Escuela Normal Nacional en Córdoba, la última provincia en contar con un establecimiento educativo nacional destinado a la formación de docentes en el modelo normalista, y la designación de Francisca Armstrong -una de las maestras protestantes traídas por Sarmiento desde Estados Unidos- como su primera directora, fue uno de los principales frentes de disputa. La creación de una Escuela Normal Nacional fue comprendida por los sectores del integrismo católico como una interferencia a la autonomía provincial, y a la vez como una afrenta a la educación católica.

Un segundo acontecimiento fue la defensa de la Tesis doctoral de Ramón J. Cárcano “Sobre los hijos incestuosos, adulterinos y sacrílegos” en la Universidad de Córdoba. La tesis de Cárcano ponía en el centro del debate público la separación entre la Iglesia y el Estado, concebía al matrimonio desde una perspectiva civil y no eclesiástica, poniendo de relieve la situación de desprotección jurídica de los hijos ilegítimos -incluidos los que provenían de parejas integradas por miembros del clero o de las órdenes religiosas-. Sin dudas, la presentación de la tesis implicaba un cuestionamiento profundo a las bases de un orden social legitimado dogmáticamente, desde una perspectiva liberal ubicada definitivamente en el campo adversario del NCC.

Ambos acontecimientos, junto a posiciones que censuraban a los diarios locales de corte liberal, fueron el eje de una estrategia encabezada por el Vicario Clara, quien desde el Obispado de Córdoba emitió una Pastoral en la que se prohibía a los padres enviar a sus hijos a la Escuela Normal recientemente creada, se exigía a la UNC rechazar la Tesis de Cárcano y se prohibía a los fieles católicos la lectura de los diarios “impíos” (ROITENBURD, 1998). Más allá de las características que asumió el conflicto, que derivó en la ruptura de relaciones diplomáticas del Estado Nacional con la Santa Sede, con la separación de Clara de su cargo y la posterior expulsión del delegado papal Mons. Matera, por parte del Ministro Eduardo Wilde y del Procurador de la Nación Eduardo Costa, la relevancia de estos acontecimientos para la historia educativa provincial se vincula con la capacidad de los sectores del núcleo integrista católico para desplegar un conflicto político que permitirá la sanción posterior de una ley educativa provincial que incluyera la enseñanza religiosa en la escuela pública.

Efectivamente, y pese a los modos de resolución del conflicto -que en principio favorecieron a los sectores liberales laicistas- en 1896 se dicta un decreto sobre educación común y obligatoria que incluye la enseñanza religiosa como parte de la educación moral, que luego es legitimada por la Legislatura Provincial que modifica el articulado de la norma estableciendo “la enseñanza de la moral y de la religión”. De esta forma, la inclusión de la religión en el mínimo de educación obligatoria y la separación entre la esfera moral y la religiosa reforzará una larga tradición en la educación de la provincia; ampliando los márgenes de autonomía respecto del proyecto educativo nacional, e identificando la identidad nacional con la tradición católica.

El debate del Proyecto Sobral

En la década del 30, el legislador Radical Antonio Sobral eleva a consideración de la Cámara de Diputados provincial un proyecto de Ley Orgánica de Educación-que obtendría media sanción legislativa- se orientaría a producir una reforma profunda en la enseñanza provincial, de inspiración escolanovista. La política educativa de Sobral se inscribe en un movimiento pedagógico renovador desde diversos espacios: en la década del 20 había creado en Villa María “un complejo institucional integrado por la Biblioteca ‘Bernardino Rivadavia’ y sus anexos Instituto de Enseñanza Media y Universidad Popular. Entre 1927 a 1937 el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, la Escuela de Comercio Joaquín V. González y la Escuela Normal Víctor Mercante; que en 1938 incorporó el Jardín de Infantes y organizó el Departamento de Aplicación. Las instituciones escolares se integraban en una red donde la noción de cultura refería a la difusión y participación activa de la comunidad en la transmisión y debate (ROITENBURD, 2005). Luego, durante el sabatinismo y, particularmente en el gobierno de Santiago del Castillo (1941) Sobral participó activamente en una de las experiencias pedagógicas alternativas de mayor relevancia no sólo para Córdoba, sino a nivel nacional: la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba y del Instituto Pedagógico Anexo dirigidos respectivamente por él y por el pensador cordobés Saúl Alejandro Taborda. Esta experiencia constituirá la materialización institucional de un proyecto político-pedagógico de matriz reformista crítica, que encontrará sus principios fundantes en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas.

¿Qué aspectos del debate iniciado con la sanción de la Ley 1420 se reactualizan en Córdoba a partir del proyecto de ley presentado por Sobral en la Legislatura? El eje del debate será nuevamente la enseñanza de la religión en la escuela pública. La propuesta de Sobral, basada en una defensa del laicismo como principio político pedagógico y, además, en un posicionamiento humanista y crítico sobre la inclusión de aspectos religiosos en la enseñanza, se suma a un discurso que recupera la centralidad del niño como principal sujeto educativo, y al maestro como un polo indispensable de una relación pedagógica que permita fortalecer su autonomía.

La autonomía es concebida entonces por Sobral con un triple sentido: autonomía del alumno -a quien se le reconocen sus derechos como niño, ampliando significativamente los márgenes de libertad y creatividad en el desarrollo de la propuesta pedagógica-. Pero también autonomía del docente -quien como sujeto colectivo y en espacios de asamblea será el responsable de determinar los contenidos de enseñanza- y por último la autonomía de la Pedagogía respecto de las prescripciones estatales.

En ese sentido, la idea de que la legitimidad en la que se basa el proyecto de ley estaba

asentada sobre bases pedagógicas de corte escolanovista, y que además esa legitimidad estaba expresada en el texto legal, iba acompañada de estrategias concretas para favorecer un posicionamiento autónomo por parte de los sujetos educacionales (maestros y alumnos). Tal como lo señala en los debates parlamentarios del proyecto:

La enseñanza está pues, basada sobre la actividad personal del niño...en los intereses espontáneos del niño. De los cuatro a los seis años, edad de los intereses diseminados o edad del juego, de los siete a los nueve años, edad de los intereses adictos a los objetos concretos inmediatos, de los diez a los doce años, edad de los intereses abstractos complejos: psicológicos, sociales, filosóficos, religiosos. Estos rasgos característicos, sacados de la experiencia misma de las escuelas nuevas están fundados en la psicología infantil y en la paidología o ciencia del mismo, es decir en el terreno de la pedagogía científica” (SOBRAL, Debate parlamentario, p. 311)

De este modo puede advertirse no sólo las referencias escolanovistas en los fundamentos de la propuesta legislativa, sino además la clara alusión a la pedagogía como base de legitimación de la enseñanza. Pero respecto a la educación religiosa, cabe advertir que la perspectiva de Sobral recupera los debates iniciados en 1884, con una perspectiva crítica del liberalismo decimonónico. La enseñanza de la religión como “fenómeno humano” como “producto humano” que “obedece a leyes humanas” es incorporada a la propuesta desde una perspectiva antidogmática. Se reconoce el sentimiento religioso como un aspecto que debe ser incluido en la enseñanza, a partir de una perspectiva interconfesional y basada en la libertad del niño -como fundamento de cualquier autoridad- es decir, carente de todo dogmatismo.

La propuesta de Sobral, que obtendrá media sanción en la Cámara de Diputados, será interrumpida por el golpe militar de 1930 que impide su tratamiento legislativo. Por otra parte, en los 40, este núcleo intelectual reformista desarrollará la experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba, como una alternativa para la formación de docentes provinciales que encarnarían una reforma integral del sistema escolar, siguiendo la consigna tabordiana de extender la reforma a todos los niveles del sistema. Esta experiencia pedagógica nuevamente enfrentará los embates del NCC, articulado luego a sectores del peronismo provincial.

La Ley General de Educación N° 8113/91

La Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113 fue sancionada a principios de la década del '90. Algunos de los principales elementos que configuraron el escenario histórico-político de su debate y sanción pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La Ley General de Educación derogó la legislación educativa provincial, en particular la Ley de Educación N° 1426 de 1896, a la que hicimos referencia al iniciar esta exposición.
- La ley 8113 se inscribe en una propuesta de Reforma Educativa desplegada en los albores de la democratización por sectores del Radicalismo que -al menos desde la retórica oficial- recuperaron elementos de esa tradición reformista a la que hicimos referencia en el apartado anterior. Más allá del carácter retórico de esa inscripción político-pedagógica, la norma incorporó algunos elementos innovadores que la reforma venía desarrollando desde 1984 (impulso a la Educación de Adultos, Educación Rural, Democratización del Gobierno

de la Educación, Ampliación de la obligatoriedad del Nivel Inicial -5 años- y del Nivel Medio -hasta su ciclo básico-, etc.).

- La sanción de la norma no puede interpretarse profundamente sino en el marco de las disputas entre Córdoba y la Nación por la transferencia de las escuelas de nivel medio y superior a las jurisdicciones y por las tensiones entre el gobierno provincial y el nacional. En ese sentido, la urgencia de contar con una legislación provincial que resguardara ciertos aspectos del sistema educativo cordobés en el marco del intento nacional por transferir las escuelas y ante la inminente sanción de una Ley Nacional o Federal que ya había tomado estado parlamentario -se habían presentado varios proyectos de ley ante el Congreso Nacional- llevó al gobierno a la decisión de sancionar una ley que se “anticipara” a los posibles efectos de estos procesos y garantizara ciertos niveles de autonomía para la jurisdicción.

-Si se analiza entonces la sanción de la ley como una estrategia centrada en el ámbito local, puede advertirse la necesidad del gobierno provincial de brindar legitimidad jurídica a las políticas implementadas desde la reapertura democrática. La necesidad de esta ley, había sido planteada por la Reforma Educacional de Córdoba desde sus orígenes, pero se había suspendido por la realización del Congreso Pedagógico. Posteriormente, en 1987 la nueva Constitución de la Provincia dispuso la sanción de una Ley Orgánica de Educación, la cual tampoco tuvo tratamiento durante los años que la sucedieron. Será en el año 1990, frente al intento nacional de transferir sus servicios educativos a las provincias y habiendo tomado estado parlamentario diversos proyectos de Ley General de Educación a nivel federal, que en Córdoba se sancionará una nueva ley educativa provincial.

El objetivo central de la norma es institucionalizar la reforma que ya se venía implementando, más que proponer un nuevo programa de gobierno. Sin embargo, la urgencia de dictar una ley que brindara status jurídico a la política educativa provincial, adquiere un valor estratégico frente a los intentos de la Nación de efectuar la transferencia de sus servicios y de sancionar una Ley General o Ley Federal de Educación, orientada a regular el sistema educativo en su conjunto. La ley provincial parece dirigirse a fortalecer una posición de "resistencia" respecto de un proyecto nacional que presentaba amplios márgenes de incertidumbre acerca de la autonomía de las jurisdicciones en la regulación de los sistemas educativos. La institucionalización jurídica de los principios de la reforma provincial, puede interpretarse como una estrategia política para reducir esa incertidumbre.

Estado, Familia y Educación

Las “Disposiciones Fundamentales” de la ley recuperan los nudos del discurso originario de la Reforma: la principalidad del Estado, el derecho a la educación, la libertad y convivencia democrática, la igualdad de oportunidades sin discriminación de ningún tipo, la gratuidad, obligatoriedad y asistencialidad de la educación básica general, la ausencia de dogmatismos, etc. En ese sentido, la nueva legislación parece orientada a institucionalizar este discurso. Sin embargo, durante el proceso de sanción de la ley, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, modificó el texto original, en un intento de “consensuar” la propuesta con los sectores de la oposición: se cambiaron algunos aspectos del proyecto -especialmente los que presentaban mayor antagonismo. Esta estrategia, fue

interpretada durante el debate parlamentario de modos diversos por oficialismo y oposición. El análisis comparativo del discurso originario de la reforma, del Anterproyecto y del texto legal permite advertir algunos cambios que pueden parecer sutiles. Sin embargo debe recordarse que así como los elementos de un discurso adquieren significación por sus relaciones con la totalidad de la que forman parte, la ausencia o modificación de algunos de ellos modifica toda la cadena de significación (BUENFIL, 1994). El proyecto se modificó respecto de dos ejes vinculados a esta concepción: la tensión entre el rol educativo del Estado y el de la familia, y el alcance de la acción estatal respecto del derecho a la educación de los sectores más desfavorecidos.

En el texto original la educación era definida como “función principal, obligatoria y permanente del Estado”. Este principio pone de manifiesto “la obligación de las autoridades públicas de asegurar el acceso a toda la población a todos los niveles y modalidades de la enseñanza así como su continuación con garantía de calidad y eficiencia, eliminando a tales efectos las trabas económicas y sociales que lo impidan” (BRAVO, 1982). El debate entre Principialidad y Subsidiariedad del Estado, parte de una tensión entre el orden de lo público y el de lo privado que ha caracterizado el proceso histórico de la modernidad. La conformación de los sistemas públicos de educación implicó que

“el estado sustraía a las familias, por la vía de hecho y de derecho, un poder de influencia sobre sus hijos que concedía a la escuela y a sus profesores, a cambio de ofrecerles los bienes que aquéllas no podían proporcionar. Libraba así a los hijos de las limitaciones familiares y, en tanto que representante de la sociedad, asumía a través de la escolarización el papel socializador y garante del funcionamiento de las actividades productivas cada vez más complejas”. (GIMENO SACRISTÁN, 1994).

La legitimidad del Estado como principal agente educador, se encontraba sustentada en su función como representante de la sociedad, en oposición al derecho privado de las familias. Por ello las disposiciones de la ley relacionadas con este principio, deben analizarse juntamente con las que definen el rol de la familia en la educación de sus hijos, particularmente el derecho a elegir el tipo de educación para ellos. El anteproyecto reconoce a la familia, como “primer agente educador, el derecho a educar a sus hijos” (Art. 1º inc. “e”), garantiza el derecho a recibir una “educación conforme a los principios, fines y objetivos de la Constitución y de la presente ley” (Art. 6º inc. “a”), así como a “una educación religiosa que les permita estudiar los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado, resguardando el carácter exento de dogmatismo de la enseñanza general y evitando cualquier forma de discriminación” (Art. 6º inc. “b”). Los sectores de Oposición sostuvieron -explícitamente o en forma implícita- el principio de Subsidiariedad del Estado, definieron a la familia como el agente natural y primario de la educación (legitimando su posición desde el Derecho Natural) y enfatizaron entre los derechos de los padres, la libertad de optar por la modalidad y orientación de la enseñanza. La defensa de la libertad de opción adquirió sentidos diversos en el discurso opositor: algunos sectores cercanos a la Iglesia Católica entendían que la libertad de opción implicaba una “dimensión trascendente”; de este modo la posibilidad de elegir la “orientación” de la enseñanza garantizaba el principio constitucional de la libertad de culto. El alcance de la libertad de opción -formulada como derecho- implicaba la obligación del Estado de ofrecer educación religiosa, en igualdad de condiciones que para las otras áreas del currículum y restringir la libertad de conciencia de los docentes, que no podían transmitir contenidos que pudieran oponerse a los principios dogmáticos -entendiendo que ello significaba “imponer una

orientación religiosa o moral incompatible con la opción realizada”. Para otros sectores la libertad de opción se concebía como un componente de la libertad de enseñanza. El proyecto define esta última como “el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y de cada ciudadano, de crear establecimientos de enseñanza conforme a sus creencias y convicciones” (Art. 5º). De este modo, mientras el Anteproyecto oficial postulaba la principalidad del Estado, los proyectos de la Oposición se centraban en el principio de subsidiariedad, reconocían a las familias un rol principal y postulaban este derecho desde perspectivas vinculadas a las tradiciones religiosas o a la libre elección de mercado. No obstante, en la Comisión de Educación de Diputados, se modificó el texto de estos artículos definiendo a la educación como “función principal...para el Estado” (Art. 2º inc. “a”), reconociendo a la familia como “agente natural y primario de la educación” (Art. 2º inc. “b”) y estableciendo “la posibilidad de optar por la modalidad y orientación, según sus convicciones” (Art. 7º inc. “a”)

Por otra parte se transformaba el significado de la no-discriminación: en el anteproyecto, la no-discriminación se vinculaba a la enseñanza religiosa en la escuela pública, podían enseñarse contenidos religiosos, a condición de evitar cualquier tipo de discriminación que afectara a la comunidad. En el proyecto definitivo la no-discriminación se refiere a la enseñanza general -al núcleo de contenidos socialmente significativos que la escuela brinda sin distinción a los sujetos-. Es este núcleo el que no debe ser discriminatorio, respecto de “las convicciones personales y familiares” (Art. 7º inc. “b”). Volviendo a la tensión entre lo público y lo privado y a la función del Estado como representante de la sociedad, las modificaciones del anteproyecto se orientaban a resguardar la dimensión privada de la intromisión estatal. Estas modificaciones relativizan la función principal del Estado, reconocen la función educativa de la familia a partir del derecho natural (no de su papel social), cambian el sentido de la libertad de opción -vinculándola con la educación religiosa- y especialmente cambian el sentido de la no-discriminación que deja de referirse a lo social para dirigirse a las opciones personales y familiares. De este modo, las modificaciones textuales de la ley, en tanto que dimensión “regulatoria” de las prácticas, limitan algunas de ellas a la vez que legitiman, o posibilitan otras. Si estas transformaciones textuales muestran la fuerza regulatoria de la ley -en tanto que delimitación de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y lo malo, de lo legítimo y lo ilegítimo- (POPKEWITZ, 1995), ellas representan también una estrategia tendiente a alcanzar la hegemonía articulando el discurso oficial a la posición de los bloques opositores.

Identidad nacional, tradición y valores religiosos

El proyecto del Ejecutivo expresaba entre los fines de la educación provincial: “La conservación, promoción, creación y recreación de las expresiones culturales de la Provincia, en armonía con los valores de la cultura nacional y con apertura a la cultura universal” (Art.2, inc. f). A lo largo del debate parlamentario, algunos sectores de la oposición esgrimirán un argumento determinante: “Esta ley no hunde sus raíces en lo nacional por cuanto no desarrolla ni reafirma con transparencia el principio que establece que la cultura y la educación deben cimentar la identidad y la unidad nacional” (Honorable Cámara de Senadores. Diario de Sesiones, 1991). Interesa destacar cuál es la significación que asume la “Identidad Nacional” en este discurso. Los debates re-editan una vieja discusión que se había desplegado en diversas oportunidades en la historia educativa de Córdoba. Silvia Roitenburd afirma que en el debate parlamentario del Proyecto de Ley

Orgánica de Educación elaborado por Antonio Sobral en 1930, el Nacionalismo Católico Cordobés “actualiza la equivalencia entre civilización, valores morales y catolicismo, retomando las razones dogmáticas que fundan su oposición y que refieren a la tradición, que sería ‘lo inmutable’ y a una concepción de ‘lo espiritual’ que se articula en forma excluyente a los propios valores” (ROITENBURD, 1993, ...). Más de sesenta años después, los sectores que se oponían al Proyecto de Ley General de Educación de la Provincia, continuaron desplegando una estrategia similar: en primer lugar vincularon “Identidad Nacional” a “Tradiciones”, incluyendo entre ellas a la “Religión”.

Lo que desconoce es que la cultura es la forma en que los hombres se relacionan consigo mismo, entre sí por las formas creadas y con la trascendencia y con Dios, que es la totalidad de la vida de un pueblo, que se configura a lo largo de su historia, que incluye sus valores, su tradición, su religión, su forma de trabajar, su organización sociopolítica, sus proyectos, sus expresiones artísticas y folklóricas, su conocimiento, y todo aquel que cercene alguna de esas normas esenciales, en cierta medida atenta contra la tolerancia y el necesario pluralismo.” (Honorable Cámara de Diputados. Diario de Sesiones, 1991).

A través de este argumento, el legislador define la cultura y enumera sus diversos componentes -incluyendo los valores religiosos-. Pero la estrategia de la Oposición no se conformó con que se incluyeran los valores religiosos entre las manifestaciones de la cultura, sino que los presentó como “inmutables” y “absolutos”, ubicándolos por encima de la propia libertad de los sujetos.

Hay que cimentar la independencia, pero esto hay que hacerlo en la búsqueda y la prosecución de una tradición espiritual trascendente, esta trascendencia del espíritu no es una mera elaboración teórica; es algo en lo cual se fundamenta toda nuestra cultura, que hace a nuestra concepción religiosa. Este sentido trascendente del hombre está por encima de su propia libertad... La Constitución habla de algo perenne, ya que no se educa para un momento, para resolver una instancia, sino para realizar a un hombre para siempre. Ese es el fin. El fin es inmóvil y absoluto, aunque dinámico en su totalidad. (Honorable Cámara de Diputados. Diario de Sesiones, 1991).

El sentido de la “educación integral”, en tanto significativo en el discurso de ambos sectores antagónicos, estaba en discusión. Para unos la noción de educación integral debía conjugar las distintas dimensiones de la vida humana, incluyendo la trascendencia según las propias convicciones; para los otros “integral” implicaba “total” y la totalidad es “absoluta e inmutable”.

El proyecto que tratamos de ley de educación asigna un sentido inmanente a los objetivos, es decir, nos habla de objetivos seccionados, culturales, sociales, objetivos históricos, políticos... nos habla de que el hombre se debe realizar en todos esos campos, pero esto se parece peligrosamente no al conocimiento real y a la formación, sino a la información que un hombre debe tener de todo. Esto desarma el todo. (Honorable Cámara de Diputados. Diario de Sesiones, 1991)

La negativa a definir valores absolutos fue significada como “ausencia de valores”.

Esta ausencia de valores que campea todo el proyecto de ley es de gravedad absoluta....La neutralidad moral en la escuela es una hipocresía occidental y creo que este agnosticismo burgués fue el verdadero caldo de cultivo del totalitarismo, porque el Laissez faire fue llevado al campo de la cultura, confundió tolerancia con neutralidad y creó un inmenso vacío, al abstenerse de tomar posiciones firmes ante lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo y evitar la discusión sobre los valores últimos de la vida... Entendemos que el hombre no puede vivir sin un sistema absoluto de

valores. (Honorable Cámara de Senadores. Diario de Sesiones, 1991)

Siguiendo este argumento, algunos sectores terminaron cuestionando los elementos pedagógicos de la Reforma: sus criterios para elaborar una propuesta curricular, los enfoques pedagógico-didácticos, la selección de contenidos y las propuestas metodológicas elaboradas. En un proyecto de Comunicación que presentaban los Diputados de la Democracia Cristiana, se expresaba:

Nuestra escuela está empeñada en una visión reduccionista o unidimensional del hombre, limitada a los aspectos biológicos y sociales, con ausencia de valores éticos y desconocimiento de la dimensión trascendente de la persona. Hay una sobrevaloración del enfoque científico-tecnológico que sigue privilegiando lo intelectual, como únicos criterios para la selección de contenidos, para la organización de las currículas y para determinar la metodología a utilizarse. Un ejemplo de ello lo constituye el documento destinado a los docentes de nivel primario y la modalidad especial denominado “El Diseño Curricular”. (Honorable Cámara de Diputados. Diario de Sesiones, 1991)

De este modo, y tal como lo venimos mencionando, se articulaban en el discurso de algunos sectores las nociones de identidad nacional = valores religiosos = valores éticos = valores absolutos, para cuestionar la propuesta pedagógica de la reforma, considerándola contraria a la “educación integral”, porque no promovía esos valores.

Este proyecto es un modelo de antidogma, donde todo se funda en un supuesto cientificismo y el modo más claro es la pretendida manera de evitar toda supuesta discriminación ... La adhesión a críticas, a corrientes pedagógicas de moda, plagó el texto legal de un verbalismo cacofónico, de palabras grandilocuentes carentes de jerarquía jurídica....No quisiera estar en el cuerpo del jurista que tenga que interpretar el artículo 1º, cuando habla de que el Estado garantizará la equidad en los servicios educativos... y ofrecerá una educación que asegure la democrática distribución de los conocimientos personal y socialmente relevantes. (Honorable Cámara de Senadores. Diario de Sesiones, 1991)

Se vinculaban “cientificismo = no-discriminación = antidogmatismo = corrientes pedagógicas = verbalismo cacofónico= distribución democrática del conocimiento”, negando de este modo la posibilidad de que el conocimiento pudiera distribuirse en forma democrática. “¿Cómo se realizaría una distribución democrática? Pensemos que dando a todos igual cantidad de lo mismo. Pero he aquí que hasta este momento los conocimientos no son cosas...por lo tanto su distribución es imposible y menos aún su democrática distribución.” (Honorable Cámara de Senadores. Diario de Sesiones, 1991).

Si bien estos sectores no pudieron imponer sus posiciones en el recinto, como hemos podido analizar, sus posiciones incidieron en algunas de las modificaciones que el texto de la norma sufrió a lo largo del trámite legislativo. La Ley General de Educación terminó sancionándose y operando como instancia regulatoria para el sistema educativo a lo largo de todo el período. Combinando de modo no siempre coherente principios democráticos con otros más conservadores, instituyendo un sistema sobre la base de la experiencia acumulada desde 1984, dejando algunos temas conflictivos a expensas de regulaciones posteriores -que en la mayoría de los casos no se sancionaron- y proponiendo una compleja organización para el gobierno de la educación que combinaba una retórica democrática con un diseño institucional burocrático, costoso en términos de recursos y de difícil implementación, la ley constituyó un marco normativo autónomo para la provincia y una referencia para el diseño o la continuidad de las políticas educativas post-dictatoriales.

Nuevos escenarios y debates: la Ley de Educación de la Provincia (LEP) N° 9870/2010

La propuesta de modificación de la Ley General de Educación se inscribe en un escenario que Silvia Senén González denomina como la etapa *postneoliberal*, en la que a partir de los cambios políticos del nuevo milenio se produjo una mirada diferente sobre la problemática educativa. Se comenzó a pensar en el sentido de la educación, no desde lo técnico, como en los años noventa, sino desde la dimensión política, y se buscó crear resortes legales para resolver los problemas pendientes. La sanción de la Ley de los 180 días de clases, del Fondo Nacional de Incentivo Docente, de la Ley de Educación Técnico Profesional, de la Ley de Financiamiento Educativo, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y posteriormente de una nueva regulación nacional para el sistema educativo argentino, la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, configuran un nuevo plexo normativo para la educación argentina, que se inscribe en el diseño de políticas educativas nacionales que han estimulado la recreación de la capacidad de intervención estatal y para el restablecimiento de la legitimidad de la función pública. (SENEN GONZALEZ, 2008)

En ese sentido, la LEY DE EDUCACION PROVINCIAL (LEP) N° 9870 transcribe en los Fundamentos los enunciados de la Ley de Educación Nacional, respecto a:

- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.
- La educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo cultural, económico y social de la Provincia.
- El Estado Provincial no suscribirá tratados de libre comercio que impliquen concebir a la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilismo de la educación pública.

La estructura del sistema educativo provincial se modificó para adaptarla a la que fuera sancionada por la Ley de Educación Nacional. En ese sentido el sistema quedó estructurado en cuatro niveles:

La Educación Inicial; la LEP establece la obligatoriedad del Nivel Inicial a partir de los 4 años de edad, aspecto que lo diferencia no sólo de la Ley 8113, que disponía la obligatoriedad a partir de los 5 años, sino también de la Ley de Educación Nacional que mantiene como obligatoria la sala de 5 años y plantea la tendencia a la universalización de la sala de 4 años. El Anteproyecto en debate extiende un año la obligatoriedad del nivel inicial y propone como criterio la tendencia a su universalización para los niños de 3 años, especialmente en los grupos sociales más desfavorecidos.

En la discusión producida por el Consejo Provincial de Políticas Educativas, los sectores vinculados a la Iglesia Católica sostuvieron que ampliar la obligatoriedad del nivel inicial a los 4 años y propender a la universalización de la sala de 3 podía resultar riesgoso como

intervención temprana del Estado sobre el derecho de la familia como principal agente educador, aspecto que fue discutido por los sectores que se posicionaron en torno a la defensa de la educación pública. Un aspecto importante en el articulado es la inclusión de instancias de regulación estatal de la oferta educativa, con criterios profesionales y pedagógicos (especialmente para los Jardines Maternales destinados a niños de 45 días a 2 años de edad) que al no estar incluidos específicamente en la legislación educativa quedaban regulados por otra legislación. En ese sentido, el texto de la ley define la responsabilidad del Estado Provincial de garantizar que la supervisión del nivel sea ejercida por personal con título de Profesor de Educación Inicial y experiencia directiva (Art.30) y que las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establece la normativa vigente. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de la Provincia de Córdoba. (Art.33)

La Educación Primaria: la LEP establece un Nivel Primario obligatorio, de seis años de duración, y define sus principales objetivos. En general las disposiciones referidas a este nivel son coherentes con las planteadas en la Ley de Educación Nacional. El principal punto de debate en el texto del Anteproyecto de Ley acordado en el Consejo Provincial de Políticas Educativas, fue el ARTICULO 35, que en su inciso c) disponía como objetivo de la escuela primaria “Brindar oportunidades equitativas a todos los niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la ética, la educación física, la tecnología; y, a opción de los padres, la educación religiosa; desarrollando la capacidad de aplicarlas en situaciones de la vida cotidiana”. La movilización de diversos sectores e instituciones sociales (Universidades, Partidos Políticos, Movimiento Estudiantil y Docentes) permitió modificar el texto del Anteproyecto, excluyendo la enseñanza religiosa de los objetivos formulados para la educación primaria.

La Educación Secundaria: La LEP amplía la obligatoriedad a la educación secundaria -y se define su duración en seis años de escolaridad obligatoria y estructurada en dos ciclos, un ciclo Básico y un Ciclo Orientado. Sus objetivos se definen en consonancia con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En su ARTICULO 40, el texto de la LEP toma en forma literal lo dispuesto por el ARTIUCULO 33 de la LEN respecto a las vinculaciones entre las instituciones educativas secundarias y el mundo de la producción y el trabajo, aunque como puede observarse a continuación, se omite un fragmento del este artículo que refiere a las condiciones en las que se desarrollarán estos vínculos. En el texto de la LEP se afirma:

ARTICULO 40.- Prácticas educativas. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propiciará la vinculación de las instituciones educativas secundarias con el mundo de la producción, el trabajo y otros organismos según su orientación. En este marco podrán realizarse prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, entidades culturales y gremiales, que faciliten al alumno el conocimiento de las organizaciones, el manejo de tecnologías, y le brinde experiencias adecuadas a su formación y orientación vocacional. La práctica educativa complementa la formación del alumno, pero en ningún caso debe ser considerada trabajo en los términos de la Ley Nacional N° 20.744 o pasantía

conforme lo define y establece la Ley Nacional N° 26.427.

Mientras que el texto de la Ley de Educación Nacional (LEN) dispone:

ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. *En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.*

Nuevamente, si bien no se consideró en forma literal lo dispuesto por la LEN, el debate y movilización pública permitió que se hiciera referencia explícita al marco legal nacional en relación con este tipo de prácticas educativas, para evitar posibles efectos de mercantilización de la educación secundaria en este campo.

La Educación Superior: se definen las características de la Educación Superior que incluyen la Formación Docente y Técnico-Profesional de Nivel Superior. Si bien en el articulado se propician políticas de articulación de la educación superior dependientes de la jurisdicción y entre ésta y las Universidades, y se autoriza al Estado Provincial a la creación de “centros universitarios y de estudios avanzados procurando la descentralización y destinados a desarrollar actividades de investigación, docencia y extensión en el campo científico, tecnológico y cultural... generarán nuevas opciones académicas de alta calidad, definida ésta en relación con los avances internacionales del conocimiento y su adecuación a las exigencias del desarrollo provincial” (ART.46), un aspecto que ya se contemplaba en la Ley General de Educación N° 8113, no se advierten disposiciones expresas referidas a evitar posibles superposiciones entre una y otra jurisdicción o al interior de la oferta provincial de Nivel Superior.

Educación Técnico-Profesional

En su Apartado 5° la LEP plantea un extenso articulado referido a la Educación Técnico Profesional. En primer lugar debe señalarse que, comparando la extensión del apartado y su contenido con la de los artículos que definen cada uno de los niveles y modalidades del sistema, puede advertirse que la ley dedica un espacio mayor a las disposiciones sobre educación técnica. En parte esto puede deberse a la ausencia de regulaciones legales específicas para la modalidad en el ámbito provincial. Un análisis del texto permite advertir que la mayoría de los artículos planteados en el Anteproyecto han sido tomados literalmente del Texto de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (ARTÍCULOS 60 al 71).

En el ARTÍCULO 61 (inciso i) se produce una modificación respecto del texto sancionado a nivel nacional. En el texto de la LEP se enuncia como uno de los criterios y objetivos de la modalidad: “i) Promover la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional” mientras que en la Ley de Educación Técnico Profesional se dispone: “i) Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional”. En ese sentido, la Ley de Educación Técnico Profesional parece más adecuada para definir la función de la legislación como instancia de regulación de los vínculos entre el sector productivo y la educación, mientras que la LEP asume una posición a favor de la promoción de dichos vínculos, más que orientada a su regulación. De todos modos, el articulado en su conjunto establece criterios para la regulación de las vinculaciones con el sector productivo en su artículo 65, que es tomado literalmente de la normativa nacional.

La Enseñanza religiosa

Respecto a la enseñanza religiosa, el ANTEPROYECTO DE LEY GENERAL DE EDUCACION mantenía la formulación de la Ley 8113, incorporando dos cambios en el texto original:

ARTÍCULO 11.- Derechos y deberes de los Padres.

d) A que sus hijos reciban, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, una enseñanza general exenta de dogmatismos que pudiera afectar las convicciones personales y familiares.

e) A que sus hijos reciban *de manera opcional*, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, educación religiosa que les permita aprehender los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado.

Un análisis de estos enunciados permite advertir que:

a- Se mantenía la garantía del derecho constitucional de los padres a que sus hijos reciban en el ámbito de la escuela pública una educación general exenta de dogmatismos, sin embargo se consagraba también el derecho a una educación religiosa (aunque incluyendo su carácter opcional).

b- De este modo, la “opcionalidad” de la educación religiosa asumía una significación ambigua; podría ser interpretada como contenido extracurricular -y por ello optativo- o vincularse al principio constitucional que reconoce la opción por educación religiosa o moral, sin determinar si su enseñanza debe producirse en el marco de las prescripciones curriculares o fuera de ellas.

En ese sentido entendíamos en el momento del debate de la ley que era necesario suprimir el artículo 11 inciso e) y la opción de los padres a una educación religiosa en el marco de la escuela primaria estatal. En caso de que se mantuviera el artículo, considerábamos conveniente incluir en la fórmula legislativa “**como contenido extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos**” (como lo señalaba ya la Ley 1420 de 1884) evitando una interpretación estrecha, que incluiría el contenido religioso -de carácter dogmático- en el curriculum oficial, tal como efectivamente fue modificado el texto legal. Esta posición permite resguardar el derecho constitucional vigente (evitando que la ley fuese cuestionada

como anticonstitucional) y deja explícita una posición que impide que la educación religiosa sea incluida como parte del curriculum oficial, resguardando el carácter no dogmático de la educación pública.

Reflexiones finales

Una lectura de la legislación educativa provincial nos ha permitido advertir algunas tensiones recurrentes en el ámbito legislativo. La sanción de la Ley General de Educación N° 8113/91 estuvo enmarcada en un proyecto de reforma educativa iniciado con la recuperación democrática, que requirió de una legitimación jurídica en un escenario de tensión con la esfera nacional por la transferencia de los servicios educativos. En ese contexto las tensiones entre Principalidad y Subsidiariedad del Estado, y las históricas tensiones entre laicismo y educación religiosa, expresadas en las funciones asignadas a la familia y al Estado en la esfera educativa, se actualizaron en la emergencia de un horizonte neoliberal, que generaba profundas incertidumbres en el campo de las políticas educativas. Hoy, en una etapa postneoliberal, es posible afirmar que las discusiones acerca de la principalidad o la subsidiariedad del estado encuentran otros horizontes de inscripción.

Las tensiones entre autonomía y regulación, las complejas relaciones entre Nación y Provincias, también históricas en el campo educativo, podrían haberse mantenido y aún haberse profundizado si el debate público no incidía en la modificación de aspectos del articulado, para adecuarse a la normativa nacional. Esta cuestión, que puede ser interpretada desde una perspectiva técnica -referida a la necesaria correspondencia de la legislación provincial a la nacional- debe ser leída también en clave política.

Otro aspecto a considerar, teniendo en cuenta la experiencia legislativa de las últimas décadas, refiere a la necesidad de consolidar la legitimidad social de la ley, avanzando más allá de su legitimidad jurídica (ABRATTE, 2005). La ley fue una iniciativa gubernamental, aunque el Estado Provincial conformó un Consejo Provincial de Políticas Educativas como una instancia con representación de Universidades, los gremios docentes y sectores vinculados a la educación católica que constituyeron un ámbito de discusión sobre el anteproyecto de ley que luego tomaría estado parlamentario. Esta estrategia, valiosa si se compara con el período anterior en el que no existieron ámbitos de discusión de las políticas educativas con participación de sectores extra gubernamentales, fue insuficiente a la hora de ampliar la legitimidad social de la ley. La ausencia de espacios de participación estudiantil en la formulación del texto legal fue uno de los aspectos -junto a otros vinculados por ejemplo al estado de los edificios escolares- que generó un amplio movimiento de oposición al proyecto legal, que culminó siendo aprobado luego de una fuerte movilización de los estudiantes y de algunos sectores docentes, y de la realización de audiencias públicas en la Legislatura Provincial, previa sanción de la norma.

Propiciar y profundizar el debate, incluir a los agentes educativos en la esfera de la discusión acerca de la ley y profundizar las instancias participativas constituye una necesidad para consolidar esa legitimidad social.

En cuanto a la Educación Religiosa, un aspecto recurrente en la historia educacional de Córdoba, es necesario consolidar un sistema educativo pluralista y democrático, que reconozca las diferencias y no incluya en la esfera pública ningún contenido dogmático, y en ese sentido la experiencia histórica argentina desde la sanción de la Ley 1420 en los orígenes del sistema educativo nacional parece señalar un horizonte plural y democrático.

Quizás esta pueda ser la oportunidad de que comprendamos como sociedad, que el debate

sobre un texto legal se inscribe siempre en historias y trayectorias complejas, muchas veces conflictivas, que no pueden ser negadas, sino más bien deben ser incluidas como sus condiciones de posibilidad.

BIBLIOGRAFIA

ABRATTE, J. (2005) La política educativa en la Provincia de Córdoba. Democracia, legitimación y discurso educativo Ed. Universitas / FFyH Universidad Nacional de Córdoba

ABRATTE, J. (2008) Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). Tesis Doctoral. FLACSO Argentina. (<http://www.flacsoandes.org>)

LAMELAS, G. (2013) El debate sobre educación laica-religiosa en el marco de la reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico. Trabajo Final de Licenciatura. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH UNC. (Mimeo)

ROITENBURD, S. (1998) Nacionalismo Católico Cordobés. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo (1862-1943) Tesis de Doctorado FFyH UNC (Mimeo)

ROITENBURD, S. y FOGLINO; A. (2005) Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas. Serie Investigación en Historia de la Educación Argentina. Ed. Brujas. Córdoba

SENEN GONZALEZ, S. (2008) Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Perazza, Roxana (Compiladora) Pensar en lo público. AIQUE Educación.