

MEMORIAS SOBRE LA REFORMA DE 1918 Y POLITIZACIÓN ESTUDIANTIL EN CÓRDOBA EN LOS DEBATES DE LA LEY DE EDUCACIÓN

Sol Prieto

Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) – CONICET
holasolprieto@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo las memorias colectivas sobre la Reforma Universitaria de 1918 se movilizaron en clave de politicización juvenil interviniendo en el proceso de debate público-social de la Ley de Educación Provincial en 2010, y modificando el resultado legislativo. Para ello, se recurrió a una metodología de rastreo de procesos y análisis documental (de contenidos) de las audiencias públicas. A partir de este análisis se pudo observar que el debate de la última ley de educación en Córdoba estuvo permeado por memorias colectivas asociadas al antagonismo entre Nacionalismo Católico Cordobés y Liberalismo. En este contexto, la movilización de las memorias colectivas sobre la Reforma fue un elemento clave en la politicización de los estudiantes que permitió una mayor apertura de la participación de la sociedad civil. Esto, en un contexto de participación del catolicismo en la coalición defensora de la ley, hizo del debate un proceso negociado.

Palabras clave: Memorias- Córdoba- Reforma

MEMORIES ABOUT THE 1918 REFORM AND STUDENT'S POLITIZATION IN CORDOBA DURING THE DEBATES OF THE EDUCATION LAW

Abstract

This study aims to analyze how collective memories of the University Reform of 1918 were mobilized to politicize the youth in order to intervene in the public-social debate process of the provincial education law in 2010, and change the legislative result. To do this, a methodology that combined process tracing and content analysis was used. The analysis of the process shows that the debate of the last education law in Córdoba was crossed by collective memories associated with the antagonism between Cordovan Catholic Nationalism and liberalism. In this context, the mobilization of collective memories on the Reform was a key element in the politicization of students that allowed greater openness of civil society participation. In a context in which Catholicism was part of the advocacy coalition of the law, this politicization turned the debate into a negotiation.

Keywords: Memories- Córdoba- Reform

MEMORIAS SOBRE A REFORMA DE 1918 E POLITIZAÇÃO ESTUDIANTEL EM CÓRDOBA DURANTE OS DEBATES DA LEI DE EDUCAÇÃO

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar como as memórias coletivas na Reforma Universitária de 1918 foram mobilizadas na chave da politização da juventude intervindo no processo de debate público-social da legislação provincial sobre educação em 2010 e modificando o resultado legislativo. Para isso, foi utilizada uma metodologia de rastreamento de processos e análise documental (de conteúdo) de audiências públicas. A partir desta análise observou-se que o debate da última lei da educação em Córdoba foi permeado por memórias coletivas associadas ao antagonismo entre o nacionalismo católico cordobês e o liberalismo. Neste contexto, a mobilização de memórias coletivas na Reforma foi um elemento-chave na politização dos estudantes que permitiu uma maior abertura da participação da sociedade civil. Isso, em um contexto de participação do catolicismo na coalizão que defende a lei, tornou o debate um processo negociado.

Palavras-chave: Memórias- Córdoba- Reforma

1. Introducción

Durante el 2010, la provincia de Córdoba atravesó uno de los procesos de movilización y participación estudiantil más importantes de la Argentina en la última década. Si bien este proceso articuló diversas demandas estudiantiles y de la comunidad educativa en general, fue la disputa por el encuadramiento de la relación entre religión y educación en las escuelas estatales el eje que articuló a todas estas demandas diversas, repolitizando al movimiento estudiantil y llevando la cuestión de la laicidad al centro del debate educativo cordobés. El argumento que articula el presente trabajo es que este proceso de politización, que incluyó la toma de escuelas secundarias y facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, no podría haber ocurrido sin que se movilizaran las memorias colectivas sobre la Reforma Universitaria, posicionando a la Reforma en el presente del debate como un hito de memoria de la participación juvenil. Este proceso de politización permitió una apertura a la participación política de la sociedad civil en el debate que, en el contexto de una ley en la cual el catolicismo formó parte de la coalición defensora, dotó al proceso de un carácter negociado.

El presente estudio de caso forma parte de mi investigación doctoral, la cual tuvo por objetivo analizar de manera integral las relaciones entre catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas entre 1999 y 2016. Allí busqué responder, entre otros objetivos, la pregunta acerca de cómo incide el catolicismo en la forma en la cual las legislaciones educativas de las diferentes provincias prescriben la presencia o no de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales. Para responder a este interrogante estudié no solamente los debates estrictamente legislativos sino también los debates público-sociales de las leyes de educación provincial. Con esto me refiero a las discusiones y acuerdos que se dan por fuera de los recintos de las Legislaturas provinciales¹.

Los sistemas educativos provinciales pueden agruparse, desde el punto de vista de la presencia o ausencia de educación religiosa en la legislación que rige el sistema educativo provincial, en cuatro tipos: a) laico, donde se establece explícitamente que la educación provincial es laica o no dogmática, o bien no se establece ningún tipo de incursión de la educación religiosa en la escuela

¹ Incluyo en estas instancias a las audiencias públicas por tratarse de ámbitos participativos y abiertos a la sociedad civil.

pública; b) con incursión religiosa en las escuelas de gestión estatal fuera del horario de clase; c) con incursión religiosa en las escuelas de gestión estatal sin especificar si los contenidos se dictan curricular o extracurricularmente; d) con incursión religiosa en las escuelas públicas dentro del horario de clase. Dentro del primer grupo se encuentran Formosa, La Rioja, Neuquén, Chubut, Chaco, Mendoza, Río Negro, Tierra del Fuego, Corrientes, Santa Cruz, Misiones, la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Santa Fe, y Entre Ríos. Dentro del segundo grupo están Córdoba, La Pampa, San Juan y San Luis. En el tercer grupo se encuentran Jujuy, Catamarca y Santiago del Estero, mientras que el último grupo comprende a Salta y Tucumán. Para estudiar estos procesos de discusión pública o social, recurrí al enfoque conceptual de coaliciones defensoras desde una perspectiva comparada para la cual seleccioné los casos de Salta, Córdoba, Chaco, y la Ciudad de Buenos Aires, y los estudié a partir de la técnica de rastreo de procesos (Mahoney, 2012). El análisis inductivo de los casos me llevó a detectar tres factores principales capaces de dar cuenta de la variación en los resultados legislativos: el *statu quo* respecto al encuadramiento de la relación entre religiones y educación (el cual se mantuvo en todos los casos, con la excepción parcial de Córdoba); las coaliciones defensoras, enfocándome en la presencia o no del catolicismo en la coalición defensora de la ley; y el carácter (ampliado o restringido) de la participación.

En este trabajo argumentaré que en el debate de la ley de educación de Córdoba, la coalición defensora de la ley incluyó ante todo al Ejecutivo, al catolicismo (representado en actores diversos) y al principal gremio docente, teniendo un rol protagónico el primero. En el comienzo de la discusión, el Gobierno propuso una participación restringida a los actores de la sociedad civil, pero la reacción del movimiento estudiantil llevó a que la participación directa de los actores sociales tuviera un carácter ampliado. Este carácter se dio en un doble sentido: por un lado, con la generación de instancias de participación política “de hecho” a través de las medidas de fuerza y protestas y, por otro lado, de ampliación del Gobierno de las instancias habilitadas de participación directa de la sociedad civil. Esta contestación, junto al fuerte protagonismo del Ejecutivo, dieron al proceso y a la ley un carácter negociado, que modificó ligeramente el *statu quo* del texto de la ley, que explicitó el carácter extracurricular y no dependiente del financiamiento estatal de la enseñanza religiosa optativa. Ahora bien, para que esta ampliación de las instancias de participación de la sociedad civil efectivamente ocurriera, fue necesaria una movilización por parte de los actores (sobre todo estudiantiles) que se dio a partir de una politización que reactualizó las memorias colectivas sobre el pasado cordobés y, en particular, sobre la Reforma.

1.2. Entorno conceptual: enfoque de coaliciones defensoras, participación política y memorias colectivas.

En este subapartado definiré brevemente qué entiendo por “enfoque de coaliciones defensoras”, “participación política” y “memorias colectivas”, que son los principales conceptos que articulan este trabajo.

En primer lugar, es importante marcar que las políticas públicas que un Estado intenta implementar no son nunca una traducción automática de las peticiones de un grupo de interés particular, una clase, una etnia o un sector productivo, pero tampoco son una decisión enteramente autónoma del actor estatal. En toda decisión pública hay un conjunto de grupos e instituciones

que tienen demandas, intereses, y capacidades políticas y económicas diferenciadas. A partir de estas características se producirán alianzas o conflictos, según el tema del que se trate (Estévez, 1999, p. 7-8). Habitualmente, la ciencia política aborda los procesos legislativos desde el enfoque del cartel, centrado en el rol del bloque mayoritario (Cox, 2006; Cox y McCubbins, 1993), en la distribución del poder de veto en el plenario (Tsebelis, 2006) o en las instancias concretas o empíricas de distribución de este poder en cada Parlamento (Calvo y Tow, 2009). Si bien estos enfoques son útiles para comprender la dinámica parlamentaria, resultan insuficientes a la hora de comprender el modo en el cual las pujas y acuerdos sociales condicionan dicha dinámica. Esta imposibilidad se hace más evidente en la sanción de leyes que tienen implicancias directas sobre sectores amplios y organizados de la sociedad, como las leyes de educación. Por ello, las mismas muchas veces son precedidas de debates amplios dentro de la comunidad educativa en la que los distintos actores (educativos y relativamente externos a la educación) despliegan su capacidad de condicionar las políticas educativas de acuerdo a sus intereses (Archer, 1989). Estos debates son a veces más y a veces menos abiertos por los gobiernos. Por lo tanto, el análisis de este tipo de debates debería poder ir más allá del plenario parlamentario.

El Enfoque de las Coaliciones Defensoras ideado por Sabatier y Jenkins-Smith (1999) resulta adecuado para este tipo de análisis. Su objetivo es estudiar los cambios que se producen en las políticas públicas a partir del análisis de los valores, las ideas, las creencias y, principalmente, el aprendizaje y conocimiento que surge al interior de una determinada coalición o grupo de interés. En particular promueve el subsistema o dominio de políticas públicas (*policy subsystem*) como arena de conflicto. En tales sistemas se engloban aquellos actores (tanto públicos como privados) que, por propio interés, se comprometen activamente en un área temática particular de las políticas públicas. Dichos subsistemas de políticas públicas están definidos por un asunto (*issue*) en torno al cual se agrupan los actores de interés (*stakeholders*) que compiten entre sí para que la acción gubernamental sea funcional a sus intereses políticos particulares (Sabatier y Weible, 2007).

Según Chen (2000), los subsistemas presentan un amplio radio de actores (individuales, organizaciones, instituciones gubernamentales, etcétera) involucrados en un debate sobre una política pública puntual. Como tales actores no pueden ser estudiados de manera individual y/o aislada, Sabatier y Jenkins-Smith (1999) proponen el concepto de coalición defensora (*advocacy coalition*) como una agregación “teórica” de los diferentes actores con intereses y criterios similares. El enfoque otorga un papel central a las creencias, percepciones, ideologías y valores para explicar la aglutinación de los actores en cada coalición. La afinidad de valores entre actores resulta en coaliciones relativamente homogéneas y estables en el tiempo (Nowlin, 2013). Una coalición no se forma de manera aleatoria sino en torno a un sistema de creencias (*belief system*) que actúa manteniéndolas unidas a lo largo del tiempo. Sabatier y Jenkins-Smith (1999) conciben a dichos sistemas como una estructura tripartita, en la que cada una de esas capas está compuesta de valores que poseen un rango distinto de importancia. Dentro del nivel más abstracto y general, se encuentra el núcleo duro (*deep core*) de creencias, conformado por axiomas profundamente arraigados y raramente negociables. El segundo tipo de creencias, llamadas núcleo político (*policy core beliefs*) reúne las creencias de una coalición sobre qué debe hacerse con respecto a un dominio determinado de políticas públicas. Por último, los aspectos secundarios (*secondary aspects*) tratan simplemente sobre cómo debe implementarse una política formulada. Más allá de los aspectos

específicos del enfoque de coaliciones defensoras, lo central en el análisis comparado de las coaliciones fue identificar, para cada caso, a los actores que más promovieron la sanción.

En segundo lugar, al hablar de participación política en la discusión de las leyes educativas, me refiero a un largo proceso en el cual el sistema educativo argentino pasó de ser pensado como un dispositivo de homogenización cultural y ciudadana en el siglo XIX (Tedesco, 2012) a una esfera de participación del conjunto de la sociedad civil desde la recuperación democrática en 1983 (Larrondo, 2015). Desde esta última perspectiva, la educación también se concibe como un dispositivo de creación de ciudadanía y república pero ya no a través de la introyección de normas culturales y mandatos sociales sino a través de la propia participación social como una faceta más tanto del proceso pedagógico como de la construcción democrática.

En este largo proceso, pero fundamentalmente a partir de la apertura democrática, la promoción de la participación de la sociedad civil y el respeto a la diversidad dieron lugar a tensiones y resistencias vinculadas con las distintas ideas e imaginarios que existen a la hora de definir qué es una democracia, qué elementos hacen que una práctica o una discusión sean democráticas, y cómo se administra la palabra autorizada sobre la educación en espacios como las escuelas medias, en los cuales existe una asimetría fundamental entre los docentes y los estudiantes, pero a la vez esta asimetría no es tan marcada como en la escuela primaria o en la educación inicial (Larrondo, 2017).

Estas tensiones ponen de manifiesto, por un lado, las distintas maneras en las que pueden articularse y pensarse los vínculos entre Estado y sociedad y, por otro, la inexistencia de una frontera clara entre el Estado y la sociedad, lo cual lleva a pensar que, así como para Archer (1989) los sistemas educativos tienen un origen social, el desarrollo de los sistemas educativos en Argentina, cristalizado a través de sus leyes de educación, es también social.

Entender esta dinámica implica comprender al gobierno de la educación como un conjunto de relaciones sociales entre actores que se dan adentro y afuera de los espacios identificados clásicamente como de diseño de las políticas públicas tales como el Poder Ejecutivo (el Ministerio de Educación) y el Poder Legislativo. Las políticas educativas que a partir de la recuperación democrática buscaron crecientemente la democratización educativa y escolar dan cuenta de esto (Larrondo y Vommaro, 2013). Por este motivo, y en el marco de la profundización de esta tendencia, en las últimas décadas la discusión de las leyes provinciales pasó a ser diferente de la discusión de cualquier ley de otro tipo: el reconocimiento de los actores de la sociedad civil en el diseño de las políticas educativas requiere de un reconocimiento por parte de las agencias estatales de estos actores. Desde esta perspectiva, un Gobierno o una Legislatura provincial no tienen habilitado socialmente redactar una ley y simplemente sancionarla, sino que deben abrir el debate a la sociedad civil, sobre todo a la comunidad educativa.

Por último, entiendo por “memoria colectiva” el concepto que propone Halbwachs (2004), esto es, una memoria social; “una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (Halbwachs, 2004, p.81). Un punto importante acerca de la memoria colectiva es que en su desarrollo “no hay líneas de separación claramente trazadas, como en la historia, sino simplemente límites irregulares e inciertos. El presente (...) no se opone al pasado del mismo modo que se distinguen dos periodos históricos vecinos”

(Halbwachs, 2004, p. 83). En otras palabras, la idea de memoria colectiva se sustenta sobre la premisa de que toda la memoria, inclusive la individual, es social y una materia viviente, dado que depende siempre de un grupo que la construye en función de su presente, sus intereses y proyecciones utópicas.

1.3. Abordaje metodológico y dimensiones

La estrategia seleccionada para este trabajo fue el estudio de caso debido al potencial de este tipo de investigación para, por un lado, generar descripciones densas y complejas y, por otro, desarrollar y refinar teorías (Gerring, 2004). Seleccioné el caso de Córdoba debido a la presencia de diversas memorias colectivas e ideas de provincia donde la tensión entre clericalismo y anticlericalismo cumple un rol especialmente relevante y, dentro de esta tensión, las memorias sobre la Reforma configuran un hito a partir del cual se moviliza uno de los grupos que recuerda. En el marco del estudio de caso, el abordaje principal utilizado para analizar el caso de Córdoba fue el rastro de procesos. Para llevar adelante este rastreo de procesos, relevé primero toda la información secundaria (artículos académicos principalmente) que existieran sobre el caso. Luego recurrí a relevar las noticias sobre el tema en los diarios de la provincia (sobre todo en *La Voz del Interior*)². Luego triangulé esta información básica con distintas fuentes: documentos oficiales (tales como los proyectos en debate, actas de comisión, documentos políticos, etcétera) y páginas web de los Ministerios de Educación y las Legislaturas provinciales. Por último, una vez triangulada la información de la prensa y de los medios oficiales, realicé entrevistas en profundidad a diversos actores que participaron del debate en cada provincia o que, por su rol, accedieron a información clave acerca del modo en el cual se dio este debate. Estas entrevistas se desarrollaron, sobre todo, durante el primer semestre de 2016. El producto de este rastreo fue una cronología del debate público social de la ley de educación.

Para realizar una primera sistematización y análisis de esta información, construí ocho dimensiones que surgieron del análisis inductivo de los casos como patrones comunes de variación. Estas dimensiones fueron las siguientes: a) las modificaciones (o no) respecto de las leyes previas, específicamente en lo que refiere a la forma de encuadrar la relación entre religión y educación en las escuelas estatales; b) el tiempo que duró la discusión y la cronología de dicho proceso; c) las referencias –si las hubiera– al factor religioso; d) los puntos de conflicto presentes en la discusión; e) la modalidad en la cual esta discusión se dio, contando instancias institucionalizadas (tales como audiencias públicas, reuniones en escuelas) como no institucionalizadas (reuniones, movilizaciones, paros, tomas de establecimientos educativos); f) el orden de dichas instancias, observando específicamente si las instancias participativas ocurren con anterioridad a la toma de decisión o luego de que se formalicen los proyectos de ley de educación, como producto de una demanda social; g) el o los actores que tuvieron mayor iniciativa y, h) el o los actores con mayor capacidad y ejercicio de veto, entendiendo por veto no al veto meramente legislativo, aunque está incluido dentro de la definición, sino al veto político de la iniciativa de sanción de una nueva ley de educación.

² Seleccioné los medios analizados de acuerdo a, por un lado, la posibilidad de acceder a todos los diarios del período de análisis, es decir, la completitud del material; y, por otro lado la relevancia del medio de comunicación en la esfera provincial. Debido al volumen de notas consultadas, las mismas fueron sistematizadas en un anexo separado de la bibliografía.

2. Análisis empírico

2.1. Presentación del caso

El Artículo 11 inciso “d” de la Ley de Educación de Córdoba (N° 9.780/10) establece que los progenitores tienen derecho:

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, como contenido extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos (Ley 9.780, Art. 11.d).

Por otro lado, el Artículo 4 inciso “a” fija como uno de los objetivos de la educación “el desarrollo integral, armonioso y permanente de los alumnos orientado hacia su realización personal y su trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico y lo religioso, según sus propias opciones. (Ley N° 9.780, Art. 4.a).

Es decir, hay dos artículos en la ley actual que pueden considerarse como referidos a la enseñanza religiosa. El primero porque establece la posibilidad de que se dicten de manera extracurricular “los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieran optado” y el segundo porque considera a “lo religioso” como parte del desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, este último artículo no influye necesariamente sobre la posibilidad de incluir la enseñanza religiosa en las escuelas estatales sino que está más bien en sintonía con las concesiones al discurso católico sobre la educación (sobre todo a la doctrina de la subsidiariedad) presentes en la Ley Federal.

Al incluir el Artículo 11, la Ley N.º 9.780 tendió a mantener parcialmente el *statu quo* prescrito en la Ley previa, la 8.113/91. En ella, el Artículo 7 establece en su inciso “c” que los progenitores tienen derecho “a que sus hijos reciban, en el ámbito de la educación pública estatal, educación religiosa que les permita aprehender los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado”.

Entiendo que el *statu quo* de esta ley previa se mantuvo solo parcialmente porque la redacción de la ley actual explicita que, en caso de que se dicten clases de religión en una escuela estatal, estas consistirán en un contenido extracurricular, no tendrán financiamiento estatal, se darán fuera del horario de clase y estarán a cargo de los ministros autorizados por los diferentes cultos. Esta modificación fue la consecuencia, como se observará en este apartado, de una negociación entre el Gobierno y otros actores, fundamentalmente el movimiento estudiantil.

A la vez, es importante tener en cuenta que la Ley N.º 8.113 fue producto de una negociación entre una posición más laicista vinculada al reformismo cordobés y otra más confesional, que sostenía una idea de nación vinculada a las tradiciones, al interior, y al catolicismo. Esta negociación fue producto de un consenso previo conocido como “el consenso de los 39”³ (Sabattini, 1998, Fundación Amadeo Sabattini, citada en Abratte, 2015), que se plasmó en la reforma constitucional cordobesa de 1987. La Constitución provincial producto de esta reforma da cuenta de este consenso o pacto en la medida en que establece que uno de los lineamientos de la política educativa es “asegurar el carácter gratuito, asistencial y exento de dogmatismos de la

³ La cantidad de votos necesarios para obtener la mayoría para cada Artículo.

educación pública estatal” a la vez que se afirma que “los padres tienen derecho a que sus hijos reciban en la escuela estatal educación religiosa o moral de acuerdo a sus convicciones” (Art. 62, Inc. 5).

La cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales fue un punto de antagonismo siempre presente en la política cordobesa, no solo como un problema en sí mismo sino, sobre todo, como expresión de la disputa histórica entre el Liberalismo-reformismo y el Nacionalismo Católico Cordobés (en adelante, NCC) (Roitenburd, 1998; Abratte, 2015). El origen de este antagonismo se remite al período de surgimiento del Virreinato del Río de la Plata y se sitúa más concretamente en el período de conformación del Estado nacional⁴. A partir de la década revolucionaria, las normas religiosas y a la vez políticas que antes hacían cumplir delegados de la Inquisición en América Latina se mantuvieron aunque con diferentes grados de intensidad: en Buenos Aires las sanciones a crímenes religiosos tales como la blasfemia o la brujería dejaron de aplicarse, mientras que en Córdoba dichos “delitos” continuaron siendo perseguidos (Di Stefano, 2010). Esta diferencia en la persistencia de las instituciones y normas prereformistas hizo que una parte importante de la élite cordobesa mantuviera una cultura política más vinculada a las normas, valores e instituciones de la Iglesia católica.

A fines del siglo XIX, esta diferencia entre las élites porteñas y cordobesas se tradujo en un antagonismo entre élites dentro de Córdoba. Cuando el mitrismo ingresó a esta provincia, considerada “la llave del interior”, lo hizo en alianza con sectores liberales de la élite cordobesa. Como consecuencia, surgió una resistencia de las élites locales opositoras a Mitre (Roitenburd, 1998) y, en términos generales, al Estado Nacional conducido por Buenos Aires (Botana, 2010), que se dio en clave de nacionalismo católico. De este modo surgió un discurso que “desde la definición de la identidad nacional = Nación Católica, integró en forma subordinada los reclamos del NCC” (Roitenburd, 1998, pp.8-9)⁵. Este discurso se construyó sobre un sistema de equivalencias según el cual “Iglesia Católica = Interior = Valores Dogmáticos = lo verdadero = lo inmutable” (Roitenburd, 1998, pp.8-9). Esta cadena equivalencial se centraba en el antagonismo con Buenos Aires y la pretensión de la clase política del eje porteño de controlar la unidad del país. De este modo, el discurso del NCC trazó una cadena equivalencial para designar al campo enemigo según la cual “liberalismo = Buenos Aires = cosmopolitismo = lo transitorio = tolerancia religiosa y cultural = la revolución” (Roitenburd, 1998, pp.8-9). El liberalismo, por su parte, opuso a esta formación discursiva una similar, pero invertida en el valor otorgado a cada cadena. En este sentido, tal como lo recuerda Abratte (2015), Sarmiento caracterizó a Córdoba como “la Atenas de la barbarie docta”.

La efectividad de estos discursos se debió al contexto en el cual emergieron, caracterizado por los conflictos entre un centro que se proyectaba simbólicamente como un foco de civilización y un

⁴ El desgajamiento del Virreinato del Perú desplazó a Córdoba del centro político, económico y religioso del territorio de lo que luego fue la Argentina (Navarro, 2012), por dos motivos. Primero, por el carácter de ciudad cabecera que adquirió Buenos Aires en detrimento de Córdoba y otras provincias como producto del plan reformista de la Corona española, que buscó transformarse en un imperio comercial, siguiendo el ejemplo de Gran Bretaña (Ternavasio, 2009). Segundo, por la expulsión de los jesuitas y el creciente peso que comenzó a adquirir el clero secular, con mayor presencia en Buenos Aires, en detrimento del regular (Di Stefano, 2010). Esta dislocación operó como un primer factor diferenciador entre las élites cordobesas y del noroeste, por un lado, y las porteñas, por otro, en relación al vínculo con la religión: las primeras más influidas por las prácticas y postulados prereformistas, y las segundas más vinculadas a las reformas borbónicas (Di Stefano y Zanatta, 2009).

⁵ La “contraofensiva eclesiástica” (Roitenburd, 1998, pp.8-9) no fue, por lo tanto, un fenómeno únicamente eclesiástico sino que, por el contrario, expresó el malestar de las élites tradicionales de la provincia, las cuales procuraron defender la “autonomía” frente a Buenos Aires en clave de “verdadera identidad nacional”.

interior al cual este centro caracterizaba como un resabio o bien de la barbarie o bien, como en el caso cordobés, de la Edad Media. Este discurso liberal, fuertemente anticlerical, encontró eco en varios sectores de la élite cordobesa. La tesis de Ramón Cárcano y el conflicto que originó con el vicario Clara que culminó en la expulsión del nuncio apostólico Luis Matera en 1884 (Ghio, 2007); así como los normalistas cordobeses laicos que apoyaron la iniciativa sarmientina de crear una escuela normal en esa provincia, pueden leerse en esta clave (Puiggrós, 1990). El discurso del liberalismo cordobés, coincidente en varios puntos con el del liberalismo porteño, volvió con fuerza en el discurso de los reformistas de 1918.

En este marco, el discurso reformista, centrado en la autonomía de la Universidad, la participación de los estudiantes en el gobierno de la institución, el laicismo como criterio para la selección de contenidos y la “extensión universitaria”, se convirtió en poco tiempo en una doctrina sistemática sobre la Universidad en Argentina (Sigal, 2002). Pero además trascendió las fronteras de la Universidad en tres sentidos. Primero, porque más allá del discurso sobre el cogobierno docente-estudiantil, el discurso de la Reforma implicó también una noción de democracia ampliada bajo el lema de “participación” que contrastaba con la definición del NCC, que asimilaba la democracia al caos y la anarquía (Mallimaci, 1992). Segundo, porque los intelectuales reformistas, como Saúl Taborda y Antonio Sobral, tradujeron el programa universitario en clave de reforma educativa y cultural (Abratte, 2007; Tcatch, 2012). Tercero, porque varios cuadros políticos y el propio discurso de la reforma nutrieron, 18 años después, al movimiento político dentro de la UCR encabezado por Amadeo Sabattini (Tcatch, 2006).

Tiempo después, en la última transición democrática, el discurso bienestarista y democrático del sabattinismo fue recuperado por el candidato a la Gobernación de Córdoba, Eduardo Angeloz. El angelozismo adaptó a la realidad provincial el quiebre discursivo del alfonsinismo con el pasado inmediato violento de la Argentina. Este quiebre asociaba al peronismo con el pasado y la violencia y proponía a la UCR como refundadora de una república pacífica (Aboy Carlés, 2005). Angeloz vinculó este discurso refundador con la tradición reformista cordobesa. En palabras de Abratte (2007, p.76):

el angelozismo se constituyó como identidad política: la construcción de una frontera (en tanto que relación antagónica entre ‘nosotros’ y ‘ellos’) se produjo mediante la condensación de elementos propios del discurso alfonsinista; el antagonismo autoritarismo vs. democracia permitió definir una identidad política y excluir a sectores de la oposición (particularmente al Peronismo) como no democráticos.

En ese marco sucedieron primero la Reforma Educacional de Córdoba, donde se configuró un discurso educativo oficial en el cual el discurso político y pedagógico del angelozismo fueron condensados; y luego la Ley de Educación 8113, con la cual el gobierno cordobés buscó adelantarse a la Ley Federal creando mayores márgenes de maniobra educativa para la provincia en calidad de resguardo respecto a las políticas nacionales.

En suma, una gran parte de las disputas políticas y educativas a lo largo de la historia cordobesa están atravesadas por un clivaje (NCC vs. liberalismo) en el que intervienen fuertemente las

memorias colectivas, particularmente sobre la Reforma Universitaria, de modo que la misma se hace presente permanentemente en el debate político cordobés, no como un hecho del pasado en un sentido histórico, sino como un hito de memoria que, como tal, interviene en el presente.

2.2. Cronología de una negociación

Los primeros avances en el diseño de la ley provincial de educación de Córdoba ocurrieron en 2009 (Míguez, 2015), pero la primera mención política al respecto fue recién en febrero del 2010 (Lamelas, 2013) cuando el ministro de Educación de Córdoba, Walter Grahovac, anunció que ese año se debatiría una ley de Educación nueva adaptada a la ley nacional, de acuerdo a lo pautado por el Consejo Educativo de esa provincia. Grahovac dijo que el rol del Ministerio en ese debate sería “garantizar los espacios” para que las comunidades educativas tuvieran “una amplia participación” y que los aportes fueran considerados en el proyecto que enviarían a la Legislatura. Desde ese primer momento definió un límite temporal claro: afirmó que la ley debía ser sancionada a fines de ese año. Esto es relevante porque marca, ya desde el inicio de la discusión, un fuerte grado de iniciativa política por parte del Ejecutivo y una intención clara del ministro de delimitar los tiempos de la discusión pública social de la ley. Esta intención, que implicaba una representación institucionalizada y mediatizada de lo que significaba la participación estudiantil, chocó con las representaciones del movimiento estudiantil, el cual concebía la participación política como participación directa (Míguez, 2015). Esto derivó, meses después, en uno de los conflictos estudiantiles más importantes de Argentina en los últimos años. La confluencia entre, por un lado, las intenciones del Ejecutivo de impulsar la nueva ley y conducir la participación de un modo en que los estudiantes consideraron restrictivo y, por otro lado, la respuesta de los estudiantes a este posicionamiento, obligaron al ministro y a la Legislatura a ampliar este debate, dándole a todo este proceso un carácter de negociación entre la iniciativa del Ejecutivo y la demanda de mayor participación.

Desde un primer momento el catolicismo estuvo presente en la redacción y el debate de la ley. Sin embargo, en el caso de Córdoba, esta participación no fue directamente de la Iglesia católica institucional, como se dio en otros casos (particularmente en el caso de Salta); no fueron los obispos quienes defendieron las posiciones de la Iglesia. En Córdoba, la pieza clave en garantizar una redacción que estuviera acorde con las aspiraciones de la Iglesia católica fue un funcionario, Carlos Alberto Sánchez, militante católico proveniente de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino (FASTA) que desde 1999 ocupa diversos espacios de peso en el Ministerio de Educación de la provincia. Además, de acuerdo a un reciente trabajo de Lamelas (2013) el CCEC también participó de esta primera redacción. En el siguiente fragmento de una entrevista, Sánchez relata su participación en la redacción y la discusión de esta ley y lo destaca como un momento en el que sintió que particularmente estaba actuando de acuerdo a sus convicciones y creencias religiosas:

Yo nunca he dejado de plantear y de incidir, de plantear mis principios y los principios de la Iglesia en todos los sectores y en todos los temas que se traten hechos puntuales. Hay un libro de la Ministra Evelina Feraudo donde señala que de hecho tuvimos que trabajar algunos planteos para la ley de educación privada, y en la

redacción y luego en la discusión de la ley provincial de educación. Un debate interesante que tuvimos en el Consejo de Políticas Educativas de la provincia fue en orden al tema de la defensa de la vida, que está dentro de los principios de la ley, que algunos sectores interpretaban que por esto estábamos poniendo una posición anti abortista y en realidad no estábamos diciendo no al aborto, estábamos diciendo que defendemos la vida, y defender la vida implica también acompañar a la mujer en decidir el embarazo, en defender su embarazo y no poner la cuestión más fácil digamos, desde afuera porque para la mujer no es fácil. **O el tema de la educación, de permitir la formación religiosa en las escuelas del Estado. En nuestra ley, que ya la tenía la 8.113, nosotros incorporamos que la educación sea, como se venía haciendo históricamente, en contraturno del horario escolar, y por un Ministro de la religión que representara. Eso fue un logro.** (Entrevista a Carlos Alberto Sánchez realizada en Córdoba en mayo de 2016).

En relación con los actores que participarían del debate, Grahovac señaló que ya se había avanzado en “algunos diálogos” en los que se tomó como referencia la Ley Nacional del 2006. Estos diálogos se habían dado en el marco del Consejo de Políticas Educativas, conformado por los ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología, el Consejo Asesor del Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo, representantes de los gremios, de las universidades provinciales y representantes de los poderes Legislativo y Judicial⁶.

El ministro también adelantó que se consultaría a alumnos, maestros y progenitores, pero en ese primer momento no explicitó el modo en el cual participarían de la discusión: mencionó que su objetivo era “lograr que la ley sea de toda la sociedad”, y agregó que por lo tanto mandaría el borrador “a cámaras empresariales, a sindicatos no docentes, a representantes de sectores productivos y a los medios de comunicación” (*La Voz del Interior*, 15/2/2010). Agregó que esta participación iba a estar controlada desde el Ejecutivo para no repetir errores cometidos en el pasado como la Ley 8.113 (la última de Educación que se discutió en Córdoba en 1991), la cual se había propuesto “una suerte de consejos de educación con una representatividad plural tan ambiciosa que fue imposible de concretar” (*La Voz del Interior*, 15/02/2010). Este segundo punto es importante porque la intención del ministro de controlar la discusión de modo que fuera expeditiva, se convirtió luego en un tema de conflicto con los estudiantes.

Entre febrero y mayo el tema de la Ley de Educación no tuvo demasiada relevancia en la esfera pública⁷. Recién a mediados de mayo la cuestión fue retomada por una institución autónoma del Ejecutivo denominada Consejo para la Planificación Estratégica de Córdoba, que redactó un documento que fue firmado por distintos representantes de la mayor parte de los actores políticos

⁶ “La instancia que se debatirá en las escuelas a partir del segundo semestre parte de una consulta y recepción de ideas y no está definido si será un proyecto o un lineamiento, pero lo que si queremos es presentar un trabajo lo más completo y desarrollado posible”, explicó Grahovac (*La Voz del Interior*, 15/2/2010). El ministro enumeró los ejes principales que esperaba consensuar con los actores: organización del sistema educativo; estructura del sistema y sus principales lineamientos curriculares; derechos de los estudiantes y los maestros; garantías de funcionamiento de la educación pública y la privada; y participación de la comunidad.

⁷ Aunque sí se discutieron los problemas que enfrentaba la Ley de Educación Sexual para ser aplicada (*La Voz del Interior* *La Voz del Interior* 15/3/2010, 24/4/2010 y 13/5/2010).

partidarios) cordobeses⁸. Este documento constaba de tres ejes en torno a los cuales debería existir un compromiso de todas las fuerzas de cara a mejorar el sistema educativo: estos ejes eran “inclusión y calidad educativa”, “incorporación de tecnologías de la información”, y “financiamiento educativo”. En dicho documento existió, además, una mención respecto a la incorporación del “sector religioso” en la discusión de las políticas públicas educativas de cara a la concreción de dichas políticas (*La Voz del Interior*, 14/5/2010).

A fines de julio de ese año, el Ministerio envió a todos los colegios un protocolo de debate del texto de la futura ley de educación. Las declaraciones de los distintos actores sobre esta consulta plasmaron un mapa de acuerdos y desacuerdos sociales que contornearon el conflicto posterior. El representante del Consejo Católico de Educación de Córdoba (CCEC), Guillermo Buitrago, aseguró que el “espacio que se dio a la discusión” era “muy valioso”⁹. El Secretario General de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), en cambio, mostró desconfianza planteando que los derechos contenidos en el documento enviado a las escuelas debían “hacerse efectivos” (*La Voz del Interior*, 23/7/2010).

Pocos días después, el 28 de julio, se realizó la primera jornada de discusión en las escuelas. La actividad fue un fracaso en términos de participación: los docentes consideraron que no tenían ni información ni tiempo suficiente para prepararla y los centros de estudiantes, si bien intentaron motorizar espacios para debatirlo, no pudieron convocar a los estudiantes más allá de los integrantes de los propios centros. En las escuelas en las que no había centros de estudiantes, ni siquiera se alcanzó ese nivel mínimo de participación (Hernández, 2011). La convocatoria de padres y alumnos fue escasa (*La Voz del Interior*, 28/7/2010 y 29/7/2010), y los docentes reiteraron su queja respecto a lo que consideraron que era un tiempo escaso para discutir los 111 artículos del documento. Estas críticas fueron respondidas por Grahovac, para quien los actores habían contado con un plazo suficiente¹⁰.

Hasta este momento, el tema de la ley de educación no era un problema relevante de la política cordobesa. Esto cambió el 29 de septiembre cuando los alumnos tomaron tres colegios importantes de la ciudad de Córdoba (el IPEM 38, Jerónimo Luis de Cabrera; el IPEM 270 Manuel Belgrano y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba). Las demandas estaban centradas en dos puntos: las malas condiciones edilicias y la necesidad de ampliar el debate de la Ley de Educación (*La Voz del Interior*, 29/9/2010). El 30 de diciembre se sumó la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó y, en solidaridad, una facultad de la UNC. En los 20 días siguientes se tomaron 16 escuelas secundarias más, algunas primarias y pocos terciarios (Beltrán y Falconi, 2011). Durante el primer día de tomas, la principal

⁸ Juan Schiaretti, gobernador de Córdoba; Walter Grahovac, ministro de Educación de Córdoba; Carlos Caserio (PJ); Luis Juez (Frente Cívico); Oscar Aguad (UCR); Omar Ruiz (Coalicción Cívica); Eduardo García (Partido Socialista); Autoridades del Copec (Daniel Zovatto, Manuel San Pedro, Hugo Juri, Carlos Vido Kesman y Jorge Jaimez).

⁹ El CEC envió folletos y afiches a las escuelas y a las casas de los alumnos instando a la participación de los padres en el debate, lo cual resultaba crucial debido a los cambios políticos y sociales que estaban ocurriendo el país: “Generalmente los padres no participan de estas iniciativas. Cuando debatimos la Ley nacional, de 500 padres invitados, vinieron solo dos. De todas maneras, estamos esperanzados en que esta vez vengan porque creemos que estamos ante una nueva perspectiva. Después de la ley de educación sexual y la de matrimonio gay, todo esto nos lleva a pensar qué educación y qué familia queremos”, planteó Buitrago (*La Voz del Interior*, 23/7/2010).

¹⁰ “Quince días antes del receso de julio colgamos en la página del Ministerio y les comunicamos a las escuelas, la síntesis del anteproyecto con el trabajo realizado por el Consejo de políticas educativas de Córdoba. Creemos que ya se ha dado casi un mes de posibilidades para que se lea. Se suponía que por el hecho de que esté a disposición un mes antes a las jornadas, la gente llegaba con el texto leído” (Grahovac, *La Voz del Interior*, 30/7/2010).

crítica al proyecto de ley de educación por parte de los alumnos que lideraban la medida de fuerza fue que no se había tenido en cuenta a los estudiantes en la discusión del anteproyecto y que el tiempo para discutirlo (una jornada) había sido escaso¹¹. Al día siguiente se agregó la crítica a la inclusión de la educación religiosa optativa. El Movimiento Secundarios Arriba hizo circular un documento en el que se manifestaban las demandas edilicias, de participación, obligatoriedad y reglamentación de los centros de estudiantes, y en el que además se exigían “colegios laicos y exentos de todo dogmatismo” (*La Voz del Interior*, 30/09/2010).

Las tomas tuvieron un rol central en el repertorio de acción colectiva de los estudiantes (Tarrow, 2004) aunque este también incorporó otras medidas tales como las movilizaciones, manifestaciones a través de medios de comunicación y cartas dirigidas a las autoridades educativas. Los centros de estudiantes, si bien en algunos casos cumplieron un rol importante en la organización de las tomas, no necesariamente condujeron el conflicto sino que en muchos casos fueron desbordados por la participación (Hernández, 2011; Beltrán y Falcone, 2011). Los delegados estudiantiles se organizaron principalmente en dos espacios: Secundarios Unidos de Córdoba (SUC) y la Coordinadora de Escuelas Secundarias (CES). Como en toda acción colectiva, la posición de los estudiantes, padres y docentes (sobre todo respecto a las tomas) no fue homogénea sino que implicó en cada caso una serie de disputas y negociaciones (Hernández, 2011; Míguez, 2015).

En las dos semanas siguientes el conflicto siguió desarrollándose de manera heterogénea entre los distintos espacios¹². En el marco de esa heterogeneidad (caracterizada sobre todo por la divergencia entre sectores llamados “dialoguistas” y otros más “duros”) la demanda por modificar los artículos en los que se incluía la enseñanza religiosa empezó a cobrar un rol articulador de las demandas democráticas planteadas por los estudiantes (Laclau, 2005). Esto requiere que me detenga en dos cuestiones: en primer lugar, los artículos que estaban en discusión por el abordaje de la educación religiosa; en segundo lugar, el rol del debate en torno a la educación religiosa en la historia cordobesa y, dentro de este debate, las memorias sobre la Reforma.

Los artículos del anteproyecto que estaban en discusión eran el 11 inciso “e” y el 35 inciso “c”. El primero permitía la incursión de la enseñanza religiosa de manera optativa en las escuelas estatales; el segundo incluía la enseñanza religiosa entre los aprendizajes fundamentales:

¹¹ “Se nos dio una ley armada para discutir. Fue un día, cuatro horas, teniendo en cuenta que estudiantes y profesores somos los protagonistas. Queremos que se abra la discusión”, dijo la presidenta del centro de estudiantes del Jerónimo Luis de Cabrera quien agregó, en segundo lugar, que existían graves falencias en términos edilicias y, en tercer lugar, que la ley no fijaba la “obligatoriedad de los centros de estudiantes” (*La voz del Interior*, 29/9/2010).

¹² El 1º de octubre, el ministro recibió a los delegados de las tomas y les ofreció un plan de mejoras edilicias para las escuelas y constituir una comisión conformada por alumnos y el Gobierno para seguir las obras. No hizo ofrecimientos en relación al debate de la ley de educación, lo cual fue considerado por los alumnos al día siguiente cuando decidieron continuar con las tomas. El 5 de octubre el ministro volvió a reunirse con representantes de los alumnos de las escuelas tomadas, con idénticos resultados. El 7 de octubre, con el objetivo de que las medidas cesaran, el ministro anunció que a partir de ese día se computarían las faltas de aquellos estudiantes que no asistieran a clase, lo cual no tuvo ningún influjo sobre las medidas de fuerza debido a que estas faltas no podían ser computadas por el personal administrativo de las escuelas (que estaban tomadas). El 9 de octubre dos escuelas levantaron las tomas luego de haber firmado actas acuerdo con el Gobierno que incluyeron planes de refacción de las escuelas y la discusión del anteproyecto de ley durante dos semanas más. Sin embargo, otras 20 escuelas que estaban tomadas, junto a cinco terciarios y la Facultad de Humanidades de la UNC, mantuvieron la toma demandando la anulación del proyecto. El 13 de octubre todos los secundarios implicados en el conflicto (los que seguían tomados y los que no) marcharon por el centro de la ciudad pidiendo reformas edilicias y cambios en la Ley de Educación provincial.

Artículo 11.- Derechos y deberes de los Padres. Los Padres, o quien los sustituyeren legalmente, tienen, sobre la educación de sus hijos, los siguientes derechos: (...)

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.

Artículo 35.- La educación primaria contribuye decisivamente a la formación integral y asistencia del alumno, creando condiciones favorables para su activa integración familiar y socio-cultural y el desarrollo de los siguientes **aprendizajes fundamentales**. Sus objetivos son: (...)

c) 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.

Si bien el derecho de los padres a elegir la educación religiosa para sus hijos (Art. 11 Inc. e) ya estaba previsto en la ley anterior, los alumnos pretendían, de máxima, que este artículo no fuera incluido y, de mínima, que al rótulo de “opcional” se le agregara “extracurricular”. El Artículo 35, en cambio, debía ser abolido en su totalidad debido a que, al incluir la educación religiosa dentro los “aprendizajes fundamentales” enunciados en la Ley, podía representar eventualmente un problema para interpretar la cuestión de la “opcionalidad” de la educación religiosa (Abratte, 2015). Hasta aquí repasé los artículos que representaron puntos de disenso respecto a la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales. Ahora bien, este disenso no se estructuró en el vacío sino en el marco de una memoria colectiva concreta de Córdoba. Tal como lo señalé en la presentación del caso, la historia moderna de Córdoba está marcada por las referencias de los distintos grupos sociales y políticos a un antagonismo constitutivo entre el NCC y el Liberalismo cordobés. En cada una de las distintas etapas de la historia moderna cordobesa, este antagonismo inicial entre NCC y Liberalismo fue recuperado y reactualizado por la memoria colectiva de los diferentes grupos contendientes. En este marco, no resulta sorprendente que el reclamo estudiantil de mayor participación en 2010 le diera tanta importancia a la cuestión de la enseñanza religiosa y articulara diferentes demandas en torno al pedido de una educación completamente exenta de dogmatismos, dado que este elemento está muy presente en la memoria de los grupos sociales y políticos cordobeses, especialmente aquellos implicados en la comunidad educativa. Se puede decir que la memoria colectiva estudiantil en torno a estos enfrentamientos funcionó como una condición para que las demandas edilicias, contra las pasantías y por una participación política directa, se articularan en función de la demanda de “una educación laica”. Y dentro de este reclamo de “educación laica”, las memorias sobre la Reforma se hicieron presentes como un hito de laicidad y de participación.

Como resultado de las críticas de los estudiantes, después de 14 días de tomas de establecimientos educativos, el proyecto se volvió a discutir en algunas escuelas secundarias,

puntualmente aquellas que adhirieron a las actas acuerdo (*La Voz del Interior*, 12/10/2010). A finales de octubre terminó esa segunda tanda de discusión y las conclusiones fueron enviadas a las direcciones de nivel correspondientes que las incorporaron como anexo al borrador junto a los aportes anteriores y a las actas del Consejo Provincial de Políticas Educativas.

Dado que el Ejecutivo había manifestado que el proyecto ingresaría en la Legislatura y se votaría a principios de noviembre, en ese momento los estudiantes nucleados en el SUC amenazaron con retomar las medidas de fuerza si el proyecto no se modificaba en los tres puntos respecto a los cuales existían críticas del movimiento estudiantil (los artículos sobre educación religiosa, las pasantías, y la obligatoriedad de los centros de estudiantes). En un comunicado, los integrantes enfatizaron que en el ámbito de la educación pública “no puede existir la educación religiosa” ya que “impediría la educación sexual y la pluralidad de ideas” (*La Voz del Interior*, 5/11/2010). En el mismo día, el ministro de Educación les contestó en una entrevista radial: ¡Pero por Dios, **basta con esa mentira, no va a haber religión! El Gobierno no va a financiar la religión.** Esto es algo que **está vigente en Córdoba hace 24 años**, es un derecho que no se puede negar pero que en la práctica no se reclama, pero **no podemos promover la antirreligiosidad.** (*La Voz del Interior*, 5/11/2010).

Esta declaración, al restarle importancia al reclamo de los estudiantes y a sus temores de que el Estado financiara la enseñanza religiosa, avivó la movilización. El 9 de noviembre, cuando el proyecto tomó estado parlamentario¹³, los estudiantes nucleados en el movimiento Secundarios Unidos de Córdoba (SUC) comenzaron una ronda de consultas con legisladores de los diversos bloques y marcharon a la Legislatura (*La Voz del Interior*, 10/11/2010).

Como consecuencia de la movilización, al día siguiente Diputados votó la realización de audiencias públicas para discutir el proyecto, con el apoyo legislativo del oficialismo y los aliados dado que la oposición (Izquierda Socialista, el Frente Cívico y el Frente Progresista) votó en contra con distintos argumentos según el bloque¹⁴. La resolución legislativa 2.311/10 establecía que las audiencias serían convocadas por la Comisión de Educación en cuatro localidades y estarían abiertas a la participación de los docentes, estudiantes, progenitores y organizaciones de la sociedad civil.

La participación de estudiantes y progenitores en las cuatro audiencias estuvo acompañada, en cada caso, por movilizaciones de la Asamblea Interestudiantil. Al igual que las disputas sobre el sentido de la participación (Míguez, 2015), la cuestión de la incorporación de la educación religiosa fue un tema recurrente¹⁵.

En las audiencias se puede detectar muy claramente la cuestión de la memoria colectiva sobre el enfrentamiento entre NCC y Liberalismo como soporte de las demandas estudiantiles en el presente. Esta presencia de la memoria colectiva estuvo presente tanto en los discursos que planteaban la eliminación de ambos artículos, como en los que proponían mantenerlos. Entre los

¹³ El proyecto fue girado a tres comisiones: de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Informática; Economía, Presupuesto y Hacienda; y Legislación General, Función Pública, Reforma Administrativa y Descentralización.

¹⁴ En el debate se reeditaron las divisiones entre posiciones que definían a la participación como “participación directa” y otras que privilegiaban las instancias institucionalizadas y delegativas (Míguez, 2015).

¹⁵ De acuerdo a mis cálculos, alrededor del 37,5 por ciento de las menciones en las audiencias se refirieron críticamente a la cuestión de los espacios de participación que abrió el gobierno, por considerarlos restringidos; y cerca del 40 por ciento de las menciones de las audiencias se refirieron a la cuestión de la educación religiosa. De estas últimas, apenas el 12,5 por ciento de los discursos fueron favorables a la incorporación de la enseñanza religiosa de manera optativa mientras que el 87,5 por ciento restante se manifestaron en contra, considerando que la misma atentaba contra la laicidad educativa.

primeros, abundaron las referencias a la Ley 1420, a la Reforma de 1918 y al Cordobazo. Los discursos evocaron estos hitos de cara a reafirmar una idea de provincia “liberal”, “reformista” y en la cual *la* “juventud” tiene un rol preponderante. En el marco de esta idea de provincia, quienes querían quitar estos artículos del anteproyecto defendieron un discurso de encuadramiento o *frame* sobre la relación entre educación y religión en el cual la laicidad cumple un rol preponderante. Estas articulaciones pueden observarse en los ejemplos que siguen:

Otra cuestión que afecta al núcleo de contenidos innegociables del Movimiento Estudiantil es la educación laica. **Estamos pisando la cuna de la Reforma Universitaria**, que dio origen (...) a uno de los sistemas universitarios públicos, gratuitos, laicos, cogobernados, autónomos y extensionistas más sólidos del planeta, más inclusivos de América Latina y que mayor movilidad social ha generado. Y en este mismo lugar, nos damos ahora con que se ha generado un proyecto de ley por el que se afecta, principalmente, la educación laica. Estamos muy preocupados por esto, [...] porque **las instituciones eclesióásticas continúan influyendo, directa o indirectamente, en la búsqueda de las verdades del ser humano. Si no se garantiza la educación laica, se descuidarán los contenidos antropológicos, históricos, económicos y jurídicos que todo argentino debe aprender.** (Marcos Puricelli, Audiencia del 23/11/2010, Legislatura de Córdoba).

Creo que **esta bandera** (por la laicidad educativa), **que fue levantada hace mucho tiempo por estudiantes reformistas, no se puede perder.** Tenemos que generar espíritus críticos en el sistema educativo y que después cada cual decida, conciente o inconcientemente, pedir ayuda o alabar a cualquier ser superior o inferior. Entiendo que esto no hace falta que esté dentro del colegio (Florencia Ceccarelli. Audiencia del 23/11/2010, Legislatura de Córdoba).

Como hija política del ‘Cordobazo’ que nos enseñó que debemos formarnos diariamente con los libros a través del diálogo y el debate, disputando por las mejores ideas, con solidaridad hacia nuestros compañeros, reclamo a ustedes la mejor educación, no la educación posible. **Como víctima de una violación espiritual y moral por parte de Primatesta y su corte**, que pretenden confundir nuestra **solidaridad con su caridad, nuestra libertad con el miedo, nuestros méritos con sus prebendas, nuestro debate con su doxa, rechazo cualquier financiamiento a cualquier educación religiosa**, cualquiera fuera el dogma. Me pronuncio enérgicamente a favor de la educación laica. Y porque fui rescatada de aquella violación por la universidad de la reforma, la del compromiso social de los ’60 y los ’70 y también por la universidad de la libertad del arquitecto Rébora, vengo a apelar por la educación libre, gratuita y excelente (Dalmira Pensa, Audiencia del 23/11/2010, Legislatura de Córdoba).

En una ciudad que es cuna de la Reforma Universitaria, que además se hizo eco, en los años '60, de la discusión acerca de la educación laica, vemos como un claro retroceso reconocer la posibilidad de que el Estado imponga desde su esfera una educación religiosa, basada en dogmas. La religión versus educación laica no debe tomarse como una afrenta de parte de quienes defendemos la educación laica contra cualquier religión, sino que debe ser motivo para defender el respeto pleno de la libertad de conciencia individual de cada uno de los ciudadanos, para formarse en una institución educativa sostenida por el Estado provincial, independientemente del credo o religión que profese. (Emilio Cornaglia, Audiencia del 23/11/2010, Legislatura de Córdoba).

A estos discursos se opusieron otros que también apelaron a diferentes hitos de memoria vinculados al antagonismo entre Liberalismo y NCC, pero para fundamentar otro encuadramiento de la relación entre educación y religión, en el cual la laicidad no constituye un valor necesariamente central. En estos, se recupera la Constitución como testimonio de un pacto entre el NCC y el Liberalismo, o bien se relativiza la importancia que tiene en la memoria colectiva el valor de la laicidad en comparación con otros valores, como la gratuidad o la obligatoriedad:

Oponerse al texto propuesto implica desconocer esas normas superiores (la Constitución Nacional y la Ley N° 8113) y constituye una incoherencia en un Estado que asegura los beneficios de la libertad para todos los hombres, a la vez que reconoce a Dios como fuente de toda razón y justicia (Silvio Pedro Montini, audiencia pública del 23 de noviembre sobre la Ley de Educación de Córdoba).

Escucho a muchos jóvenes hablar de educación laica como si fuera un postulado histórico y no lo es. (...). Si dijeran que la educación va a dejar de ser laica, no sé si van a temblar los altares de los próceres argentinos, pero si deja de ser gratuita y obligatoria sí van a temblar, lo de laica es un postulado que puede ser amortizado (Raúl Ojeda, audiencia pública del 7 de diciembre sobre la ley de educación de Córdoba).

Al final de las audiencias, como producto de la movilización estudiantil y la manifestación de fuertes disidencias en las audiencias públicas, los legisladores anunciaron que incorporarían al texto del anteproyecto que la educación religiosa opcional sería extracurricular, fuera del horario escolar y dictada por ministros de los diferentes cultos, de modo que no comprometería ningún tipo de financiamiento específico del Estado provincial. Al mismo tiempo, decidieron eliminar la educación religiosa de los aprendizajes fundamentales comprendidos en el Art. 35 Inc. "c". En un mismo sentido, consensuaron modificar el artículo referido a la educación sexual. En ese artículo se establecía que uno de los objetivos de la educación era "brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable" y los legisladores acordaron agregar que dichos conocimientos se brindarían en los términos de Ley Nacional de

Educación Sexual Integral (*La Voz del Interior*, 14/12/2010). Otra incorporación como producto de las demandas fue la inclusión de los estudiantes en el Consejo de Políticas Educativas y la posibilidad de incluir también organizaciones de padres de alumnos, aunque con dudas sobre cómo se organizarían (*La Voz del Interior*, 14/12/2010).

Un día antes de que se votara la ley los estudiantes universitarios, terciarios y algunos docentes encolumnados en la llamada Asamblea Interestudiantil Independiente iniciaron una huelga de hambre “por tiempo indeterminado” y convocaron una marcha para el día siguiente (el día de la sanción de la ley) pidiendo la “anulación” del anteproyecto (*La Voz del interior*, 14/12/2010). A esta movilización se sumaron las otras dos organizaciones que nucleaban estudiantes, la CES y la SUC (*La Voz del Interior*, 15/12/2010). El reclamo más importante de para esa instancia, en la que ya se había llegado a un acuerdo sobre la mayor parte de los problemas edilicios, fue la no incorporación de la enseñanza religiosa¹⁶. Este reclamo fue considerado a medias por los legisladores quienes, como lo marqué anteriormente, quitaron a la educación religiosa de los aprendizajes fundamentales y aclararon el carácter extracurricular y no financiado por el Estado de la enseñanza religiosa, pero mantuvieron el derecho de los progenitores a que sus hijos recibieran clases de religión en el ámbito estatal. Finalmente, la ley se aprobó con 43 votos a favor y 25 en contra¹⁷. Los disturbios afuera de la legislatura fueron muchos y graves debido a la masividad de la convocatoria estudiantil¹⁸.

2.3. Análisis del proceso: catolicismo en la coalición defensora y participación ampliada

En Córdoba el *statu quo* se mantuvo a grandes rasgos, aunque el explicitación del carácter extracurricular, fuera del horario de clase y no financiado por el Estado de la educación religiosa opcional representó una cierta innovación que tuvo, al igual que todo el proceso de debate público social, un carácter negociado.

El tiempo de debate estuvo dado por una negociación permanente entre el Gobierno y los actores sociales, sobre todo los estudiantes. La primera mención al tema fue el anuncio del ministro de Educación, en febrero del 2010, de que ese año se sancionaría una Ley de Educación nueva para la provincia, acorde a la nacional del 2006, y que buscaría la participación de todos los sectores. La ley finalmente fue sancionada en diciembre, por lo que el proceso en su totalidad duró diez meses.

Las referencias al factor religioso fueron cobrando relevancia a medida que pasaron de ser una consigna periférica para los estudiantes (que protestaron, al principio, por las condiciones edilicias de los establecimientos escolares y por no sentirse plenamente incorporados en la discusión de la ley) a ser la principal consigna que conglomeró a dos organizaciones provinciales de estudiantes secundarios, centros de estudiantes universitarios, y docentes no alineados con la

¹⁶ “Creemos que si uno incorpora una religión tiene que incorporar a 200 y eso implica darles espacio dentro de los establecimientos que ya tienen un montón de problemas”, dijo un representante de dicha organización para explicar los motivos de la protesta (*La Voz del Interior*, 15/12/2010).

¹⁷ Votaron a favor legisladores oficialistas de Unión por Córdoba, además del Frente para la Victoria, Concertación Plural, Unión Federal Vecinal, Movimiento Patriótico, Pro, Peronismo Militante, Acción Vecinal, y Vecinalismo Independiente. Quienes votaron en contra fueron los legisladores de la UCR, el Frente Cívico, la Coalición Cívica, e Izquierda Socialista (*La Voz del Interior*, 15/12/2010).

¹⁸ Hubo cinco policías heridos y decenas de estudiantes detenidos, y el operativo policial estuvo integrado por 250 efectivos (*La Voz del Interior*, 15/12/2010).

UEPC. Sin embargo, quienes promovieron la inclusión de la educación religiosa (de manera optativa) lo hicieron desde una posición “a la defensiva”, con argumentos como que ya estaba incluida como derecho en la ley previa y en la Constitución y que no implicaría un gasto para el Estado. Además, el caso cordobés constituyó un caso de modificación parcial del *statu quo* legislativo en relación a la forma de prescribir la relación entre educación estatal y enseñanza religiosa. Esto se debió a la movilización de diferentes actores (especialmente el movimiento estudiantil), la cual condicionó la posición inicial del Gobierno llevándolo a negociar mayores instancias de participación y la propia redacción de la ley.

Los principales puntos de conflicto presentes en la discusión fueron, ante todo, aquellos presentes en el reclamo estudiantil y docente, es decir: el modo en el cual el Gobierno trató la discusión de la ley, el hecho de que la ley contemplara la enseñanza religiosa, y que se incluyera un sistema de pasantías para las escuelas técnicas, lo que consideraron como una intromisión del mercado en el sistema educativo.

La modalidad en la cual esta discusión se dio incluyó, entre las instancias formales, las reuniones del Consejo de Políticas Educativas, dos jornadas institucionales en las escuelas, las reuniones de comisión, y la organización de audiencias públicas; entre las instancias informales se pueden contar las declaraciones en medios de comunicación por parte, sobre todo, del ministro de Educación y los estudiantes, las tomas de establecimientos y movilizaciones.

El orden de las distintas instancias estuvo dado por una negociación entre, por un lado, la intencionalidad del Ejecutivo de conducir el proceso de discusión, es decir, definir los plazos, las instancias, y los propios términos del debate. Y por otro lado, la intención de distintos actores educativos, sobre todo el movimiento estudiantil secundario, de ampliar estos márgenes de negociación y hacer que el proceso tuviera un carácter más participativo. De este modo, la primera versión del anteproyecto fue redactada en el ámbito del Consejo de Políticas Educativas y el Ministerio de Educación. Luego, en julio, el propio Ministerio difundió un anteproyecto. Hacia fines de ese mes se realizaron dos jornadas en las escuelas, que tuvieron poca convocatoria y más tarde, en septiembre, comenzó la toma de escuelas. Recién en esta instancia otros actores fuera del Gobierno comenzaron a intervenir en la definición del proceso de debate de la ley. En noviembre, una vez que la ley entró a la Legislatura, comenzaron las audiencias públicas, también producto de la movilización, que se dieron a lo largo de ese mes. El 15 de diciembre la ley llegó al recinto y fue aprobada, también con una fuerte movilización fuera de la Legislatura. En suma, lo que marca el orden de las instancias de acuerdo a la intervención de los distintos actores es que, si en un principio el Gobierno buscó conducir el proceso desde una perspectiva restrictiva de la participación, esto fue contestado desde la sociedad civil, sobre todo desde el movimiento estudiantil. Además, este fue acompañado en buena medida por la opinión pública (varias editoriales de *La Voz del Interior* apoyaron el reclamo) y por otros actores, tales como la UNC, los propios progenitores de los alumnos y, en muchos casos, sus maestros (Hernández, 2011; Míguez, 2015).

El actor con mayor iniciativa fue el Ejecutivo, a tal punto que prácticamente no se registraron, en las noticias relevadas en torno a la agenda educativa para el caso cordobés, declaraciones de legisladores. Sin embargo, la participación de Sánchez en la redacción del proyecto, así como la participación del CCEC en el Consejo de Políticas Educativas, implicaron también una participación del catolicismo desde el primer momento. La discusión pública social

principal tuvo por un lado al ministro de Educación Grahovac y por el otro a los estudiantes secundarios, en menor medida, universitarios, y en tercer lugar a los docentes, aunque a aquellos no agrupados en los sindicatos. En este marco los actores con mayor capacidad y ejercicio de veto (teniendo en cuenta que el actor con mayor iniciativa fue el Ejecutivo y que el partido de Gobierno poseía mayoría en la Legislatura) fueron, en especial, los estudiantes.

En suma, la coalición que apoyó la ley estuvo formada sobre todo por el Gobierno, el movimiento católico (a través de Sánchez) y la UEPC, mientras que la coalición en contra de la ley estuvo formada principalmente por estudiantes secundarios y universitarios, progenitores y docentes no agrupados en la UEPC. Resulta difícil distinguir claramente entre una coalición social mayoritaria y una minoritaria, debido a que el elevado nivel de contestación funcionó para modificar parcialmente los plazos del debate, ampliar las instancias tanto formales como informales de discusión e incluso modificar, aunque sea parcialmente, el texto de la ley y del anteproyecto. En otras palabras, existió una disputa importante que condicionó a la coalición defensora de la ley, coalición en la cual el Ejecutivo tuvo un rol central.

Esto lleva al último punto a tener en cuenta en este proceso, que fue el carácter ampliado de la participación. Este rasgo no estaba definido al inicio del debate, cuando el Ejecutivo propuso una discusión más restringida a la participación directa de los actores y más canalizada a través de mecanismos propios de la democracia representativa. Sin embargo, la movilización de los estudiantes, quienes en ese entonces no estaban comprendidos por estos mecanismos (la Ley N.º 26.774 de Ciudadanía Argentina que dispuso el derecho a voto para los jóvenes mayores de 16 años fue sancionada recién en 2013) llevó a que la participación directa de los actores sociales fuera ampliada. Esta ampliación se dio en dos sentidos: por un lado, porque con la toma de escuelas los estudiantes secundarios se incluyeron “de hecho” en un debate del que, de acuerdo a su discurso, habían sido excluidos; por otro lado, porque a través de las medidas de fuerza llevaron al Gobierno mismo, así como a otros actores políticos, a reconocerlos como parte de la discusión ampliando las instancias o canales institucionales (actas acuerdo, audiencias públicas, más jornadas de debate, reuniones con legisladores, etcétera). En suma, el caso cordobés estuvo demarcado por la iniciativa fundamental del Ejecutivo con el apoyo de la Iglesia católica y el sindicato mayoritario y la presencia de un debate ampliado como consecuencia de la contestación social (sobre todo estudiantil) a una convocatoria a la participación que fue percibida, por los actores contestatarios, como restringida.

3. Recapitulación y discusión

El objetivo de este trabajo fue dar cuenta de cómo las memorias colectivas sobre la Reforma Universitaria movilizaron acciones e imaginarios, primero en el campo estudiantil pero luego también en otros actores sociales y políticos, que intervinieron sobre el proceso de debate de la última ley de educación en Córdoba, dándole un carácter negociado tanto al propio proceso de debate como al resultado legislativo.

Esta presencia de las memorias sobre la Reforma se hizo evidente desde el momento en el cual, habiendo una multiplicidad de reclamos estudiantiles, la demanda de suprimir la educación religiosa bajo el lema de “educación laica” se convirtió en el principal articulador primero del movimiento estudiantil secundario, luego universitario, y luego de otros actores sociales tales como

docentes autoconvocados y progenitores. Vinculada a esta demanda, el pedido por “más participación” también se referenció en la Reforma: la idea de la participación forma parte, como lo marqué en la introducción del caso, de la cadena equivalencial propia del discurso liberal-reformista cordobés; fue uno de los principales emblemas de la Reforma de 1918 y uno de los núcleos de la propuesta política y pedagógica de Taborda. En el caso de la discusión de esta ley, la cuestión de la participación apareció numerosas veces asociada tanto a la memoria colectiva como a la idea de provincia, es decir, a una idea de provincia moderna, secular, democrática y con fuerte participación juvenil en la política opuesta a una idea de provincia tradicional, católica, jerárquica y poco abierta a la diversidad religiosa, más afín al discurso del NCC. A partir de estas memorias sobre la Reforma se reconstruyó discurso que asoció este hito de memoria a otros posteriores, como el Cordobazo.

Esta movilización permitió al Gobierno ampliar las instancias de participación de la sociedad civil, lo cual, en el marco de una coalición defensora que incluyó al catolicismo, hizo que el proceso de debate fuera negociado, así como el resultado legislativo que implicó una redacción en la cual, sin excluir la enseñanza religiosa optativa en las escuelas estatales, se hicieron algunos cambios en esa dirección (como la aclaración de su carácter extracurricular y no financiado por el Estado).

Ahora bien, es importante marcar que la Reforma apareció en este debate como hito de memoria: es decir, los discursos (estudiantiles, políticos, sociales, etcétera) sobre la Reforma que circularon a lo largo del debate público social de la ley no se detuvieron específicamente en la historicidad concreta de este hito, sino que lo reivindicaron de manera general. Esto, lejos de expresar que la Reforma no tenga peso en los procesos de politización actual, habla de su potencia justamente como hito de participación, laicidad y politización juvenil, casi en un sentido “patrimonializado” (Hervieu-Léger, 2005). El hecho de que la Reforma apareciera como hito en un contexto muy diferente al del reformismo de 1918 (democracia consolidada, avance de la secularización, universalización de la educación secundaria, etcétera) habla, justamente, de que este hecho histórico forma parte de una simbología que está muy disponible para la militancia juvenil cordobesa.

En suma, el proceso de debate de la última Ley de Educación en Córdoba y la politización que se construyó a partir de una memoria colectiva reivindicativa de la Reforma de 1918 da cuenta de su resonancia en la actualidad, no solo desde un punto de vista institucional o histórico (como base del sistema universitario argentino) sino también desde un punto de vista político en el que las memorias colectivas pueden cumplir un rol central.

4. Bibliografía

Aboy Carlés, G. (2005). Populismo y democracia en la Argentina contemporánea. Entre el hegemonismo y la refundación. *Estudios Sociales*, 28, 125-149.

Abratte, J. P. (2007). *Hegemonía, reforma y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. (Tesis de Doctorado). Flacso, Argentina.

Abratte, J. P. (2015). Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba: Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política. *Historia de la educación - anuario*, 1(16), 25-38.

Archer, M. (2013). *The social origins of educational systems*. New York: Routledge

Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 35(1), 27- 40.

Botana, N. (2010). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.

Calvo, E. y Tow, A. (2009). Cajoneando el debate: el papel de los presidentes de las comisiones en la productividad del congreso argentino. *Desarrollo Económico*, 195(49), 451-477.

Cox, G. (2006). The organization of Democratic Legislatures”. En B. Weingast and D. Wittman (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.

Cox, G. y McCubbins, M. (1993). *Legislative Leviathan: Party Government in the House*. Berkeley: University of California Press.

Di Stefano, R. (2010). *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Di Stefano, R. & Zanatta, L. (2009). *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del Siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.

Entrevista a Carlos Alberto Sánchez realizada en Córdoba en mayo de 2016.

Estévez, A. (1999). *Construcción de una matriz de actores, para políticas públicas y proyectos dentro de un contexto de reforma del estado*. Disponible en:

<http://www.polipub.org/documentos/matriz%20de%20actores.PDF>.

Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for?. *American Political Science Review*, 2(98), 341-354.

Ghio, J. (2007). *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.

Hernández, A. (2013). “No somos el futuro, somos el presente”. *Política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. (Tesis de grado inédita). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Hervieu-Léger, D. (2005). *La religión, hilo de memoria*. Barcelona: Herder.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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 *Síntesis. Artículos basados en tesinas de grado*. N° 4.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109-134.

Larrondo, M. y Vommaro, P. (2013). Juventudes y participación política en los últimos treinta años de democracia en la argentina: conflictos, cambios y persistencias. *Observatorio latinoamericano*, (12), 254- 275.

Ley 9.780. "Ley de Educación". Disponible: <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>

Ley 8.113. "Ley de Educación". Disponible: <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/17c6f2d25112f7c60325723400641fd6?Open>

Legislatura de la provincia de Córdoba. Cuerpo de taquígrafos. Audiencia pública ley provincial de educación. 23 de noviembre de 2010 versión taquigráfica. *Mimeo*.

Mahoney, J. (2012). The Logic of Process Tracing Tests in the Social Sciences. *Sociological Methods & Research*, 4(41), 570–597.

Mallimaci, F. El Catolicismo. Entre el liberalismo integral y la hegemonía militar (1900-1960). En M. Liboreiro et al, *500 años de cristianismo en Argentina*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.

Míguez, P. (2015). El Estado en búsqueda de democracia. Un estudio de caso sobre las reformas educativas 1983-2010. *Pasado Abierto*. 1, 91-120.

Nowlin, Mathew (2013). Advocacy coalition framework, social construction, policy design and emerging trends". En S. Theodoulou y M. Cahn (Eds.), *Public policy. The essential readings*. Nueva York: Pearson.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Roitenburd, S. (1998). *Nacionalismo católico cordobés: educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo, 1862-1943*. (Tesis de doctorado). UNC, Córdoba.

Sabatier, P. y Jenkins-Smith, H. (1999). The Advocacy Coalition Framework, an assessment. En P. Sabatier (Ed.), *Theories of the Policy Process*. (pp. 117-166). Oxford: Westview Press.

Sabatier, P. y Weible, C. (2007). The advocacy coalition framework: innovations and clarifications. En P. Sabatier (Ed.), *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press.

Sigal, S. (2002). *Intelectuales y poder en Argentina: la década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tcatch, C. (2006). *Sabatinismo y peronismo: partidos políticos en Córdoba, 1943-1955*. Buenos Aires: Biblos.

Tcatch, C. (2012). Movimiento estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946). *Cuadernos de historia*, 37, 131-157.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: FCE.

Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina. 1806-1852*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tsebelis, G. (2006). *Jugadores con veto. Cómo funcionan las instituciones políticas*. México: FCE.

Anexo: Artículos de medios periodísticos consultados

| Fecha | Título | Link |
|------------|--|---|
| 15/02/2010 | Instan a debatir borrador de nueva ley de educación | http://www.lavoz.com.ar/content/instan-debatir-borrador-de-nueva-ley-de-educacion |
| 21/03/2010 | Los eufemismos de la educación sexual | http://www.lavoz.com.ar/content/los-eufemismos-de-la-educacion-sexual |
| 29/04/2010 | Cómo enseñar educación sexual | http://www.lavoz.com.ar/content/como-ensenar-educacion-sexual |
| 13/05/2010 | Presentan las láminas de Educación Sexual Integral | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ambiente/presentan-las-laminas-de-educacion-sexual-integral |
| 14/05/2010 | Compromiso con la educación por 15 años | http://www.lavoz.com.ar/copec/compromiso-con-la-educacion-por-15-anos |
| 23/07/2010 | Primero hay que saber de qué se trata | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/primero-hay-que-saber-de-que-se-trata-3 |
| 23/07/2010 | La salita de 4 años será obligatoria | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-salita-de-4-anos-sera-obligatoria-2 |
| 28/07/2010 | Ya se debate la ley en las escuelas | http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ya-se-debate-la-ley-en-las-escuelas |
| 29/07/2010 | La ley provincial de educación se debatió casi sin padres ni alumnos | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-ley-provincial-de-educacion-se-debatio-casi-sin-padres-ni-alumnos |
| 29/07/2010 | Hay indiferentes, angustiados y sabios ignorantes | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hay-indiferentes-angustiados-y-sabios-ignorantes |
| 30/09/2010 | Las causas de la protesta en colegios secundarios de Córdoba | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/las-causas-de-la-protesta-en-colegios-secundarios-de-cordoba |
| 12/10/2010 | Cuáles son los puntos de la ley que cuestionan los estudiantes | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/cuales-son-los-puntos-de-la-ley-que-cuestionan-los-estudiantes |
| 27/10/2010 | El debate de la ley comenzaría en noviembre | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-debate-de-la-ley-comenzaria-en-noviembre |
| 27/10/2010 | UNC: alumnos de izquierda coparon el Rectorado | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-alumnos-de-izquierda-coparon-el-rectorado |
| 05/11/2010 | El riesgo de atomizarse | http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-riesgo-%EF%BF%BDde-atomizarse |

- 05/11/2 Si no hay respuestas, volverían las <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/si-no-hay-respuestas-volverian-las-tomas>
010 tomas
- 05/11/2 Grahovac volvió a defender el <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/grahovac-volvio-defender-el-proyecto-de-ley-de-educacion>
010 proyecto de Ley de Educación
- 10/11/2 Ley de Educación: estudiantes <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-estudiantes-marcharon-por-el-centro-contra-la-reforma>
010 marcharon por el centro contra la reforma
- 11/11/2 Audiencias públicas por ley de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/audiencias-publicas-por-ley-de-educacion>
010 educación
- 12/11/2 Ley de educación: el jueves <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-el-jueves-empiezan-las-audiencias>
010 empiezan las audiencias
- 17/11/2 Levantaron las tomas en la <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/levantaron-las-tomas-en-la-facultad-de-filosofia>
010 Facultad de Filosofía
- 17/11/2 Los estudiantes no pudieron <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/los-estudiantes-no-pudieron-ingresar-la-legislatura>
010 ingresar a la Legislatura
- Ley de educación: los estudiantes <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-los-estudiantes-volvieron-pedir-que-se-anule-el-proyecto>
volvieron a pedir que se anule el proyecto
- 18/11/2 <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-los-estudiantes-volvieron-pedir-que-se-anule-el-proyecto>
010
- 19/11/2 Aportes y rechazos en la primera <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/aportes-y-rechazos-en-la-primera-audiencia-publica-por-la-ley-educativa>
010 audiencia pública por la ley educativa
- 27/11/2 "No debe haber una ley más <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/%EF%BF%BDno-debe-haber-una-ley-mas-discutida>
010 discutida"
- 30/11/2 Ley de Educación: audiencia <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ley-de-educacion-audiencia-extendida-en-la-legislatura>
010 extendida en la Legislatura
- 06/12/2 Se realizó la última audiencia por la <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/se-realizo-la-ultima-audiencia-por-la-ley-de-educacion>
010 Ley de Educación
- 14/12/2 La educación religiosa estará <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/la-educacion-religiosa-estara-incluida-en-la-ley>
010 incluida en la ley
- 14/12/2 Protesta de estudiantes en rechazo <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/protesta-de-estudiantes-en-rechazo-al-proyecto-de-ley-de-educacion>
010 al proyecto de ley de educación
- 15/12/2 Al final, la ley tendrá algunos <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/al-final-la-ley-tendra-algunos-cambios>
010 cambios
- 15/12/2 Estudiantes se movilizaron en <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/estudiantes-se-moviliaron-en-rechazo-la-ley>
010 rechazo a la ley
- 15/12/2 Ley de Educación: imágenes de los <http://www.lavoz.com.ar/galeria/ciudadanos/ley-de-educacion-imagenes-de-los-incidentes-en-la-legislatura>
010 incidentes en la Legislatura
- 15/12/2 Ley de educación: fuertes <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ley-de-educacion-fuertes-incidentes-dejan-heridos-y-detenidos>
010 incidentes dejan heridos y detenidos

- 16/12/2 010 Lejos del clima de fiesta que habían soñado <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/lejos-del-clima-de-fiesta-que-habian>
- 16/12/2 010 12 detenidos y 9 heridos, saldo del debate en la Unicameral <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/12-detenidos-y-9-heridos-saldo-del-debate-en-la-unicameral>
- 22/12/2 010 Carmen Nebreda repudió la represión policial <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/carmen-nebreda-repudio-la-represion-policial>
- 02/10/2 010 La toma en las escuelas seguirá por lo menos hasta el lunes <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-toma-en-las-escuelas-seguira-por-lo-menos-hasta-el-lunes>
- 02/10/2 010 Demasiadas cosas para decir <http://www.lavoz.com.ar/analisis/demasiadas-cosas-para-decir>
- 02/10/2 010 Alumnos deciden hoy si vuelven las clases <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/alumnos-deciden-hoy-si-vuelven-las-clases>
- 02/10/2 010 Filosofía seguirá tomada por tiempo indefinido <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/filosofia-seguira-tomada-por-tiempo-indefinido>
- 02/11/2 010 Ley de educación: aún no ingresa a la Legislatura <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ley-de-educacion-aun-no-ingresa-%EF%BF%BDa-la-legislatura>
- 03/11/2 010 Estudiantes acampan frente a la Legislatura <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/estudiantes-acampan-frente-la-legislatura>
- 03/11/2 010 Aún no ingresa la reforma educativa a la Unicameral <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/aun-no-ingresa-la-reforma-educativa-la-unicameral>
- 04/11/2 010 El proyecto de ley educativa ingresa sin modificaciones <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/el-proyecto-de-ley-educativa-ingresa-sin-modificaciones>
- 04/11/2 010 Presentan el proyecto de ley educativa antes de que ingrese a la Unicameral <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/presentan-el-proyecto-de-ley-educativa-antes-de-que-ingrese-la-unicameral>
- 04/11/2 010 Cortes en el centro en rechazo a la Ley de Educación <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/cortes-en-el-centro-en-rechazo-la-ley-de-educacion>
- 05/11/2 010 Anuncian más presupuesto para 2011 <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/anuncian-mas-presupuesto-para-2011>
- 06/11/2 010 La ley se aprobaría dentro de 40 días <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/la-ley-se-aprobaria-dentro-de-40-dias>

- 09/10/2010 Un sector pide anular el proyecto para negociar <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/un-sector-pide-anular-el-proyecto-para-negociar>
- 13/12/2010 Por año, 20 familias piden un lugar para sus hijos <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/por-ano-20-familias-piden-un-lugar-para-sus-hijos>
- 14/12/2010 Los padres y los alumnos tendrán que organizarse <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/los-padres-y-los-alumnos-tendran-que-organizarse>
- 15/11/2010 Inscripciones para la audiencia pública <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/inscripciones-para-%EF%BF%BDla-audiencia-publica>
- 15/12/2010 La Unicameral trata la ley de educación <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-unicameral-trata-la-ley-de-educacion>
- 15/12/2010 Aprobaron la Ley de Educación, en medio de graves incidentes con estudiantes <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/aprobaron-la-ley-de-educacion-en-medio-de-graves-incidentes-con-estudiantes>
- 16/11/2010 Grahovac fue a la Legislatura por la ley de educación <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/grahovac-fue-la-legislatura-por-la-ley-de-educacion>
- 16/12/2010 Estudiantes denunciaron represión policial <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/estudiantes-denunciaron-represion-policial>
- 16/12/2010 Un recinto vacío y sin muchas ganas de debatir <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/un-recinto-vacio-y-sin-muchas-ganas-de-debatir>
- 16/12/2010 Ley de educación en Córdoba: cruces y críticas, el día después de los graves incidentes <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-en-cordoba-cruces-y-criticas-el-dia-despues-de-los-graves-incidentes>
- 19/10/2010 Ley de Educación: UEPC apoya el anteproyecto de reforma <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-uepc-apoya-el-anteproyecto-de-reforma>
- 19/10/2010 Sólo dos escuelas mantienen las tomas <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/solo-dos-escuelas-mantienen-las-tomas>
- 19/11/2010 Velasco: Si la religión crispa, hay que sacar ese artículo <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/velasco-si-la-religion-crispa-hay-que-sacar-ese-articulo>
- 22/11/2010 Río Cuarto: estudiantes definen si sigue la toma en Bellas Artes <http://www.lavoz.com.ar/rio-cuarto/rio-cuarto-estudiantes-definen-si-sigue-la-toma-en-bellas-artes>

- 22/11/2010 Mañana siguen las audiencias por la ley de educación <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/manana-siguen-las-audiencias-por-la-ley-de-educacion>
- 23/11/2010 Toman escuela en Río Cuarto <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/toman-escuela-en-rio-cuarto>
- 27/10/2010 Levantan la toma del Rectorado de la UNC <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/levantan-la-toma-del-rectorado-de-la-unc>
- 28/07/2010 Las escuelas debaten la ley: no hay clases <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/las-escuelas-debaten-la-ley-no-hay-clases>
- 28/10/2010 Los estudiantes volvieron a reclamar por la Ley de Educación <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/los-estudiantes-volvieron-reclamar-por-la-ley-de-educacion>
- 29/09/2010 Estudiantes ratifican las protestas y las tomas de los colegios <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/estudiantes-ratifican-las-protestas-y-las-tomas-de-los-colegios>
- 29/10/2010 Secundarios, en vigilia por el tratamiento de la ley <http://www.lavoz.com.ar/secundarios-en-vigilia-%EF%BF%BDpor-el-tratamiento-de-la-ley>
- 30/07/2010 No habrá más jornadas para debatir la Ley de Educación <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/no-habra-mas-jornadas-para-debatir-la-ley-de-educacion>
- 30/09/2010 Las tomas continuarán hasta mañana <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/las-tomas-continuaran-hasta-manana>
- 30/10/2010 Los secundarios siguen acampando y piensan levantar una "carpa blanca" <http://www.lavoz.com.ar/los-secundarios-siguen-acampando-y-piensan-levantar-una-%EF%BF%BDcarpa-blanca>

Recibido: 25 de Febrero de 2018
Aceptado: 25 de Mayo de 2018