

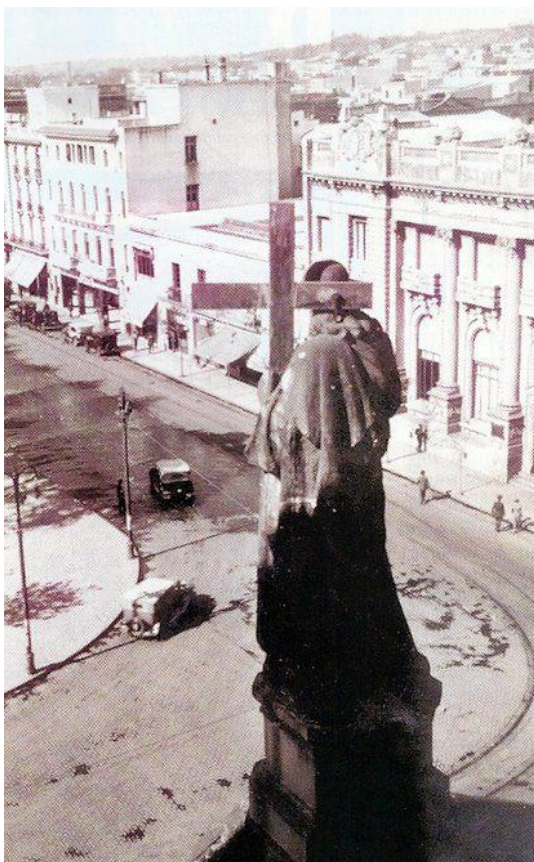


UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

TÍTULO DE LA TESIS:

“El debate sobre educación laica - religiosa en el marco de la Reforma de la Ley 8113/91 en 2010.

Abordaje de un recorrido histórico”



AUTORA: GABRIELA A. LAMELAS

**DIRECTOR: JUAN PABLO
ABRATTE**

FECHA: DICIEMBRE DE 2012

AGRADECIMIENTOS

A Juan Pablo Abratte, por las extensas horas dedicadas a la lectura y comentario de los borradores. Por sus aportes invalorable, muchos de los cuales se han transformado en parte indisoluble de este trabajo.

A Silvia Roitenburd, por su generosidad intelectual y por estimularme permanentemente a continuar el camino de la investigación.

A mis compañeros/as de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina: Eunice Rebolledo, Natalia Bosch, Eda Gelmi, Gonzalo Gutiérrez y Silvia Kowalczuk por escuchar, comentar y compartir las producciones parciales que precedieron a esta elaboración.

A Octavio Falconi, quien desde los inicios me guió como docente de la Cátedra de Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa en la elaboración de este proyecto. Agradezco además la generosidad con la que me brindó datos invalorable para este y futuros trabajos de investigación.

A Alicia Carranza, Adela Coria y Liliana Olivero, quienes amablemente accedieron a mis preguntas y pusieron a mi disposición sus vivencias, recuerdos y documentos personales.

A Jonatan y a Jazmín, por sus aportes y opiniones sobre aspectos de este trabajo.

A mis compañeras de los últimos años Silvia Kowalczuk y Susana Valverde, quienes fueron un permanente estímulo, apoyo y acompañamiento en los tiempos de cursado y exámenes.

A mis compañeras docentes de la escuela primaria, María Fernanda y Marcela, sobre quienes numerosas veces recayó el tiempo restado a mi trabajo como maestra para abocarme al estudio.

A Rubén, por la minuciosidad con la que corrigió los borradores.

DEDICATORIAS

A mis alumnos/as, permanente fuente de estímulo intelectual y de afecto desinteresado, con el deseo de que el circuito educativo que les toca recorrer deje de estar marcado por la segregación y la discriminación.

A los estudiantes, docentes y padres que durante el año 2010 volvieron a enfrentar los intentos de imposición dogmática de la Iglesia Católica de Córdoba.

A Perla Paz, mi madre, por haberme enseñado tempranamente que la religión que cada uno profese es un dato irrelevante, por haber respetado mis creencias y opiniones y por acompañarme siempre.

A Angi y Alejandra, por los años y el amor compartidos. Por estar siempre cerca.

A Julia, por su luz.

A Paca, Sara y Violeta, por haber llegado para completar mi mundo.

Y nuevamente a Rubén, por las horas compartidas de silencio y estudio. Por escucharme a pesar de su necesidad de silencio. Por las coincidencias. Por el amor infinito.

RESUMEN

En este trabajo se indaga la reemergencia del debate entre educación laica y religiosa en la provincia de Córdoba con motivo de la Reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Dicha reforma puso en tensión una vez más la injerencia de la Iglesia Católica en la definición de qué se entiende por educación legítima, qué enseñanza debe incluirse en el currículum y qué regulaciones morales, ideológicas y valorativas deberían estar presentes.

A partir de una reconstrucción histórica se exploran las continuidades y rupturas en la relación Estado-Iglesia-educación en la historia de la provincia para recuperar algunos hitos claves de las políticas educativas locales así como de los discursos y prácticas sostenidos en distintos períodos. Se pretende detectar, a partir del mismo, elementos que permitan redimensionar el debate sobre la educación religiosa durante la reforma 2010, atendiendo a las especificidades existentes en la provincia de Córdoba en relación a la lucha que sostiene la Iglesia Católica por conservar el *statu quo* frente a todo intento de transformación que promueva la renovación educativa y ponga en cuestión su lugar de privilegio conquistado.

Para hacerlo realizamos una revisión de la relación entre Iglesia Católica y educación desde la conformación del sistema educativo provincial hasta la actualidad, remitiéndonos también al ámbito nacional. A partir de la compleja trama entre la religiosidad cultural y educativa y el entramado político articulado por la jerarquía eclesiástica como herramienta para defender sus intereses, pretendemos complejizar la mirada respecto a la hipótesis sobre la que se trabaja: la existencia en la provincia de una “especificidad” en cuanto a la presencia de la educación religiosa en las escuelas públicas, verificable no sólo en la legislación provincial sino en la fuerte presencia simbólica y ritual que ilustra la vigencia de esta centenaria disputa que ha signado la historia educativa de nuestro país y de Córdoba en particular.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	3
Objetivos generales	8
Objetivos específicos	8
Principales interrogantes	8
Esquema general y presentación de los capítulos	9
PRIMERA PARTE	
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	
CAPÍTULO I	
COLONIZACIÓN Y EVANGELIZACIÓN. HEGEMONÍA CLERICAL	14
Hegemonía y contrahegemonía	15
Imposición dogmática. Negación de las formas educativas de los pueblos originarios.	17
Iglesia y educación en la Córdoba colonial.	19
La educación en los años de la Independencia.	21
Cambios y transformaciones en la sociedad post independentista.	24
Mitre y la Iglesia de Córdoba: la “organización nacional”.	
Conflicto Iglesia –Estado.	30
Conclusiones	33
CAPÍTULO II	
SECULARIZACIÓN Y LAICIDAD EN EL ESPACIO PÚBLICO CORDOBÉS	35
Hegemonía y espacio público en la segunda mitad del Siglo XIX.	36
Laicidad y liberalismo en Córdoba.	41
Adaptación a los nuevos tiempos.	43
Nacionalismo Católico Cordobés.	49
Conclusiones.	52
CAPÍTULO III	
EL LAICISMO EN EL PERÍODO DE FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	54
Formación del Sistema Educativo Nacional: gratuidad, laicidad y obligatoriedad.	55
Congreso Pedagógico y Ley 1420.	57
Córdoba: la “resistencia”.	60
Conclusiones.	63

CAPÍTULO IV	
EL PACTO LAICO Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN. EL RETORNO A UNA IGLESIA DE MASAS	65
El “Pacto Laico Argentino”.	66
Reconfiguraciones económicas, políticas, sociales y culturales.	67
La religión en la legislación educativa local.	72
1930-1945: una Iglesia de masas.	78
Los años treinta en Córdoba.	84
El golpe de Estado de 1943 en la provincia de Córdoba.	85
Conclusiones.	87
CAPÍTULO V	
REFORMA ESCOLAR:	
ALTERNATIVAS AL MODELO REACCIONARIO	89
Críticas a la escuela tradicional-clerical.	90
Anarquistas, socialistas y escolanovistas.	91
La complejidad del escenario educativo provincial.	94
La Reforma del 18 y el inicio de una “tradicción reformista provincial”.	95
La “tradicción reformista provincial”.	97
El proyecto Sobral de 1930.	100
La Escuela Normal Superior de Córdoba y el Instituto Pedagógico.	109
Conclusiones.	112
CAPÍTULO VI	
PERONISMO, IGLESIA y EDUCACIÓN	113
Vaivenes de una relación conflictiva:	
la enseñanza de la religión en las escuelas.	114
Córdoba: del golpe de 1943 a la “Revolución Libertadora”.	116
Los docentes: “entre la cruz y la Doctrina Justicialista”.	121
Conclusiones.	123
CAPÍTULO VII	
DESDE LA LIBERTADORA HASTA EL GOLPE DE 1976.	
EL AVANCE PRIVATIZADOR Y LA IGLESIA	125
Desarrollismo y dictaduras: ataque a la educación pública.	126
Laica-libre.	128
Córdoba: reconfiguraciones y nuevas alianzas de clase.	131
El gobierno de Onganía.	136
Regulación de la educación privada en Córdoba.	138
Alternativas al modelo restrictivo.	139
Conclusiones.	140

CAPÍTULO VIII	
EDUCACIÓN, IGLESIA Y DICTADURA	142
Educación y dictadura.	143
Represión cultural y educativa.	144
Educación cívica y moral: eufemismo de la educación católica.	146
Dictadura y educación en Córdoba.	149
Conclusiones.	150
CAPÍTULO IX	
DEMOCRACIA Y REFORMAS:	
LA IGLESIA Y UNA NUEVA OFENSIVA EN EDUCACIÓN	151
El retorno al régimen democrático.	152
El Segundo Congreso Pedagógico.	152
La Ley Federal de Educación y la Iglesia Católica.	157
El “horizonte liberal” de las presiones eclesiásticas en Córdoba.	159
Ley 8525.	161
Conclusiones.	162
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO X	
EL MARCO NORMATIVO NACIONAL Y LA LEY 9870	164
Leyes educativas post 2001.	165
El proceso de elaboración, discusión y sanción de la Ley 9870.	169
Ámbitos de decisión, debate y/o participación en el tratamiento de la Ley de Educación.	170
El Consejo Provincial de Políticas Educativas.	171
Jornadas de consultas.	183
El conflicto estudiantil.	189
Las Audiencias Públicas.	192
La Legislatura Provincial.	196
El texto aprobado: la Ley 9870.	202
CONCLUSIONES FINALES	208
Pasado y presente	210
Hegemonía y tradición	212
La legislación educativa como analizador	213
Laicidades en el sistema educativo nacional	214
Continuidades y cambios	217
Argumentos históricos y reactualizaciones	221
Hegemonía, secularización y legislación en la actualidad	224
Reflexiones finales	227
BIBLIOGRAFÍA	230

“Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”

Walter Benjamín, 1940, Tesis de Filosofía de la Historia.

INTRODUCCIÓN

En el año 2008 se creó en la provincia de Córdoba el Consejo Provincial de Políticas Educativas. Diversas autoridades provinciales, miembros de universidades públicas y privadas, dirigentes de asociaciones gremiales, entidades vinculadas a la enseñanza privada y a la Iglesia Católica tuvieron su representación en él. Del seno de dicho organismo emergió el Anteproyecto de Ley de Educación Provincial que se trató en la Legislatura Provincial en diciembre de 2010. Según se sostuvo en el discurso político oficial, la reforma de la Ley N° 8113/91 tenía como intención articular la legislación provincial con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Unos meses antes, en julio del mismo año, el proyecto se había enviado a las escuelas para su debate. El Ministerio dispuso la realización de una jornada para registrar las opiniones vertidas por los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. A pesar de existir divergencias en distintos puntos, tanto al interior del Consejo Provincial de Políticas Educativas como entre los docentes que participaron de estas reuniones, el debate no emergió a la opinión pública hasta octubre-noviembre del mismo año, cuando los estudiantes secundarios iniciaron un proceso de tomas de escuelas, movilizaciones y asambleas reclamando mejoras edilicias y de infraestructura y la democratización del debate del Anteproyecto de Ley. La masividad de la protesta pronto alcanzó a estudiantes de institutos terciarios de formación docente, estudiantes universitarios, institutos vinculados a áreas artísticas, así como a sectores de padres y docentes que se unieron al reclamo.

Sus cuestionamientos pusieron en tensión aspectos tales como los mecanismos por medio de los que fue gestada y debatida dicha propuesta, la relación de la

educación con los sectores productivos y empresariales, el presupuesto educativo, la presencia y modalidad de la educación religiosa, así como el tratamiento y espacio curricular destinado a las materias artísticas. La inminente votación de la Ley y el desarrollo de un profundo proceso de debate y movilización abrieron una enérgica disputa pública alrededor de estos puntos.

Si bien, como se desprende de lo antedicho, los aspectos que generaron polémica fueron varios nos proponemos recuperar entre ellos un debate recurrente y fuertemente arraigado en la política educativa provincial relativo a la presencia y persistencia de la educación religiosa en la legislación de la provincia de Córdoba.

Esta disputa resurge en la escena pública una vez más, como lo hizo numerosas veces durante el siglo y medio que separa los debates fundacionales del sistema educativo de la actualidad. El conflicto entre el laicismo y los partidarios de la educación religiosa, siempre pendiente de resolución, ha tendido a aparecer y reaparecer en diferentes coyunturas políticas y sociales, en particular —aunque no de modo excluyente— ante cada uno de los intentos de reforma legislativa que volvieron a ponerlo en tensión.

En el presente trabajo se explora la existencia de una pretendida “especificidad” en las leyes educativas provinciales respecto a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, a diferencia de lo que ha ocurrido con cierta tradición legislativa nacional de tipo laicista —aunque dicha tradición haya sido interrumpida frecuentemente en la historia argentina. La permanencia de los postulados antilaicistas en la educación de Córdoba nos remitió tanto a aspectos político-legislativos como a elementos constitutivos del espacio público local, ambos fundamentos de prácticas y procedimientos respecto a “lo religioso” en educación que han echado hondas raíces en la conformación del sistema educativo provincial. Nos referimos con esto a lo que Silvia Roitenburd (2000) ha denominado la *atmósfera escolar*, es decir, problemas relacionados con la definición del currículum, valores, disciplina, una versión de la historia y a la presencia de numerosos elementos simbólicos —crucifijos, altares, imágenes religiosas— y de prácticas —oraciones, misas, bendiciones— presentes en la educación pública provincial. Legislación,

normativas, “tradición” y “costumbres” han sostenido una clara presencia religiosa-católica en el sistema educativo, denotando la vigencia de esta temática en la realidad educativa local, no sólo en su aspecto legal o normativo sino en la práctica y la vida cotidiana de las escuelas.

Analizamos específicamente la reemergencia del debate laica-religiosa durante el tratamiento de la Ley de Educación en 2010. Sin embargo, nuestro interés se centra en articularlo a un esquema histórico intentando verificar la presencia de continuidades aunque también de rupturas en un debate que ha sido clave desde la formación misma del sistema educativo nacional, pero sobre todo del provincial. Intentamos encontrar pistas para comparar y redimensionar los rasgos que adopta en el presente, qué actores participaron y con qué posturas, cuáles y de qué tipo fueron los posicionamientos adoptados y cómo quedó finalmente establecida la cuestión. En última instancia, intentamos rescatar algunos elementos que nos permitan dimensionar los motivos de su vigencia, a contramano de lo que podríamos definir como un conjunto de políticas públicas tendientes a ampliar los derechos individuales, contrapuestas a los principios dogmáticos que la Iglesia Católica se esforzó durante siglos en imponer en la esfera pública como lo naturalmente legítimo: ley de matrimonio igualitario, de muerte digna, reglamentación de la suspensión voluntaria de embarazos en hospitales públicos en caso de violación, planificación familiar, identidad de género.

ANTECEDENTES

El proceso institucionalizador y legislativo que tuvo lugar en el Estado argentino en la segunda mitad del siglo XIX abrió profundas divergencias entre la Iglesia Católica y el Estado. Desde entonces, la Iglesia emprenderá una dura puja por conservar el control de las instituciones civiles —las educativas entre ellas— y por ponerle un límite a las pretensiones laicistas sostenidas por un sector de la clase dirigente.

Tratándose Córdoba de una provincia con una clara matriz clerical, con fuerte peso institucional, cultural, social y político de la Iglesia Católica desde la época de la colonia, tanto más la política educativa provincial se debatió en torno a este “antagonismo constitutivo” entre Liberalismo y Nacionalismo Católico que desde los inicios pugnarón por la definición de qué se entiende por educación legítima, respecto no sólo a los contenidos de enseñanza que debían incluirse en el currículum, sino a qué agentes estaban legitimados para su transmisión y qué regulaciones morales, ideológicas y/o valorativas iban a orientar sus prácticas (Roitenburd, 2000; Abratte, 2008). Liberalismo Católico, Liberalismo Laicista y Nacionalismo Católico disputan entonces por establecer la validez de sus discursos, significaciones, simbologías y diseños curriculares imponiéndose alternativamente.

Con momentos donde lo que prima es el enfrentamiento y otros donde la clave es el consenso y la acción común, el debate que allí tiene su origen se mantiene a lo largo de todo el siglo XX, reeditándose con distinta fuerza en función de las contingencias y políticas estatales y al compás de normativas y prácticas que tensan nuevamente los sectores en pugna. El debate ante la sanción de la Ley 1420 —y su correlato en Córdoba, la Ley 1426—, la Reforma del 18, la instauración de la educación religiosa en las escuelas durante el gobierno peronista, el debate Laica-Libre en los años cincuenta y sesenta, su inclusión eufemística durante la última dictadura militar, el retorno al régimen democrático y el Congreso Pedagógico Nacional, la Ley 8113 y su reforma actual, constituyen algunos ejemplos de períodos en los que la Iglesia Católica endureció sus posiciones. Intentando evitar cualquier modificación que cuestionara su poder ante el desafío de distintos sectores a su hegemonía o para recuperarlo cuando hubiese sido desplazada de su rol “moralizador”, enfrentó no sólo al liberalismo laicista sino también a sectores que abarcan un amplio espectro que va desde reformistas, radicales y escolanovistas hasta socialistas y anarquistas.

De todos modos, este antagonismo no puede ser concebido como resultado de posiciones fijas. Tanto los sectores católicos como los liberales —laicistas o religiosos— modificaron sus posturas en distintas coyunturas, realizaron alianzas,

intervinieron con mayor o menor éxito en el debate público y desarrollaron estrategias de presión, persuasión e imposición de ideas y principios al interior del campo político-educativo.

En Córdoba nunca llegó a establecerse la laicidad en la legislación educativa provincial, a pesar de la derrota parcial sufrida por los sectores clericales a nivel nacional con la votación de la Ley 1420. El artículo en cuestión durante la reforma 2010, relativo al derecho de los padres a que sus hijos reciban instrucción de acuerdo a sus creencias, data de más de un siglo atrás cuando la Ley 1426 de 1896 lo consignó. Desde entonces en cada modificación legislativa dicha norma vuelve a ratificarse, con mayores o menores restricciones a su ejercicio, pese a numerosos intentos en el sentido contrario.

Este trabajo no pretende una reconstrucción exhaustiva de la historia educacional de la provincia, sino más bien rescatar las continuidades y rupturas, las posiciones antagónicas y las articulaciones que en torno a la educación laica-religiosa se han desplegado en la historia educativa provincial, especialmente en los debates legislativos como modo de acercarnos a la discusión de la Ley de Educación de la Provincia sancionada en el año 2010. La legislación, en tanto componente central de la política educativa y su rol regulador del sistema educacional en su conjunto, constituye un analizador de las tensiones, conflictos, alianzas y articulaciones entre diversas posiciones ideológico-políticas que pugnan por definir y orientar la educación provincial. Analizar las posiciones político-ideológicas que se configuran en torno a los debates, consideradas en la trama histórica en la que están inscriptas, se constituye en uno de los propósitos centrales de este Trabajo Final.

Realizamos la revisión de la bibliografía existente sobre esta temática así como de investigaciones sobre diversos períodos de la historia de la educación argentina, intentando rastrear en ellas el surgimiento, permanencia o resignificación de este antagonismo, detectando allí a los actores, sus posicionamientos, el carácter asumido por cada sector así como la forma en la que se plasmó en la normativa vigente en cada período.

A excepción del significativo trabajo de Silvia Roitenburd en el que describe la articulación de una fuerza político-religiosa de amplio alcance local, el Nacionalismo Católico Cordobés y sus pretensiones hegemónicas en el ámbito educativo, no contamos con obras que hayan analizado esta temática a nivel nacional, al menos de modo específico. Esto nos ha obligado a rastrear “la cuestión educativa” en diversos trabajos sobre la historia de la Iglesia Católica Argentina, la que ha tenido como uno de sus capítulos fundamentales su lucha por mantener una cuota de poder y de control en el sistema educativo al que ha considerado —y sigue considerando— una pieza clave de su armado ideológico, político y económico. Hemos así intentado estructurar un esquema de la historia de la educación religiosa-católica en Córdoba desde el cual volver a mirar este aspecto de la Reforma 2010.

Como se evidenciará en el presente trabajo, las investigaciones realizadas por Silvia Roitenburd constituyeron una guía y una herramienta interpretativa imprescindible para pensar los mecanismos políticos por medio de los cuales ha accionado en Nacionalismo Católico Cordobés en la historia educativa local. Asimismo, los trabajos de Ana María Foglino y Gonzalo Gutiérrez sobre las décadas que van entre 1920 y 1960 nos han brindado material muy valioso para reconstruir algunos rasgos de la etapa.

Además de emprender una revisión de algunas de las principales obras sobre la historia de la educación en nuestro país hemos recurrido, como dijimos, a estudios sobre la Iglesia Católica en la Argentina tales como los trabajos de Roberto Di Stefano y Loris Zanatta, así como de distintos historiadores e investigadores que abordaron períodos históricos específicos como han hecho Valentina Ayrolo en sus investigaciones sobre la Iglesia de Córdoba en el siglo XIX o Mariano Fabris y Laura Rodríguez alrededor de la última dictadura militar.

También reparamos muy especialmente en el aporte realizado por Gardenia Vidal, quien junto a Pablo Vagliente y Jessica Blanco han compilado varios trabajos de investigadores que se detienen en el estudio de la constitución del espacio público cordobés y su relación con la Iglesia Católica. Hemos encontrado en ellos una contribución imprescindible para dilucidar aspectos vinculados a la relación Iglesia-

Sociedad en la historia de Córdoba desde la cual pensar la vinculación Iglesia-Educación.

Respecto a la historia provincial, particularmente en el período que comprende desde el primer peronismo hasta el golpe de 1976, hemos optado por recuperar los aportes de Cesar Tcach. Una vasta labor de revisión de fuentes nos ha otorgado datos invaluable en la reconstrucción de la historia de la educación religiosa en las décadas que van entre 1930 y 1970.

Para las décadas posteriores Pablo Pineau se constituyó en una referencia obligada así como las investigaciones de Juan Pablo Abratte lo fueron para reconstruir la etapa más reciente de la historia educativa provincial. En los trabajos de este último hemos valorado particularmente el esfuerzo por establecer vínculos y conexiones entre los rasgos predominantes en las políticas educativas de las últimas tres décadas y las tradiciones ideológicas y políticas locales que han sido claves en la historia educativa de la provincia como lo fue la tradición reformista de los treinta y los cuarenta.

En todos los casos, nos hemos esforzado por recuperar y explorar algunas fuentes. Revisamos la legislación educativa local con sus respectivos debates parlamentarios pretendiendo cotejar no sólo las recurrencias o divergencias que se presentan en cada reforma legislativa sino las argumentaciones y posicionamientos de los distintos actores. Encontrar en ellos remisiones casi textuales a lo largo de más de cien años ha constituido un aspecto fundamental para emprender esta reconstrucción histórica.

En síntesis, intentamos recuperar y repensar estas disputas constitutivas como punto de apoyo para releer e interpretar la reforma de la Ley 8113, a la que consideramos un nuevo episodio de un viejo antagonismo.

Respecto a la Reforma 2010 hemos trabajado en base al análisis de los textos legislativos, a los informes y documentación que sirvieron como fuente para los debates así como con algunos diarios del período. También hemos realizado algunas entrevistas a informantes claves.

OBJETIVOS GENERALES

- Realizar un relevamiento y sistematización de los aportes realizados por diferentes autores en relación al problema propuesto desde los orígenes de la conformación del sistema educativo nacional y provincial hasta la actualidad.
- Indagar la cuestión de la educación religiosa en la Reforma 2010 realizando un análisis comparativo con las leyes y normativas provinciales anteriores en relación a posicionamientos, argumentaciones, disposiciones respecto a la educación religiosa en las escuelas públicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir una perspectiva histórica que permita revalorizar el debate surgido en el año 2010 analizando las continuidades y rupturas que pudieren presentarse.
- Explorar los posicionamientos y estrategias adoptados por diferentes actores.
- Recuperar discursos y argumentaciones sostenidos por distintos sectores y/o actores en relación al tema.

PRINCIPALES INTERROGANTES

- ¿Qué continuidades y/o rupturas pueden verificarse en la legislación educativa provincial en relación a la educación religiosa desde fines del siglo XIX a la actualidad?

- ¿Qué relación existe entre las normativas constitucionales y legislativas sobre educación religiosa y la conformación del espacio público local?
- ¿Qué rol jugó el movimiento estudiantil como agente de cambio y/o conservación de la laicidad en el sistema educativo en los diferentes períodos?
- ¿Qué corrientes alternativas se configuraron frente a la hegemonía clerical en educación?

ESQUEMA GENERAL Y PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

A riesgo de resultar esquemático se ha adoptado un diseño de tipo cronológico eligiendo revalorizar la fuerza de los nutridos antecedentes que, creemos, nos auxilian y son necesarios para la comprensión efectiva del tema en la actualidad. Tenemos la ilusión de haber podido reflejar las fuerzas actuantes en su devenir, es decir, de haber podido inscribir el debate sobre educación religiosa en 2010 en el proceso en que creemos debe ser estudiado.

El trabajo está organizado en dos partes, además de esta introducción y la enunciación de algunas reflexiones finales.

La primera parte consta de nueve capítulos en los que proponemos un recorrido histórico que combina el análisis de hechos de trascendencia nacional con otros del ámbito local. En el primer capítulo estimamos necesario remontarnos al momento de implantación del catolicismo como ideología hegemónica en la colonia, destacando su carácter de *trasplante religioso* y de imposición dogmática, práctica que tuvo como característica central la negación del “otro” como fundamento de su centralidad, en este caso de los pueblos originarios. Particularmente en Córdoba, donde el armado discursivo oficial remite a estructurar un pasado jesuítico como único pasado válido¹, creímos imprescindible realizar algunas breves referencias a las

¹ Roxana Cattáneo, Directora del Museo de Antropología de la provincia de Córdoba, afirma que: “desde el Estado se quiere instalar un pasado jesuita y colonial para Córdoba. El pasado indígena y afroamericano se invisibiliza”. Argumenta que esto tiene por finalidad sostener el discurso hegemónico de cómo se constituyó el Estado Nacional ocultando que la población originaria y afroamericana constituyó más del 94%. Entrevista en La Voz del Interior, 14/07/2012.

formas educativas de los pueblos originarios. Es este también el período de afianzamiento institucional de la Iglesia Católica que utilizará de púlpito para “reclamar” su *derecho supremo* y su carácter de *religión “tradicional”* en la provincia. En el mismo capítulo avanzamos en describir brevemente la educación en dicha etapa así como las crisis y cambios que impactaron sobre su hegemonía en los años de las luchas por la Independencia.

En el segundo capítulo, analizamos el carácter hegemónico de la Iglesia Católica en la provincia durante el siglo XIX y su impronta en la conformación de un espacio público marcado por rasgos claramente tradicionalistas. Destacamos también algunas estrategias adoptadas frente a los cuestionamientos a dicha hegemonía, entre las cuales podemos mencionar la educación. Subrayamos a su vez el surgimiento del Nacionalismo Católico Cordobés y algunos de sus principales rasgos.

En el Capítulo III recuperamos los debates centrales que sostienen liberales y católicos en los momentos de formación del Sistema Educativo Nacional. Repasamos someramente las principales controversias que se dan en el Congreso Pedagógico y los debates alrededor de la Ley 1420. Por último, rastreamos la reacción frente a los aires laicistas que soplan a nivel nacional y sus repercusiones en la legislación educativa local.

En el Capítulo IV indagamos el período donde clericales y liberales parecieran encontrar un punto de unidad alrededor de la validez de la religión como antídoto frente al “desorden”. Aquí se destacan no sólo aspectos de una etapa fuertemente signada por los discursos nacionalistas sino el origen de la alianza estratégica que se conformará entre la Iglesia Católica y sectores castrenses y que se mantendrá durante todo el siglo XX. La instauración del “pacto laico argentino”, como lo llama Roberto Di Stefano, y los posteriores años de reacción llevarán nuevamente al fortalecimiento de la Iglesia como una institución de masas que verá ampliado su espacio de participación en el ámbito educativo, tanto público como privado, en la década del treinta.

En el Capítulo V consideramos algunas de las alternativas que se opusieron al modelo reaccionario. Elegimos unificar a todas sus expresiones en un mismo

apartado, a pesar de su asincronía temporal. Abstrayendo otros elementos pedagógicos, políticos e ideológicos, nos centramos en sus postulados anticlericales, y a fines analíticos las consideraremos de forma unificada a pesar de su heterogeneidad. Extendemos la mirada desde las primeras críticas de anarquistas y socialistas a principio de siglo, pasando por las variantes de raíz escolanovista hasta llegar a las propuestas de innovación en Córdoba que incluyen desde la Reforma del 18 hasta las políticas educativas de los gobiernos radicales de los treinta y principios de los cuarenta.

El sexto capítulo tiene el propósito de analizar brevemente las medidas adoptadas por el peronismo en relación a la educación religiosa en el marco de los avatares de su relación con la Iglesia Católica. Nos detenemos también sucintamente en el impacto de dicha conflictividad sobre los docentes y sus organizaciones gremiales que se encontraban en pleno período de formación.

En el Capítulo VII recuperamos las políticas educativas sostenidas por el desarrollismo y por los gobiernos posteriores, tanto de facto como constitucionales. Dicho período se constituyó en una de las etapas de mayor avance e institucionalización de la educación privada, proceso en el cual la Iglesia tendrá participación directa.

En el capítulo siguiente abordamos los años posteriores al golpe de Estado de 1976, período en el que la relación Iglesia-Dictadura se manifestó como una estratégica alianza contra cualquier tipo de circunstancia que atentase contra su poder. En estos años, el par Iglesia Católica-educación contó, más que nunca antes, con el ejército como su garante.

Por último, en el Capítulo IX realizamos un breve recorrido por los debates en torno a la educación religiosa que tuvieron lugar después del año 1983 desarrollados a nivel nacional en particular en torno al Segundo Congreso Pedagógico y posteriormente en la votación de la Ley Federal de Educación, así como en el marco de la definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Repasamos también la implementación de las reformas educativas en Córdoba que con el cambio de década

refuerzan la relación entre sectores neoliberales y clericales que se constituirán en opositores a las políticas oficiales del período.

La *segunda parte* está destinada a indagar finalmente la Reforma 2010 contemplada en el conjunto de transformaciones legislativas llevadas adelante por los gobiernos kirchneristas. Durante el proceso, diversos ámbitos han cobijado debates y posicionamientos de diferentes sectores, por lo cual hemos elegido analizarlos por separado por tratarse de espacios muy diversos. Revisamos a partir de las fuentes disponibles los posicionamientos adoptados por algunos actores o grupo de actores, tales como el Consejo Provincial de Políticas Educativas, los docentes y la comunidad educativa que asistieron a las Jornadas de Debate, las posiciones sostenidas por estudiantes, padres y docentes durante el conflicto, las Audiencias Públicas y la Legislatura Provincial. Finalmente realizamos un análisis del texto de la Ley 9870 respecto a “marcas y señales” vinculadas a la influencia eclesial plasmadas en el texto final, el cual regula hoy la educación en la provincia.

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

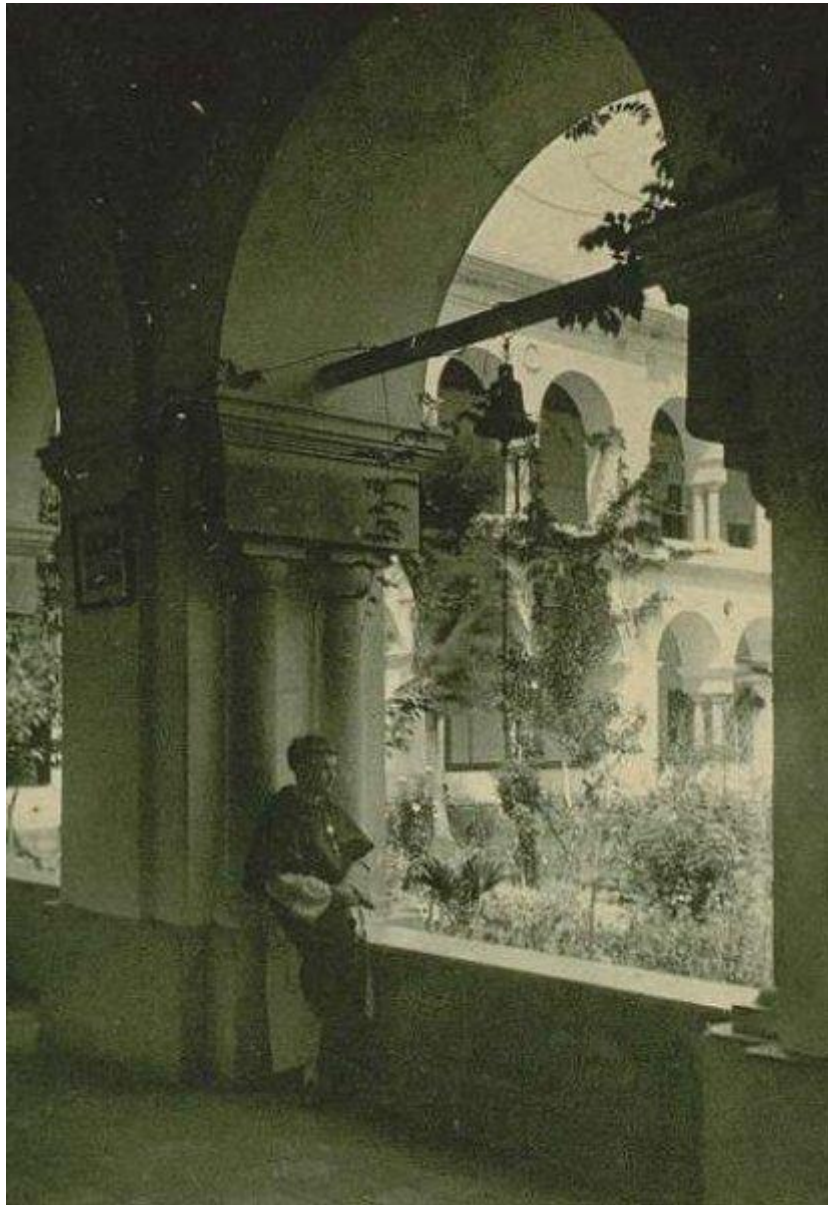


Iglesia de la Compañía y Universidad de Córdoba, fines del Siglo XIX

CAPÍTULO I

COLONIZACIÓN Y EVANGELIZACIÓN

HEGEMONÍA CLERICAL



Claustro Santo Domingo, 1891

HEGEMONÍA-CONTRAHEGEMONÍA

Para comenzar quisiéramos introducir aquí algunas conceptualizaciones a fin de poder avanzar en delinear ciertos rasgos de la provincia de Córdoba hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, particularmente el lugar ocupado por la Iglesia Católica en la estructura socio-económica, política, cultural y educativa.

En primer lugar nos referiremos a la *hegemonía*, categoría a la que Gramsci distingue de la de *dominio*. *Dominio* haría referencia a formas políticas que en tiempos de crisis se transforman en coerción directa. *Hegemonía*, en tanto, comprende una situación de entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales y se refiere no sólo al control directo —económico y/o represivo— sino que incluye el concepto de “cultura” como un proceso social total en que los hombres definen y configuran sus vidas y el de “ideología” como un sistema de significados y valores que proyectan o expresan un determinado interés de clase. La hegemonía, entonces, da cuenta de un poder de clase o sectores de clase que es económico, represivo, pero que también es cultural e ideológico.

Al mismo tiempo, el concepto de *hegemonía* contempla no sólo el sistema de ideas y creencias conscientes sino sobre todo el proceso real vivido como sistema de significados, valores y creencias. La hegemonía no es solamente la ideología considerada como manipulación o adoctrinamiento sino

Todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores —fundamentales y constitutivos— que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. (Williams, 2000:133)

Williams (2000) sostiene que la hegemonía es un proceso y que por lo tanto no puede ser comprendida de forma estática. La hegemonía, por su propio carácter, debe ser continuamente renovada, recreada y redefinida, producto de ser también continuamente resistida y modificada. Es por esto que la categoría de hegemonía no puede nunca presentarse sola sino necesariamente asociada a las de

“contrahegemonía” y la de “hegemonía alternativa”. Porque la hegemonía, si bien es dominante, nunca lo es de modo total o exclusivo. En la medida en que estas alternativas u oposiciones sean significativas obligan a lo hegemónico a controlarlas, neutralizarlas, transformarlas o incluso incorporarlas. Así considerada, como un proceso activo, requiere a su vez ser definida por tres elementos que la constituyen y organizan: tradiciones, instituciones y formaciones.

Comenzaremos puntualizando a partir de estas categorías los rasgos centrales de la educación en el período que va desde los inicios de la colonización hasta mediados del siglo XIX, período que se caracteriza por una incuestionable hegemonía clerical.

Aunque este trabajo no pretende remitirse a tiempos anteriores a la colonia, realizaremos sin embargo algunas sintéticas referencias a la conquista española y la colonización. Sin pretender abarcar el conjunto de los rasgos que caracterizan a la educación a lo largo de los cuatro siglos que van desde los momentos iniciales de la conquista de América hasta la declaración de la Independencia, hemos considerado imperioso comenzar esta revisión de la relación entre educación y catolicismo en Córdoba mencionando algunos aspectos centrales de este proceso que significó la negación y el aniquilamiento de todas las formas educativas anteriores por parte de los españoles y su Iglesia. Realizar un estudio sobre Iglesia y Educación en Córdoba sin referirnos al menos someramente a las formas educativas que pusieron de pie los primitivos habitantes de las sierras, pobladores itinerantes de las márgenes de los ríos que llevaban consigo sus formas de transmisión intergeneracional, sería abonar el relato que enuncia que la historia americana comienza con la llegada de los europeos o, en el caso de Córdoba, que la historia de la educación local comienza con la instalación de los jesuitas en la provincia.

IMPOSICIÓN DOGMÁTICA: NEGACIÓN DE LAS FORMAS EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Según el llamado “mito patagónico”, un Domingo de Ramos de 1520, en la actual localidad de Puerto San Julián, zona costera de la provincia de Santa Cruz, se realizó la primera misa católica de Latinoamérica². Más allá de la veracidad del dato preciso, son los años en que la corona española y la Iglesia Católica emprendieron conjuntamente la conquista del continente. Colonización y evangelización conformaron un proceso único desplegado sobre millones de personas que poblaban “el viejo continente”, proceso que Di Stefano y Zanatta (2009) llaman “trasplante religioso”.

En el mismo sentido, Gregorio Weinberg denomina a este “momento” como “cultura impuesta” donde las pautas y valores que prevalecen proceden desde afuera. “La llegada de los europeos al Nuevo Mundo significó, más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América” (Weinberg, 1995: 17). Su propia cultura, su religión, sus sistemas de ideas y creencias fueron marginados, desbaratados, desarmados institucionalmente, desarticuladas sus formas de organización y perseguidas sus creencias como “idolatrías abominables”. Y con ellas, terminaron también eliminando todas las formas educativas existentes.

Armas, superexplotación laboral, hambre, epidemias exógenas, imposición cultural y religiosa, terminaron con la vida y/o las costumbres de la gran mayoría de los Comechingones, Sanavirones, Pampas y Diaguitas que habitaban las tierras a las que llegaron las expediciones que culminaron con la fundación de Córdoba el 6 de Julio de 1573.

El concepto de “*conversión a la fe católica*” implicó el despojo y desplazamiento de toda forma de creencia anterior. La religión que trajeron los europeos consigo fue una compacta teología excluyente, dogmáticamente, de toda creencia religiosa precedente. Todo aquello que no se correspondía con el dogma debía ser desplazado y

² Municipalidad de Puerto San Julián. Origen del mito patagónico. Disponible en http://www.sanjulian.gov.ar/pag_historia.php

reemplazado. Las religiones de los pueblos originarios fueron perseguidas por “supersticiosas” rechazando el conjunto de creencias originales y numerosas prácticas asociadas a la vida material y cultural: la poligamia, imposición del sedentarismo, la adopción de nombres en castellano entre otras manifestaciones culturales cercenadas. En todos estos casos se impone lo que dicta el dogma católico.

Cuando no fueron asesinados, perseguidos o vendidos como esclavos, la tarea “evangelizadora” de las congregaciones se inició entonces, “bajo el imperio de la cruz y la campana” (Di Stefano y Zanatta, 2009: 41). O más exactamente, “la cruz, la espada y el abecedario” (Fernández, 1965: 15).

La educación ligada a la acción, a la observación y contribución al trabajo de los adultos, el sentido de las tradiciones como legado educativo, la participación en actividades de cooperación familiar o comunitaria como ámbitos no objetivados de la técnica, la selección y formación temprana de dirigentes, en síntesis, una enorme, compleja y diversa gama de formas educativas que practicaron los heterogéneos pueblos originarios de América, fueron sucumbiendo junto con la cultura y sus portadores en manos de la evangelización y la conquista (Weinberg, 1995).

Unos siglos después, la corona española y sus representantes serán expulsados del territorio y se declarará la Independencia Nacional. En cambio, los representantes de la Iglesia Católica permanecerán en estas tierras, su poder tambaleante logrará reponerse y retomar un protagonismo central en la vida política nacional, logrando soslayar el hecho de que la mayoría católica hoy existente obedece, entre otros factores como la inmigración, a esta “operación quirúrgica”.

Este “trasplante religioso” y cultural es el que nos lleva a sostener que cuando la jerarquía eclesiástica recurre al argumento de una supuesta *tradición católica de nuestro pueblo* —tradición que se ha llamado a custodiar enfrentando cualquier intento de modificación del *status quo* que ponga en riesgo sus espacios de poder— ésta no es más que el resultado de una configuración que incorpora lo hegemónico al sentido práctico. Tal como analiza Williams, la *tradición* no es un resultado accidental de la vida cotidiana de las sociedades, adoptada voluntariamente, sino una elaboración intencional y selectiva “de un pasado configurativo y de un presente pre

configurado que resulta poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 2000: 137). La tradición es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente para reafirmarlo. Una *continuidad predispuesta*, un proceso deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica del orden contemporáneo y que a su vez indica las direcciones del futuro. Es así como concebimos a la tradición, como mecanismo de ratificación de un orden socio-cultural que *indica* además que así debe seguir siendo.

En las centurias posteriores, la Iglesia Católica consolidará su hegemonía religiosa, cultural, social y económica lo que la convertirá en partícipe activa de la configuración de la Córdoba *tradicional*, entendida en los términos recientemente mencionados, clerical, conservadora, Católica, Apostólica y Romana.

IGLESIA Y EDUCACIÓN EN LA CÓRDOBA COLONIAL

Es necesario agregar que el establecimiento efectivo de toda tradición depende de instituciones que lo lleven adelante. Instituciones que no son sólo aquellas formalmente identificables, claves en el proceso de socialización, sino que incluyen también “una selecta esfera de significados, valores y prácticas que, en la proximidad que manifiesta su asociación con el aprendizaje necesario, constituyen los verdaderos fundamentos de lo hegemónico” (Williams, 2000: 140). Porque para que exista una verdadera hegemonía no es suficiente con la imposición sino que debe existir una real auto-identificación con las formas hegemónicas.

En efecto, tan sólo siete años después de la fundación de Córdoba comienza la construcción de la Iglesia Catedral y cuando en 1599 se instalan en la ciudad los Jesuitas, la misma pasa a ser el punto central de las tareas evangelizadoras de la Compañía de Jesús. En 1604 llegan los Mercedarios y Dominicos. En 1610 se funda el Colegio Máximo que acabaría en pocos años derivando en la Universidad de Córdoba. Es así como en sólo once años se erigen las dos instituciones más importantes que serán símbolo y materialidad del poder de la Iglesia Católica local: la Catedral y la Universidad de Córdoba.

En los años siguientes se construyeron numerosas y fastuosas iglesias, conventos, colegios, residencias y establecimientos, determinando la instalación de un importante número de sacerdotes y religiosos. Esta profusa presencia estructural e institucional ilustra la prosperidad de la ciudad que en esa época era mensurada de acuerdo al número de iglesias, conventos, monasterios femeninos y de eclesiásticos que poseía. Esto determinaba también el prestigio y el nivel social de sus habitantes (Di Stefano y Zanatta, 2009).

Todo esto le valió uno de los nombres con el que le gustaba llamarla al diputado clerical Emilio Sánchez³: *“Roma chica”*. Córdoba se transformó desde entonces en el centro por excelencia de la actividad religiosa del interior del país. En los siglos siguientes, intrincadas relaciones vincularán a la Iglesia Católica con los grupos de poder, la política, la sociedad y la cultura local, constituyéndose en una protagonista insoslayable de la historia provincial hasta el presente. La presencia y poder de la Iglesia trascenderá los ámbitos propiamente clericales para insertarse y encontrar “representantes” tanto en los partidos políticos, las universidades, las escuelas, los tribunales, legislaturas y órganos de gobierno, así como en diferentes sectores y organizaciones laicas que hicieron suyas las posturas más dogmáticas.

La labor educativa de la Iglesia Católica, por entonces identificada con las tareas de evangelización, tomó el lugar preponderante. Respecto a la relación entre Iglesia y educación en el período, es necesario remarcar que en la etapa colonial no existió una institución que pudiera llamarse “Iglesia”, en el sentido de un actor social con entidad corporativa capaz de definir objetivos y estrategias propias, sino que existían un conjunto de instituciones autónomas y no relacionadas entre sí. Pero a pesar de esta dispersión, la mayoría de las asociaciones religiosas tenían a su cargo actividades educativas y las consideraban una prioridad. Jesuitas, Dominicos, Mercedarios y Franciscanos tenían sus colegios, así como también la mayoría de las congregaciones femeninas.

³ Emilio Sánchez (1875-1972) fue un destacado protagonista de la vida política provincial. Exponente del clericalismo, desempeñó entre otros cargos la titularidad del Consejo de Educación Provincial, fue fiscal del Poder judicial, tres veces electo diputado y columnista del diario Los Principios.

Todo el aprendizaje estaba ligado a la religión católica ya que, como dijimos, educación y evangelización fueron homologadas por los conquistadores. Desde los primeros años del SXVI las cédulas reales contienen instrucciones para que dos veces por día se junten los niños de cada población y el sacerdote les enseñe a leer y escribir y la doctrina cristiana; que se construyan cerca de las iglesias casas donde enseñar y que los hijos de caciques sean entregados a los Dominicos y Franciscanos para ser educados (Puiggrós, 2009: 29). Las escuelas para el pueblo, en tanto, enseñaban las primeras letras y evangelizaban.

En la Universidad se transmitían los “saberes cultos”. Particularmente en Córdoba, la Universidad constituía una importante fuente de poder ideológico, espacio de sociabilidad de las élites por excelencia, constituyéndose en el ámbito donde se formaban la mayoría de los dirigentes políticos y clericales de la región.

Es así como la ciudad se instituyó no sólo como el principal polo de concentración de la vida eclesiástica en el territorio nacional sino también de poderío educativo y cultural, directamente vinculados a la Iglesia Católica.

LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS DE LA INDEPENDENCIA

El catolicismo no era a fines del siglo XVIII “una parte de la sociedad”, sino su identidad misma. Iglesia y Estado, religión y sociedad, constituían una unidad. Y es esta equiparación entre una y otra la que regirá los destinos de la educación en aquellos años.

Di Stefano y Zanatta explican que “en los siglos de dominación hispánica no se había completado aún el proceso de separación de la esfera civil respecto de la religiosa, que condujo a la distinción de las estructuras estatales y eclesiásticas” (2009: 15). Y cuando el inicio del siglo XIX lleva a la monarquía española a una profunda crisis, comienza también a desintegrarse la relación simbiótica Estado-Iglesia, entre poder eclesiástico, poder político y sociedad civil. Estado e Iglesia comienzan a ser concebidos por diversos sectores como esferas que deben ser separadas, delimitadas.

El proceso revolucionario que se desarrolla en el Río de la Plata tiene a numerosos integrantes de la Iglesia Católica entre sus más destacados actores. La postura de sus miembros ligados al poder no fue homogénea; en tanto algunos votaron por la Independencia contra la voluntad del Obispo e incluso uno de los miembros de la Primera Junta, Alberti, también era sacerdote, Córdoba, iniciando su tradición conservadora, fue el centro de la organización de un complot encabezado por Liniers y el Obispo Orellana.⁴

En los difíciles años de guerra civil, la religión se torna un asunto fundamental para los políticos que la encabezan, particularmente la adhesión u oposición de los párrocos, quienes desde su tribuna influyen notablemente en la opinión de los feligreses. Tanto partidarios como opositores se valieron de ella para lograr sus fines. Misas, procesiones, escapularios, vírgenes, acompañaban con la anuencia de los jefes en las batallas, siendo una de las principales herramientas usadas para mantener la moral de las tropas. Sin embargo, y pese al reconocimiento de los líderes revolucionarios de que la revolución se llevaba adelante en una sociedad fuertemente marcada por lo religioso, comienzan pronto a existir cuestionamientos sobre qué tipo de relación debía establecerse entre la Iglesia y las instituciones “estatales” que surgían.

Algunos se preguntaban quién debía ejercer el Patronato⁵ si no existía gobierno central. Otros cuestionaban la relación con una Iglesia a la que vislumbraban como rémora del pasado, fuertemente vinculada al poder monárquico. Sobre todo en los medios intelectuales de Buenos Aires, comenzó a ganar fuerza la idea de que era necesario introducir importantes reformas en este terreno. Las ideas liberales provenientes de Europa comenzaron a difundirse y a transformar la sensibilidad de amplios sectores de la intelectualidad porteña.

⁴ Este obispo de Salta, pese a mostrarse partidario de la revolución, fue descubierto manteniendo correspondencia con el enemigo y es condenado a muerte –aunque luego se lo absuelve. (Di Stefano Y Zanatta, 2009: 205)

⁵ La institución del Patronato fue fundada por el Papa Julio II cuando este otorgó a los Reyes Católicos el Patronato sobre las Indias bajo el compromiso de expandir la fe y la doctrina cristiana en el Nuevo Mundo. Esta institución atraviesa diferentes etapas y modalidades limitando o ampliando el poder papal sobre las colonias. (Ayrolo, en Roitenburd y Abratte, 2010).

En consonancia con esto, el Congreso General Constituyente que se lleva adelante en 1824 dispone la promulgación de una Ley de Tolerancia de Cultos no católicos, estableciendo la libertad de conciencia, permitiendo la celebración del oficio religioso en las casas o en capillas particulares para los súbditos ingleses. Ese mismo año Buenos Aires amplió sus alcances extendiéndola al resto de los cultos cristianos no católicos.

Estas leyes despertaron una férrea oposición en el interior, por lo que se limitó su vigencia sólo a Buenos Aires. En Córdoba, las medidas fueron rechazadas y se adoptaron una serie de disposiciones para frenar el avance de las ideas reformistas como el nombramiento de Castro Barros⁶ como rector de la Universidad. Desde entonces, la bandera de lucha contra medidas reformistas en materia religiosa es enarbolada desde el interior, iniciando la identificación del federalismo-catolicismo contra la impiedad-Buenos Aires, personificado en ese momento en la figura de Rivadavia, argumento al que como veremos la Iglesia Católica recurrirá con frecuencia en los años venideros.

Consideramos entonces pertinente la denominación de “provincia-diócesis” adoptada por Valentina Ayrolo (en Roitenburd y Abratte, 2010: 16) para referirse a la Córdoba de estos años, entendida como unidad dotada de sentido y lógica propios, cuyo contenido ideológico estaba dado por la religión católica. El clero local actuaba como fuente de funcionarios del Estado provincial, encarnizando una potente amalgama político-religiosa, como lo reconocería el mismo Castro Barros al afirmar que “En la Iglesia los gobiernos entran como miembros; y en la república civil los ministros de la Iglesia entran como ciudadanos del Estado. Están tan unidos, y estructuralmente enlazadas sus funciones, como las del cuerpo con el alma” (Castro Barros, Periódico El Cristiano Viejo, citado por Ayrolo, en Roitenburd y Abratte, 2010: 12).

⁶ Castro Barros fue sacerdote y político, constituyente en la Asamblea del Año XIII y Congresal en Tucumán. Fue un declarado opositor a las reformas de Rivadavia y ejerció una fuerte influencia sobre diversos caudillos, en particular, sobre Facundo Quiroga. Luego se vinculó con José María Paz, acercándose a los unitarios.

El Estado preservaba el lugar hegemónico y de privilegio que ostentaba la Iglesia Católica en la vida política, cultural y educacional de la provincia dotándola de una estructura legal que asentara dicha preeminencia. Aquí se inicia también una práctica que nutrirán la mayoría de los sucesivos gobiernos cordobeses quienes sostendrán esta relación privilegiada con la Iglesia Católica, otorgándole el lugar de “*tradición cultural y religiosa*” de la provincia. Es coherente dentro de esta lógica que, como afirma Ayrolo, el régimen legal haya sostenido “el sistema cultural de referencia” fundado en la religión católica romana y en su defensa por parte del gobierno.

En el ámbito educativo el clero cordobés, como veremos con más detenimiento, utilizó la educación no sólo para hacer “posible que la religión fuese el cemento social y la base moral de la virtud ciudadana, sino que colaboró de forma invaluable e incuestionable con la construcción de la provincia-diócesis, ayudando a hacerla creíble y viable” (Ayrolo, en Roitenburd y Abratte, 2010: 16). Este será el rol central otorgado a la educación por la cúpula clerical: asentar una sociedad basada en preceptos de la moral católica para lo cual se encargará de que el poder político legisle en sintonía con este lugar de privilegio.

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LA SOCIEDAD POST INDEPENDENTISTA

Introduciremos aquí otra categoría que puede auxiliarnos para analizar y sistematizar rasgos del proceso que tuvo lugar en la sociedad colonial entre los últimos años del Siglo XVIII y las primeras décadas del XX: el concepto de secularización.

Siguiendo nuevamente a Roberto Di Stefano (2011) diremos que la secularización abarca varios procesos íntimamente relacionados. Uno de ellos es la pérdida de referencias religiosas de concepciones, instituciones o funciones sociales. Otro se relaciona con la relocalización de lo religioso que debe necesariamente producir reacomodamientos en distintos planos. Estos procesos obligan a la religión a

abandonar su lugar central en la sociedad pero no la inducen a su desaparición sino más precisamente a su relocalización. La Iglesia misma como institución centralizada puede ser considerada un producto de la secularización.

Otro proceso mencionado por Di Stefano tiene que ver con la pérdida relativa del poder normativo de las autoridades eclesiásticas. La Ley canónica pierde la fuerza coercitiva con la que contaba hasta entonces no sólo debido a distintas medidas adoptadas por las autoridades del Estado sino también porque los individuos comienzan a desconocer dicho poder, llevando a la consecuente merma de fuerza regulativa sobre la sociedad en su conjunto.

Di Stefano incorpora, aún, una aclaración más respecto a que el proceso de secularización no es precisamente el resultado de una política del Estado sino que se vincula a complejos procesos de cambio cultural relacionados no sólo con la vida colectiva sino con la economía, la ciencia, el arte, la política. La secularización no es por tanto resultado de una imposición.

El proceso de secularización, además, no debe ser entendido como un proceso evolutivo sino que puede pensarse en términos de “umbrales”.

El umbral de secularización según lo que entiendo, no nace meramente de un consenso entre el poder religioso y el poder político, ni de la imposición de nuevas reglas de juego al primero por parte del segundo, sino que es además el resultado de transformaciones culturales que tienden a convertir ciertas nociones en cuestiones de sentido común. (Di Stefano, 2011: 81)

En Argentina, describe un primer umbral de secularización vinculado a los cambios que se producen desde el siglo XVIII en las concepciones religiosas y que culminarán con la revolución, alcanzando centralmente las nociones de ciudadanía y soberanía y la conformación de una esfera religiosa autónoma y relativamente unificada.

A lo largo del siglo XIX se debatirán muchos aspectos relacionados con el lugar que ha de ocupar la religión heredada en el orden que se está construyendo, pero quedan fuera de discusión la idea de que el poder soberano y el derecho a la ciudadanía se rigen por

una lógica secular y que la religión y la política deben ser distinguidas y en lo posible separadas. (Di Stefano, 2011: 82)

Un segundo umbral de secularización sería el que resulta de la instauración de las “leyes laicas” de la década de 1880 y con los ajustes que se introducen en las décadas siguientes en la relación Iglesia-Estado. Lo interesante de dicho proceso es que en el imaginario colectivo la Iglesia comienza a ser valorada en cuanto a los servicios sociales que presta: educar, curar, “integrar a los inadaptados” —prostitutas, delincuentes, vagabundos, etc. —, resignificando su lugar en la sociedad.

Volviendo al terreno educativo a la luz de estos conceptos diremos que en los primeros años del Siglo XIX, y con estos procesos secularizadores marcando el horizonte del imaginario social, la educación básica recibió un nuevo impulso de la mano de jóvenes políticos dirigentes del proceso revolucionario independentista, como Manuel Belgrano.

Surge por aquellos años una actividad intelectual que trasciende al clero, hasta entonces detentador de la hegemonía en este ámbito. Comienzan también a desarrollarse nuevos espacios de socialización y de difusión de ideas tales como las tertulias —ofrecidas por familias acomodadas donde se conversaban y debatían temas de actualidad— y los cafés — adonde la Iglesia prohibió a los clérigos concurrir.

Entre la educación personalizada y la “presentación en sociedad”, los espacios colectivizados de tertulias, clubes y asociaciones, representaban el escenario de la socialización, en tiempos que la circulación de libros no sólo estaba signada por lo que la Iglesia permitía leer, sino también por las posibilidades de obtención y circulación de materiales escritos (Gelmi, en Roitenburd y Abratte, 2010: 44).

Las tertulias se conformaron, entonces, como propuestas educativas contra-hegemónicas que convocaban a intelectuales, políticos, hombres de negocios como ámbitos de circulación de “nuevos saberes”. A la vez, surgen también los salones literarios, “prácticas educativas que se diseñaban sistemáticamente con fines definidos, contenidos específicos y debate de la lectura como espacio de crítica colectiva” (Gelmi, en Roitenburd y Abratte, 2010: 45).

La llamada *Generación del 37* se aferró a la idea de la necesidad de separar la esfera estatal de la eclesiástica garantizando el derecho de los ciudadanos a ejercer su propio culto y rechazando que la Iglesia Católica realice tareas a las que considera como “propias” del Estado. Las posturas centrales que sostienen los representantes de la Ilustración en su espíritu modernizador tienen que ver con la secularización de la vida pública, la diversificación productiva, la actualización social y educativa.

Sus propuestas respecto a este último aspecto estuvieron centralmente dirigidas a instruir a las clases dirigentes que se ampliaban paulatinamente y veían por ello modificada su estructura (Weinberg, 1995: 83). El “pasaje de la superstición a la razón se basa en el mito de que el mundo moderno, desencantado, habría de proscribir a la religión” (Miranda, 2007) la que desprovista de su dimensión pública se refugiaría en las conciencias gracias al desarrollo de la ciencia moderna.

Los ilustrados se opusieron al tradicionalismo reinante en educación cuyas máximas pueden resumirse en que “la letra con sangre entra” o “más puede una paliza que un buen sermón”, las cuales dictaminaban la corrupción natural del niño por el pecado original (Fernández, 1965: 29). Las ideas de “*libertad*” y “*felicidad*” aparecían asociadas a la de “*progreso*”.

En la concepción de los ilustrados, la sociedad colonial y la Iglesia Católica como uno de sus actores centrales, no eran confiables para llevar a cabo la tarea de modernizar la educación ya que permanecían comprometidos con el orden tradicional. Por lo tanto, el único agente posible que podía hacerse cargo del cambio era el Estado, a quién delegaron la tarea de encabezar este proceso de modernización social. Es así que en los primeros años del largo siglo XIX comienzan a surgir renovados impulsos a la educación, esta vez atribuyéndole diferentes objetivos e instituciones que los que suponía la evangelización: la creación de establecimientos de enseñanza impulsados por el Estado, inspirados por un espíritu práctico, modernizador, que ampliaba —al menos teóricamente— su alcance a otros sectores sociales, gratuitos, ligados al progreso que pregonaban, aún teóricamente, como artífice de “*la felicidad de todos*”.

En Córdoba, crece también la intervención estatal con la distribución gratuita de libros y útiles entre los escolares pobres; reconociendo así no sólo la necesidad de la gratuidad de la enseñanza sino la necesidad de dotar a los alumnos de los útiles, alimentos, calzado y en algunos casos hasta habitación en caso de que la requiriesen. También se emprende a partir de los años 1918-19 un plan de construcciones escolares y de dotación de maestros para las parroquias (Fernández, 1965: 37).

Sin embargo, esto no significó de ningún modo la desaparición o declinación de la Iglesia Católica como agente central en el ámbito educativo. Fernández (1965) hace referencia a una activa política estatal en materia educativa pero en estrecha colaboración con la Iglesia Católica. Regía según el Reglamento Escolar vigente —de 1813— la obligatoriedad de las prácticas y difusión de la doctrina de la religión Católica Apostólica Romana, incluyendo un examen público en el cañón principal de la Iglesia de la Compañía.

Pero pese al reinado incuestionable de la Iglesia Católica en la educación cordobesa, según los Archivos de Gobierno de aquellos años citados por Fernández, se registra la existencia de funcionarios que rechazan la idea de que la preceptoría de las escuelas sea ocupada por religiosos pronunciándose a favor del maestro laico, no sólo

Porque llegó a conocer que los unos carecían de la aptitud necesaria para desempeñarlos dignamente a estos cargos, sino que considerando su inmoralidad y prostitución notable eran más dignos de una perpetua reclusión en sus conventos, que confiarles el delicado y difícil encargo de educar a la juventud. (Fernández, 1965: 44 y 45).

Es durante el gobierno de Juan Bautista Bustos (1779-1830) donde se realizan algunos cambios fundamentales. Desde un posicionamiento ilustrado, basado en el ideal de la “búsqueda de la conservación de los derechos del hombre” fomenta la lectura, las ciencias, las aulas universitarias y las escuelas públicas, creando también

escuelas en numerosos lugares de la campaña. Bustos también realizó gestiones para restituir la imprenta a la Universidad de Córdoba.⁷

Pero pese a todas estas medidas, ubicó a Córdoba a la vanguardia del conservadurismo en el terreno religioso, debido probablemente a dos motivos: la enorme importancia católica de la comunidad provincial y sus pretensiones de usar la cuestión contra Buenos Aires durante los debates legislativos, con el fin de influir en el proceso de reorganización nacional (Meisel, en Vidal y Vagliente, 2002: 96). Bustos y los caudillos federales esgrimían así la “guerra religiosa” como arma —“hipócrita”, dirá Sarmiento—, utilizando el argumento de la intolerancia religiosa para consolidar sus bases. Pero pese a esto, Artigas (Uruguay), Bustos (Córdoba), López (Santa Fe), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza), Ferré (Corrientes), Ramírez y Urquiza (Entre Ríos) adoptaron la idea de construir un sistema educativo estatal. En sus provincias, la enseñanza siguió siendo religiosa, sin embargo, avanzaron sobre el monopolio educativo estatal en detrimento del eclesiástico, desarrollando la instrucción pública e implementando la obligatoriedad y gratuidad (Puiggrós, 2009: 48).

Entre 1829 cuando el gobernador Juan Bautista Bustos es derrotado por el ejército unitario del General Paz y hasta su colapso en 1831, la provincia de Córdoba se vio inmersa en una sangrienta guerra civil. Esta demandó una inusitada cantidad de recursos, contexto que llevó a Paz a intentar dotarse del apoyo de la Iglesia Católica moderando sus reformas religiosas y los exceptuándola de impuestos de guerra. Sin embargo, y pese a los esfuerzos de Paz, el clero local se mantuvo hostil al gobierno unitario ya que lo consideraban una intromisión de las políticas de Rivadavia en el interior. Las leyes de Rivadavia sobre tolerancia religiosa, construcción de cementerios públicos y aumento del control del Estado sobre el clero secular y regular, aglutinaron a los opositores federales en el interior junto a la Iglesia Católica.

En el período que va desde 1829 hasta 1852 no se realizaron transformaciones sustantivas en la educación provincial. El período rosista intenta detener lo que

⁷ La ciudad tuvo su imprenta hasta 1870, momento en que el Virrey Vértiz la hizo trasladar a Buenos Aires.

considera “el avance de la irreligión y la anarquía” a quienes declaran sus principales enemigos. Quiroga y Rosas, representados por Manuel López en Córdoba, sostuvieron la estructura educativa colonial. Destinaron importantísimas sumas de dinero a obras vinculadas con catedrales y templos; ordenaron cerrar pulperías, tiendas y negocios los días domingo para que se asista a la misa parroquial; mandaron cerrar las escuelas cuyos directores o maestros no fueran “reconocidamente” católicos; ordenaron controlar las actividades religiosas de los protestantes y propiciaron la instalación de nuevas órdenes, entre otras medidas.

MITRE Y LA IGLESIA DE CÓRDOBA: LA “ORGANIZACIÓN NACIONAL”. CONFLICTO IGLESIA-ESTADO

En 1862, con el inicio de la presidencia de Mitre, se asienta la unidad del país. El discurso político continúa ganando independencia respecto del religioso de la mano de las ideas innovadoras que continúan llegando de Europa y complejizándose aún más con el inicio de la ola inmigratoria. El catolicismo argentino es obligado a pensarse ya no como el todo sino como una de las partes de la sociedad (Di Stefano y Zanatta, 2009: 240).

Comienzan a tomar fuerza las posiciones liberales que, en materia de religión, podríamos sintetizar con las siguientes palabras de Esteban Echeverría plasmadas en *El Dogma Socialista*:

El Estado, como cuerpo político, no puede tener una religión porque no siendo persona individual carece de conciencia propia. El principio de libertad de conciencia jamás podrá conciliarse con el dogma de la religión del Estado. Reconocida la libertad de conciencia, ninguna religión debe reclamarse dominante, ni patrocinarse por el Estado: todas igualmente deberán ser respetadas y protegidas, mientras su moral sea pura y su culto no atente contra el orden social” (Citado por Di Stefano y Zanatta, 2009: 287).

Mitre emprende la reforma de los planes de estudio de los colegios Nacional Buenos Aires, Monserrat y el de Concepción del Uruguay. Al frente de su

implementación encontramos a Amadeo Jacques, defensor del laicismo y del libre pensamiento. Jacques llega a la Argentina exiliado, luego de ser separado del ejercicio de la docencia en París a causa de las presiones que ejercieron los sectores monárquicos y la Iglesia. Rechaza los límites dogmáticos que imponía la Iglesia a la educación y nombra una comisión para evaluar los planes de estudio y las áreas de investigación, oponiéndose a que algunos espacios de conocimiento como el Derecho, la Medicina o las Ciencias Físicas y Naturales, fueran marginadas por el modelo eclesiástico, y transformadas en estudios teológicos.

En Córdoba, en tanto, en el año 1855 se sanciona la Constitución Provincial, la que junto con la de Corrientes, Jujuy, Catamarca y Santa Fe determina que el catolicismo es la religión de la provincia y que es deber del gobierno protegerla. La educación fue también declarada como prioridad, adjudicándosele múltiples funciones entre ellas un rol regenerativo, la capacidad de ser fuente de legitimación del poder político, promotora del adelanto económico y herramienta para lograr el disciplinamiento social.

El naciente Estado provincial impulsa medidas de promoción de la educación pública como las adoptadas por el Gobernador Alejo C. Guzmán, sucesor de López, quien impuso como obligatoria la educación primaria a partir de los diez años y fundó nuevas escuelas. La extensión de este incipiente sistema educativo en la provincia a pesar de la centralidad estatal, incluía y fomentaba la educación religiosa como reaseguro y cemento moral para la sociedad.

Las medidas adoptadas por el gobierno de Mitre ponen en guardia a la Iglesia local que siente atacados sus resortes de poder. El clericalismo había hegemonizado la educación colonial y así quería mantener el estado de cosas (Aguilar, en Roitenburd y Abratte, 2010: 28). La Iglesia emprende una campaña contra la reforma de los planes de estudio promovida por Mitre y Jacques partiendo de la defensa de la “tradición católica”, y alegando un principio que enuncia como incuestionable: “antes que el sabio está el ciudadano y antes que el ciudadano el cristiano” (Diario Ecos de Córdoba, 10-03-1884, citado por Roitenburd, 2000: 51).

En 1854 se realiza la transformación del Colegio Monserrat de convictorio a Colegio Nacional. A pesar de que el nuevo reglamento se adecua a los nuevos tiempos, sigue “resaltando los valores religiosos sobre el resto, como elementos cohesionadores e insistía en la necesidad de articulación entre las autoridades civiles y eclesiásticas” (Ayrolo, en Roitenburd y Abratte, 2010: 22). Recién cuando el colegio pasó a ser de estudios secundarios se estableció un reglamento más moderno. Para hacernos una idea de las ordenanzas que regían la vida cotidiana del Colegio citamos lo detallado por Valentina Ayrolo:

Cada tres meses el Rector reunía a los alumnos y les daba un discurso moral y religioso para corregir las faltas de dicho trimestre. Tres veces al año recibían los sacramentos de confesión y comunión y se pautaron días para la realización de ejercicios ignacianos. Claramente, en esta estructuración de la currícula la religión católica esta pensada como base moral de los futuros ciudadanos. (Ayrolo, en Roitenburd y Abratte, 2010: 22)

Es importante aclarar que la élite gobernante por aquellos años no se opone a que la Iglesia desarrolle su actividad pastoral en lugares tales como cárceles, hospitales, evangelización de indios e incluso escuelas, a las que muchos de ellos enviaban a sus hijos. En este período abren sus puertas numerosos colegios católicos, en Buenos Aires y en el interior. Tanto en Córdoba como en Buenos Aires en el año 1863 se vota el aporte del Estado a la manutención de edificios de seminarios y a los gastos de personal. Sarmiento mismo retoma en su gobierno la Ley de 1858, incluyendo en los presupuestos a partir de 1874 la disposición de fondos para el mantenimiento de los seminarios. Todas estas medidas diagnostican la escasa profundidad que alcanzan las tendencias laicistas en el período, preservando muchas de las prerrogativas y espacios detentados por el poder clerical.

Pero incluso considerando estos límites, la hegemonía del catolicismo argentino es puesta seriamente en cuestión por sectores liberales en ascenso. Las reglas de juego estaban cambiando y la Iglesia Católica debía dotarse de nuevas estrategias, nuevas formas de acción y nuevos mecanismos para mantener su poder.

CONCLUSIONES

Los años de la colonia convirtieron a la Iglesia Católica en una institución hegemónica en Córdoba, tanto en el terreno económico como en el social y cultural. La provincia se convirtió también por esos años en el centro de la actividad religiosa del interior del país.

La homologación entre educación y evangelización llevó a la mayoría de las órdenes que se instalaron en Córdoba a desarrollar una intensa labor educativa poniendo de pie importantes y numerosas instituciones como la Universidad y el Colegio Monserrat. Es así entonces como Córdoba se transformó también en uno de los principales centros educativos del país de la mano de la Iglesia Católica.

Los largos años de las luchas por la Independencia y el proceso de formación del Estado argentino llevaron a un sector de las clases dirigentes a promover una nueva relación entre la Iglesia y las nacientes escuelas públicas, aunque sin cuestionar aún abiertamente el rol de la Iglesia en la educación.

Pero en las décadas siguientes, particularmente a partir de la presidencia de Mitre, un importante sector de las clases dirigentes comienza a considerar que la educación es responsabilidad del Estado y adopta diferentes medidas que ponen en cuestión la hegemonía clerical en el ámbito educativo. Los procesos de secularización que se desarrollan por esos años van obligando a la religión a ceder su lugar de privilegio en distintos ámbitos, entre ellos el educativo.

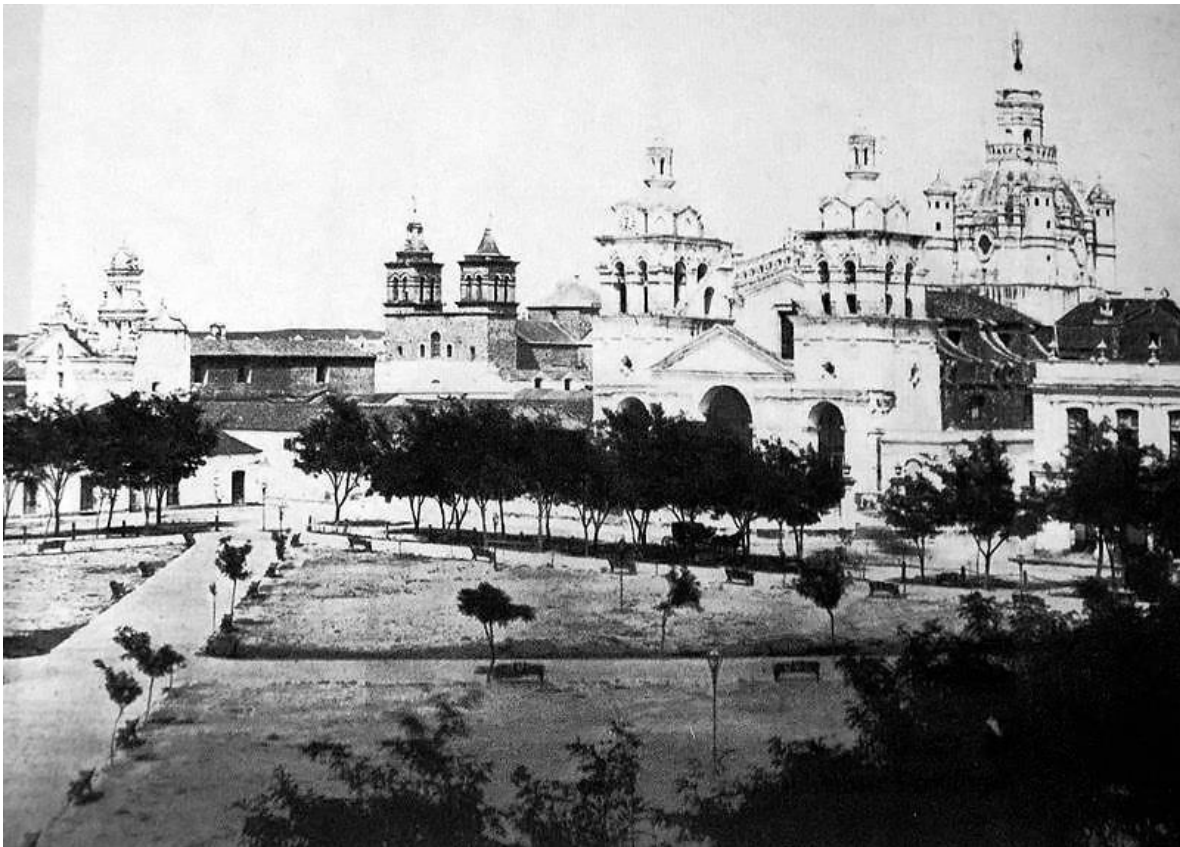
En el interior, y en Córdoba en particular, la Iglesia Católica —resguardada por las élites dirigentes locales— emprenderá un proceso de resistencia a las medidas adoptadas por los gobiernos centrales, propiciando el mantenimiento de una clara identificación del poder estatal con el clerical. El interior se convertirá discursivamente en sinónimo de tradición católica. La educación basada en la moral y los valores católicos será concebida como el cemento principal de la sociedad cordobesa, apelando a la tradición cristiana como reaseguro principal del orden social. A la escuela se le delega la función de extender dicho ideario. La oposición a las

medidas laicistas adoptadas desde Buenos Aires dará lugar a un proceso de resistencia por parte de las cúpulas eclesiásticas.

Pese a esto, durante todo el siglo XIX el Estado avanza también en la provincia con la instalación de nuevas escuelas públicas y distintas medidas de fomento de la educación. Sin embargo, resguardará a su vez el lugar hegemónico y de privilegio detentado por la Iglesia Católica erigiendo una estructura legal y jurídica acorde para preservarla, estructura que se terminará de diseñar en los años siguientes.

CAPÍTULO II

SECULARIZACIÓN Y LAICIDAD EN EL ESPACIO PÚBLICO CORDOBÉS



Iglesia de las Carmelitas y Compañía de Jesús, 1872

HEGEMONÍA Y ESPACIO PÚBLICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Sostuvimos en el capítulo anterior que los años de dominio español fueron también para la Iglesia Católica ocasión de transformarse en una institución hegemónica, no sólo en el terreno religioso sino también en el social, cultural y educativo. Describimos brevemente las incipientes tendencias secularizantes que emergieron junto con el siglo y que se fueron extendiendo con el proceso de la independencia nacional, en particular con la consolidación del Estado-Nación a partir de la década de 1850.

Hemos afirmado también que el proceso de secularización no es el resultado de una imposición por parte del Estado sobre la Iglesia sino que se produce a propósito de profundas transformaciones que operan al nivel de representaciones, concepciones, instituciones y funciones sociales induciendo la relocalización de lo religioso hacia otros planos. Por eso, antes de abocarnos directamente al análisis de la relación entre Iglesia Católica y educación en este período, nos ha parecido conveniente detenernos a examinar la relación Iglesia Católica-sociedad. Nos preguntamos acerca de las características del espacio público local en la segunda mitad del siglo XIX y sobre el lugar reservado para la Iglesia Católica e intentamos subrayar en este esquema sus *esfuerzos educativos*.

Los embates que sufre durante los años de las luchas por la independencia, las consecuencias derivadas de la inestabilidad institucional de las décadas posteriores, los enfrentamientos políticos a los cuales no es ajena, los sucesos internacionales, las rencillas internas, la pérdida de algunos resortes privilegiados de su antiguo poder económico y social con el inicio de las primeras medidas laicistas, dejan a la Iglesia local en un estado bastante precario: pobreza material, escasez de clérigos, debilidad política.

Sin embargo, y a pesar de esta situación, su peso institucional en la provincia durante la segunda mitad del siglo XIX continuó siendo abrumador. Hacia 1860, la capital provincial contaba con más de diez iglesias, presididas por la Catedral.

Franciscanos, Dominicos y Mercedarios poseían sus respectivos templos así como las congregaciones de mujeres: Catalinas, Teresas y Terciarias Carmelitas del Colegio de Huérfanas. Además se destacaba, la Iglesia de San Roque —y el hospital— y la del Pilar. (Bruno, 1981)

Esta presencia institucional, arquitectónica y económica ilustra el poder de la Iglesia Católica. Toda la vida pública de las ciudades, y la de Córdoba no era menos, se organizaba y estructuraba alrededor de la actividad religiosa: la llegada de un obispo a la ciudad, el inicio de clases para la cuaresma y el fin de ciclo con el Día de la Inmaculada Concepción el 8 de diciembre.

Cuando Antonio Gramsci analiza el armado de lo que denomina la estructura ideológica de una clase dominante refiere a

La organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar el “frente teórico ideológico”, [de la cual] la parte más dinámica del mismo es la prensa en general: casas editoriales (que tienen implícito o explícito un programa) diarios políticos, revistas de toda índole, científicas, literarias, filológicas, de divulgación, etc., periódicos diversos, incluidos los boletines parroquiales (...) La prensa es la parte más dinámica de esta estructura ideológica pero no es la única: todo lo que influye o puede influir sobre la opinión pública directa o indirectamente le pertenece: las bibliotecas, las escuelas, los clubs de diferente clase, desde la arquitectura hasta la disposición y los nombres de las calles. No se explicaría la posición conservada por la Iglesia en la sociedad moderna, si no se conocieran los esfuerzos cotidianos y pacientes que hace para desarrollar continuamente su específica sección de tal estructura material de la ideología”. (Gramsci, citado en Roitenburd, 2000: 36)

El *armado* de esta estructura material por parte de la Iglesia Católica alcanza en Córdoba tal magnitud que es indispensable analizarlo con más detenimiento para poder, como afirma Gramsci, comenzar a acercarnos a la comprensión de la *posición conservada por la Iglesia en la sociedad moderna*.

Silvia Roitenburd (2000) ha realizado agudas observaciones sobre esta cuestión, particularmente rescatando el rol conferido a los diarios como *órganos políticos* y herramientas de difusión ideológica. La dirección de éstos por parte de la Iglesia Católica fue una de sus principales preocupaciones. Controlaron la línea editorial de sucesivos diarios: *El Eco de Córdoba*, publicado desde 1862 a 1886; *El*

Porvenir, entre 1886 y 1892; y desde entonces hasta 1977 *Los Principios*. Todos ellos fueron órganos de los que se valió la Iglesia para la difusión de sus dogmas.⁸

El espacio público de Córdoba se encontraba a tono con estos preceptos. Gardenia Vidal (2007; Vidal y Vagliente, 2002; Vidal y Blanco, 2010) ha realizado sucesivas investigaciones que ilustran el poder e influencia de la cultura católica. Define el *espacio público* como *clerical*, donde hábitos, creencias y prácticas de la vida cotidiana conformaban una *moral devota* que teñía el conjunto de la vida pública y privada. Puntualiza un marcado peso del tradicionalismo, entendiendo por *tradicional* a un núcleo que sostiene la defensa de jerarquías sociales bien definidas, la exclusión de las “masas” de la vida pública, la unidad de sentido del mundo —exigencia de homogeneización ideológica—, educación para el sometimiento y para evitar elecciones individuales.

En el mismo sentido, Valentina Ayrolo ha afirmado que “en el caso de Córdoba, al menos, hasta aproximadamente los años sesenta [del siglo XIX], es el talante, la cualidad del catolicismo ortodoxo para disputar el poder institucional y la capacidad de convertirse en el rasgo hegemónico de la cultura política local” (en Vidal y Blanco, 2010:12) lo que caracteriza la vida política, social e institucional.

Respecto a la sociabilidad, Gardenia Vidal realiza una interesante comparación con los espacios de sociabilidad que predominaron en otras provincias, particularmente la provincia de Buenos Aires. Al respecto, un trabajo de Sandra Gayol (2000) expone que en las últimas décadas del siglo XIX en Buenos Aires el mundo de los cafés porteños era el mundo de la *animosidad ciudadana*, *efervescencia social* y *conversadero permanente*. Baste comparar la sociabilidad masculina descrita por la autora, tejida en torno a la copa de alcohol, el canto acompañado de guitarra y los juegos de cartas con la sociabilidad imperante en la provincia de Córdoba para vislumbrar un primer elemento diferenciador.

Gayol (2000) describe una vida urbana donde después del trabajo o entre tarea y tarea, los hombres frecuentaban los despachos de bebidas y cafés. Además de los

⁸ Puede agregarse, como ya se mencionó, que la primera imprenta la introdujeron los Jesuitas en 1765 y que regentearon la primera Universidad.

más de doscientos cafés, la mayoría de ellos con billar, doscientos treinta despachos de bebidas, pulperías, celebraciones de carnaval, danzas con tambores de las que participaban los sirvientes de origen africano, juegos de contenido rural —como el pato o las riñas de gallos—, juegos de cartas traídos por inmigrantes de los más diversos países del mundo, el piano y el canto, el circo, el teatro, las plazas, los parques, el jardín zoológico, constituían en la Buenos Aires de la época los lugares de encuentro más frecuentados. Por supuesto que las jerarquías eclesiásticas porteñas rechazaban este tipo de “diversiones”. Es llamativo que a lo largo del libro, exhaustivo y fuertemente documentado, la única referencia a la Iglesia como espacio de socialización se dé en relación a las mujeres, expulsadas de los despachos de bebidas y cafés por considerársele indecente y con una socialización centrada en la casa, el patio del conventillo y la Iglesia. Otros autores como Maurice Agulhon (citado por Vidal en Vidal y Vagliente, 2002) hablan de la risa, el galanteo y el baile como significantes que pueden ayudar a reconstruir imágenes de esa época.

A diferencia de lo retratado por estos autores, en Córdoba predominó un mundo disciplinado, prolijamente canalizado por carriles en los que la libertad y elección individual no parecen ser la regla, por un tipo de sociabilidad fuertemente pautada y socialmente desigual. Y si bien el tradicionalismo imperante fue adaptándose a las nuevas condiciones reinantes y llevando adelante una paulatina adecuación a las exigencias de la modernidad, no desapareció en las décadas posteriores.

La represión y las normas punitivas constituyeron otro de los mecanismos, esta vez en manos del Estado, para regular no sólo la vida pública sino que buscaron intervenir el máximo posible en la vida privada: leyes, decretos, ordenanzas municipales, edictos policiales, constituyeron una campaña sistemática contra la “vulgaridad” de las clases populares. Todo aquello que no coincidiera con la religiosidad católica era considerado fruto de la ignorancia, la superstición y la supervivencia de prácticas idolátricas.

La transgresión no era un ingrediente importante en el espacio público. Las instituciones católicas hicieron todo lo posible para impedirla⁹. Pese a ello, la vida de los sectores populares estuvo, por supuesto, lejos de estar por completo bajo control de las clases dominantes. “Al lado, debajo o en los intersticios de esta acción eclesiástica que trata de cubrir y controlar lo más posible la vida, las costumbres y la devocionalidad de los feligreses, existen, se desarrollan y transmiten numerosas prácticas religiosas populares.”¹⁰ (Viel Moreira en Vidal y Vagliente, 2002)

Podemos sintetizar señalando que la hegemonía clerical redundaba en un espacio público teñido y regulado por una *moral devota*, de carácter tradicionalista y determinado por un tipo de sociabilidad fuertemente pautada y regulada, tanto por la Iglesia Católica como por el Estado.

El proceso de secularización que se desarrolló en Buenos Aires durante todo el siglo XIX sostuvo su propio ritmo y sus señas particulares en la provincia de Córdoba. Podemos hipotetizar que los *umbrales de secularización* definidos por Di Stefano para la Argentina, no son aplicables homogénea y mecánicamente para todo el país, en este caso para Córdoba. Se puede sugerir que la ausencia o complejidad de ciertos procesos tales como una ola inmigratoria que modificó sustancialmente el paisaje

⁹ La moral católica no logró, sin embargo, eliminar la existencia de comportamientos duales: procesión/riña de gallos; familia/boliche; semana/domingo; hombres solos/ hombres casados. Luiz Felipe Viel Moreira (en Vidal y Vagliente, 2002) desarrolla lo que denomina las “luchas en torno de una cultura lúdica en la Córdoba de fines del siglo XIX”. Define a la sociedad cordobesa como una sociedad en transición, donde las clases dominantes entablaron una exasperada lucha cultural por imponer aquellos valores, normas, modos de comportamiento que consideraban necesarios para el asentamiento de una sociedad capitalista moderna.

¹⁰ Un ejemplo expuesto por el autor lo constituyen los “velorios de angelitos” en los que participaban los sectores populares, una costumbre originaria de Andalucía que las autoridades eclesiásticas coloniales intentaron prohibir numerosas veces. La celebración se basaba en la creencia de que cuando un niño moría era motivo de fiesta para conmemorar su entrada en la gloria. El niño era vestido y colocado en un cajón descubierto en el centro de la sala principal de la casa. Sus padres presidían el velorio mientras parientes, vecinos y conocidos bebían, bailaban, tomaban mate, participaban de juegos de salón. El cuerpo podía pasar de una a otra casa del barrio. Este tipo de celebraciones causaban horror, así como las fiestas públicas en los cementerios para el Día de Todos los Muertos, el 2 de noviembre. Podría decirse que pese al sinnúmero de estrategias tendientes a imponer sus propios valores morales, las élites laicas y eclesiásticas locales no pudieron impedir que velorios, bautismos, casamientos e incluso novenas se convirtieran en lugares donde los sectores populares iban a “*farrear de lo lindo*”. El teatro criollo, el carnaval, demás fiestas públicas y privadas eran asociados a la vagancia e interpretados como “barbarie”. Cabe aclarar que la dificultad para implementar una clara legislación contra estas prácticas es que muchas diversiones populares también contaban con la adhesión de otras clases, como el caso del ex gobernador Marcos Juárez, adepto a las peleas de gallos.

urbano de la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires, el peso extraordinario logrado por la Iglesia local hasta aspectos vinculados al tipo de estructura económica imperante que no recibirá hasta bien entrado el siglo XX el impacto de la industrialización¹¹, establecieron en la provincia un umbral de secularización *más bajo*.

LAICIDAD Y LIBERALISMO EN CÓRDOBA

Como hemos dicho, los procesos de secularización y de laicidad no son idénticos, aunque sí están íntimamente vinculados. Definiremos el concepto de *laicidad* a fin de establecer en qué puntos son procesos convergentes y en cuáles divergentes.

Dice Di Stefano

La laicización es un aspecto de ese proceso multifacético [*el de secularización*] que se verifica en el plano de las instituciones públicas. Se produce por iniciativa de sectores que creen necesario independizar al Estado de la normatividad religiosa por medio de la asunción de determinadas funciones o instituciones previamente controladas por la religión, con el fin de garantizar la primacía del Estado en la regulación del proceso social. (...) La laicización implica la absorción por parte del Estado de instituciones o funciones que previamente estaban sujetas al control de poderes religiosos de distinta índole (Di Stefano, 2011: 82).

Vemos entonces que la laicidad implica la iniciativa de sectores políticos que consideran la necesidad de que el Estado controle aspectos, funciones e instituciones de la vida pública que hasta entonces se hallaban sujetas a la Iglesia Católica. Además la laicidad, según el autor, no es una cualidad estable o equiparable en los distintos Estados. Entre los polos de un confesionalismo completo y la laicidad completa existen múltiples configuraciones históricas que son resultado de las relaciones de fuerza. Por eso sugiere hablar de *laicidades* en lugar de usar el singular.

Este proceso alcanza en Argentina su momento de mayor conflictividad en los años ochenta del siglo XIX, cuando el Estado inicia la promulgación de una serie de leyes laicas. Di Stefano lo denomina como *momento laico* el cual, como veremos más

¹¹ Ver Capítulo VII de este trabajo.

adelante, se verá interrumpido por una nueva etapa de armonía entre los sectores dirigentes y las jerarquías eclesiásticas a partir de la década de 1990.

Respecto a Córdoba, a pesar de la caracterización que desarrollamos más arriba, ésta no puede ser considerada como un ámbito clerical homogéneo y cerrado. El avance del liberalismo a nivel mundial y su correlato en nuestro país, influyó también en el ambiente político y social de la provincia y empezó a configurar una grave amenaza al poder clerical. Medidas laicistas impulsadas desde el poder central tales como el matrimonio civil, los cementerios públicos, la laicidad de la educación, los debates en torno al divorcio, etc., ponían en jaque importantes resortes del poder económico así como ideológico y social de la Iglesia, impactando también a nivel local.

La presencia hegemónica del poder teocrático era duramente atacada por sectores liberales locales que sostuvieron que el Estado debía poseer la competencia específica e indelegable en los asuntos civiles, reservándose la condición de creyente a un status particular y privado. Un ejemplo lo constituye el posicionamiento de Bouquet¹² quien define a Córdoba como una ciudad

Donde el poder civil es siervo de un poder eclesiástico (...) el niño nace y cae en las manos del cura (...) el hombre no puede casarse, fundar su familia, sin el beneplácito del cura, el que muere paga tributo por la muerte y no puede ser ni enterrado sin que el cura lo permita (...) donde el gobierno no gobierna sino aquello que el clero le abandona (Citado por Roitenburd, 2000: 26).

Pero mientras a nivel nacional el liberalismo ganaba terreno avanzando con importantes medidas laicistas, en Córdoba la situación no era la misma. A pesar de que la Iglesia Católica mantuvo su importancia a lo largo de todo el territorio nacional, el liberalismo porteño —por múltiples razones— tuvo una fuerza que no alcanzó en esta provincia. En febrero del año 1875 se produce en Buenos Aires la quema de iglesias y colegios vinculados a los Jesuitas, indicando la existencia de un clima anticlerical impensado en este territorio. Apenas se toma conocimiento de los hechos, el diario *Los Principios* publica varias notas y editoriales contraponiendo a Buenos

¹² Carlos Bouquet, Ministro de Hacienda del gobierno de Antonio del Viso, de clara orientación liberal.

Aires con Córdoba en torno a un claro eje civilizatorio: allá el salvajismo, el fanatismo; aquí, la cultura, la civilización, la tolerancia y hospitalidad de un pueblo. La protesta porteña es sindicada claramente como comunista. Vuelve a hacerse presente un elemento discursivo en el que el “localismo” es la matriz de una tradición anclada en la religión católica. Ella se presenta a sí misma como la única posible y a Buenos Aires como la promotora de la “revolución” (Roitenburd, 2000). Católicos militantes como Agustín Garzón o Luis Vélez enarbolarán las banderas del clericalismo local.

ADAPTACIÓN A LOS NUEVOS TIEMPOS

Ambos procesos, secularización y laicización, pusieron en guardia a la otrora hegemónica Iglesia Católica. Para poder mantener su lugar en la sociedad pese a las profundas transformaciones que depararon los siglos XVIII y XIX, requirió adecuarse a los vaivenes terrenales demostrando una excepcional capacidad de adaptación que le permitió siempre conciliar en distintas coyunturas con figuras o postulados que antes eran presentados como innegociables (Roitenburd, 2000). Valentina Ayrolo agrega que

Si bien la élite católica se iba reacomodando a los cambios que traía aparejado el capitalismo, no lo hacía disminuyendo su ortodoxia, sino por el contrario, intensificaba su desacuerdo de diferentes maneras: incorporando nuevos repertorios como una retórica violenta y movilizaciones de masas, o mediante un proceso de asociacionismo, liderado por los laicos, que pretendía cubrir todas las deficiencias del Estado liberal respetando las necesidades básicas de la sociedad o, en su defecto, tornarse en una entidad alternativa a las propuestas sociales y políticas ofrecidas por grupos de izquierda y liberales (Ayrolo en Vidal y Blanco, 2010: 12 y 13).

La cuestión del orden y del control, constituyeron dos componentes claves de un modelo tradicionalista, excluyente y dogmático.

Como analizan distintos investigadores, el modelo asociativo, particularmente el desarrollado por asociaciones pro católicas dirigidas a la acción social, fue una de las principales herramientas para conservar y propagar el ideario católico, impuesto desde la raíz colonial. Fueron al mismo tiempo espacios de sociabilidad, de

diferenciación social y étnica, de creación y fortalecimiento de identidades, de creación y reproducción de prácticas religiosas (Di Stefano y Zanatta, 2009). El asociacionismo se trató de una respuesta ideada para frenar la amenaza liberal en su proyecto de Estado-Nación (separación Iglesia-Estado), la ideología antirreligiosa y anticlerical y la acción de grupos más radicalizados.

Para esto se valieron de numerosos recursos. Uno de ellos fueron las procesiones, es decir, manifestaciones callejeras, que representaban desde la época colonial uno de los componentes del espacio público por excelencia. El ejemplo más notable lo constituyó el 20 de septiembre que fue en Córdoba durante mucho tiempo una fecha que simbolizó las características ideológicas existentes en la ciudad. El 20 de septiembre de 1870 se había producido la unificación de Italia, lo cual representaba a su vez la ruina del poder papal. Para los liberales era un día de fiesta; en cambio, los católicos llamaban a repudiarlo mediante una procesión de protesta. La primera conmemoración pública del 20 de septiembre se hizo por iniciativa de la juventud universitaria local —liderada por el hijo de un exiliado político italiano— que buscaba dar batalla al clericalismo local (Monterisi, en Vidal y Vagliente, 2002). La conmemoración consistía en una marcha alrededor de la plaza central frente a la Catedral, enarbolando banderas italianas, gritando vivas a los gobernantes liberales cordobeses y manifestando su apoyo al candidato a presidente liberal. La misma terminó con una pedrea general debiendo intervenir la policía para proteger a los manifestantes de los agresores. Desde entonces, cada 20 de Septiembre sería celebrado y al mismo tiempo repudiado por los grupos dirigentes locales contrapuestos. La cantidad de gente que participaba en las procesiones organizadas por el clero era estimada en 40.000 personas. Considerando que el censo de 1906 había determinado la población de Córdoba en 92.776 personas, estaríamos hablando casi de la mitad de la población de la ciudad. Esta manifestación no sólo demostraba la importante capacidad organizativa de la Iglesia Católica sino también el aval popular con el que contaba. De las fiestas religiosas también participaban destacadas figuras del gobierno provincial como en la celebración del Corpus Christi de 1905 en el que estuvieron presentes el Gobernador y el Ministro de gobierno, ilustrando la estrecha

relación entre los poderes públicos y la Iglesia Católica (Vidal en Vidal y Vagliente, 2002).

Otro recurso importante al que apelaron los sectores integristas¹³ para mantener su influencia sobre la sociedad cordobesa fue la fundación de escuelas confesionales. En 1871 la Tercera Orden Franciscana solicitó al Presidente Sarmiento la donación del predio contiguo a la Iglesia de San Francisco, para fundar una escuela, hoy todavía en funcionamiento, el Colegio Inmaculada (Vidal en Vidal y Vagliente, 2010: 116). Las Esclavas del Corazón de Jesús son otro ejemplo: construyen una escuela y capilla en Pueblo General Paz. También lo hicieron las Concepcionistas en el Bajo Galán; las Hermanas Terciarias en Pueblo San Vicente. El objetivo explícito de estas últimas era reeducar en la religión católica a las *mujeres perdidas*, para lo cual se van a valer de una escuela que pronto alcanza una matrícula de más de 100 alumnas (Vidal, en Vidal y Vagliente, 2010: 116). Allí se enseñaba —en forma gratuita— no sólo doctrina cristiana sino lectura, escritura y manualidades consideradas necesarias para la educación de la mujer. Vagliente (2002) sostiene que se trata de una congregación religiosa que hizo de la educación y del asilo de huérfanas sólo un medio para garantizar el predominio de la cosmovisión sagrada. Tanto la Inmaculada como las Esclavas se crean con una tarea determinada: la de evangelizar a través de la educación.

En la década del ochenta comienzan las gestiones para la instalación de los padres salesianos en Córdoba con el objetivo de dirigir la escuela de Artes y Oficios creada por el sacerdote Luis Galeano donde educar y evangelizar a la juventud, “a fin de salvaguardar la fe y la moral cristianas especialmente en la clase obrera, hoy amenazadas por las doctrinas socialistas y anarquistas” (Monterisi, en Vidal y Vagliente, 2002). Fundaron así el Colegio Salesiano de Artes y Oficios, Pio X. Junto a la enseñanza elemental, religiosa y de oficios se impartían lecciones de italiano. El

¹³ El término tiene su origen en grupos católicos ultramontanos del siglo XIX que reaccionaron contra el laicismo proponiendo integrar nuevamente la religión a la política. Integrista es la actitud de determinados colectivos hacia los principios de la doctrina tradicional, de manera que rechazan cualquier cambio doctrinal, con la intención de mantener íntegros e inalterados tales principios.

esquema oratorio-capilla-colegio fue reproducido dando lugar unos años después al nacimiento del colegio en barrio San Vicente, en 1928.

La Iglesia Católica propició también la instalación de bibliotecas, con su impronta característica.

La lectura instructiva es tan necesaria y conveniente como nociva y pervertidora es esa que aviva los sentidos y marea las cabezas en que no han madurado las convicciones y se dejan seducir fácilmente por el sonido de una frase bonita o una pintura seductora. (Diario Ecos de Córdoba, 1877. Citado por Roitenburd, 2000)

Como ya dijimos, la Iglesia Católica tuvo también el control de importantes medios de prensa tales como Eco de Córdoba y posteriormente Los Principios, los que actuaban como voceros de las jerarquías eclesiásticas y alcanzaron gran difusión en la población.

Realizaron además una paulatina adaptación al surgimiento de “la cuestión social”, abocándose a intervenir en temas tales como la vivienda obrera y la lucha por el día de descanso —que para la Iglesia debía ser dominical—, entre otros. Otro mecanismo que alcanzó un amplio desarrollo fueron los Círculos de Obreros Católicos, un eslabón importante en el intento de la Iglesia por mantener y extender su poder e influencia. El deber ser de una familia trabajadora era ser católica, aceptar humildemente y con agradecimiento el tiempo, los regalos y la organización que la élite había decidido compartir con ellos.

Los Círculos de Obreros Católicos recibieron el apoyo de un importante número de miembros del gobierno provincial tanto con su presencia como con dinero. Y según Gardenia Vidal esto no sólo habla de las simpatías de los gobernantes con la Iglesia Católica sino de la existencia de un interés conjunto por neutralizar la acción de socialistas y anarquistas en la provincia. “La cultura dominante estuvo impregnada de un catolicismo ortodoxo que probablemente obturó un crecimiento importante de la población, de las actividades económicas y sobre todo de una multiculturalidad, de por sí enriquecedora” (Vidal en Vidal y Vagliente, 2002). La sociabilidad, sostiene, es así organizada desde arriba, desde la élite y sumamente controlada. A través de las

actividades recreativas y de otros ceremoniales que llevaba adelante el Círculo de Obreros Católicos, se transmitía ideología, moral y se ejercía un control más estricto sobre el tiempo libre de los socios. Según María Teresa Monterisi (en Vidal y Vagliente, 2002), el Círculo de Obreros llegó a contar en Córdoba con 800 socios a principios de siglo y competía con éxito con otras formas de organización obrera.

La Iglesia local adoptó también una importante política respecto a la ola inmigratoria que despertó su más honda preocupación. En Córdoba, ciudad de tradición hispano-católica y principal bastión del clericalismo del interior argentino, se observaba con preocupación el avance del liberalismo, del anticlericalismo y posteriormente del socialismo y el anarquismo en Europa. La conquista de Roma por parte de las tropas de Garibaldi —el 20 de septiembre, como se detalló más arriba— marcó la visión que la opinión pública católica y la Iglesia local tuvieron de los inmigrantes italianos liberales y de sus instituciones. Como la jerarquía eclesiástica y el sector clerical local consideraban negativa la influencia que ejercían las sociedades de socorros mutuos existentes en la colectividad italiana —por considerarlas transmisoras de valores anticlericales— desarrollaron una serie de estrategias para competir por el control de este sector de inmigrantes. En 1895 se inició la celebración del culto a Nuestra Señora del Carmen que al poco tiempo Los Principios empezó a anunciar como *“Fiesta Patronal de la colectividad italiana en Córdoba”*. Según Monterisi (en Vidal y Vagliente, 2002) así presentada, la fiesta formó parte de una estrategia tendiente a fortalecer la identidad religiosa cuidando a su vez la dimensión de la identidad nacional. Combatía el propósito de las sociedades de socorro mutuo existentes de construir una identidad laica centrada en el principio de la nacionalidad.

En el mismo sentido incluimos la experiencia de la Comisión Protectora de Artesanos de San José, a pesar de desarrollarse unos años después. Cristina Boixadós (en Vidal y Vagliente, 2002: 237) realiza un estudio de las políticas adoptadas por la Iglesia Católica respecto a la vivienda como factor de cohesión moral y la acción de la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, entre 1900-1930. Allí analiza que a principios de siglo XX, el reformismo liberal, el socialismo y el catolicismo intentaron intervenir en el mercado habitacional. El panorama social del nuevo siglo se

presentaba conflictivo y en él la Iglesia fue la más interesada propulsora de una legislación. La población de la provincia había crecido entre 1869 y 1914 un 290%, de 34.458 habitantes a 134.935. Los servicios urbanos, especialmente de salubridad quedaron rápidamente retrasados. El higienismo católico dirigió su atención sobre la tríada rancho/conventillo-hacinamiento-tuberculosis. En ese marco, en 1906, nace la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, cuyos fines eran el perfeccionamiento moral de la clase obrera, bienestar material por medio de la instrucción y de todo auxilio tendiente a procurarle habitación, abrigo, alimentos y medicamento. La Iglesia percibía como amenaza permanente y como un ataque a sus principios religiosos el avance de ideologías socialistas y anarquistas. Diputados, como Garzón Maceda, compartían el proyecto afirmando que

Es necesario combatir en la forma más práctica y eficaz la influencia que en las clases obreras produce el anarquismo o el socialismo anárquico, que con sus doctrinas seducen y hacen entre ellos sus prosélitos: y para ello es necesaria la acción privada y pública, tendiente a formar el hogar, a fundar costumbres, a hacer la moralidad en aquellos medios en los cuales por falta de una vivienda saludable no es posible ni restaurar las costumbres ni hacer reinar en ellos la moral. (Citado por Boixados, en Vidal y Vagliente, 2002: 253).

Un hogar católico era visto como un puntal frente a las amenazas de disociación que presentaban el socialismo y el anarquismo. El *perfeccionamiento moral* se obtendría por medio de prácticas de la religión católica, constituyéndose en un intento más de generar cierto control social sobre la clase obrera cordobesa, control que se vehiculizó mediante una acción moralizadora cuyos resultados se premiaban con la obtención de una casa-habitación.

Otras iniciativas llevadas adelante por distintas instituciones clericales fueron: centros recreativos, bolsas de trabajo, comedores, dormitorios para indigentes, salas de cine, becas de estudio en la Compañía de Jesús.

De esta manera se ejercía por parte de la asociación católica un control y disciplinamiento que trascendía la vida del hogar y la misma constitución de la familia, limitaba y controlaba el tiempo de trabajo, las fiestas, las reuniones, la economía, el

ahorro, el estudio y la vida cultural del trabajador. (Boixadós en Vidal y Vagliente, 2002: 258).

En el mismo sentido se dirigen los señalamientos de Pablo Vagliente así como los de Gardenia Vidal quienes afirman que con todos estos mecanismos el poder de la Iglesia en Córdoba no sólo era importante sino hegemónico.

Así, se fueron creando las condiciones que permitieron articular elementos asociativo-religiosos para enfrentar los vientos secularizantes que no eran nuevos ni tan firmes como en Buenos Aires, pero que sin embargo despertaron seriamente su preocupación. Todos estos constituyeron esfuerzos de eclesiásticos y pro católicos laicos por retener la primacía de ser el principio organizador de la sociedad. Fueron parte de una estrategia de perdurabilidad:

Procesiones, funciones religiosas, misas de desagravio, triduos, tedeums, ejercicios espirituales, Santo Viático, rogativas públicas, primeras comuniones, cursos de doctrina religiosa, funciones públicas de derecho canónico, recepciones, pesebres, etc., que daban contenido claro a la identidad católica del medio y confrontaban, desde lo formal y lo informal, con esa razón de Estado que de todos modos gana terreno, sino con comodidad al menos con ventajas comprensibles. (Vagliente, en Vidal y Vagliente, 2002:139)

NACIONALISMO CATÓLICO CORDOBÉS

Las medidas laicistas adoptadas a partir de la presidencia de Mitre tales como la Ley de Matrimonio Civil, la secularización de los cementerios públicos, el fin del requisito del bautismo para la inscripción de los ciudadanos y las medidas laicizantes en la educación y la cultura, afectaban de múltiples formas las prerrogativas tradicionales de la Iglesia local en ámbitos que ésta consideraba *proprios* (Roitenburd, 2000). “El objetivo de expropiar atribuciones que tradicionalmente se encontraban en manos de la Iglesia, abrió paso a una de las más articuladas expresiones de oposición surgidas del Interior” (Roitenburd, 2000: 23). Desde los años sesenta del siglo XIX, y en particular a partir de los ochenta, en el noroeste provincial con centro en la Ciudad de Córdoba, las altas jerarquías eclesiásticas concentraron los resortes de poder para

defender sus atribuciones y privilegios y articularon un proyecto dogmático y restrictivo. Este posicionamiento excedió el marco regulativo de las leyes e instituciones oficiales extendiendo su acción a numerosos ámbitos sociales, culturales, económicos y educativos. Tiene entonces lugar el surgimiento de lo que Silvia Roitenburd denomina el Nacionalismo Católico Cordobés, un núcleo de matriz eclesiástica que establece relaciones con distintas fracciones de la elite local por medio de las cuales controla los resortes del Estado y cuyo objetivo último consistía en la cristianización de una sociedad que pretendía mantener bajo control.

En cuanto a lo discursivo el Nacionalismo Católico Cordobés se conforma alrededor de las que presenta como verdades incuestionables, preceptos que pretende imponer como válidos en el ámbito público. Elaboran un imaginario, dirá Roitenburd, que instala como horizonte la “Nación Católica”. Una de las bases fundamentales del discurso fue entonces el nacionalismo, el que luego de la década de 1930 se ligará con fuerza a los sectores castrenses. Adquirirá también marcados tintes “localistas” invocando una tradición basada en la religión católica que rechazaba todo lo que se opusiera a este dogma como extranjerizante.

Dicha fuerza sostenía que el único orden legítimo era el que emanaba del Concilio de Trento y que debía regir el derecho canónico. Se definía sobre todo por sus enemigos: ateísmo–protestantismo–judaísmo–liberalismo–positivismo–anarquismo–racionalismo científico–socialismo (Puiggrós, 2009: 83). También sostenían que solamente la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora: su pedagogía era la encargada de representar la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su órgano de prensa fue el diario Eco de Córdoba, fundado en 1862. Desde él se difundirán argumentaciones y posiciones ante los principales hechos de la vida política y social de la provincia y el país durante las décadas posteriores.

El objetivo central que persiguieron fue el de cristalizar una sociedad bajo su control, rechazando la “modernización” que atentaba contra sus tradicionales prerrogativas (Roitenburd, 2000: 16). Roitenburd lo define como un núcleo eclesiástico asumiendo una práctica política, con capacidad de influencia tanto a nivel provincial como nacional. Sin embargo, el lugar que ocupan no se presenta como

político, lo cual otorga rasgos particulares a su accionar. Su elaboración discursiva se vale de recursos simbólicos con el objetivo de asentarse en el espacio público:

La ubicación en un lugar preferencial de miembros de las altas jerarquías en un acto público, un espacio escolar poblado de símbolos específicos de una religión —la cruz, las misas recordatorias, las bendiciones de la bandera, etc. — son distintos lenguajes que conforman un discurso que, más allá de su dimensión lingüística, transmite mensajes específicos, que sólo pueden ser decodificados articulando sus distintos fragmentos. (Roitenburd, 2000: 19)

Silvia Roitenburd define, además, que “*lo político*” impregna su práctica de origen eclesiástico pero articulada en un discurso específico sobre “*lo religioso*”, utilizando diversos mecanismos de influencia. El lugar que dicha práctica ocupa en el espacio público no sólo está dado de manera directa sino también por elementos más sutiles que marcan su presencia y preeminencia en él a partir de múltiples lenguajes.

La autora reconstruye un *sistema de equivalencias y posiciones* definiendo dos polos que se constituyen discursivamente: *la ortodoxia = el campo del bien = la educación dogmática = el orden*, por un lado. *El mal = la heterodoxia = el campo enemigo = la ciencia sin premisas previas = la educación en el “libre pensamiento” = el desorden*, por otro. Amadeo Jacques, las maestras “protestantes”, la Escuela Normal de Paraná, los masones, los judíos, es decir, todo el que ponga en cuestión su poder, serán *enemigos que deben ser aniquilados*.

Para la ortodoxia, la única verdad es la verdad cristiana. Educar consistiría entonces en “grabar en su corazón, al mismo tiempo que en su mente, esa verdad; se lo educa sólo cuando se lo moraliza” (Diario Ecos de Córdoba, Citado por Roitenburd, 2000). El proyecto educativo de la Iglesia de Córdoba tendrá como norte el orden, con una fuerte presencia de elementos disciplinantes, obediencia a las jerarquías y a sus valores.

Estos elementos analizados por Roitenburd, constituyeron el discurso fundante del Nacionalismo Católico, con la Iglesia de Córdoba como actor clave. Este grupo en las primeras décadas del siglo XX tendrá una importante expansión nacional que

servirá de sustento ideológico y doctrinario a los sucesivos golpes de Estado a partir de 1930. Mirando hacia la Revolución Francesa, la Revolución de 1848 y posteriormente la Revolución Rusa se harán eco, basándose en el escenario político internacional, de una versión que los erige en defensores de la tradición ya que si no se encuentran formas aceptadas de control las masas subvertirán el orden. La religión, amalgamada con elementos de nacionalismo, se constituirá en un sustento para evitar el “desorden”. Religión y “control de los desbordes” por parte de la burguesía liberal serán la fórmula para el control social que encontrará unidos Iglesia y Estado, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

CONCLUSIONES

Los procesos de secularización y de laicización que se desarrollaron a nivel nacional si bien impactaron también en la provincia, no se reprodujeron mecánicamente y homogéneamente en todo el país. En Córdoba, en particular, podemos sostener que su alcance fue más limitado, permitiendo la supervivencia de numerosos elementos tradicionalistas y dogmáticos que regían la vida pública, imperaban en el espacio social y educativo local y regulaban la alianza político-clerical y su consecuente regulación normativa.

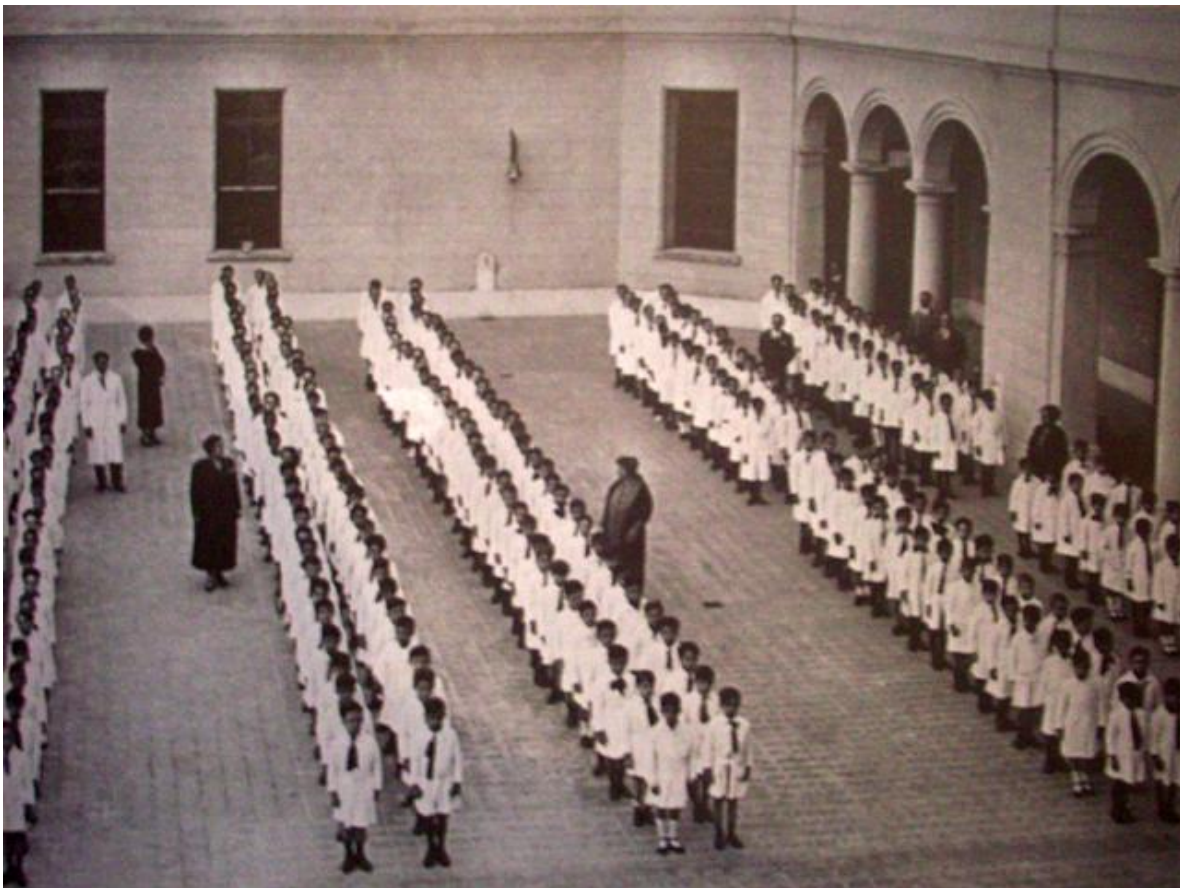
Sin embargo, las medidas que se adoptaban desde el poder central y los vertiginosos cambios que trajo consigo la segunda mitad del siglo pusieron en guardia a la poderosa Iglesia Católica de Córdoba. Para mantener su influencia hegemónica en la sociedad cordobesa requirió la puesta en marcha de múltiples estrategias entre las cuales la instalación de escuelas y la educación religiosa ocuparon un lugar central. El conjunto de las iniciativas adoptadas por la fracción clerical le permitieron ejercer un control y disciplinamiento en múltiples ámbitos de la vida privada y pública de la ciudad, manteniendo así su lugar hegemónico.

Su núcleo de poder fue el Nacionalismo Católico, sector que ocupó un lugar central en la vida política provincial desde entonces, interviniendo no sólo en aspectos legislativos y regulativos sino extendiendo su influencia a múltiples ámbitos

culturales, sociales, educativos. Para esta aspiración, la educación será un ámbito privilegiado de intervención desde donde cimentar su proyecto social.

CAPÍTULO III

EL LAICISMO EN EL PERÍODO DE FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO



Escuela de la Ciudad de Buenos Aires luego de la sanción de la Ley 1420, 1884

FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: GRATUIDAD, LAICIDAD Y OBLIGATORIEDAD

Como hemos mencionado, entre otras medidas laicistas, un sector del liberalismo consideraba que era necesario abstraer el sistema educativo del control eclesiástico.¹⁴

En nuestro país el Estado detentó un lugar central en el proceso de desarrollo del sistema educativo que se inicia en la segunda mitad del siglo XIX. Se reserva entre sus atribuciones la determinación del currículum, la selección del personal y la administración del sistema de conjunto. Los sectores que pudieron en cierta medida competir con él fueron las comunidades extranjeras y la Iglesia quienes lograron acaparar un importante espacio.¹⁵ En este esquema, la Iglesia no pretendió —o no pudo pretender— el control total de la educación, pero sí intentó mantener y ampliar su participación logrado a la vez que imprimirle a la educación pública su propio carácter (Tedesco, 2009: 89).

Paviglianiti (1993) destaca la lucha por el monopolio del derecho a la educación en torno a dos sectores: las iglesias versus la burguesía naciente. Esta última la considera un derecho individual, imprescindible para la formación del ciudadano. Según su visión, el Estado se impone en la contienda reservándose el derecho a la educación por sobre el derecho *natural* que se arrogaba la Iglesia para sí y para la familia. El principio de subsidiariedad del Estado en materia de educación pareciera ser el modo en el que este antagonismo encuentra un punto de consenso dando lugar a una concepción mixta de la educación argentina: el Estado favorece y ayuda la iniciativa de la Iglesia Católica —incluyendo el subsidio pecuniario— pero se reserva para sí la administración del sistema y el establecimiento de los planes de estudio.

¹⁴ La formación del Sistema Educativo Nacional ha sido profusamente investigada, particularmente en lo que respecta al debate sobre la laicidad. En este trabajo tomaremos solamente aquellos aspectos imprescindibles para enmarcar los debates locales sobre los que centraremos la atención.

¹⁵ Téngase en cuenta que ya en 1870 existían más de 400 escuelas particulares en todo el país, de las cuales el 25% eran religiosas.

Cuando se sanciona en 1853 la Constitución Nacional, la Iglesia Católica y su proyecto de “Estado Religioso” sufren un primer embate al establecerse la libertad de cultos. La constitución declara que el hombre es política y moralmente libre, poniendo en crisis el poder de la Iglesia. El Estado, debía responder ahora a los intereses de la naciente industria y del comercio, como lo había hecho antes a los de la burguesía terrateniente. Pese a esto, se instaura el sostenimiento del culto Católico por parte del Estado concediendo un lugar preferencial para el catolicismo que constantemente luchará por ampliar los márgenes de lo que se entiende por “*sostener*”.

Unos años después, en 1881, un decreto firmado por Julio A. Roca y su Ministro de Instrucción pública, Manuel D. Pizarro, crea el Consejo Nacional de Educación con Sarmiento como presidente. Sarmiento personificaba con su proyecto la concepción de la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio. Los aspectos fundamentales de su propuesta consistían, a grandes rasgos, en difundir la instrucción al mayor número posible como garantía del orden del sistema —obligatoria—, igualdad de posibilidades para los más pobres —gratuita, aunque con restricciones al acceso de algunos sectores—, igual educación para las niñas —agregando también aquellas *propias de su condición* como tejido y labores—, contribución de los padres pudientes, salario para los docentes y tolerancia religiosa. El modelo de Sarmiento se basaba en el principio de la tolerancia religiosa y se transformará en el principal enemigo de los sectores más conservadores de las cúpulas eclesiásticas y de los políticos aliados a ellas. Poco tiempo después, varios vocales integrantes de dicho Consejo que respondían a la jerarquía eclesiástica provocaron la renuncia de Sarmiento acentuando el enfrentamiento entre la Iglesia Católica y los intelectuales y políticos laicos.

Sarmiento intentó alentar un imaginario escolar que fuera conquistando a sectores cada vez más amplios para esta “causa” educativa en la que estaban embarcados (Finocchio, 2009: 38). Este era el plan de los más decididos impulsores de la escuela pública tal como la concebían:

Nosotros no vamos a hacer escuelas, para continuar las tradiciones de la barbarie, sino para demoler el rancho y desterrar el chiripá, vamos a plantear escuelas, para que el hombre del campo no sea de hoy en adelante el paria desheredado de la familia argentina, sino el ciudadano apto a dejar el arado, para empuñar el bastón del mando; para que deje de ser la maza ciega de la culpable ambición de los caudillos, y sea antes el celoso guardián de las leyes de su país".(Juana Manso, citado por Finocchio, 2009: 39)

Lo fundamental de los proyectos educativos en debate era que todos juzgaban que la función primordial de la educación debía ser *la preparación moral* de los niños. La enseñanza era concebida como una instancia privilegiada de *formación del carácter*. La disputa se centra entonces en *quién* decide *qué* valores morales enseñar: la Iglesia o el liberalismo, que proponía enseñanza filosófica de la moral, reglas de higiene, conocimiento del deber moral, lo cual permitiría enfrentar los *vicios y errores* arraigados en la población. La educación moral, también para los liberales, era un aspecto esencial, sino primordial, de la educación pública.

Si bien Sarmiento se opuso tenazmente a que la Iglesia siguiera controlando los resortes de la educación, no fue un militante anti eclesiástico, ya que sus proyectos educativos incluyeron la religión como materia ligada a la difusión de valores morales, pero en un marco de tolerancia. Sin embargo, para la Iglesia, la educación siempre fue la misma: tolerancia = enemigo de la religión = anticlerical. La libertad de enseñanza, el derecho al acceso a la ciencia universal, rompían la estructura del dogma y eran, sin más miramientos ni matices, arrojadas al campo de "enemigo" (Roitenburd, 2000). A esto hay que agregar que la insistencia de Sarmiento de traer maestras de EEUU "hirió" gravemente a los defensores de los valores cristianos quienes las enfrentaron por *protestantes* aumentando los niveles de tensión.

CONGRESO PEDAGÓGICO Y LEY 1420

El fortalecimiento del liberalismo secularizante inspirado en Europa, la incipiente industrialización de las zonas cercanas al puerto de Buenos Aires, pero sobre todo, la enorme corriente inmigratoria se volverán los principales motores para que un sector de la burguesía gobernante impulse decididamente la laicidad de la

enseñanza, como se manifestará en los debates a propósito de la votación de la Ley 1420.

Unos años antes, el Congreso Pedagógico de 1882 debatió acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública, sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su desarrollo y la legislación educativa, entre otros temas. Sin embargo, el debate sobre la relación entre la educación y la religión ocupó el lugar central. Conservadores y liberales católicos coincidieron en líneas generales con el *Syllabus*, que acompañaba a la encíclica de *Quanta Cura* emitida por Pío IX contra el naturalismo y el liberalismo, conteniendo ochenta proposiciones sobre puntos que la Iglesia Católica llamaba a combatir. Allí, la Iglesia defendió su postura de concebir la educación como un medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, de la familia, de la ley, de la concordia social y de la paz pública.

Este debate impregnó también a la figura del maestro. Biale Massé¹⁶, como otros congresales defensores de la educación religiosa, sostenía que el maestro era solamente un delegado de Dios. La consigna que unificó a representantes tanto de Córdoba como de Buenos Aires y otras provincias fue: “*el maestro debe ser católico*”. El primer proyecto de la Comisión de educación, la que contaba con mayoría de representación católica, incluyó la instrucción religiosa dada por el maestro en horario escolar. Por presión de los liberales se agregó un párrafo que estipulaba que se respetarían las creencias de los padres. Así, educación religiosa se equiparó con educación católica; el otro, sólo podía ser *tolerado*.

El grupo vinculado a la Iglesia Católica impulsó una votación que establecía que el tema no se iba a debatir. Cuando unos días después volvió a emerger, los congresales católicos se retiraron del recinto. El asunto, a pesar de la negativa clerical, era ineludible y volverá a emerger en poco tiempo a propósito de la votación de la Ley de Educación Nacional.

¹⁶ Biale Massé participó del Congreso Pedagógico en representación de la Universidad Nacional de Córdoba, en la que entonces se desempeñaba como titular de la Cátedra de Medicina Legal.

Los debates de la Ley 1420 constituyen uno de los antecedentes legislativos más sustanciales de la historia de la educación argentina. El proyecto presentado por la Comisión de Justicia, Culto e Instrucción, fuertemente influenciada por los católicos, fue rechazado y la oposición presentó un proyecto alternativo que finalmente se aprobó. Esta votación significó una dura derrota para las posiciones más dogmáticas.

Cabe destacar algunos componentes, al menos formales, de la Ley 1420 a la que se conoce como Ley de Educación Pública, Laica y Gratuita. Pese a este reconocimiento instalado fuertemente en el sentido común y en el imaginario de la población argentina, la laicidad no es enunciada como tal en la Ley 1420. La misma, elimina de los contenidos mínimos la religión. Y en su Art. 8 establece expresamente que la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clases. Como vemos, se estipula la libertad de cultos al interior de la escuela pero estableciendo una fórmula a todas luces inaplicable, particularmente para las religiones minoritarias. Sin embargo, constituyó un duro golpe para la Iglesia Católica que pretendía no sólo establecer la enseñanza de la religión en horario escolar sino que intentaba que *religión* fuera apreciada como sinónimo de *católica*.

Otro elemento que es necesario mencionar respecto a los límites de la laicidad escolar se refiere a que la Iglesia Católica no se resignó a ceder sus espacios en la escuela pública e instituyó distintos mecanismos impulsados tanto a través de funcionarios del sistema educativo —como Ministros o Inspectores— así como por docentes. Como sostiene Puiggrós,

La derrota de la posición católica antiestatista en la década de 1880 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en las disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros. En los escenarios de la lucha educacional de este período se construyeron las articulaciones del discurso pedagógico que sería dominante en la Argentina durante más de un siglo. (Puiggrós, 2009: 96)

CÓRDOBA: LA “RESISTENCIA”

Volvamos al impacto que ejercieron particularmente en la legislación local las medidas secularizantes que se impulsaban desde el gobierno central. Mientras se desarrollaban los últimos debates en abril de 1884, y percibiendo ya la segura derrota, los partidarios de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas encabezados por José Manuel Estrada abandonaron el recinto. Una vez promulgada, la Ley 1420 rigió sólo para la Capital y para los Territorios Nacionales, bajo el argumento de que las provincias debían mantener el derecho constitucional a legislar sobre la instrucción primaria en sus propias jurisdicciones.

En Córdoba, al igual que ocurrió en la mayoría de las provincias, en la década del ochenta y en los años posteriores se emprenderá también la tarea de estructurar las normas jurídicas que regirán en la enseñanza pública durante todo el siglo XX. La provincia no contaba con legislación educativa ni la tendrá hasta 1896 cuando se promulgue la Ley de Educación Común N° 1426, doce años después de la votación de la Ley 1420. Será la última provincia argentina en darse una legislación escolar. Nos detendremos en el modo en que se desarrolló este proceso legislativo por el interés que reviste para nuestra investigación.

Durante la presidencia de Sarmiento, la educación pública de Córdoba había recibido un fuerte impulso a raíz de la Ley de Subvenciones. Este crecimiento implicó la necesidad de regular mediante un *Reglamento interno de la Inspección General de Escuelas de la Provincia* de 1879 aspectos relacionados con los sueldos de los preceptores, bibliotecas públicas, la creación de algunas escuelas así como de sistematizar el estado de la educación primaria en la provincia con datos estadísticos que el gobierno provincial intentó comenzar a recabar. (Fernández, 1965: 135 y 136)

En abril de 1884, coincidiendo con los últimos debates de la Ley 1420 el Obispado de Córdoba emprendió una ofensiva emitiendo la Pastoral del Vicario Clara¹⁷. La pastoral, que prometía reavivar la confrontación y la resistencia de la

¹⁷Clara, ex catedrático de la UNC en la cátedra de Cánones, cargo del que había sido separado en 1854 por afirmar que los congresales no tenían derecho a sancionar la Constitución por sí mismos sino que

Iglesia, sostenía tres puntos fundamentales. En primer lugar, prohibía a los padres católicos enviar a sus hijos a la Escuela Normal ya que su regente era Francisca Armstrong, una de las maestras de EEUU contratadas por Sarmiento, algunas de las cuales profesaban el culto protestante. En segundo lugar, exigía a la UNC rechazar la tesis de Cárcano¹⁸. En tercer lugar, prohibía a los fieles la lectura de tres periódicos liberales a los que condenaba por impíos: “*El interior*”, “*La Carcajada*” y “*El sol de Córdoba*”. Al tomar conocimiento el gobierno nacional de la difusión de dicha pastoral suspende al Vicario en sus funciones y dispone su procesamiento judicial. Clara no acata tales disposiciones y se abre un período de tensos enfrentamientos. En sintonía con la resistencia clerical, unos meses después el Presbítero Jacinto Ríos, legislador nacional y director de *El Porvenir* —diario sucesor del *Ecos de Córdoba*— entrega medallas en nombre del diario a los senadores Pizarro y Funes —Córdoba— y a los diputados Estrada y Goyena —Buenos Aires— en reconocimiento a su lucha como católicos contra la Ley 1420.

Según analiza Silvia Roitenburd (2000: 98), uno de los objetivos de la Pastoral consistía en presionar contra la promulgación en la provincia de una ley similar a la Ley 1420 —aún pendiente. La pastoral generó un tenso clima y articuló mecanismos de presión que colaboraban en posponer la resolución de estos temas.

A criterio de las altas jerarquías de Córdoba la implementación de una “resistencia” podría tener efectos favorables en el objetivo de derogar la Ley 1420 —que regía sólo para el nivel nacional— y la de matrimonio civil. La resistencia practicada con singular decisión por miembros del clero apoyados por funcionarios en el ejercicio de funciones públicas, ilustra acerca de mecanismos mediante los que, con diversa suerte, se intentó obstruir el avance liberal. Al mismo tiempo se pueden, nuevamente, visualizar las formas en que un “católico” actúa desde su lugar preciso —clero, funcionarios de

debían hacerlo en común con la Iglesia. En 1883 ocupa la sede vacante dejada por Fray Mamerto Esquiú.

¹⁸Ramón J. Cárcano era en 1884 estudiante del Doctorado en Jurisprudencia. Ese año defendió su tesis titulada “*De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos*”. La presentación de dicha Tesis ha sido analizada por numerosos investigadores como la expresión de los tiempos de confrontación que se vivían al interior de la dirigencia política local entre liberales partidarios de la modernización y conservadores vinculados a la jerarquía eclesiástica. La Tesis iguala a los hijos legítimos con los adulterinos, incestuosos y sacrílegos, califica al matrimonio como un rito y no como un sacramento, niega la infalibilidad de la Iglesia, combate el celibato eclesiástico y proclama la separación de la Iglesia del Estado. GONZÁLEZ, Marcela B. Prólogo al libro “*De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos*” de Ramón J. Cárcano (2011).

justicia, altos cargos de gobierno— de acuerdo a un único criterio de “legitimidad”. (Roitenburd, 2000: 106)

Todos estos mecanismos permitieron a las altas jerarquías eclesiásticas detener el avance del laicismo en varios terrenos, particularmente en el educativo donde lograron evitar la promulgación de una Ley que siguiera los pasos de la 1420, iniciando un curso divergente al de la Nación.¹⁹

Recién en 1896 el Departamento de Instrucción Pública dicta, en forma provisoria hasta tanto la legislatura expidiera una Ley General, un *Decreto sobre la educación común y obligatoria* que no hace referencia a la educación religiosa. Establece que la educación común es “*obligatoria y gratuita*”. Declara como necesidad primordial en su Art. 3 “la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral, de las instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad”. Y en el mínimo de instrucción primaria obligatoria, en el Art. 9, no menciona la religión sino que sólo hace referencia a “*moral y urbanidad*”. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria. 1896)

Unos meses después se promulgará la Ley de Educación Común N° 1426 que regirá los destinos de la educación provincial durante más de cien años. El decreto de 1896 es tomado como antecedente, sin embargo, su Art. 3 es modificado sensiblemente agregando a la enseñanza de la moral la “*de la religión*”. En tanto, en el Art. 9 en consonancia con lo anterior, el mínimo de instrucción primaria obligatoria, tanto en las escuelas fiscales como en las particulares, incluye: “*Religión, moral y urbanidad*”. Establece asimismo que el Consejo General tendrá la facultad de “dictar planes de estudio para las escuelas comunes, mientras la H. Legislatura de la provincia no usare de esta facultad” especificando a renglón seguido que será el encargado de “determinar la forma en que deberá ser dada la enseñanza religiosa en las escuelas

¹⁹ Es interesante incorporar el dato aportado por Fernández quien recupera la denuncia presentada en 1870 por un preceptor de San Marcos, Cruz del Eje, “don Alejandro Belmondo, en nota al Inspector General de Escuelas. Dice, que el hacerse cargo de la escuela los habitantes del lugar lo querían degollar por considerarlo masón, cuando vieron que el método de enseñanza escrito por el Presidente de la República no comenzaba con la señal de la cruz” (Fernández, 1965:110). El ejemplo ilustra la confluencia de la acción clerical con la idiosincrasia de amplísimos sectores de la población.

fiscales” (Ley de Educación Común N° 1426). Vemos así inaugurada una *tradición legislativa* que incluye a la educación religiosa en la educación pública provincial, la cual continuará ganando peso en los textos legislativos en los años siguientes.

La década del noventa había disipado las de por sí tímidas intenciones laicistas que los sectores dirigentes habían defendido en los años ochenta, dando lugar a la votación de una Ley que se alejaba del contenido de la Ley 1420 respecto a la enseñanza de la religión.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, la década de 1880 fue trascendente en cuanto a disputas en torno a la laicidad de la educación, tanto a nivel nacional como provincial. La ola inmigratoria, la fuerte influencia de las ideas renovadoras que llegaban desde Europa, la industrialización creciente y sus consecuentes derivaciones económicas, sociales y culturales, crearon el clima y las condiciones propicias para que un sector de la clase dirigente argentina emprendiera decididamente la lucha por la laicidad en el terreno educativo. Los posicionamientos en el Congreso Pedagógico y la promulgación de la Ley 1420 constituyeron la materialización de estas pretensiones. La Ley de Educación estableció finalmente la tolerancia religiosa en las escuelas e instauró un tipo de laicidad que, aunque limitada en su formulación legal, dio inicio una tradición manifiestamente laicista en el sistema educativo nacional.

Sin embargo, esto no significó su generalización mecánica al conjunto del sistema. Particularmente en Córdoba, las jerarquías eclesiásticas hicieron valer su peso hegemónico desarrollando distintas estrategias con el objetivo de dilatar la votación de una ley de educación en la provincia a fin de “esperar” un momento más propicio en el que pudiesen garantizar la permanencia de su influencia en el ámbito educativo.

Recién doce años después se votará una Ley de Educación para la provincia que incluirá la educación religiosa como parte de los contenidos mínimos iniciando un

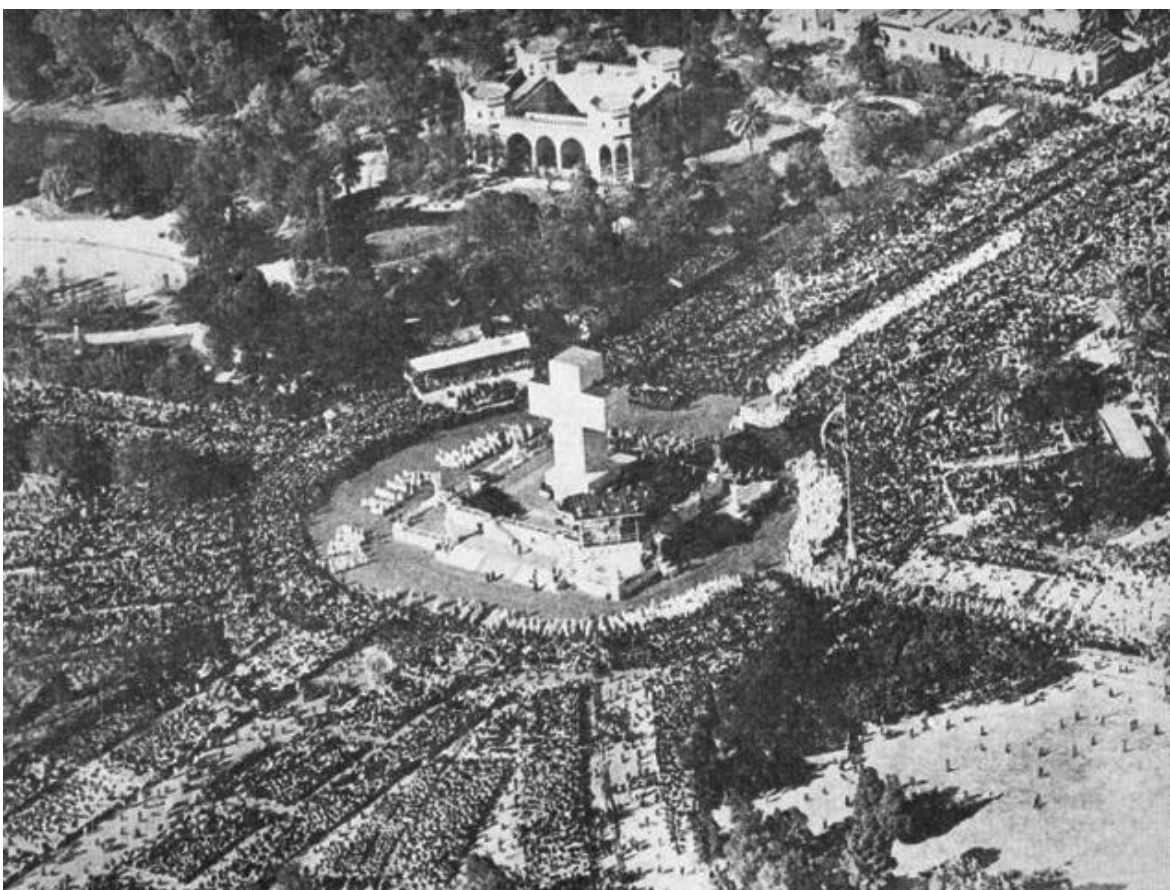
proceso divergente que no sólo no se revertirá en los años siguientes sino que se profundizará, instaurando una *tradición* local que llega hasta nuestros días.

CAPÍTULO IV

EL *PACTO LAICO* Y SUS

IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN. EL

RETORNO A UNA IGLESIA DE MASAS



XXXII Congreso Eucarístico Internacional realizado en Buenos Aires, 1934.

“La Iglesia es, por sobre todas las cosas, reaccionaria y donde quiera que la reacción esté, contará con su apoyo”.

Julio V. González.

“EL PACTO LAICO ARGENTINO”

El título de este capítulo remite a la conceptualización que utiliza Roberto Di Stefano para caracterizar el cambio que se produce entre 1880 y 1890 en relación al enfrentamiento entre liberales y clericales ante las medidas laicistas que detallamos en el capítulo anterior.

Di Stefano recurre a algunas categorizaciones realizadas por Baubérot y las recrea para el caso argentino, particularmente la noción de *pacto laico* con la que hace referencia a un consenso, no necesariamente explícito, entre poder secular y poder religioso. El punto de acuerdo es el resultado de una determinada relación de fuerzas que define un modelo de laicidad entre otros posibles, aceptado o cuanto menos tolerado, en tanto que solución de compromiso. “Por parte del Estado, el pacto implica sancionar jurídica y simbólicamente la hegemonía de la Iglesia Católica en el campo religioso, cosa que hace de muchas maneras” (Di Stefano, 2011: 82). Un pacto que no sólo se sanciona en las leyes y en la posición de poder otorgada a la Iglesia Católica en el sistema educativo, sino también en los fondos destinados al presupuesto de culto, los subsidios a escuelas religiosas, entidades y manifestaciones católicas de lo más variadas. “El Estado y la Iglesia fijan los límites de sus atribuciones” (Di Stefano, 2011: 83).

El pacto laico argentino se establece sobre la tácita aceptación por parte de la Iglesia Católica de algunos de los rasgos de la tímida laicidad alcanzada en la década del 1880 y sobre el reconocimiento por parte del Estado de la Iglesia Católica como el “Gran Interlocutor”, es decir, como Iglesia hegemónica en el campo religioso no sólo de hecho, sino también de derecho. La Iglesia nunca admite la legitimidad de la “educación atea” y busca con denuedo, a lo largo del siglo XX, la derogación de la Ley 1420 o al menos su limitación”. (Di Stefano, 2011: 86)

Sin embargo, sostiene el autor, acepta el registro y el matrimonio civil así como la ley de cementerios. A cambio, los sectores dirigentes nunca realizan la separación formal de la Iglesia y el Estado. Este pacto laico se sella en la Argentina en la primera década del siglo XX cuando aparece la llamada *cuestión social* y ante la convicción de que ninguno de los dos poderes puede prescindir del otro. Ni el Estado ni la Iglesia tienen nada que ganar si se profundiza el proceso de laicización. Dicho pacto se sostendrá, según Di Stefano, hasta 1983.

RECONFIGURACIONES ECONÓMICAS, POLÍTICAS, SOCIALES Y CULTURALES

El país atravesó en la última década del siglo XIX y las primeras de la siguiente centuria importantes transformaciones estructurales, consolidándose una economía exportadora de bienes primarios de origen agropecuario, con el consiguiente desarrollo de las ciudades-puerto y la formación de una clase media que comenzó a demandar participación. A su vez, un sector de la Oligarquía tomó nota de la agudización de los conflictos obreros y del avance de sectores como el anarquismo y el comunismo.

Por esos años, el escenario internacional estaba fuertemente convulsionado. La Primera Guerra Mundial, el impacto de la Revolución Rusa, los levantamientos obreros que se dan entre el año 1919 y 1921, llevan a las élites dominantes a volver a creer en la Iglesia Católica como mecanismo privilegiado —junto con la represión directa— para controlar las aspiraciones de las masas.

En 1912 el Presidente Roque Sáenz Peña promulga la Ley de Sufragio Universal, medida adoptada por un sector de la oligarquía frente a la agudización de los conflictos que se suscitan debido a la exclusión de amplísimos sectores, particularmente inmigrantes, de la política y el poder.

A la par del sufragio toma relevancia la cuestión de la identidad nacional, teñida por el “orden”. “El aula, la conscripción y el voto público son para mí las tres

columnas en que habremos de apoyar técnicamente el edificio sólido de nuestro futuro”, dirá Sáenz Peña (Citado por Roitenburd, 2000: 138). El positivismo sirvió de base para una filosofía del orden con lo cual se encaminaría la Nación hacia el *progreso*. Orden, educación, industria, ferrocarriles, inmigración europea, capitales extranjeros fue la receta. El liberalismo abandonó entonces todo rasgo progresista y se hizo profundamente conservador en nombre del progreso, que por entonces se contraponía a la idea de libertad.²⁰

En el mismo sentido, comienza a retomarse la idea de incluir al catolicismo como un importante componente de la *nacionalidad*. En las tres primeras décadas del siglo “Nación” e “Iglesia” serán amalgamadas en el discurso de sectores políticos y militares que comenzaron a poner el ideario católico en el centro de los atributos del tan deseado *sentimiento nacional*.

En el terreno educativo esto se plasma en una reversión de muchas de las políticas impulsadas en las décadas anteriores. La educación primaria adoptó un objetivo nacionalizante. “El sentimiento patriótico oficial en las escuelas argentinas se hizo palmario con la creación de manuales de historia, el calendario de las fiestas patrias, el culto dedicado a los padres fundadores de la patria” (Navarro, en Roitenburd y Abratte, 2010: 193). En 1908 se emite un reglamento en el que se especifican las *disposiciones para la formación de la conciencia nacional en los alumnos a través de la enseñanza de la historia*, instituyéndose el izamiento de la bandera y el canto al inicio de la jornada escolar y las fiestas patrias. Comienza a afirmarse la fusión de la simbología patriótica y la religiosa. Catolicismo y Nación se enlazaron discursivamente y empezaron a difundirse como el ideario de la nacionalidad argentina.

²⁰Roitenburd agrega que la construcción de un modelo de sociedad donde cada uno debía permanecer en un lugar preadjudicado incluyó también sistematizar un “modelo de mujer” y naturalizarlo. Y esto se hacía extensivo al modelo de familia: rechazo a la posibilidad de disolución del vínculo matrimonial, la planificación familiar, el acceso de las mujeres a la cultura universal. El mundo del hogar era el espacio de la mujer por excelencia y eran estos límites los que establecían los límites propios de la educación de las mujeres y de sus aspiraciones. Las únicas buenas escuelas para las niñas eran la familia y la religión.

Silvia Roitenburd (2000) recupera el armado discursivo realizado a propósito del Centenario de la Revolución de Mayo, relato que ordenará las alianzas estratégicas y la base ideológica de sustentación tanto de ese período como de lo que será la actuación política de las jerarquías de la Iglesia Católica Argentina en los años siguientes, particularmente en su ligazón al Ejército y a los golpes de Estado. En el centenario se pone en juego un balance sobre la Revolución de Mayo articulado a un conjunto de núcleos discursivos: valores excluyentemente católicos, la Constitución como sostén de la *tradición católica* y próceres indiscutidos que profesaron la religión católica presentados como modelos aptos para la obediencia. Esta versión de la historia se construye alrededor de *héroes católicos*, con la tradición como base del armado de la Nación. En el discurso, la Revolución de Mayo se convierte en una gesta patriótica encabezada por héroes y acompañada por el clero. Nace una versión que incorpora un novedoso actor: “el clero patriota” (Roitenburd 2000). En el mismo sentido, se diluye la guerra de la independencia contra España y nace la idea de *nuestra querida madre patria*, al punto que la Infanta Isabel es recibida para participar de los festejos del Centenario en representación de la Corona Española.

Este armado discursivo se completa con una retórica autoritaria que reduce al “otro” a la categoría de *enemigo*, sea ateo, comunista, socialista, liberal. La “Nación” es pensada como patrimonio de los católicos. “La única identidad posible es con el ejército y esto es así porque se perciben como las instituciones fundadoras de la patria” (Vidal, en Vidal y Blanco, 2010: 109). La historia así diseñada debía transformarse en guía del modelo deseable en el presente.

Estos recursos discursivos tuvieron fuerte influencia en el ámbito escolar. En el caso de Córdoba, el obispo Fray Zenón Bustos, emite una pastoral denominada *Pastoral del Centenario* ofreciendo en ella un esquema de la “definitiva historia nacional”. El texto articula el nuevo discurso oficial a su expresión en tanto contenido escolar. “Los principales educacionistas no sólo extranjeros sino también nacionales, como Belgrano, Sarmiento, Avellaneda, Estrada, Goyena, etc., están acordes en afirmar que la religión es la base sólida de la buena educación” (citado por Roitenburd, 2000). Las escuelas y los maestros tenían el rol de *encarnar en el pueblo* esta versión, por lo

cual la religión en la escuela es presentada como materia de acuerdo entre los “próceres” y como parte de la tradición nacional.

El modelo educativo y la historia legitimadora de un patriotismo pasivo articulan un discurso que se combinará con una efectiva represión a todas las formas de “disolución del orden”. Junto con el renacer del poder de la Iglesia Católica, nace también por entonces la Liga Patriótica, un grupo de ultraderecha creado a partir de las huelgas de fines de 1918 y principio de 1919. La Liga incluía tanto organizaciones paramilitares como círculos sociales que actuaban como grupos de choque, hostigando mediante el “matonaje” y acciones criminales a inmigrantes, organizaciones sindicales y grupos de trabajadores en huelga. La aniquilación física del adversario acompañó la “propuesta” de recristianización. Así, Iglesia, *mundo católico* y Liga Patriótica, se brindaron mutuo apoyo en su tarea de retornar al “orden social” (Roitenburd, 2000).

La llamada *cuestión social* se tradujo en el terreno educativo en reformas articuladas con el objetivo de impedir el “desorden”, reforzando los elementos restrictivos y prescriptivos de la nacionalidad y de la identidad entendida como reforzamiento del control social y como un conjunto de pautas de disciplinamiento que la escuela debía difundir mediante su organización y mediante el currículum. Al mismo tiempo, el gobierno decide no hacerse cargo económicamente del mantenimiento de los nuevos establecimientos (Ley Magnasco) ni de los Colegios Nacionales los cuales pasarán a depender de las provincias. Esto lleva a importantes dificultades económicas en el terreno educativo y resurge la Iglesia como un agente educativo de peso.

La laicidad en la educación se asociaba en el discurso dogmático directamente a “irreligión” y ésta a falta de valores, destrucción de la familia y de las costumbres no sólo por la vía de la escuela sino del teatro, el cine, “libros pornográficos” (Vidal, en Vidal y Blanco, 2010: 102). En las escuelas, la centralización y control eran muy fuertes, particularmente en las escuelas confesionales. El episcopado había aprobado ya en 1914 el “plan de enseñanza religiosa” que debería regir la uniformidad de la

instrucción religiosa básica en todas las escuelas del país que estuvieran en manos de la Iglesia. Se crea también la figura del “inspector de escuelas”, un sacerdote que controlaba y vigilaba férreamente el cumplimiento de este plan. Son los años de homogeneización y centralización del sistema educativo confesional, incluyendo en estos intentos la realización en 1910 del Primer Congreso Pedagógico Católico. Todas estas medidas desembocan en la creación del Consejo Superior de Educación Católica en 1925 que funcionaba bajo directa supervisión del Episcopado.

También en este período creció el número de escuelas católicas, aunque como dijimos el crecimiento no era novedoso sino que se había mantenido constante. Según Di Stefano y Zanatta (2009: 395) las autoridades civiles vieron con buenos ojos este incremento, particularmente porque ayudaba a paliar las deficiencias e insuficiencias del sistema educativo en cuanto a su cobertura.

Hay que destacar, sin embargo, que esta consolidación de una red de instituciones educativas católicas no tenía su correlato en el nivel universitario. La ansiada Universidad Católica inaugurada en 1910 pronto cerró sus puertas, principalmente porque el Estado no reconocía los títulos que otorgaba pero sobre todo debido a que en los ambientes culturales e intelectuales venían adoptándose diversas medidas secularizantes. Incluso en la Universidad de Córdoba, que era un reservorio de pedagogía tradicional clerical, se inicia en aquellos años el movimiento reformista. Es decir, nuevos aires reformadores, la libertad de crítica, la democracia académica y el fin de la obediencia y las jerarquías impuestas por la Iglesia se contrapusieron a la propuesta restrictiva-conservadora-clerical.

Pero en un sentido general, el fortalecimiento institucional, las nuevas alianzas con sectores del poder, la influencia remozada sobre sectores amplios de la sociedad, lleva a los sectores integristas de la Iglesia Católica a volver a insistir con la derogación de la Ley 1420, tomando nota del cambio en la relación de fuerzas. La “recristianización” se extiende como consigna a nivel nacional, atacando nuevamente la educación laica, promoviendo un lugar central de la religión.

Basados en el principio autoproclamado de que la *verdadera tradición nacional=catolicismo* estaba siendo resguardada en los espacios regionales, “católicos” nucleados en torno a El Porvenir se unen a La Unión de Buenos Aires asumiendo un rol político con la bandera de defender los principios dogmáticos, recuperar los resortes de poder perdidos, recristianizar la sociedad argentina y acordando la acción común²¹. Entre las décadas de 1920 y 1930 el Nacionalismo Católico avanza en todo el país, articulándose con tendencias similares provenientes de otras regiones.

LA RELIGIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA LOCAL

En sintonía con lo que ocurre a nivel nacional, el espacio público y asociativo cordobés sigue siendo disputado por sectores clericales que por estos años tienden a confluir con un liberalismo de tipo conservador. Los sucesores del juarismo no sólo intentan evitar enfrentamientos con la Iglesia sino que derivan importantes recursos fiscales a favorecer organizaciones impulsadas por ella. La Liga de Damas Católicas, por ejemplo, liderada por Tránsito Cáceres de Allende²² y por Andrea de Ortiz Herrera²³, tiene como misión institucional “velar por la moral, y las buenas costumbres del pueblo de Córdoba” lo que en la práctica consistía en fusionar la tarea de beneficencia realizada principalmente en hospitales con la censura de obras artísticas —teatrales y otras atracciones urbanas— por considerarlas “centro de perversión moral”. El nacimiento de la Liga de Damas Católicas coincide con las celebraciones del Centenario en la provincia que se realizan en esta misma sintonía

²¹ Silvia Roitenburd (2000) sostiene que algunos militantes católicos propiciaban la formación de un partido católico. La estrategia del Nacionalismo Católico Cordobés fue reticente al riesgo de formar un partido católico por temor a no poder controlarlo frente a sectores más proclives a la “tolerancia”. Priorizó en cambio articular con los más altos funcionarios de gobierno, buscar alianzas e incorporar a los partidos a figuras adeptas, leales a los dogmas. La fluidez con que desarrollaban contactos e influencias en las más altas esferas del poder terminó de convencerlos de que esa era la mejor alternativa.

²² Destacada dama de la alta sociedad cordobesa. Presidió la Liga de Damas Católicas que tuvo a su cargo la censura de obras de teatro, musicales y artísticas durante las primeras décadas del siglo XX por no adecuarse a los preceptos morales católicos. Una de las calles laterales de la terminal de ómnibus de la ciudad lleva su nombre.

²³ Esposa del gobernador pro clerical Ortiz Herrera

con la participación del Coro de María, de asociaciones religiosas, escuelas, el Batallón Infantil, la Banda del Regimiento de infantería.

El afianzamiento de los sectores conservadores y pro católicos en la política provincial lleva a la gobernación al panista José A. Ortiz Herrera, acompañado en la fórmula por el dirigente católico Jerónimo Pantaleón del Barco. Durante su gestión se realiza la reforma de la Ley de Educación 1426.

En efecto, en 1908 se promulga la Ley 2023 —modificatoria de la 1426— la que entre otras cosas agrega artículos en los que se reglamenta la enseñanza religiosa.²⁴ La mencionada Ley de 1908, en el Art. 3 establece: “Es de necesidad primordial la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral y de la religión”. En el Art. 10 estipula que

La enseñanza religiosa será dada en las escuelas públicas por ministros del culto católico, o en su defecto por personas debidamente autorizadas por la autoridad eclesiástica. Esta enseñanza se dará a los niños cuyos padres, tutores o encargados no hubiesen manifestado voluntad en contrario. (Ley de Educación Común de la Provincia de Córdoba N° 2023.)

Como puede observarse, la Ley 2023 va mucho más allá que su antecesora regulando la enseñanza de la religión como norma: las escuelas deben enseñar religión católica a todos los niños, excepto a aquellos cuyos padres manifiesten voluntad en contrario.

Por otro lado, respecto a qué se entiende por religión en la legislación, el artículo sólo menciona al culto católico estableciéndose por lo tanto la equivalencia entre religión=catolicismo y excluyéndose todas las demás creencias del ámbito de la escuela como ilegítimas. Esta “precisión” que introduce la reforma legislativa legaliza lo que en la práctica venía sucediendo de los años anteriores. Valga como ejemplo una

²⁴ Cabe aclarar que en la Biblioteca de la Legislatura Provincial no se encuentran disponibles los libros de sesiones correspondientes al año 1908 por lo que no se ha podido consultarlos. Para analizar dicho período nos basamos en el texto mismo de la Ley así como en trabajos de otros investigadores.

disposición emitida por el Director General de Escuelas en 1896, en la que recomienda a los Inspectores, entre otras cosas, vigilar que la educación moral se cimiente en

la enseñanza de la moral en la religión cristiana. Obsérvese si se hacen comprender verdaderamente el espíritu y las sublimidades de la religión católica. Indíquese la conveniencia de enseñar y comentar la vida de Jesús. Hágase relatar la vida de los bienhechores de la humanidad. (Citado por Roitenburd, 2000)

El lugar asignado a las minorías no católicas o ateas en la educación provincial, así como la relación del maestro con el dogma, son aspectos que se harán palpables en la realidad de las escuelas de la provincia en las décadas siguientes. La Ley 2023 significó un nuevo avance de los sectores clericales ya que la moral se separa de la religión en las estipulaciones del mínimo de instrucción obligatoria y se reglamenta su ejercicio, equiparando además religión a catolicismo.

Asimismo, disminuía la cantidad mínima de alumnos exigida a las escuelas particulares para acceder al beneficio de la subvención estatal y se eximía a las escuelas particulares no subvencionadas de la inspección de los planes de estudio y métodos de enseñanza. (en Roitenburd y Foglino, 2005: 94)

Sintetizando, entre 1896 y 1930 se reglamenta la enseñanza de la religión en la legislación local. Sin embargo, aún estaba pendiente un nuevo capítulo: la reforma constitucional de 1923.

La Constitución Provincial establece que “los padres tienen derecho a que sus hijos reciban en la escuela estatal, educación religiosa o moral, según sus convicciones” (Constitución de la Provincia de Córdoba). Esta formulación, que ha servido de valioso argumento jurídico a los defensores de la enseñanza de la religión en los sucesivos debates durante el siglo XX, se remonta a la Convención Constituyente que sesionó entre enero y octubre de 1923.

Julio A. Roca (h) ²⁵ es elegido gobernador en 1921. En 1922 dispuso la realización de una Convención Reformadora. En los comicios donde se eligieron constituyentes no se presentó el radicalismo, favoreciendo este hecho la representación del socialismo y de otras fuerzas independientes. La mayoría oficialista fue abrumadora, lo cual no impidió que las disputas sean de una interesante profundidad.

En los extensos debates participaron figuras adscriptas a dos tendencias diferenciadas: una conservadora, representada por el Partido Demócrata y otra corriente liberal e innovadora, sostenida por los convencionales jóvenes del mismo Partido, apoyados por los representantes del Partido Socialista (Hernández, s/f). Estos últimos sostuvieron la necesidad fundamental de establecer la laicidad de la enseñanza, “el único carácter que puede tener la enseñanza primaria en las escuelas públicas” (Honorable Convención Reformadora de la Constitución, 5 de mayo de 1923, Discurso Constituyente Astrada, P. 756).

En sus alegatos defendiendo las posiciones laicistas sostienen:

Los que se oponen a ella [a la laicidad] dicen: la escuela sin Dios, la supresión del ambiente religioso en la vida de la escuela; y yo digo, señor presidente, que es todo lo contrario. La enseñanza laica significa simplemente la escuela sin un Dios determinado, sin una religión determinada, sin una creencia religiosa determinada; allí no se enseña religión dentro de las horas de clase y dentro del mínimo de la enseñanza que es obligatorio para el niño. Y por qué no se puede ni se debe enseñar ninguna clase de religión? Porque, señor presidente, la escuela pública, en su concepto más general, es la escuela para los hijos de todos los hombres de las distintas religiones. (Honorable Convención Reformadora de la Constitución, 5 de mayo de 1923, Discurso Constituyente Sr. Astrada, P. 759).

Las argumentaciones también remiten a elementos como la cuestión de “la religión del maestro” así como a fundamentaciones de tipo pedagógico, similares a las esbozadas en los debates de la Ley 1420.

²⁵ Ubicado políticamente dentro del espectro conservador de Córdoba, es miembro primero del Partido Autonomista Nacional fundado por su padre y luego del Partido Constitucional del gobernador Garzón, formando parte más tarde del Partido Demócrata de Córdoba.

Por su parte, los convencionales que defendieron la enseñanza religiosa sostenían que

La escuela pública debe ser para todos; y agrego más: es para todos en Córdoba, aún cuando en el mínimo de la instrucción primaria conste la enseñanza de la religión (...) y el padre de familia que no quiera para sus hijos la enseñanza de la religión, lo expresará así, y tales alumnos no asistirán ni recibirán la instrucción religiosa. (...) Los no católicos podrán retirarse en las clases que sean de religión...” (Honorable Convención Reformadora de la Constitución, 7 de mayo de 1923, Discurso Constituyente Sr. Ávalos, P. 801).

La discriminación aparece en los argumentos disimulada como tolerancia. El “otro” se define por oposición al dogma, el no católico, y es confinado a retirarse de clase en caso de que sus padres lo pidan, situación que se reiterará durante las décadas siguientes en miles de aulas y escuelas cordobesas, incluso hasta la actualidad. El “otro” es el “no católico” y debe ser “tolerado”, aunque nunca aceptado (Roitenburd, 2000: 208).

El debate es extensísimo. Cientos de páginas, referencias, citas, argumentaciones y fundamentaciones se combinan con una profusa cantidad de documentos y remisiones que ilustran el estado del tema.

Nos interesa recuperar entre ellos la transcripción que se realiza del programa adoptado por el Consejo General de Educación de Córdoba en el año 1915. Dicho programa estaba basado en el catecismo propuesto por Pío X. Informan los congresales que según consta en el libro de resoluciones del año 1914 del Consejo, las autoridades eclesiásticas remitieron a la Dirección General un proyecto con el programa de la enseñanza religiosa en las escuelas, aprobándolo por unanimidad (Honorable Convención Reformadora de la Constitución. 7 de mayo de 1923, p. 862). Recuérdese que el Consejo General de Educación tenía entre sus atribuciones la de establecer el modo en que se llevaría adelante la enseñanza de la religión. Este modo, como puede verse, lo determinaba directamente el Vaticano. En la misma acta encontramos una resolución fijando el horario para la enseñanza de la religión a la vez que se ordenaba la distribución de estos programas impresos a todas las escuelas. Por

su carácter ilustrativo citamos parte del mismo para graficar el tenor y contenido de la llamada *hora de la religión* durante las primeras décadas del siglo XX.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LOS GRADOS INFERIORES – (1º A 3º) – SEGÚN EL CATECISMO DE S.S. PIO X:

PRIMER GRADO

Bolilla 1ª. – La señal de la cruz y varios modos de usarla, pág. 3.

Bolilla 2ª. – Dios – Su existencia – Inmensidad – Eternidad – Espiritualidad y su poder creativo y fin de la creación del hombre, pág. 3 y 4.

Bolilla 3ª – La Santísima Trinidad – Nombre e igualdad de las tres divinas personas, página 4.

Bolilla 4ª – Misterio de la Encarnación – Fin de la Encarnación – Jesucristo, páginas 4 y 5.

Bolilla 5ª – Salvación – Goces reservados en el cielo - ¿Quiénes los consiguen?, página 5.(...)

Bolilla 12 – Pasión de Cristo Nuestro Señor, página 17

- Resurrección, página 18

- Ascensión, página 18

- Juicio Final, página 19

- Iglesia y su fundación, página 21

- La comunión de los santos, página 21.

(Honorable Convención Reformadora de la Constitución, 8 de mayo de 1923, p. 888 a 895)

El contenido de los programas para 2º y 3º grado es similar, adoptándose lo que podríamos denominar un *criterio pedagógico* de profundización de contenidos y una tendencia a incrementar los niveles de abstracción de los mismos.

Podemos afirmar entonces que la presencia de la religión en la educación no se limitaba sólo a su codificación en la legislación sino que tenía su efectivo correlato en la práctica escolar, fuertemente regulada desde las más altas esferas eclesiásticas con implicancias directas en las escuelas públicas cordobesas.

A pesar de los duros debates, la Convención Constituyente aprueba y otorga jerarquía constitucional a la educación religiosa, consolidando las bases doctrinarias y normativas que servirán de fundamento jurídico central a los sectores antilaicistas durante todo el siglo siguiente.

1930-1945: UNA IGLESIA DE MASAS

A partir de los años treinta, la Iglesia refuerza en todo el país su carácter de institución de masas, incrementando también su presencia institucional y territorial. Nace en esos años la Acción Católica que llegó a transformarse en un verdadero “ejército” laico, estimándose sus militantes en más de 70000 hacia 1950. Todo esto, por supuesto, la transforma nuevamente en un actor central de la vida pública a nivel nacional.

Son estos años de “revancha”. Se proponen reconquistar el Estado, recristianizar la sociedad y retornar a la identificación Iglesia-Estado. La idea de ciudadano debía estar asociada a la de feligrés, es decir, impulsan el retorno a un Estado del tipo colonial que asumiera la defensa del catolicismo como parte misma de su identidad y de sus fundamentos.

La tendencia descrita en las décadas anteriores se profundiza. La historia de la Nación se identifica cada vez más con la de la acción civilizadora de la evangelización católica. Los Reyes Católicos, los Constituyentes del 53, los luchadores por la independencia del Estado, son convertidos en fragmentos de una línea continua de unidad y fidelidad a la labor de la Iglesia. Se retoma la idea de que las raíces del país eran católicas, que el liberalismo se había impuesto artificialmente y de lo que se trataba era de regresar a aquella tradición extirpada.

Los conflictivos años que se vivían a nivel mundial en las décadas de entreguerras eran adjudicados a la existencia de una “crisis moral”, a un alejamiento de la doctrina de la Iglesia. Más allá de la crisis de los treinta, de la guerra mundial, de

los golpes militares, la solución era reducida a retornar a un supuesto origen católico de la Nación.

La educación y el ámbito laboral fueron dos aspectos claves donde se centró la acción de la Iglesia Católica. La campaña de la Iglesia recurrió discursivamente al *totalitarismo* ante toda aquella acción que se interpusiera a los intereses eclesiásticos. Toda disposición, ley o medida que significara un freno a sus intereses dogmáticos y a su intención de hacerlos extensivos al conjunto de la sociedad era denunciada como totalitaria, tal como fue catalogada la Ley 1420. La llamada *libertad de enseñanza* comienza a ser paradójicamente adoptada como bandera.

Este fortalecimiento se da paralelo al del ejército y ambos actores adquieren renovada relevancia frente a la crisis institucional que se vivía en el país.

La invocación de la unión entre la cruz y la espada, no casualmente, permeó de manera obsesiva la apologética católica de aquellos años en los cuales se configuró como la representación simbólica, épica, del mito de la Nación Católica (...) Iglesia y ejército fueron entablando progresivamente un estrecho vínculo que a comienzos de los años 40 había no sólo adquirido ya todos los rasgos de una simbiosis, sino que se configuraba como el embrión del “nuevo orden cristiano” (Di Stefano y Zanatta, 2009: 441).

El ejército se había convertido en el “ejército cristiano”, es decir, en el guardián del *mito de la Nación Católica*, mito del que se había impregnado y que lo había llevado a asumir la protección de la catolicidad en tanto que elemento irrenunciable de la seguridad nacional. Desde entonces, el ejército se convirtió en el vehículo que encontró la Iglesia para imponer sus reivindicaciones.

Proliferan también una serie de organizaciones laicas de las cuales la más importante es la ya mencionada Acción Católica, cuya misión consistía en “salvar nuestra sociedad” y para ello los católicos debían “poder luchar cuerpo a cuerpo con el enemigo”, enemigo que nuevamente englobaba liberales, socialistas, anarquistas y también a otras religiones (Di Stefano y Zanatta, 2009: 377). Otras organizaciones laicas fueron el Círculo de Obreros, la Liga Democrática Cristiana, la Liga de Enseñanza Católica, la Liga de Honor, la Liga de Señoras y Caballeros para la Difusión

de la Buena Prensa, la Liga de Señoras Católicas Argentinas y la Unión Patriótica, entre otras.

A partir de la realización del Congreso Eucarístico en 1934, que enfocó el interés clerical sobre la educación pública, las persecuciones a educadores socialistas, demócratas progresistas y comunistas se articularon a su vez con una fuerte división entre normalistas laicos y maestros confesionales. En ese mismo año se realizaron las Jornadas de Educación Católica con la presencia de más de 8000 participantes. Esta tendencia se generalizó en todo el país. Como anticipo de lo que vendrá, en la provincia de Buenos Aires el Gobernador y su Ministro de Educación incorporaron “los principios de la moral cristiana” en la educación común.

Es también el período de fortalecimiento de sus estructuras: se crea la Federación de Maestros y Profesores Católicos y el Consejo Superior de Educación Católica a la par que se consolida el número de escuelas confesionales. Además la Iglesia retomará su pretensión de reintroducir la educación católica en las escuelas públicas y adecuar los programas y el espíritu de estas instituciones a su doctrina.

La Educación Católica fue el órgano del Consejo Superior de Educación Católica. Comenzó a publicarse en 1930. Su línea editorial consideraba que la escuela sin religión era un “engendro de la mentalidad desquiciada de un siglo pervertido por las falacias del liberalismo” (Finocchio, 2009: 124). La escuela sin Dios era un “absurdo, apostasía y abominación”. Desde sus páginas se apelaba al *docente virtuoso* transformado en el agente por excelencia de la misión a la que se consideraban llamados. Su principal héroe era José Manuel Estrada a quien revestían del carácter de mártir de la educación argentina por su defensa de la postura católica en el debate de la Ley 1420.

Sostenían que el Estado debería solventar la educación privada. El histórico argumento católico antiestatista sostiene que la educación pertenece a la familia por derecho natural y originario acordado con Dios. Y lo que por derecho natural pertenece a la familia, por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia a quien Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos. El Estado no tiene derechos

originarios sobre la educación y si bien puede ejercer esa tarea debe coordinarla con la familia y con la Iglesia a fin de no interferir en su labor (Citado por Tedesco, 2009, en referencia a Meinville, *Concepción Católica de la Política*).

Desde comienzos de la década de 1930 las autoridades del Consejo Nacional de Educación “reinterpretaron” el texto de la Ley 1420 de tal forma que permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral convirtiéndola —en la práctica— en enseñanza religiosa-católica. Juan Carlos Tedesco cita un párrafo del *El Monitor de la Educación Común* de 1934 en el que Octavio S. Pico, entonces titular del Consejo Nacional de Educación, sostiene que se había asignado hasta entonces

Un lugar exiguo al desarrollo del sentimiento religioso y al conocimiento de un Ser Supremo en la enseñanza de la moral. Innumerables maestros y maestras han llenado por sí mismos este vacío y elevado el espíritu de sus educandos al conocimiento de esas verdades. (Tedesco, 2009: 228).

El esfuerzo de la Iglesia había consistido hasta entonces en lograr la independencia de la religión y la moral en los programas de estudio para otorgar mayor autonomía y entidad a la enseñanza de la religión. Sin embargo ahora, pareciera encontrar en *la moral* un espacio desde donde introducir de modo eufemizado la enseñanza de la religión, cuando las leyes no la consintieran explícitamente. Y en esto adquiriría especial importancia la connivencia del docente como *agente de transmisión de las verdades divinas* al interior del sistema educativo.

La apelación al dogmatismo no era ya, como lo fuera a fines del siglo XIX, un problema de libertad de conciencia sino que se convertía en un elemento de lucha ideológica más específico, acusando a los maestros laicistas de comunistas y marxistas.

Silvia Finocchio (2009) sostiene que recién en los años treinta y cuarenta —si bien este proceso ya había comenzado antes— la escuela transformó a los rituales patrios y a la “formación nacional” en su razón de ser: canciones, glosas, discursos,

representaciones teatrales, homenajes, recitado de poemas vinculados a las efemérides se instalaron con tanta fuerza en las escuelas que aún hoy mantienen toda su vigencia y han sido plenamente naturalizadas. Las efemérides patrias se fueron imponiendo en detrimento de la educación moral o de la educación del carácter y confundiéndose en un solo discurso con elementos doctrinarios.

Durante todo el período, funcionarios del gobierno y las cúpulas eclesiásticas participaban juntos en actos y celebraciones escolares mientras *El Monitor de la Educación Común* reproducía oraciones para que fueran utilizadas por los docentes en sus clases. Adriana Puiggrós analiza que en esta etapa “se superponían las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas. Se instauraban los días de la escarapela y del Himno Nacional” (2009: 123). Se refuerzan, a la vez que la presencia de la religión y el patriotismo, las medidas de “disciplina”. El nacionalismo católico impregnó también los contenidos curriculares, iniciándose la enseñanza de la agricultura, la ganadería y el folklore e incorporando *lo militar* a lo escolar en actos, textos y programas. Además de esto, las estructuras educativas son ocupadas por representantes del nacionalismo católico.

Otro aspecto del incremento en el control ideológico fue la persecución a docentes “disidentes” que se opusieron a convertirse en transmisores de esta nueva versión que debía regir el carácter de la educación pública. Se les prohíbe además la participación en actividades políticas. En las mismas declaraciones citadas más arriba del Ingeniero Pico, leemos: “otros [maestros], más pusilánimes, más indiferentes o más sectarios, han omitido toda alusión a esas altas manifestaciones del espíritu humano y han llegado hasta suprimir en los libros de lectura la mención del nombre de Dios” (Tedesco, 2009: 228).

Quizá en el mismo sentido Tedesco destaca que la Iglesia Católica —principal agente de la educación privada en ese período— buscó incrementar el control de la formación de maestros —magisterio—, concebidos como pieza central en la tarea de difusión ideológica.

Todas estas políticas llevaron a un duro enfrentamiento con los docentes que ya se venía gestando desde los años anteriores. Se produjeron numerosas cesantías de docentes por “inmoralidad”, “inconducta”, “actividades contrarias a la Nación”, etc. Pero pese a las persecuciones, sectores liberales consecuentes, muchos de ellos influenciados por las ideas de la Escuela Nueva y los fuertes aires renovadores que llegaban de todo el mundo, batallaron contra este intento de avance del tradicionalismo conservador y dogmático, como veremos en el capítulo siguiente. Puiggrós (2009) lo interpreta como el escenario de una “lucha ideológica”. Cientos de docentes en sus aulas así como distintos intelectuales como Aníbal Ponce, Luis Reissig, Jorge Nicolai, Alejandro Korn, Narciso Laclau, Carlos Ibarguren, Juan Mantovani, propiciaban desde sus cátedras y puestos una decidida prédica liberal de defensa de la Ley 1420, del laicismo y de la Reforma Universitaria.

En las décadas anteriores, cuando la Iglesia se encontraba replegada y a la defensiva, reclamaba el derecho a la “libertad de enseñanza” como forma de “tejer” su propio reducto educativo paralelo al estatal. En estos años, sin abandonar el interés por el desarrollo de su propio circuito de escuelas confesionales, pasa nuevamente a la ofensiva reclamando su derecho a la “supervigilancia” de la escuela pública proveniente de un pretendido derecho divino. Nuevamente se lanza a la “reconquista” de la escuela pública como parte de un plan más general de “reconquista” del Estado (Di Stefano y Zanatta, 2009: 397).

El clima político que se vive en el país, los golpes militares y las secuelas de los años treinta, permiten que sectores del Nacionalismo Católico accedan al poder. En 1937 se decretará la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la provincia de Buenos Aires y unos años después el Ministro de Educación Martínez Zuviría firmará el decreto 18.411/43 instaurando la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales en todo el país. Este decreto se volverá Ley durante la primera presidencia de Juan D. Perón.

LOS AÑOS TREINTA EN CÓRDOBA

Sin embargo, en la década de 1930 Córdoba vivirá un período disonante respecto a la realidad nacional que acabamos de describir, particularmente en el terreno político-partidario. “*El eslabón débil del domino conservador*”, como lo denomina Cesar Tcach (2006: 20), el sabattinismo, sintetizó en su gobierno —y en los gobiernos adeptos que le sucedieron— un tipo de liderazgo que, al menos en sus inicios, combinaba el carisma con el “apego a las reglas de juego democrático”, coherente con la existencia de una ola democratizadora que se derivaba de la Reforma del 18 y una atmósfera liberal y *garibaldina* reinante en la provincia.

A partir de 1936 cuando Sabattini asume la gobernación, Córdoba se convirtió en “una suerte de isla democrática gobernada por el radicalismo” (Tcach, 2006). El hecho de ser el único dirigente radical con poder político a nivel nacional se combinará con la alianza y cobijo que brinda a militares yrigoyenistas perseguidos por los gobiernos de Uriburu y Justo a los cuales dará puestos destacados de la administración provincial o la policía, “solidaridad” que con los años se volverá una alianza clave para concretar el derrocamiento de Perón en 1955.

Sabattini tuvo importantes roces con la Iglesia Católica. Se negó a jurar por Dios y los Santos Evangelios al asumir como Ministro de Gobierno de Enrique Martínez. En este mismo tenor, en mayo de 1936 al asumir como Gobernador juró por la Patria y el Honor y se comprometió a respetar la religión católica, apostólica romana y a hacerla respetar “porque así me lo ordena la Constitución”. Este fue el tono de sus relaciones con el clericalismo local. (Tcach, 2006: 25)

El lema de los gobiernos radicales de Sabattini y Del Castillo fue “*Agua para el norte, caminos para el sur y escuelas para toda la provincia*”. Y fue consecuente al menos en las medidas sobre educación. Fueron años de intensa actividad legislativa en este terreno, elaborándose distintos proyectos que, si bien no prosperaron, fueron muestra de un intenso debate pedagógico y síntoma de fuertes disputas al interior del sistema. Ana María Foglino (en Roitenburd y Foglino, 2005: 98) ha recuperado los proyectos legislativos que se presentaron entre 1924 y 1936 contabilizando un total

de 13 proyectos a los que agrupa analíticamente en dos grandes bloques: el primero vinculado a la idea de cientificidad de la pedagogía y articulado con distintas versiones de la Escuela Nueva y el segundo, asociado al dogma católico y sumido a la autoridad religiosa. Tendremos ocasión de analizar algunas de estas iniciativas en el capítulo siguiente.

EL GOLPE DE ESTADO DE 1943 EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Con el golpe de 1930 el Nacionalismo Católico Cordobés había avanzado ganando espacios en todo el país. Las jerarquías de la Iglesia y del Ejército habían emprendido una larga carrera juntas que signará la historia argentina durante el siglo XX. Y el golpe de 1943 será una nueva expresión de esta alianza que, como dijimos, había puesto a la escuela pública en el foco de la mira:

Sesenta años de laicismo, en el orden nacional, han llevado a la República a su actual estado de descomposición moral. Porque la voz de Cristo no resonaba en la escuela los soldados debieron abandonar los cuarteles para poner un freno a la corrupción imperante. (Diario Los Principios, 03-07-1943, citado por Roitenburd, 2000: 224).

Iglesia y poder militar se configuran como actores que tienden a alimentarse recíprocamente: la primera le habría proporcionado al segundo argumentos morales, teológicos e ideológicos que justificaban todo su accionar, mientras que las Fuerzas Armadas por su parte habrían sabido retribuir aquel apoyo por medio de concesiones y favores de diverso calibre. (Miranda, 2011: 123)

Pero será luego del golpe de 1943, al menos en la provincia, cuando dicha alianza se manifestará en toda su plenitud en el ámbito educativo. En primer lugar, se vuelven a promover medidas para lograr una *atmósfera católica* en las escuelas.

El Consejo de Educación Provincial ha resuelto la colocación de la imagen del redentor en todas las escuelas de la provincia. El Crucifijo en el testero principal del aula, será algo más que un adorno; el reconocimiento de un reinado, el símbolo augusto de una doctrina. Es el primer paso en firme contra la escuela neutra. (Diario Los Principios, citado por Roitenburd, 2000: 219)

Nuevamente palabras como disciplina, control, vigilancia, orden y jerarquía, marcan la tonalidad de los discursos escolares. La Iglesia, que ya contaba con una legislación favorable que le permitía detentar “*la hora de la religión*”, iba por más, reclamando la presencia del dogmatismo en todas las áreas del conocimiento, en los rituales y en las conductas.

Miseros minutos de una clase de Religión desautorizada por todo el resto de la enseñanza! Pues enseñanza religiosa no significa esa irritante y farsaica limosna (la hora de religión), en el caso de que realmente exista, sino impregnar de la verdad divina el conjunto total de la enseñanza, el espíritu de los docentes y de los programas y la acción de las autoridades que la dirigen. (Diario Los Principios, citado por Roitenburd, 2000: 210)

Para superar lo que consideraron la *limitación* de la “hora de la religión” sostuvieron que el maestro no sólo debía actuar como católico en esos minutos sino en todo momento, cuando enseñaba geología, filosofía, etc. Ello por supuesto implicaba que el maestro fuera católico. “En cuanto a los maestros (...) el Estado los prepara para ser maestros elementales, no para catedráticos (...) su misión es sencilla y lógica y requiere más vocación que ciencia; más dedicación que títulos” (Citado por Roitenburd, 2000: 212). Valores, libros de texto, contenidos, programas, religión, debían estar sujetos a los dogmas, impregnando el conjunto de la atmósfera escolar. Los docentes, nuevamente, tendrían un rol clave como transmisores de la *verdadera moral*.

Silvia Roitenburd considera que “la hora de la religión” efectivamente había traspasado e impregnado con eficacia la totalidad del currículum. La *atmósfera escolar* estaba viciada de esta “identidad dogmática” mediante distintos lenguajes: los programas, los libros de texto, las formas de relaciones dentro de la escuela, la obediencia a las jerarquías sin examen, el *buen comportamiento*, la rigidez corporal.

Esta “atmósfera” había cristalizado en rituales, férreamente instalados: los actos escolares precedidos por la bendición de la bandera, las festividades religiosas dentro del calendario escolar, las misas —recordatorias, de acción de gracias o previas a cada

jornada— que junto a toda la simbología católica —la cruz en cada aula, las parábolas en los pizarrones, imágenes de Santos, cuadros de “nuestros héroes” rindiendo homenaje a la Virgen antes de la batalla— difundían los “únicos valores de una Nación Católica”. Este dispositivo transmitía el mensaje dentro de la escuela que dictaminaba quiénes pertenecían a la verdadera civilización y quiénes eran los “tolerados”. (Roitenburd, 2000: 214)²⁶

Desde las aulas, muchos docentes se negaban a la *bendición de la bandera*, quitaban símbolos que denotasen exclusión dentro de la escuela, en el salón de clases y demás espacios y se oponían a acatar los tradicionales rituales de ceremonias católicas amalgamadas con símbolos patrios. Pese a esto, la postura hegemónica se impuso.

CONCLUSIONES

Las primeras décadas del siglo XX son una muestra de que la separación de la Iglesia Católica y el Estado, es decir, el proceso de formación del Estado burgués moderno, nunca fue concluido. La burguesía liberal dejó inconclusa esta tarea —como ocurrió en muchos otros países— sentando las bases para que se abriera un período de pujas por el sostenimiento del control del Estado. La religión no fue definitivamente “despojada” al terreno de lo privado, como establecía el programa liberal ortodoxo, sino que se mantuvo siempre, al menos en Argentina, en una esfera intermedia. Este proceso, que es incompleto de conjunto, ha adquirido en algunas zonas mayor profundidad y en otras menos. Córdoba es un ejemplo.

En este capítulo hemos intentado analizar cómo se tradujo el *Pacto Laico* al interior del sistema educativo cuando la disputa entre liberales y católicos, que se había desarrollado con fuerza en las décadas precedentes, se transformaba en una

²⁶Podríamos traer a colación el análisis que realiza Abratte a propósito del mismo hecho, más de 80 años después pero que puede servir para graficar qué significaba ser “no católico” en las escuelas de esos años: “oculta infinitas formas de segregación, de señalamiento de “los otros”, de los “no católicos”, el otro sólo definido en oposición al dogma hegemónico. “Los otros” sólo son dignos de ser “tolerados”, nunca aceptados.” (Abratte, 2008)

alianza, en un equilibrio establecido por la relación de fuerzas imperante que no se resolverá con el triunfo definitivo de una de las posiciones.

El período que se inaugura junto con el siglo marca el fin de las medidas laicistas impulsadas por el Estado. La alianza estratégica entre los sectores políticos y la Iglesia Católica marcará el signo de este acuerdo que unas décadas después incluirá al ejército como aliado clave. Podemos decir, entonces, que desde principios de siglo hasta avanzada la década del cuarenta la Iglesia Católica recupera un rol protagónico de la mano de sectores burgueses que ven peligrar su poder al calor de los levantamientos y huelgas obreras y deciden que es conveniente “para todos” poner fin a las medidas laicistas que se venían adoptando en los años anteriores.

La educación se vio teñida por el imaginario del orden, por un nacionalismo disciplinante que propició un espacio escolar colmado de elementos “patrióticos” nacionalistas amalgamados con la simbología católica.

En Córdoba, este freno autoimpuesto a las medidas laicistas signó el carácter de la primera Ley de Educación Provincial, como vimos en el capítulo anterior, y de las modificaciones introducidas en las décadas siguientes. Se establecen entonces nuevas regulaciones legislativas en las que la religión católica se incorpora a los programas de estudio y a los contenidos mínimos que debe brindar la escuela pública.

Numerosos proyectos legislativos que fueron elaborados y presentados en estos años no encontraron espacio en una Córdoba que reafirmaba sus rasgos tradicionalistas. Sin embargo, como veremos en el capítulo siguiente, no todo fue “oscurantismo” ni “sombra de las sotanas”. Profundos procesos fueron gestando distintas corrientes críticas al dogmatismo imperante que elaboraron propuestas contrahegemónicas. Aunque no lograron imponerse, marcaron el pulso de las disputas entre laicistas y clericales en estos años.

CAPÍTULO V

REFORMA ESCOLAR: ALTERNATIVAS AL MODELO REACCIONARIO



Estudiantes durante los hechos conocidos como “Reforma Universitaria”, Córdoba, 1918.

“Inculcar el espíritu de obediencia, de sumisión a los maestros, aniquilar la voluntad propia ante la de una autoridad superior, siempre abstracta, pero representada por seres de carne y hueso; el sacerdote, los graduados de todo pelaje, paisanos ó militares, el gendarme, el juez, el diputado, el agente de policía ó el rey, en caso de necesidad, el traje galoneado del escribiente de oficina pública. He ahí cuál fue la tarea de aquellos a quienes incumbió el cuidado de educar a las jóvenes generaciones.”

Juan Grave, Educación Burguesa y Educación Libertaria, Prensa y Rosón Editores, 1900.²⁷

CRÍTICAS A LA ESCUELA TRADICIONAL-CLERICAL

A lo largo del extenso período que va desde 1890 hasta mediados de 1940, la pedagogía se enriqueció con las iniciativas y experiencias impulsadas por numerosos docentes o instituciones que, aunque no constituyeron una propuesta hegemónica que pudiera disputar los resortes centrales de la educación a la pedagogía tradicional, adquirieron importancia notable. La historiografía de la educación ha señalado frecuentemente que se trata de experiencias dispersas, aisladas, que no lograron constituir una clara corriente contrahegemónica al interior del campo educativo. Sin embargo, recientes trabajos muestran que si bien se trata de un movimiento amplio, heterogéneo y diverso en sus posicionamientos ideológicos, políticos y pedagógicos puede ser analizado en términos de *movimiento* —y no como experiencias dispersas— de alcance nacional. A pesar de las particularidades destacamos entre otros elementos comunes su posicionamiento antidogmático.

A lo largo del país, y también en Córdoba, en el escaso margen que escapaba a las estipulaciones dogmáticas, de la mano de docentes con simpatías anarquistas, socialistas, liberales democráticos, comunistas, demócratas y radicales, surgieron propuestas que sostenían la democratización del espacio escolar, criticaban con dureza la represión, el monopolio de los valores, las relaciones de jerarquía imperantes en el ámbito escolar, la pasividad en la transmisión y la recepción acrítica de saberes. Sus prácticas pedagógicas se diferenciaron tanto del normalismo imperante como del tradicionalismo dogmático con planteos que criticaban el rol

²⁷ Extraído de la sección digital de la Biblioteca Nacional de Maestros. Trabajo leído por Juan Grave en la sesión inaugural de los Cursos de Educación Libertaria, el 12 de febrero de 1900.

central del maestro en el aula, incorporaban nociones de la psicología del niño y esbozaban distintas propuestas de autonomía y autogobierno infantil.

Los que veremos —y muchos otros— fueron claros intentos de presentar propuestas locales basadas en los postulados de la Escuela Nueva que se diseminaba con notable peso a nivel mundial. Propuestas escolanovistas que destacaban el papel de la creatividad, la investigación, la educación por el arte. Se propuso la flexibilización del modelo de relación docente-alumnos, se propició la recreación constante de las prácticas educativas, así como de programas y planes. El modelo escolar se pensó desde la integración, la tolerancia, la aceptación de la diferencia por lo cual el laicismo era propiciado como condición para ello²⁸.

ANARQUISTAS, SOCIALISTAS Y ESCOLANOVISTAS

Un amplio grupo de experiencias que podríamos agrupar bajo el título de “alternativas” proliferaron en todo el país.

En los Congresos de la FOA (Federación Obrera Argentina) primero y luego de la FORA (Federación Obrera Regional Argentina), se debatía sobre educación e instrucción, declarándose a favor de una educación libre y recomendando a las sociedades federadas que destinasen fondos para el sostenimiento de escuelas y bibliotecas. Finocchio (2009) ha analizado las publicaciones anarquistas de principio de siglo y da cuenta que en ellas se destacó una particular preocupación por difundir una educación acorde a sus ideales. Entre 1912 y 1914 la revista *La Escuela Popular*, órgano de la Liga de Educación Racionalista, denunciaba que el Estado se había apoderado de la educación. En contraposición, impulsaba escuelas donde los niños pudieran encontrar un ambiente de felicidad y una amplia libertad creadora. Realizaban una propaganda encarnizada contra el Estado y la Iglesia, pues opinaban que ambos eran una influencia negativa para la educación.

²⁸ Cabe aclarar que en ocasiones muchas de las propuestas sostenidas por las corrientes escolanovistas han sido adoptadas por sectores conservadores e incluso reaccionarios transformando un contenido profundamente crítico de la escuela tradicional y de carácter democratizador sólo en una metodología. Si bien este no es el ámbito para analizar esta afirmación, creímos necesario establecerla.

En la provincia de Buenos Aires en 1906 se encuentra funcionando la escuela de las hermanas Mónaco mientras que en este mismo año surge la Escuela Laica de Lanús, una iniciativa conjunta de socialistas y anarquistas. En el mismo período podemos mencionar también la Escuela Moderna de Buenos Aires, la Liga de Educación Racionalista, La Escuela Popular, la Escuela Nocturna en la Sede de Obreros del Puerto y la escuela La Colmena Infantil, que funcionó en Mar del Plata. En 1906 se inauguró la Escuela Moderna de Luján, bajo la dirección de Ernesto J. Ortiz, destacado militante anarquista vinculado a la redacción de La Protesta. En abril de 1908 abrió sus puertas La Escuela Modelo de Rosario que amalgamó al frente sindical y cultural del movimiento. Esta escuela perduró hasta 1909 sorteando varios ataques clericales y represiones. El mismo año se constituyó el Consejo Escolar integrado por representantes de las Sociedades de Carpinteros, Tabaqueros, Estibadores, Sindicato de Mozos, Albañiles, Ladrilleros, Yeseros, Marmoleros, Panaderos, Herreros de Obra, Conductores de Carruajes.

Muchas de las experiencias escolanovistas en Argentina estuvieron unidas al sindicalismo docente (Padawer, en Roitenburd y Abratte, 2010: 144), como es el caso de Leonida Barrancos en Buenos Aires o de Florencia Fossatti en Mendoza, quién además de una amplia tarea sindical llevó adelante experiencias de autogobierno de los niños en el espacio escolar y fue duramente perseguida no sólo por los gobiernos y funcionarios del sistema educativo sino por la Iglesia Católica.

Podemos mencionar también a Luis Iglesias quien, en una etapa posterior, entre 1938 y 1957, llevó adelante una experiencia de escuela no graduada en una localidad rural de la provincia de Buenos Aires con la propuesta de flexibilizar los agrupamientos y dar prioridad al autocontrol de los niños en su educación (Padawer, en Roitenburd y Abratte, 2010). Es de destacar también la iniciativa de Juan Benigar, maestro de la Patagonia que tempranamente incorporó en sus planteos sobre la escuela “la cuestión indígena” contra los posicionamientos hegemónicos de la época. El reconocimiento de “la diferencia” y la inadecuación de los planes de estudio, además de otros planteamientos, lo llevaron a criticar duramente los mecanismos de “normalización” de la disciplina escolar así como la imposición del nacionalismo por

parte de los gobiernos en las escuelas, hecho que denuncia como un intento de homogeneizar y uniformar, particularmente a partir de los años treinta, el ámbito escolar. (Teobaldo, en Roitenburd y Abratte, 2010)

José Rezzano, delegado de la Liga Internacional para la Nueva Educación y Clotilde Guillén, directora de la Escuela Normal de la Capital Federal, propusieron la introducción de las ideas de Pestalozzi, Dewey y Decroly propiciando la consideración de las escuelas como espacios sociales y rechazando las posturas utilitaristas reinantes.

También en las filas de la propia Iglesia surgen sectores y posiciones contrarias al pensamiento tanto conservador como clerical. Néstor Auza ha estudiado el ejemplo del Padre Grote quien sostenía la propuesta de la instrucción religiosa para los distintos cultos, no necesariamente equiparándola a educación católica y que a su vez apoyaba el sufragio universal, promovía distintas formas de lucha obrera y organizaciones conjuntas de trabajadores de distintas religiones.

Todas estas manifestaciones y proyectos fueron catalogados como portadores del *desorden* y considerados *amenazas para el orden social* y los docentes que los defendieron fueron cesanteados, exonerados o desplazados. Los educadores anarquistas, socialistas, demócratas, liberales democráticos y comunistas debieron enfrentarse al poder central que, como hemos intentado graficar en el capítulo anterior, imponía una política de “orden”, de un nacionalismo disciplinante y homogeneizador, con la Iglesia Católica como uno de sus principales aliados.

Sintetizando, podemos decir que como detallamos en el capítulo anterior, el Nacionalismo Católico y la Liga Patriótica avanzan en la década de 1920 en todo el país. Pero a la par de este avance, se desarrolla también una corriente renovadora que dio lugar a numerosas experiencias que no sólo realizaban críticas y propuestas sino que emprendían algunas experiencias pedagógicas²⁹.

²⁹ Cabe aclarar que este movimiento reformador y profundamente crítico de la escuela tradicional se desarrollaba a nivel mundial, agrupado principalmente alrededor de los Congresos de Escuela Nueva en sus distintas vertientes. Con mayor o menor nivel de organicidad, los antecedentes mencionados deben considerarse en este marco.

Como parte de este movimiento, en Córdoba se produjeron diversas expresiones de gran valor para la historia educacional tanto por la profundidad de sus propuestas, sus derivaciones teóricas y prácticas, el impulso legislativo y las experiencias pedagógicas a que dieron lugar.

LA COMPLEJIDAD DEL ESCENARIO EDUCATIVO PROVINCIAL

En los capítulos anteriores, hemos señalado que Córdoba se había constituido en uno de los reductos privilegiados del conservadurismo nacionalista y clerical que propiciaba la imposición de un tradicionalismo dogmático, hegemónico tanto en el ámbito político como en lo social, cultural y educativo.

Varias investigaciones, sin embargo, han centrado su interés en destacar la existencia de importantes tendencias contrahegemónicas que se extendieron en la provincia desde principios de siglo hasta, al menos, el golpe de 1943.

José María Aricó ha sostenido que

Es posible pensar que por esos años Córdoba fue un laboratorio político y cultural de mayor relevancia y gravitación que las pobrísimas presentaciones que hacen de ella sus cronistas. No lo sabemos, pero sólo presumiendo que sí lo era podemos entender la eclosión de un movimiento de tamaño proyección y envergadura (...) podemos reconocer en el bloque intelectual generado en torno a la Reforma: ciertas características que se mantendrán hasta su consumación en los años setenta.(...) Tres momentos emblemáticos en la Córdoba moderna que pueden resultar de interés para abordar el modo en que se planteó históricamente la relación entre intelectuales y sociedad: el de la Reforma Universitaria, el de los años treinta en torno a la figura de Tabora y el de los años sesenta-setenta, dada por los jóvenes de Pasado y Presente. (Citado por Roitenburd, 2007)

Coincidiendo con sus planteos, investigadores como Cesar Tcach caracterizan el escenario político cultural de la provincia como “bifrontal”

Muchos han percibido en Córdoba una ciudad católica y tradicionalista, de campanarios y de “doctores”, de apellidos ilustres y notas sociales en los periódicos; otros, en cambio, han preferido ver en ella el centro de una cultura de resistencia donde se conjugan, como en un calidoscopio, la Reforma Universitaria de 1918, la escuela radical progresista de Amadeo Sabattini, la intelectualidad gramsciana de los años 60, el sindicalismo democrático y combativo, etc.”.(Tcach, 2006: 26)

En el mismo sentido, Silvia Roitenburd rechaza la visión de Córdoba sólo como una provincia anquilosada en un pasado y presente clerical y retrógrado y destaca particularmente las experiencias de reforma escolar que se producen durante las gobernaciones Sabattinistas.

El impacto provocado por la revolución rusa y, por ende, su indudable efecto impulsor, ¿no sería otro indicio de la presencia de sujetos que se concebían como partícipes de un mundo en crisis en el que algo tenían/querían decir? Es posible suponer que la unívoca imagen, que proponemos revisar, es poco compatible con la presencia de un núcleo de pensamiento alternativo en el período en cuestión y vista la cuestión en un horizonte retrospectivo, de un liberalismo cuya trayectoria no ha sido adecuadamente registrada, que ya había procurado instalar en la Universidad sus controversias con los núcleos clericales. Al menos se puede sugerir que este estado de la cuestión, cristalizado en la imagen de una inmovilidad secular, obtura un panorama más complejo. Si bien este no desmiente la esclerosis reclama otro enfoque. (Roitenburd, 2007)

Así complejizada la realidad provincial, nos detendremos ahora en distintas experiencias contrahegemónicas en las que intentaremos destacar el debate entre educación laica-religiosa, la acción de la Iglesia Católica y la intervención de distintos sectores que sostienen planteos y experiencias alternativas.

LA REFORMA DEL 18 Y EL INICIO DE UNA “TRADICIÓN REFORMISTA PROVINCIAL”.

Las distintas órdenes religiosas que tuvieron a su cargo la administración de la Universidad de Córdoba, a pesar de su nacionalización en 1864, mantenían su impronta tanto en los planes de estudio como en las prácticas pedagógicas.

Desde la presidencia de Mitre en adelante se llevaron a cabo algunas reformas tales como el cierre de la Facultad de Teología (1864) y la creación de la Facultad de Medicina (1870) de marcado tinte científicista. Todas estas medidas no cambiaron en lo central el espíritu y la impronta clerical reinantes en la Universidad Nacional.

Sarmiento había creado en Córdoba en 1878 la Academia Nacional de Ciencias como institución separada de la Universidad y en 1871 el Observatorio Meteorológico,

lo que podría pensarse como parte de un intento de incorporar ciencias como la ingeniería, la biología, la astronomía y otras que no tenían cabida en las aulas universitarias dado que la Universidad seguía siendo reproductora de las estructuras políticas, sociales y culturales tradicionalistas locales.

El levantamiento estudiantil contra este estado de cosas, que pasó a la historia como la Reforma del 18, fue fuertemente resistido por el catolicismo ortodoxo que articuló e ideó numerosos mecanismos para enfrentarlo. Según relata Schenone:

El frente católico fue comandado por el obispo cordobés Zenón Bustos y Ferreyra. Sus objetivos eran la supervivencia de los valores cristianos que sustentaban la cultura tradicionalmente católica de Córdoba, y la reafirmación de la legitimidad del poder social y político de la Iglesia. (Schenone, en Vidal y Blanco, 2010: 46)

La autora describe que al comenzar el proceso, la Iglesia Católica apoya algunas de las reivindicaciones de los estudiantes universitarios pero que desde el 15 de junio, cuando Antonio Nores —destacada figura del conservadurismo clerical cordobés— es elegido rector, ambos grupos se separaron y endurecieron su posición. Un núcleo de estudiantes católicos formó el Comité Pro Defensa Universitaria, organización impulsada y sostenida directamente por el Obispado lo que la transformó en vocera del discurso clerical oficial. A su vez, los estudiantes reformistas los expulsaron de la FUC por considerarlos abiertamente contrarios a las transformaciones que se exigían.

Este grupo, rechazó no sólo los postulados anticlericales sino que se opusieron a muchos de los “métodos” utilizados por los reformistas tales como la huelga, movilizaciones, protesta a gritos, actos que eran caratulados de violentos. Así se erigieron no sólo en representantes de los intereses de la Iglesia sino que lo hicieron en nombre de la legalidad y el orden. Catolicismo y orden se utilizaron como sinónimos mientras que los reformistas eran calificados de “violentos” y sindicados de “socialistas y anarquistas que buscaban el caos en la ciudad”. El Diario Los Principios (26 y 27 de junio de 1918, Citado por Schenone, en Vidal y Blanco, 2010: 52) caratulaba a los estudiantes reformistas como liberales antirreligiosos y violentos que ocasionaban el caos y ponían en riesgo la cultura cordobesa.

Con el objetivo de limitar el avance del movimiento y de mantener los resortes de la educación pusieron de pie iniciativas tales como la realización del Congreso Católico Diocesano para formar la Federación Católica, la creación y financiamiento de las mencionadas organizaciones estudiantiles católicas, articularon un discurso que unificó las diversas asociaciones católicas, realizaron manifestaciones públicas y publicaron numerosas cartas pastorales. Particularmente, luego de que la estatua del Dr. Rafael García³⁰ fuera derribada proliferaron las manifestaciones de desagravio y los mítines por la ciudad, parroquias, entidades y grupos católicos, no sólo de Córdoba sino de todo el país.

La lucha de los estudiantes de la Reforma del 18 significó para la Iglesia un importante cuestionamiento que excedía a su hegemonía en el ámbito de la UNC y efectivamente ésta lo percibió como una amenaza a su hegemónica presencia social y cultural en la provincia.

Pese a todos los intentos de la Iglesia Católica, la fractura ideológica que se produce en el seno de la sociedad producto de la irrupción de los estudiantes universitarios y su movimiento de reformas no podrá ser impedida. Es el inicio de la conformación de lo que Gardenia Vidal denomina un “contrapúblico” identificado con el anticlericalismo o lo que Silvia Roitenburd describe como un movimiento reformista que se extenderá, con diversas expresiones, al menos hasta el golpe de 1943.

LA “TRADICIÓN REFORMISTA PROVINCIAL”

Como vimos, y utilizando diferentes denominaciones, numerosos investigadores han coincidido en señalar la existencia de lo que Abratte denomina “*la tradición reformista provincial*” (Abratte, 2008), encarnada por un núcleo intelectual que, basándose en la Reforma Universitaria de 1918, intentó extender el ideario reformista al resto del sistema educativo. Este grupo desarrolla una serie de políticas alternativas que incluyen propuestas legislativas, creación de instituciones educativas

³⁰ Catedrático y jurisconsulto cristiano, estandarte de los católicos de Córdoba.

y culturales, producciones académicas e intelectuales críticas del modelo hegemónico vigente. Sus principales representantes fueron Saúl Taborda y Antonio Sobral y es importante destacar que adquiere algunas particularidades respecto a las experiencias de principio de siglo mencionadas. La principal es que dicho movimiento es encauzado en los márgenes de las políticas estatales por los gobiernos radicales de tinte sabattinista, ya que tanto Antonio Sobral —más orgánicamente como miembro de la UCR— como Saúl Taborda, se desempeñarán en distintos cargos públicos.

El discurso reformista se constituye en lucha contra el utilitarismo positivista así como contra el dogmatismo clerical. Respecto a este último, el antagonismo no sólo se vincula a la neutralidad escolar, sino también al lugar asignado a las minorías, el lugar del maestro, su adscripción a la razón o al dogma como legitimadores de su acción y el lugar de la religión o la pedagogía como espacios válidos para orientar las prácticas (Abratte, 2008: 45).

Estas propuestas renovadoras fueron fuertemente rechazadas y activamente combatidas por el Nacionalismo Católico.

En la lucha ideológico-educativa entre sectores laicistas y católicos, que atraviesa la historia educacional de la provincia, se conformarían variados polos de antagonismo y múltiples fronteras políticas. La oposición Nación Moderna vs Nación Católica incluye otras equivalencias, Buenos Aires y el Interior fueron significados como eslabones centrales de esas cadenas equivalenciales, fueron identidades políticas construidas por el discurso del Nacionalismo Católico Cordobés, que permitieron definir su alteridad y ampliar los márgenes de su representación, para articular a sectores del liberalismo. La tradición colonial fue el fondo histórico en el que se buscaron las raíces de la “Nación Católica”. (Abratte, 2008:67)

Quienes propiciaban la reforma declaraban que habían cristalizado las tendencias autoritarias del normalismo, defensor de valores como la intolerancia, incluyendo a la religión en horario escolar como una de sus estrategias, dividiendo y señalando a docentes y alumnos. *Normalismo normalizante* y dogmatismo se entrelazaban en la provincia y eran criticados duramente por quienes impulsaban una reforma. (Roitenburd, 2000: 196)

Como veremos, los proyectos de Ley en el año 1930 y luego los intentos de Sabattini y Del Castillo de implementar experiencias de reforma escolar, serán sistemáticamente rechazados por el Nacionalismo Católico con el esquema habitual: los argumentos dogmáticos y la recurrencia al Art. 2 de la Constitución provincial. Éste será el argumento jurídico privilegiado para mantener la instrucción religiosa. Sin embargo, como afirma Roitenburd (2000: 194), el clima reformista de la provincia crea las condiciones para que directivos y docentes defensores del laicismo vuelvan a levantar sus banderas, período que se prolonga hasta 1943.

Cuando en septiembre de 1930 se produce el golpe, se trunca el debate en curso. En todo el país retroceden las posturas ligadas al escolanovismo. Pero en Córdoba se realiza un nuevo intento en el marco de los gobiernos de Amadeo Sabattini y de Santiago del Castillo emprendiendo una revisión del modelo educativo cuando se abre la Escuela Normal Superior de Córdoba y el Instituto Pedagógico. Según Abratte, estas dos instituciones constituyen la materialización del proyecto político-pedagógico reformista fundado en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas. Pero los defensores de la “tradición católica”, cristalizada en la legislación provincial, se pusieron en guardia nuevamente transformando a ambas instituciones en la materialización del mal.

La alianza de la Iglesia Católica con los sectores castrenses se pondrá en acción. El golpe de 1930 liquida el debate que se daba en torno a la reforma educativa en la Legislatura; el de 1943 obliga a Antonio Sobral a renunciar. Taborda es exonerado y muere en junio de 1944. Luz Vieira Méndez, vicedirectora a cargo de la Escuela Normal, es excluida por las presiones. El Instituto Nacional Pedagógico es intervenido y se borran todas las facetas escolanivistas de la Escuela Normal Superior de Córdoba.

Analizaremos más de cerca dichos procesos, experiencias claves de la lucha contra la hegemonía del clericalismo en la educación provincial.

EL PROYECTO SOBRAL DE 1930

Una Ley de Educación estaba pendiente en la provincia desde 1923 cuando la Convención Constituyente dejó establecida su necesidad. El clima recientemente mencionado de debate educativo se tradujo en la elaboración de 13 proyectos legislativos en la provincia entre los años 1924 y 1936 (Fogolino, en Roitenburd y Fogolino, 2005).

Todas las iniciativas renovadoras encontraban el límite de que la legislación educativa provincial vigente estaba plagada de elementos restrictivos. Una ley laica se hacía necesaria si se aspiraba a introducir reformas en la educación pública de Córdoba. En consonancia con esto Antonio Sobral, legislador de la UCR, elabora un proyecto de ley. Por su importancia para el tema que estamos tratando vamos a realizar algunas referencias sobre el mismo³¹.

El proyecto ingresa a la Legislatura el 27 de mayo de 1930 y es enviado a la Comisión de Instrucción Pública. Cuando el 18 de agosto “regresa” al recinto estaba sensiblemente modificado: los cambios no habían sido muchos pero sí sustanciales. El 18 de agosto de 1930 la Cámara de Diputados dará media sanción a la Ley de Educación para las escuelas primarias de la provincia de Córdoba. Sin embargo, la Cámara de Senadores nunca llegará a tratarlo: el golpe de 1943 trunca el debate.

El asunto más conflictivo, a pesar de que no constaba en el proyecto original, era el de la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Sin embargo, el proyecto de Sobral abordaba también temas vinculados a los derechos del niño —en lo que denomina “la más amplia, la más profunda renovación escolar”— así como también a los derechos del maestro. En sus alocuciones, Sobral realiza fuertes críticas a la que denomina “la escuela actual”. Sostiene que “mutila al niño, que aniquila su personalidad porque la desconoce”. Que con sus métodos, su concepción de que la

³¹ La Reforma Sobral ha sido estudiada por diversos investigadores entre los que destacamos a Roitenburd, S. en diversos trabajos ya citados y a Gardenia Vidal particularmente en su artículo Catolicismo, Educación y Asociacionismo Docente en Córdoba, 1925 -1930. Contextos. Años V y VI. Febrero de 2005. También han sido consultados el texto del proyecto así como los debates legislativos que se desarrollaron a propósito de la reforma en 1930, tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores.

infancia tendría necesidades orgánicas, su concepto de disciplina moral, su autoritarismo, su organización mecánica, la supresión de la libertad y la espontaneidad creadora del niño, “sus aulas sin luz, su vida sin sol, sus mesas uniformes y sus asientos fijos y con toda su enseñanza muerta”, donde reinan la rutina y el verbalismo, con métodos que datan de la Edad Media, se cercena el desarrollo infantil y adolescente. (Libro de Sesiones HCDP, 18 de agosto 1930, Presentación del proyecto a cargo de Antonio Sobral)

Opone a ella un proyecto que dice basar en una pedagogía científica y en la psicología infantil, con el objetivo de “salvar al niño” preservando su derecho a “la vida espiritual”. Cita como fuentes de inspiración a Ferrier, María Montessori, Decroly, Dewey y Coussinet, entre otros.

En íntima relación con los derechos del niño sitúa los derechos del maestro. Describe una situación donde el maestro no tiene garantías frente a los manejos y manipulaciones políticas de “caudillos analfabetos”. Por “derechos de los maestros” no sólo entiende la estabilidad y el escalafón sino que apunta a revertir la situación de inferioridad a que lo somete la “tiranía técnica del Consejo de Educación”. Propone que los docentes participen en la “confección de los programas, redacción, discusión y sanción de los mismos” para darles participación en la dirección de los planes generales de enseñanza. En el mismo sentido, el proyecto contempla también la “libertad pedagógica” de los docentes y promueve la selección por medio de antecedentes. Por otra parte, propone la creación de Comisiones Escolares para propiciar la intervención de los padres en la educación de sus hijos.

Como dijimos más arriba, el proyecto ingresa a la Cámara y es enviado a la Comisión de Legislación e Instrucción Pública, la que introduce modificaciones sustanciales al texto. Aunque excede los límites de este estudio es interesante recuperar algunas de las modificaciones que se realizan, todas ellas de carácter restrictivo respecto al proyecto original. Por ejemplo, el proyecto presentado por Sobral contemplaba que la gratuidad de la educación debía comprender no sólo matrícula y enseñanza sino útiles, ropa, calzado y alimentación, pero las modificaciones establecen que será así sólo en los casos que lo considere el Consejo de

Educación. En relación a las bases de la enseñanza propone agregar la palabra “moral” a los contenidos. Restringen también los elementos “regionalizantes”, tan presentes en el discurso de Sobral.

Sin embargo, la modificación más importante a los fines que perseguimos se da en relación a la inclusión por parte de la Comisión de Instrucción del llamado Art. 12 y ½, un nuevo artículo que establece que

El Consejo General de Educación reglamentará el *mínimum* de enseñanza que deberá acreditarse. Este *mínimum no excluirá* la enseñanza religiosa, que se dará por Ministros del *Culto Católico*, o en su defecto por personas debidamente autorizadas por las autoridades eclesiásticas, a los niños cuyos padres tutores o encargados *lo solicitaren*. (Proyecto Ley Orgánica de Educación Primaria, HCDC, Agosto 1930) [Destacado mío]

La inclusión de este artículo es rechazada en forma tajante por Sobral por ser explícitamente opuesto al contenido general de la Ley. Frente a esto, los sectores integristas que habían intentado suavizar la formulación incluyendo la frase final del artículo, viendo la imposibilidad de lograr un consenso, proponen ellos mismos endurecer su formulación en el transcurso del debate. El texto finalmente puesto a votación establece que en lugar de “*a quienes lo solicitaren*” se enseñará religión “a los niños cuyos padres, tutores o encargados no hayan manifestado voluntad en contrario”, ampliando aún más los márgenes de imposición dogmática.

El Art. 12 y ½ remitía directamente a la Ley de Educación Provincial de 1908, incluyendo la enseñanza de la religión católica como sinónimo de enseñanza religiosa y otorgando al Consejo de Educación un poder que el espíritu de la Ley Sobral rechazaba: el de fijar el *mínimum* de enseñanza. Puede suponerse que el permanente control que ha logrado la Iglesia Católica por medio de funcionarios adeptos de dicho organismo la llevaba a pretender conferirle mayores derechos y atribuciones en detrimento de la participación de docentes y padres, como proponía Sobral.

Los argumentos sostenidos por la mayoría respecto a la inclusión de la enseñanza religiosa son ya conocidos. Que no puede negarse a los padres de familia su derecho a solicitar para sus hijos la enseñanza de la religión oficial; que estando

presente en la Constitución y siendo ésta “la forma lapidaria del sentimiento e ideas del pueblo”; que ya así lo habían considerado los “esforzados obreros de nuestra nacionalidad” en ocasión de la reforma de la Constitución Provincial desestimando la educación laica; que este derecho establecido también jurídicamente se condice con la orientación ideológica de la mayoría de la población de la provincia; que no es nuevo sino que se trata de “mantener el estado actual de cosas” que estableció la Ley de 1908, apelando nuevamente a la tradición legislativa como recurso.

La argumentación de la mayoría remite a lo que el diputado Cabral denomina “el asunto en sus tres grandes aspectos: la faz jurídica-constitucional, una faz que podríamos llamar histórico-filosófica y una faz eminentemente educacional o pedagógica” (HCDC, 18-08-1930, p. 292).

Respecto al primero encontramos la referencia al Art. 2 de la Constitución Provincial, que establece que el Estado provincial adopta la religión Católica Apostólica Romana como la religión de Estado. En este sentido, argumentan que la Ley de Educación no podría ir en contra de esta norma suprallegal. Y siendo la Constitución la manifestación de la voluntad popular deducen como lógico que el Estado deba proveer educación católica a los educandos. Este tipo de razonamiento falaz es recurrente en la mayoría de las argumentaciones a favor de la enseñanza de la religión católica en las escuelas. Del hecho de que la Constitución Provincial establezca que la religión de Estado es la católica no se desprende el hecho de que la voluntad de la mayoría sea que el Estado deba enseñar religión católica en las escuelas.

Sin embargo, da una vuelta más a sus argumentos proponiendo que la situación óptima para garantizar la verdadera libertad de cultos para

padres de niños con otras confesiones: protestantes, israelitas o carentes de confesión, eminentemente ateos, se sentirán más cómodos con una amplia libertad de cultos; para ello será menester que el Estado llegara a lo que ya insinué en el informe en general, sería menester que el Estado asegurase esa amplia libertad creando escuelas para todos los cultos en proporción a los cultos practicados por los habitantes de la provincia; vale decir, que hubiera una verdadera libertad de enseñanza, una libertad de enseñanza subsidiada por el Estado. (HCDC, 18-08-1930, p. 293).

Pero agrega que ya que esta situación *ideal* no se da, no se considerará menoscabada la libertad de cultos “por el hecho de que el Estado practique en la enseñanza su propia confesión”.

Otro argumento al que se apela tiene que ver con atacar la “idea laica” sosteniendo que no serían personas de otros cultos quienes pedirían la laicidad de la enseñanza sino “hombres carentes de todo concepto relacionado con verdades eternas”. Nuevamente un tipo de pensamiento falaz que niega la validez de una afirmación, en este caso la laicidad, atacando o desmereciendo a quién la defiende, tachado de anarquista o ateo.

Es llamativo también encontrar en la argumentación una constante apelación a que dicha normativa representaría la voluntad de la mayoría, no sólo como mencionamos más arriba en tanto expresión de ésta en la normativa constitucional, sino sosteniendo

Yo no recuerdo que se hayan producido, sobre todo en los últimos tiempos, movimientos insistentes de opinión, reclamaciones tesoneras sobre derogación de esta disposición legal. (...) Y sí solamente en estos últimos días, después de la confección de este despacho, se han levantado algunos grupos de opinión aquí en la capital, que muy lógicamente no pueden considerarse representativos de la mayoría. ¿Acaso saben ellos lo que piensa Cruz del Eje, G. Roca, Tulumba, Totoral, Río Cuarto y tantos otros departamentos de la provincia? De modo, entonces, que son movimientos, todo lo admisible como propaganda ideológica dentro de esta libertad de conciencia, muy respetable, si se quiere; pero, señor presidente, de ninguna manera podemos nosotros admitir sean movimientos representativos de la opinión auténtica, del concepto ideológico de los habitantes de la provincia. (Aplausos. Manifestaciones en la barra) (HCDC, 18-08-1930, Diputado Cabral).

La extensión de la cita se justifica por la multiplicidad de elementos que de ella pueden recuperarse. En primer lugar, el argumento intenta deducir la justeza de la medida de que no hubiese oposición pública activa a ella; en segundo lugar, se descalifican los movimientos u opiniones contrarias ya no adjudicados a “ateos carentes de apegos morales” sino como elementos de propaganda ideológica que no representarían la voluntad de las mayorías. Y por último, se enfrentan los posicionamientos de la capital a los del interior provincial. En el mismo sentido se

argumenta sobre la justeza de la norma considerando que las leyes son la expresión o se corresponden con las “condiciones reales de la sociedad, a su estado moral, político, económico e histórico” (HCDC, 18-08-1930, Diputado Cabral).

En el orden que denomina “histórico-filosófico”, se realizan referencias a Lutero, Rousseau, Kant, Adam Smith, adjudicando la opinión de la minoría a una postura liberal individualista marcando la decadencia de la misma que tuviera su auge en el siglo XIX.

Otro argumento al que recurren es de tipo pedagógico o curricular y se refiere a que cercenar la educación religiosa significaría brindar una educación “incompleta”, ya que la religión es parte de la historia y la vida del género humano. Si no se enseña religión, “si las escuelas de Córdoba prescindieran de la enseñanza de su religión oficial, esa enseñanza sería, indudablemente antirreligiosa”. Sin embargo, tanto en esta alocución donde se menciona la “religión oficial” como cuando se establecía que sería brindada por miembros del culto católico, puede leerse que la preocupación no es básicamente pedagógica sino doctrinaria.

La tradición es nuevamente invocada instando a conservar “el estado actual de cosas” y el respeto de la “tradición de Córdoba que al abrazar la doctrina del Crucificado, echó los cimientos inconmovibles de su grandeza moral”.

[Cuando] las sociedades del mundo se han apartado del respeto a las prescripciones del Decálogo, cuando han desoído las normas conductoras trazadas por el cristianismo, esas sociedades han llegado a lo que nos mostró la Europa de los últimos años: han llegado a faltar el respeto recíproco de los hombres trabándose en pleno siglo XX en la guerra más horrorosa, en la hecatombe mayor que hayan presenciado los siglos. (HCDC, 18-08-1930, diputado Cabral).

Por su parte Sobral, en su argumentación, expone duras referencias respecto a la pertinencia de la enseñanza de la religión en las escuelas, la que incluso podría “perturbar el desenvolvimiento psicológico de la niñez”. Los defensores de la laicidad sostuvieron que la enseñanza religiosa nunca podría ser dada por el docente mientras que las modificaciones establecen que si bien debía ser brindada por el “magisterio

religioso” no habría inconveniente en que lo dictara el mismo docente. Pude pensarse entonces una vinculación entre ambos elementos en debate, libertad de cátedra-enseñanza laica.

Sobral, acompañado sólo por algunos diputados, se opone al Art. 12 y ½ pero vota a favor de la Ley considerándola un importante paso adelante y referente nacional en lo que hace a los derechos de los docentes, manifestando que ya llegará la ocasión en que la mayoría esté de lado de “la pedagogía contemporánea y nuestra tradición liberal” y se elimine la incorporación de la enseñanza de educación religiosa en las escuelas. Transcurrido casi un siglo aún no se eliminó dicha disposición.

La Cámara de diputados aprueba la Ley con las modificaciones propuestas por la Comisión de Legislación y es remitida al Senado para su tratamiento. Si bien como dijimos, la Cámara de Senadores no llega a tratarla, asume gran interés la revisión de los antecedentes registrados en el Senado. Allí se evidencia que, luego de su ingreso en Agosto del mismo año 1930, se presentaron un importante número de notas y cartas ante la Cámara, todas ellas intentando presionar respecto a la sanción del proyecto en uno u otro sentido.

Una larga sucesión de notas engrosan las páginas de los registros de sesiones. La mayoría de ellas piden la aprobación de lo que llamativamente ya se denomina *Ley de Enseñanza Religiosa*. El Centro Católico de Estudiantes de Luján; la Congregación de Hijas de María de Santa Rosa de Lima, afirmando haber hecho una encuesta de hogares en la que el 95% de los padres de familia dijeron querer la enseñanza religiosa para sus hijos; el Círculo de Obreros de la Parroquia de San Vicente de Paul y el Círculo de Obreros de la Parroquia Concepción, ambos de Capital Federal, el Círculo de Obreros de Venado Tuerto y el Círculo de Obreros de Nogoyá, el Círculo de Obreros de La Merced, el Círculo de Obreros de Santo Tomé, el Círculo de Obreros de San Juan, el Círculo de Obreros de Balvanera, el Círculo de Obreros de Villa Elisa (Entre Ríos), el Círculo de Obreros Católicos de Balcarce, el Círculo de Obreros de Bella Vista (Corrientes), el Círculo de Obreros de Oliva, el Círculo de Obreros de Bernal, de Rosario, de San Carlos, de Avellaneda (Santa Fe), el de Morón, de La Rioja, de Villaguay, de Posadas, de Nueva Pompeya, de Castelli, Junín, Villa del Parque, Río

Cuarto, Leones, Salta, Chacabuco, Mendoza, Mar del Plata, Villa Ortuzar, Santa Lucía, Rufino, San Isidro, Catamarca, Luján y la Junta misma de Gobierno de los Círculos Obreros, la Congregación Mariana de Jóvenes y Estudiantes Universitarios de Buenos Aires, la Comisión de Acción Social de Avellaneda, aludiendo a la libertad de enseñanza como argumento central, aunque considerando otros argumentos como la existencia de un “clamor popular”, la “tradición”, la necesidad de que “la Docta sea una luz en la Nación”. También encontramos notas de la Unión del Magisterio³² y Amigos de la Educación de Córdoba, saludando los avances en materia de derechos docentes que el proyecto a su entender representaba y defendía, a su vez, la necesidad de mantener la enseñanza de la religión que “fuese suministrada en las escuelas públicas desde los primeros días de la patria, y nadie ha de osar negar que las mismas concurren a dar a esta, los valores ilustres que en todo tiempo la honraron”³³. En el mismo sentido se pronuncia la Asociación de Maestros de la Provincia³⁴, solicitando la rápida aprobación de la Ley.

Todas las escuetas y repetitivas notas constituyen un claro procedimiento de presión sobre el Senado Provincial.

La rapidez y eficacia con la que esos organismos habían reaccionado enviando sus mensajes de apoyo a la ley sancionada muestra una vez más que la estructura organizacional del catolicismo de Córdoba había triunfado sobre sus adversarios, no sólo para influir la decisión de los legisladores sino también a la opinión pública. (Vidal, 2005)

También encontramos en la revisión de antecedentes numerosas notas contrarias a la enseñanza de la religión tal como la del Centro de Estudiantes del Colegio Nacional de Paraná. También la Gremial de Maestros de Rosario, envía un texto argumentando la defensa de la libertad de conciencia y en función del progreso y la ciencia; la Gran Logia Nacional Argentina, sosteniendo argumentos en contra de

³² Dice Vidal (2005) que la dirección de la Unión del Magisterio tenía un claro carácter católico: durante estos años Emilio E. Sánchez, de conocida afiliación católica, fue su presidente por algún tiempo.

³³ Nota firmada por Emilio Sánchez, p. 1253. Antecedentes en el Senado. 1930

³⁴ La Asociación de Maestros de la Provincia era ideológicamente más heterogénea. Varios afiliados liberales -defensores de la escuela laica- adherían a ella. (Vidal, 2005)

“enseñar a los niños aquello que no pueden entender”; la Iglesia Evangélica Bautista de Corrientes y de La Plata, destacando la fuerte presencia de inmigrantes no católicos en el país y el derecho de los 100.000 evangélicos de todo el país a que sus hijos no reciban enseñanza contraria a sus creencias; un grupo registrado por sus nombres desde Chivilcoy en defensa de la “investigación y la perfectibilidad”; Emilio Llorens, en representación del Centro de Estudios Antonio Sáenz; la Confederación Nacional de Maestros, que remite una larga nota defendiendo la tradición laicista del país y la Ley 1420; la Federación Universitaria de Córdoba, reivindicando las banderas de la Reforma del 18 y “su grito de rebelión al liberar a este pueblo de los prejuicios y de los dogmas que comprometían su espíritu”.

Además de estas presentaciones, las calles de la ciudad se transformaron en escenario de manifestaciones a favor o en contra de la enseñanza religiosa. Vidal afirma que

Apenas sancionada la Ley de Educación por Diputados, se comenzó a organizar un movimiento de resistencia al mismo constituido por diferentes organizaciones laicas — algunas creadas ad hoc—. Según la prensa liberal —La Voz del Interior y El País— las agrupaciones que se destacaban eran la Federación Universitaria, el Partido Socialista, el Ateneo Popular, el Comité Pro Maestros Enseñanza Laica.” (Vidal, 2005)

En el ámbito docente, la campaña pro-Ley de Educación comenzó a expresarse desde 1928 hasta llegar a su punto álgido dos años más tarde. Sin embargo en 1930, la problemática se trasladó de la exigencia de una ley a la cuestión de la enseñanza religiosa. El 6 de abril, el Comité local de la Confederación Nacional de Maestros —de tendencia izquierdista— inició una propaganda a través de la radio y la prensa dirigida a los maestros en contra de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Si bien eran organismos con escaso poder de movilización, realizaban actos en barrios, cines, debates en el Ateneo Popular y se hacían manifestaciones y concentraciones. Ana María Foglino menciona también que Adelmo Montenegro y Francisco Pablo de Mauro (Presidente y Secretario General de la Confederación Nacional de Maestros Comité Córdoba respectivamente) encabezaron un importante movimiento contrario

a la educación religiosa establecida en la Ley (Fogolino, en Roitenburd y Fogolino, 2005: 113).³⁵

Como dijimos, el 6 de septiembre de 1930, el golpe encabezado por Uriburu derroca al presidente Yrigoyen truncando, entre otras cosas, el debate de la Ley Sobral. Dos años después Uriburu entrega el poder a Agustín P. Justo, pero el debate no se retomará. La Iglesia Católica de Córdoba logró así, utilizando distintos medios y a partir de diversas alianzas, mantener el lugar de privilegio que detentaba en el marco regulativo de la educación provincial.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CÓRDOBA Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO

Es importante señalar que a diferencia de lo que ocurrió con las experiencias educativas de carácter escolanovista, anarquistas y socialistas que mencionamos más arriba, en este caso la propuesta de reforma vino, podríamos decir, “desde arriba”.

Durante los gobiernos radicales de tendencia sabattinista, se desarrolló una concepción del Estado inspirada en su necesaria intervención para la reorganización de la sociedad. El papel creciente del Estado fue visualizado como uno de los medios para realizar la justicia social. En ese sentido, en un contexto nacional conservador, dentro del cual, la intervención del Estado era vista como un “mal necesario” para hacer frente a los efectos de la crisis mundial, en la provincia de Córdoba, el Estado fue un protagonista ineludible de un proyecto global, y uno de los medios esenciales para lograr la integración social y política de amplios sectores urbanos y rurales. (Philp, Citado por Abratte, 2010: 947)

Como ya mencionamos, Silvia Roitenburd extiende el período de lo que denomina expresiones de la *reforma escolar* hasta lo que considera “la más acabada

³⁵ Gonzalo Gutiérrez observa además que entre fines de los veinte y principios de los treinta se observan importantes articulaciones entre nacientes organizaciones gremiales docentes que refieren no solamente a este aspecto, el gremial, sino también a lo pedagógico y político. Esto se expresa en que de los 5 proyectos de Ley de Educación Primaria presentados en el período dos de ellos fueron elaborados por la asociación de Maestros de la Provincia. Agrega que el enfrentamiento entre sectores gremiales alineados con el radicalismo y los alineados con el Nacionalismo Católico encuentran en el terreno parlamentario el espacio privilegiado de lucha por esos años. (Gutiérrez, en Roitenburd y Abratte, 2010: 217)

experiencia en la Argentina” (Roitenburd, en Roitenburd y Abratte, 2010: 184): la Escuela Normal Superior de Córdoba y el Instituto Pedagógico anexo a ella.

Abierta en 1942, con carácter de experiencia piloto, la Escuela Normal Superior de Córdoba es considerada uno de los logros fundamentales de los gobiernos denominados *sabattinistas*. La propuesta incorporaba la creatividad, la actividad, la puesta en el centro del alumno como sujeto activo y su consecuente reversión del rol del docente. Rechazaba la memorización, destacaba las actividades artísticas como el teatro, el cine, la pintura, la música y la literatura no sólo como promotores de las expresiones creativas del hombre sino como formadores de moral. Rechazaba el normalismo-normalizante, aunque se constituía a sí misma como Escuela Normal pero objetando la rigidez y la pasividad, como dijimos, tanto de alumnos como de docentes.

Asociada a la misma se puso de pie el Instituto Pedagógico, dirigido por Saúl Taborda, un espacio destinado a la investigación pedagógica y considerado un antecedente de la profesionalización de la pedagogía como campo. Los programas del Instituto Pedagógico reflejan sus posicionamientos intelectuales.

Saúl Taborda se constituyó desde la Reforma del 18 en una figura indisolublemente ligada a la reforma escolar, no sólo de nivel universitario. Como parte de su vasta obra³⁶ dedicó especial atención a la crítica político-pedagógica. En ésta, el Nacionalismo Católico se convirtió en uno de sus principales blancos. La formación docente constituyó una de las preocupaciones centrales de Taborda — tanto como de Sobral—, llegando a afirmar

Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma contribuyen a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos. (Roitenburd, 2005: 71)

Rechazó de modo contundente el tradicionalismo conservador sostenido por núcleos de matriz nacionalista católica, pese a lo cual configuró un ideal anclado en las

³⁶ Remitimos a los trabajos de Roitenburd (2005 y 2007) y de Abratte (2010) entre otros autores que estudiaron la producción intelectual de Saúl Taborda.

raíces de la memoria local. El universalismo totalizante fue enfrentado a la recuperación de las raíces locales, para lo cual la escuela debía cumplir un rol clave. “Espiritualismo, antibelicismo, la expectativa de recreación de valores puesta en la juventud como sujeto (...) muestran las marcas de una época tanto como la visión anclada en los problemas específicos diagnosticados en su país”(Roitenburd, 2005: 22).

Rechazaba el esquema imperante en la escuela, por lo cual la consigna de “*Reforma en todos los niveles del sistema*” sintetiza palmariamente su posición al respecto. Describía el espacio escolar como un ámbito rígidamente prescriptivo, difusor de valores excluyentes y de verdades transmitidas mecánicamente. Rechazaba la rigidez de los programas, rituales y actos escolares a los que consideraba impregnados del discurso hegemónico de patriotismo y nacionalismo disciplinante.

Proponía hacer de la escuela un espacio grato y creativo, instando a revisar la relación entre docentes y estudiantes basadas hasta entonces en el autoritarismo y las jerarquías artificialmente impuestas.

Proponía profundos cambios metodológicos entre los que contamos aquellos que promovieran el desarrollo de las “condiciones naturales” de los niños, en particular en espacios artísticos como la música, el dibujo o las composiciones escritas. Realizó también una crítica contundente a la concepción clerical de la familia como *primera educadora* o como *educadora natural*.

El clericalismo local enfrentó duramente esta iniciativa. Silvia Roitenburd da cuenta de los constantes reclamos que comenzaron a proliferar sobre los poderes públicos exigiendo su intervención frente a lo que denunciaban como “maestros izquierdistas (...) con el propósito de desplazar todo lo católico del campo de la enseñanza” (Diario Los Principios, citado por Roitenburd, 2005: 81). La Escuela Normal, el Instituto Pedagógico, sus fundamentos, sus docentes y alumnos fueron descalificados y se exigió su erradicación.

La escuela fue cerrada, sus docentes exonerados y pese a la resistencia de alumnos, docentes y padres la confrontación y la represión terminaron con la

experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba como tal, aunque sus puertas volvieran a abrirse.

CONCLUSIONES

La Reforma Universitaria, los distintos proyectos presentados entre las décadas del veinte y treinta en la Legislatura Provincial, las experiencias de la Escuela Normal y del Instituto Pedagógico dan cuenta de la existencia en la provincia de un escenario especial y complejo que lejos está de limitarse a sus rasgos más conservadores, clericales y tradicionalistas. Tal como ha sostenido Aricó, y han recuperado otros investigadores, Córdoba no puede ser pensada en términos de un territorio uniforme donde el clericalismo conservador es hegemónico e indiscutido.

Hemos intentado recuperar en este capítulo aquellas experiencias que han calado hondo en la historia educativa provincial y que han constituido hitos claves del conflicto entre laicismo y educación religiosa, enfrentado los elementos más dogmáticos y restrictivos del discurso y la práctica imperantes.

En estos años, el espacio escolar en general y los textos legislativos en particular, se transformaron en un ámbito privilegiado de las disputas en torno a la transmisión e imposición de valores. Las alternativas esbozadas fueron derrotadas y en la mayoría de los casos la expulsión, exoneración y represión liquidaron de plano las iniciativas propuestas.

El golpe de junio de 1943 abrirá una nueva etapa de avance del Nacionalismo Católico en el espacio educativo, quien volverá a la carga en su intento por controlar no sólo la legislación sino también la “atmósfera escolar”. “La escuela si no es templo es guarida”, sentenciaron los defensores del dogma católico. Esta vez son sectores del ámbito nacional los que encabezan la cruzada por el *orden* y por *volver a la doctrina de Cristo*. En ellos, el Nacionalismo Católico Cordobés encontrará sus más seguros aliados.

CAPÍTULO VI

PERONISMO, IGLESIA CATÓLICA Y EDUCACIÓN



Eva Perón y Antonio Caggiano. V Congreso Eucarístico Nacional, Rosario, 1950

El 4 de junio de 1943 el golpe de Estado que derrocó a Ramón Castillo dio inicio a un corto interregno en el que distintos grupos de poder se disputaron la preeminencia en el régimen que debía sucederlo. Pese a las disputas, todos ellos tenían en común el hecho de mantener estrechas relaciones con la Iglesia Católica y por ello ésta le prestó al gobierno *de facto* su más decidido apoyo.

Ramírez prometió desde los inicios restaurar la educación católica en las escuelas, consumando su promesa al nombrar a Gustavo Martínez Suviría como Ministro de Educación de la Nación, quien firma en los últimos días del año 1943 el decreto de implantación de la enseñanza religiosa en todas las escuelas del país.

En los años siguientes, el peronismo ratificará dicha medida convirtiendo en Ley el decreto mencionado.

VAIVENES DE UNA RELACIÓN CONFLICTIVA: LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LAS ESCUELAS

Las conflictivas relaciones entre el gobierno peronista y la Iglesia Católica, que transitaron desde un apoyo condicionado hasta llegar paulatinamente a una férrea oposición, son un punto arduamente debatido. Dentro de este panorama de por sí complejo, la relación con la Iglesia de Córdoba adoptó algunos matices particulares, llegando a convertirse la provincia, tempranamente, en el centro de la oposición al peronismo.

La primera etapa podría denominarse de *armonía político-cultural* (Walter, en Vidal y Vagliente, 2002), donde los valores propugnados por la Iglesia Católica y la doctrina peronista tendieron a confluir. Perón durante su campaña electoral vinculó directamente su proyecto político con la doctrina social de la Iglesia, afirmando que sus emblemas eran *Dios, la Patria y la Justicia Social*.

Cuando en abril de 1947 el gobierno peronista cumple con el tan ansiado objetivo de la Iglesia de declarar obligatoria la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas convirtiendo en Ley en el Congreso Nacional el decreto de 1943, las

relaciones entre Perón y la Iglesia parecían confluir en objetivos comunes que comenzaban a materializarse. En el discurso inaugural de las sesiones del Congreso Nacional el 1º de mayo de 1949, Juan D. Perón enumera entre los propósitos de la escuela argentina: “entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material lo individual y lo espiritual” (citado por Finocchio, 2009: 84).

Según Di Stefano y Zanatta (2009: 447), durante los primeros años de su gobierno, el peronismo entregó “en concesión” la educación a la Iglesia, a la vez que le otorgó importantes reivindicaciones que sostenía desde hace años.

La restauración de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas constituyó tan sólo una de las medidas tomadas por el gobierno de Perón en favor de la Iglesia. Además de esto, durante su gobierno se consolida el proceso que se había iniciado en la década anterior de amalgama entre la simbología patriótica y la religiosa en las escuelas. Un lugar privilegiado de avance simbólico fueron las aulas, donde se instalaron crucifijos e imágenes en las paredes a la vez que se persiguió y expulsó a docentes sospechados de ser contrarios a la “identidad nacional”, es decir, católica. Pero no sólo esto, la Iglesia “reconquistó” otros espacios públicos tales como estaciones de ferrocarril, calles y edificios públicos con iconografía e instalación de vírgenes y santos.

En segundo lugar, se produce un importante aumento de los subsidios para la ampliación de seminarios, así como del presupuesto para el culto, incrementando los emolumentos para los sacerdotes, los aportes a la Universidad Teológica, la financiación del viaje de prelados a Roma y subsidios a las editoriales católicas.

En tercer lugar, se dicta en 1947 la Ley 13.047 que establece el subsidio oficial a las escuelas privadas, regulando junto con el Estatuto del Docente el aporte estatal en concepto de pago de sueldos a las escuelas.

Paralelamente a estas medidas, e iniciando el doble juego de Perón con el poder de la Iglesia, el gobierno organiza ese mismo año la Dirección General de Instrucción Religiosa, que incorporaba el control del Estado sobre los programas de religión de las escuelas públicas. Favorecía por un lado el liberalismo católico que

quería desarrollar un sistema escolar propio y ratificaba la educación religiosa, pero por otro lado, incorporaba formas de control de la acción eclesiástica dentro de la educación.

CÓRDOBA: DEL GOLPE DE 1943 A LA “REVOLUCIÓN LIBERTADORA”

Cuando el golpe militar de 1943 desplazó al radicalismo sabattinista, las autoridades militares establecidas en Córdoba comenzaron a “devolver” a la Iglesia sus privilegios perdidos: se realizaron colocaciones de crucifijos en edificios públicos y se restableció la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas, nombrando además católicos de renombre en altos puestos de la administración provincial. Lisandro Novillo Saravia, presidente de la Junta Diocesana de la Acción Católica, había sido designado como interventor de la UNC entre 1943 y 1945. Rafael Moyano López, miembro también de la Acción Católica, fue nombrado Presidente del Consejo de Educación de la provincia. El nuevo avance del Nacionalismo Católico aunado al poder militar redundó en cesantías masivas a docentes a la vez que se prohibió por decreto a los maestros hacer política “dentro o fuera” de los colegios y clausuraron la Escuela Normal Superior.

Los años que van entre 1945 y 1955 en Córdoba estuvieron marcados por la impronta del poder de la Iglesia y sus poderosas relaciones con el ámbito político conservador provincial, alianza que caracterizó los rasgos de formación del peronismo local. Según Cesar Tcach (2006), en la conformación del peronismo de la provincia predominaron las que llama “*fuerzas tradicionales*”: las élites católicas conservadoras, los radicales nacionalistas antiliberales y los activistas católicos, hecho que adjudica principalmente a la debilidad del sector obrero industrial.

La UCR-Junta Renovadora y el Laborismo realizaron un acuerdo fruto del cual es electo gobernador el ex Jefe de la Policía de Córdoba y exponente del Nacionalismo Católico, Argentino Auchter. En la plataforma electoral se hacía especial hincapié en la necesidad de extender la influencia religiosa a la educación y a la defensa de la soberanía nacional. Esta unidad entre catolicismo y nacionalismo signará el período.

La fórmula resulta ganadora pero la alianza será de muy corta duración. En medio de una feroz represión antes de la asunción a manifestantes y senadores laboristas, el vicegobernador —de extracción laborista— renuncia.

El gabinete conformado por Auchter es un termómetro de la orientación política que imprimirá a su gobierno, designando a nacionalistas provenientes de la UCR y de la Iglesia, del Arzobispado y del Jockey Club.

Durante su gobierno, Auchter financió y sostuvo desde el Estado provincial a la Iglesia Católica, cuyo poder no cesó de aumentar. Todas sus medidas se vieron impregnadas con los principios de la Iglesia Católica. Su influencia en la cultura era notable y se realizaban multitudinarias manifestaciones religiosas en ámbitos públicos. Se inauguró la editorial católica *Difusión*, se formaron nuevos sindicatos católicos, nuevas asociaciones religiosas, reforzando notablemente los subsidios a organizaciones católicas, particularmente relacionadas a la educación. Tanto será el ímpetu de este sector en su intento por controlar *la moral pública*, que llegarán a intentar impedir la exhibición de ropa interior femenina en las vidrieras de los negocios en la ciudad.

Por entonces, el Arzobispado local tenía el control de ciento dos colegios religiosos, a los cuales utilizaba para incrementar su poder de movilización. En relación con la enseñanza religiosa en las escuelas públicas la posición católica era, como siempre, tajante: la religión debía ocupar un rol central en la escuela.

Poco después el gobierno nacional intervino la provincia dando lugar a una nueva etapa política. La conflictiva relación entre la intervención y la Iglesia local, entre catolicismo y peronismo, Iglesia y Estado, iniciaría un conflicto largamente gestado que estallaría unos años después.

En 1949 la Convención Constituyente aprueba el Art. 2 que declara al catolicismo “religión oficial de la provincia de Córdoba”. Y en su Art. 79 se afirmaba que “la finalidad principal” de la educación era formar a los educandos en el amor a la patria y a “los principios de la religión católica apostólica romana”. Pese a todo esto, la Iglesia quería aún más y pronto comenzaron los enfrentamientos con la intervención.

Hacia fines de 1951 las disidencias comenzaron a expresarse más abiertamente. El 1º de mayo de 1953 los sindicatos católicos de Córdoba desafiaron abiertamente a la Confederación de Trabajadores dominada por los peronistas al celebrar el día de los trabajadores por separado. Cesar Tcach (2006) nos habla de una “ofensiva católica” entre 1952 y 1954, enfrentamiento que a partir de ese año se vuelve irreversible. El conflicto convierte al catolicismo cordobés en el eje articulador de la oposición nacional, lo que le otorgará un lugar clave en el golpe denominado *Revolución Libertadora*.

Uno de los puntos centrales de la disputa se dio en relación a la llamada “peronización de la sociedad”, férreamente enfrentada por la Iglesia, expresada por ejemplo en su oposición a la instauración de “*Justicialismo Argentino*” como materia obligatoria en todos los colegios primarios de la provincia o cuando en 1953 se estableció en el Estatuto del Magisterio que para poder ejercer la docencia era requisito adscribir a la Doctrina Nacional Justicialista. (Tcach, 2006: 220)

A la par, la Iglesia avanzaba en el control y la influencia sobre el espacio público tanto por medio de sus instituciones como por la militancia del laicado. En mayo de 1952, mientras se exhibía en el Gran Rex la película *Bárbara Atómica*, jóvenes distribuidos entre las butacas destrozaron la pantalla y amenazaron con quemarla en nombre de la moral católica. Unos meses antes un grupo de jóvenes acompañados por sacerdotes irrumpían en una prédica evangelista en el centro de la ciudad. Los diarios católicos condenaban las “películas inmorales”, los “bailes públicos de sesgo chabacano”, la prostitución y los hábitos alcohólicos, culpando de todo esto al gobierno peronista.

La oposición católica no se limitaba a declaraciones o prédicas sino que este es el período de la movilización de masas como metodología privilegiada. La chispa que va a encender el conflicto vendría alrededor de la disputa por la influencia sobre la juventud de Córdoba (Walter, en Vidal y Vagliente, 2002: 300; Tcach, 2006: 225). Organizaciones rivales provenientes de la Iglesia y del peronismo se disputaron la organización de sectores de la juventud cordobesa, midiéndose en los festejos del día de la primavera (21 de septiembre) de 1954 cuando se realizaron en forma paralela

dos convocatorias. La primera, organizada por el movimiento católico, consistía en un desfile de carrozas alegóricas, eventos deportivos y actividades culturales. La alternativa peronista consistió también en actividades deportivas, teatro, comidas y actos de la UES [Unión de Estudiantes Secundarios]. La asistencia a la primera fue contundentemente mayor, particularmente gracias a los treinta y un colegios católicos de la capital que fueron movilizados.

Millares de católicos ocuparon las calles de la ciudad para vivir a Cristo o aplaudir a las carrozas, mientras los jóvenes de la JAC [Juventud de la Acción Católica] ostentaban cartelones con lemas tan significativos como “Cristianos hasta la muerte”. (Tcach, 2006: 226)

Además de esto, la Acción Católica convocó a una procesión masiva de la Virgen de la Merced —general del Ejército Argentino— como estrategia de acercamiento con el ejército. Estudiantes y militares se movilizaban de a miles por las calles de la ciudad.

Las vinculaciones estrechas del verdadero *partido católico*, el ejército, con sectores de la Iglesia se fueron cerrando cada vez más. Ya en 1951 un grupo de oficiales católicos —liderados por Luciano Benjamín Menéndez— junto a un sector de la tendencia minoritaria del radicalismo, habían protagonizado en Córdoba un intento de alzamiento contra el gobierno central. La UCR viró en sus posiciones de los últimos años respecto a la Iglesia Católica³⁷ y se transformó en uno de sus principales aliados contra Perón.

A partir de entonces reuniones, declaraciones y discursos mostraron la ruptura declarada entre ambos sectores hasta hace poco aliados. El peronismo, cada vez más reafirmó su propia doctrina justicialista, sin por ello renunciar a las referencias al catolicismo. Sin embargo, paulatinamente, la liturgia peronista tendió a emparentarse con la patriótica alejándose de la simbología católica.

³⁷ Cabe recordar que en 1947, cuando se debate en el Congreso Nacional la enseñanza religiosa, cuarenta diputados radicales se oponen argumentando la defensa de la Ley 1420 y del laicismo.

Las medidas jurídicas y políticas que tomó el peronismo, expresaron esta tensión: se reglamentó el ejercicio del trabajo sexual, disminuyó el número de feriados religiosos, se anuló definitivamente la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y la exención de las instituciones religiosas de pagar impuestos. El 16 de noviembre de 1954 el Ministro de Educación de la Nación anunció que nombraría un “consejero espiritual” en las escuelas primarias y secundarias para “inculcar la moral”, claramente contra la autonomía de la Iglesia.

En Córdoba, en el marco nacional de esta fuerte disputa, la legislatura aprobó la eliminación de fondos para pagar a los instructores de religión en las escuelas provinciales y para subvencionar las escuelas privadas (Walter, en Vidal y Vagliente, 2002: 305). Todas estas medidas que intentaban excluir a la Iglesia de lugares claves, como la educación, llevaron a las cúpulas eclesiásticas a tomar una serie de caminos posibles para evitarlo: cesantearon a docentes laicos de los colegios confesionales — como en el caso del colegio Corazón de María—, comenzaron a imprimir propaganda antigubernamental en las imprentas de los colegios religiosos, profundizaron las relaciones con los partidos de oposición y particularmente, su identificación con las fuerzas armadas.

La agitación social de 1955 bajo el mando de las cúpulas eclesiásticas transformará a la provincia en un espectáculo espectral. Iglesias, templos, parroquias fueron el escenario de la protesta social; los sermones se transformaron en arengas antigubernamentales. Multitudinarias manifestaciones callejeras fueron fogoneadas por asociaciones empresarias como el Centro Comercial, la Bolsa de Comercio, el Centro de Almaceneros y la Federación Económica, que autorizan a los trabajadores a abandonar su trabajo para concurrir a la procesión del Corpus Christi.

La “*resistencia civil*” comienza a ser organizada, tanto por miembros de la Iglesia y del Ejército como de la UCR. Los comandos civiles, que serían el apoyo para concretar el levantamiento, agruparon sobre todo a jóvenes provenientes mayoritariamente de la Juventud Radical, el Partido Reformista y la Acción Católica.

La Aeronáutica cordobesa constituyó el “*punto de superposición*”, dirá Tcach, entre estos sectores. El levantamiento, organizado por esta división del ejército, la

Casa Radical, desde los domicilios particulares de dirigentes políticos radicales y en las parroquias de la ciudad y protagonizado particularmente por jóvenes que en muchos casos no superan los 15-16 años, asumirá en la provincia características de guerra civil.

Córdoba es declarada “Capital Provisional de la República”. Desde entonces y por los años siguientes, será “la ciudad heroica, noble y cristiana, la cual bajo el lema ‘por Dios y la Patria’ supo levantar el estandarte de una nueva cruzada” (Tcach, 2006: 266). La presencia de los mentores católicos y radicales se fortaleció, no sólo a nivel provincial sino nacional.

LOS DOCENTES: “ENTRE LA CRUZ Y LA DOCTRINA JUSTICIALISTA”

La disputa entre el peronismo y los sectores del nacionalismo católico se expresó también, con particular claridad, en el terreno del control y organización laboral y sindical del sector docente.

Esta etapa exige por parte de los docentes la toma de posición obligada frente a los debates que sacudían violentamente el campo pedagógico. No sólo durante el peronismo sino también en los años de la *Revolución Libertadora*, los docentes estarán obligados a definirse entre ser peronistas-antiperonistas, laicistas o favorables a la educación religiosa, con las consecuencias que esto significaba en uno u otro período (Gutiérrez, en Roitenburd y Abratte, 2010: 221). Y esta definición no era sólo ideológica sino que implicaba consecuencias tales como cesantías por razones políticas, recibir la imposición de efemérides partidarias, negación o no reconocimiento de organizaciones docentes no peronistas como interlocutoras legítimas en aspectos gremiales, provocando realineamientos permanentes en el sector sindical.

Si en 1954 la escuela debía excluir del currículum la religión e incluir la enseñanza de la doctrina nacional justicialista, con posterioridad a 1955 debía hacer exactamente lo contrario: incluir nuevamente la enseñanza de la religión y excluir la doctrina nacional justicialista. La tensión al interior del sistema educativo no se reduce a estos ejemplos.

Por el contrario, incluye una variada gama de recursos y dispositivos: instancias de formación docente, promoción y exclusión de libros en la escuela, definiciones del sentido de la escuela y la función de los docentes, etc. El trabajo docente se desarrolló en un territorio de disputa y por ello no le estaba permitida su neutralidad. (Gutiérrez, 2011: 17)

Como mencionamos más arriba, en 1949 el Consejo Nacional de Educación emitió una resolución por la cual quedaría cesante todo docente que no jurara por la Constitución recientemente sancionada. Y hacia 1954 el Estatuto del Docente Argentino sancionado por Perón exige a los docentes adherir a la doctrina social.

En el caso de Córdoba, el Nacionalismo Católico intervino activamente en la disputa entre sectores de docentes católicos impulsados por ellos y los sectores liberales, como ya lo había hecho a propósito de los debates parlamentarios del treinta. Y uno de los principales elementos de tensión entre las organizaciones, se articulaba alrededor del posicionamiento adoptado en relación a la enseñanza de la religión.

Fogolino (en Roitenburd y Fogolino, 2005) da cuenta de dos tipos de alianzas que se desplegaron durante este período. La primera, conformada por sectores católicos y conservadores, que recuperando elementos escolanovistas como método de enseñanza, los articulaban con sus posiciones ideológicas. La otra, compuesta por liberales, demócratas progresistas y socialistas, quienes también recuperaron aportes del escolanovismo y articularon intereses pedagógicos, políticos y sindicales.

Cuando el peronismo comenzó a armar su entramado político provincial, tropezó con esta situación en el ámbito docente. Los principales referentes de estas organizaciones fueron cesanteados, les fue negada su representatividad como sindicatos, fueron seleccionados inspectores afines en el sistema y se creó una nueva organización sindical. “Para ello, utilizando los recursos estatales, transfirió al escenario sindical los cuadros directivos que darían a luz en 1953 a la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba” (Gutiérrez, en Roitenburd y Abratte, 2010:

225), asociación que fue utilizada en forma privilegiada para disciplinar al sindicalismo docente no peronista.³⁸

Luego del golpe del 55,

Los sectores católicos tendieron a participar simultáneamente en el SDP [Sindicato de Docentes Privados] así como en la UEPC hasta mediados de 1956, para posteriormente aglutinarse en torno a la FCE [Federación Católica de Educadores] que fue en este período la única organización sindical que le disputó a UEPC su poder de representatividad (Gutiérrez, en Roitenburd y Abratte, 2010: 229).

Todos estos elementos patentizan que la Iglesia Católica le disputó también al peronismo la organización sindical del sector docente.

CONCLUSIONES

El proceso iniciado en los años anteriores se consolida en la primera etapa del gobierno peronista con la legislación que establece en todo el país la educación religiosa en las escuelas. El débil laicismo establecido a nivel nacional desde la promulgación de la Ley 1420 fue puesto en cuestión por primera vez en la historia educativa. Los sectores que hasta entonces se habían conformado con mantener su influencia en algunas provincias como Córdoba, Mendoza o Salta, vieron en este período consumadas sus expectativas de restablecer “el reinado de Cristo” en las escuelas de todo el país. Sin embargo, pronto las pretensiones clericales de volver al imaginario de un *Estado Católico* chocaron con el proyecto peronista. La ruptura de la endeble alianza Perón-Iglesia Católica se expresó esta vez en la reversión de las medidas educativas adoptadas en el período anterior en beneficio de la Iglesia.

³⁸ Gutiérrez sostiene que la creación de UEPC tuvo más por objetivo el de construir poder al interior del sector docente que de organizar las bases, estableciendo una identificación fuerte entre ésta y el poder político. Se constituyó en la única organización sindical que fue reconocida como interlocutora legítima de los docentes, y contó con el financiamiento y apoyo directo del gobierno peronista para generar condiciones institucionales de fortalecimiento, aportando para la compra de la Casa del Docente así como de la Colonia de Vacaciones. Junto con esto, se produjo el desmantelamiento de otras organizaciones sindicales como la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba.

En la provincia, la ofensiva de los sectores clericales se redobló, tanto en lo político como en lo social, cultural y educativo. La Iglesia Católica ganó las calles con el objetivo de recuperar los resortes perdidos frente al avance de la “doctrina justicialista” y de las organizaciones peronistas que la desplazaban de diversas posiciones. Puso en juego todo su poder corporativo así como una amplia red de alianzas. Iglesia, ejército, radicales y sectores amplios de la clase media local encabezaron la llamada Revolución Libertadora, un golpe reaccionario que colocará a la cúpula eclesiástica a la vera del poder político en todo el país, iniciando décadas de gran tensión en el ámbito educativo nacional.

CAPÍTULO VII

DESDE LA LIBERTADORA HASTA EL GOLPE DE 1976: EL AVANCE PRIVATIZADOR Y LA IGLESIA



Estudiantes movilizados exigiendo la renuncia del Ministro Dell'Oro Maini, 1956

“No se han propuesto nunca otra cosa que un afianzamiento en la competencia contra la enseñanza estadual. Esa misma competencia — favorecida, según es notorio, por la propia ineficacia de la docencia oficial y por el favoritismo de políticos que explotan con fines electorales la “buena voluntad” eclesiástica— no se ha propuesto, ni se propondrá nunca, otra finalidad que no sea la de la ganancia. Procura un negocio cuya importancia se mide por el rendimiento pecuniario”.

Saúl Taborda, Diario Córdoba del 4 de julio de 1933

DESARROLLISMO Y DICTADURAS: ATAQUE A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Una vez en el poder, el nacionalismo católico de la mano del presidente de facto Eduardo Lonardi, se preocupó por demoler el montaje pedagógico establecido por el peronismo eliminando la simbología de los textos y programas y de la vida cotidiana escolar.³⁹ Pero su programa no se limitó a volver al estado anterior de cosas. Después del golpe de 1955 la Iglesia optó por una estrategia que, a pesar de haber estado siempre presente en sus reclamos, adquirió en este período mayor relevancia: promover la expansión de la educación privada —confesional en este caso— a la par de seguir bregando por la inclusión de la *“hora de la religión en las escuelas públicas”* (Krosch, 1989). Para lograrlo procuró incorporar a las estructuras del Estado a intelectuales laicos formados en sus asociaciones con la intención de expandir el sistema privado de enseñanza creando sus propias instituciones. (Rodríguez, 2012-b: 122)

Los gobiernos constitucionales y de facto que se sucedieron desde entonces, propiciaron medidas en ese sentido. Una de ellas, de amplia trascendencia para la educación argentina, fue el decreto 6403/55 impulsado por Atilio Dell’Oro Maini, nacionalista católico al frente de la cartera de educación, que se proponía reglamentar

³⁹ Sin embargo, dice Puiggrós, los resortes principales del viejo discurso normalista permanecían casi intactos en las escuelas mechados con enunciados católicos. “Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján en salones decorados con las láminas escolares que venía editando la editorial *La Obra* desde comienzos de 1920”. (Puiggrós, 2009: 148)

el funcionamiento de las universidades autorizando a la vez la creación de universidades privadas, como profundizaremos en el apartado siguiente.

A su turno, Pedro Aramburu, sucesor de Lonardi, no dudó en proclamar al suyo como un *gobierno católico*. En consonancia con esa afirmación suprimió la Ley de Divorcio, reconoció la validez de los títulos emitidos por universidades privadas, a pesar de la importante oposición que despertó, medida que sirvió de plafón para que unos años después durante el gobierno de Arturo Frondizi se realizara la fundación de la Universidad Católica Argentina (1958) y al año siguiente de la Universidad del Salvador (1959).

La llamada Ley Domingorena, que permitía a las universidades privadas expedir títulos habilitantes, desata en 1958 el conflicto de mayor relevancia del período. Se genera un debate que se polariza entre dos vertientes: quienes apoyaban la laicidad y rechazaban el proyecto del gobierno y, por otro lado, quienes defendían la llamada "*libertad de enseñanza*" representando al liberalismo católico. "Laica" y "libre" se enfrentaron como banderas de la mano de la juventud. En medio del conflicto, el gobierno dicta la legislación educativa que facilita el subsidio estatal al sector privado y los autoriza para expedir títulos habilitantes de nivel terciario.

Decretos mediante, se crea la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada, configurando el sistema educativo orgánico privado. Durante la gestión de Frondizi no sólo fueron reconocidas nuevas universidades privadas sino que se crearon numerosos bachilleratos con autonomía de la enseñanza oficial. También podemos mencionar el decreto 12179/60 de Frondizi, que sentó las bases para la expansión del sistema privado en la enseñanza media.

Como correlato de todas las medidas tendientes a favorecer el desarrollo de la educación privada, se crea la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, con Alfredo Van Gelderen (h)⁴⁰ como presidente. En 1964 se dictó una normativa para

⁴⁰ Figura ligada a los sectores nacionalistas católicos a la vez que al ejército, miembro durante 70 años (ingresó a los 7 años a los Comités de la Niñez) de la Acción Católica Argentina, hijo del diputado Católico que participó en el tratamiento de la Ley 1420 y miembro del Consejo Provincial de Educación de Córdoba. Profesor Emérito de la Universidad Católica y miembro del Comité Académico de la

regular las subvenciones económicas a las escuelas que estaban bajo la tutela de dicha dependencia. Acorde con el crecimiento del sector, en 1964 se organiza en Buenos Aires la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada.

LAICA-LIBRE

Como dijimos más arriba Atilio Dell’Oro Maini fue el primer Ministro de Educación del régimen que le sucedió a la Libertadora. Tenía para entonces una amplia trayectoria que será ratificada por su accionar en los cortos meses en los que desempeñó su función al frente de dicha cartera.

Dell Oro Maini había formado parte junto a Octavio Pico Estrada y Tomás Casares del Ateneo Social de la Juventud, de la Academia Literaria de La Plata (impulsada por los Jesuitas) y del Centro de Estudiantes de la Universidad Católica — aún no reconocida por el Estado—, todos ellos de orientación católica integrista. Dirigió en los años veinte la revista *Criterio*, a la que imprimió una clara orientación nacionalista y católica y desde la que combatió al liberalismo y al comunismo. En 1926 organizó la visita a la Argentina de Jacques Maritain. También fue uno de los principales impulsores de los *Cursos de Cultura Católica* que pretendían continuar la experiencia de la Universidad Católica de Buenos Aires luego de que se viera obligada a cerrar sus puertas al no poder emitir títulos habilitantes. Después del golpe de 1943 había sido designado interventor de la Facultad de Derecho de la UBA. (Califa, 2009; Devoto, 2005)

Con estos antecedentes, su nombramiento permitía prever la orientación que pretendía adoptar el gobierno. Y en consonancia con ello el 23 de diciembre de 1955 el gobierno da a conocer el Decreto-Ley 6403. Su Art. 28 estipulaba que la iniciativa privada podía crear “universidades libres” que estarían habilitadas para expedir títulos. La tradición reformista del 18 se veía gravemente herida por esta disposición ya que la prescindencia de la Iglesia Católica frente a los estudios universitarios había

Escuela de Ciencias de la Educación del Instituto de Enseñanza Superior del Ejército. Tendremos ocasión de referirnos a él más adelante.

formado parte del imaginario estudiantil desde entonces. Los estudiantes reformistas, que en todo el país venían protagonizando tomas y acciones y que gobernaban las universidades, fueron los abanderados de la defensa del monopolio estatal en la educación. (Califa, 2009: 57)

El bloque católico estaba principalmente conformado por la Liga Humanista Nacional que nucleaba distintas agrupaciones integrantes de la FUA, los Ateneos de Santa Fe y los Integralistas de Córdoba⁴¹. Respecto al tenor de sus posicionamientos resulta ilustrativo introducir el análisis realizado por Zanca quien sostiene que el mundo católico post 55 había dejado atrás la idea de una “Nación Católica” con un “Estado Católico”. En cambio, ahora pregonaban la necesidad de crear espacios propios, como la Universidad.

Si bien el catolicismo se alineó detrás de la opción ‘libre’, los argumentos que se esgrimieron tuvieron marcadas diferencias entre sí. La polémica de 1956 a 1958 fue, desde esta perspectiva, el último acto del modelo de aislamiento, pero el primero de un catolicismo renovado, que buscaba nuevas bases de sustentación en su relación con la sociedad y el Estado. Era parte de lo viejo porque sostenían la incompatibilidad total entre la enseñanza cristiana y la enseñanza laica, apelando a lo ‘insostenible’ que era para un padre católico que a sus hijos se les negara la educación en la ‘verdad’. Sin embargo, la defensa de la Universidad y la escuela confesional no se sustentó en los argumentos que giraban en torno del mito de la ‘Nación Católica’. Por el contrario, afirmaron que en base al pluralismo y la diferencia, y aunque los católicos no fueran mayoría, tenían derecho a construir un sistema educativo alternativo. Implícitamente, se estaba filtrando un concepto —la pluralidad— que recién obtendría su carta de ciudadanía durante las sesiones de Concilio Vaticano II.” (Zanca, citado por Califa, 2009: 55)

Quizá por este posicionamiento discursivo este bloque adoptaría la denominación de *libre* haciendo referencia a la pregonada libertad de enseñanza y acusando a quienes se oponían de intolerantes y antidemocráticos.

Los hechos se desatan en los primeros días del año 1956 cuando los estudiantes reformistas inician un generalizado proceso de tomas exigiendo centralmente dos puntos. El primero de ellos, el fin de la continuidad de profesores a

⁴¹ Sobre el sector integralista de Córdoba ver Yuszczuk (en Buchbinder, Califa y Millán, 2010) y Ferrero (2009).

los que consideraban “adictos a la dictadura peronista” y la reincorporación de profesores cesanteados durante el último período de gobierno del general Perón. En segundo lugar, exigían que el gobierno proclamase la vigencia de la Ley 1420 que había quedado sin efecto desde el decreto ya mencionado de 1943 que introducía la educación religiosa en la escuela pública.

Fueron ocupadas no sólo distintas facultades del país sino numerosos colegios secundarios, tomas que iban acompañadas de barricadas y en algunas de las cuales cumplieron un importante rol las mujeres, como es el caso de la Escuela de Señoritas “Mary O. Graham” (Califa, 2009: 62). Las tomas se sucedieron en distintas ciudades como Santa Fe, Rosario, Pergamino, Cassilda, San Fernando, Córdoba y La Plata, y pronto se agregó a los reclamos la exigencia de la renuncia del Ministro Dell’Oro Maini y la derogación íntegra del decreto.

La disputa no se limitó al terreno argumentativo sino que ambos bandos intentaron dirimir en las calles, colegios y universidades la cuestión. La acción directa y los enfrentamientos fueron moneda corriente. Las cúpulas eclesiásticas avalaron y fomentaron la organización de grupos de choque para “disuadir” a los manifestantes laicos. Una metodología adoptada por los sectores católicos fue también la de realizar tomas de establecimientos, pero cuando el objetivo era una institución previamente ocupada por estudiantes reformistas adoptaban la estrategia de rodearla, en general por las noches, y desalojar en forma sorpresiva a los estudiantes que la ocupaban, llevando adelante lo que se denominó “*contratomas*”. En Córdoba, por ejemplo, estando tomado el Colegio Jerónimo Luis de Cabrera, un grupo de estudiantes católicos organizó la “recuperación del edificio” que intentó ser resistida por los estudiantes laicistas arrojando bancos desde las ventanas.⁴² Una situación similar se vivió en el Colegio Monserrat, también en Córdoba. Califa relata algunos casos análogos en otras ciudades como el de la Escuela de Comercio de Avellaneda o la Facultad de Medicina de la UBA, las que incluso fueron “recuperadas” con el uso de armas de fuego.

⁴² Entrevista a E. Gómez, entonces estudiante secundario del Colegio Jerónimo Luis de Cabrera, de 15 años de edad que participaba de uno de los grupos de choque organizados por la Acción Católica.

El 12 de mayo de 1956 el Ministro Dell'Oro Maini renuncia. Sin embargo, el polémico Art. 28 no se anula sino que queda en suspenso. El resultado del conflicto es motivo de distintas opiniones por parte de los investigadores del período, pero en todo caso coinciden en sostener que no puede ser considerado hasta unos años después.

Finalmente, durante el gobierno de Frondizi en 1958 se presentó al Congreso Nacional un proyecto de Ley que incluía el contenido del viejo Art. 28, la Ley Domingorena. Estudiantes universitarios y secundarios tomaron nuevamente las calles. A pesar de las masivas movilizaciones que se estima llegaron a superar el 19 de septiembre de ese año los 300.000 manifestantes, incluyendo sectores del movimiento obrero, la Ley fue aprobada y se reglamentó el polémico artículo en los primeros días de 1959.

CÓRDOBA: RECONFIGURACIONES Y NUEVAS ALIANZAS DE CLASE

Los años que van desde la llamada Revolución Libertadora hasta el Cordobazo se caracterizaron por fuertes mutaciones en la estructura económica, social y política de la provincia. La respuesta por parte de los “viejos” y “nuevos” detentadores del poder fue un aumento de la militarización y la represión. El carácter dual, de “*ciudad de frontera*” entre lo tradicional y lo moderno que señalara José Aricó, se acentuará en las décadas siguientes, llevando a tensiones cada vez más profundas.

Córdoba había cambiado mucho, particularmente en lo que respecta a su estructura socio-económica. La radicación de importantes industrias automotrices y ferroviarias y el mejoramiento de las fuentes de energía, fueron el motor de la afluencia a la ciudad nuevos trabajadores, convirtiéndose en el segundo polo industrial del país (Brennan, 1996; Tcach, 2012). El censo de 1960 había dictaminado la elevada composición obrera de la población local ligada también a la Universidad.

La transformación que tuvo lugar impactó también en lo simbólico, ya que la vieja “Córdoba de las campanas” comenzaba a transformarse paralelamente en un

polo industrial. Y con ello, la hegemonía clerical que había caracterizado los años anteriores, fue puesta nuevamente en cuestión.

La mencionada dualidad “actualizada” bajo el signo de la industrialización obligó al interventor cordobés Videla Balaguer a basar su gestión en la búsqueda del equilibrio entre las fuerzas conservadoras envalentonadas por la Libertadora y las fuerzas nuevas que surgían producto de la mencionada reconfiguración que estaba viviendo la provincia. Pese a rodearse de funcionarios católicos, debió contener muchas veces sus iniciativas, como en el caso de la Circular 16 de la Dirección General de Enseñanza Primaria que restablecía la enseñanza religiosa en las escuelas. (Tcach, 2012: 31)

Durante la presidencia de Aramburu, la presencia nacional de funcionarios cordobeses también fue importante. Nombró en Córdoba al Comodoro Medardo Gallardo Valdez quien nuevamente emprendió una política de “compensaciones” en los ámbitos de poder. Emilio Sánchez, figura fuertemente respaldada por el catolicismo local, fue nombrado presidente del Consejo General de Educación. Y como contraparte, Adelmo Montenegro, prestigioso pedagogo ligado a modernas tendencias en educación, fue designado al frente del mismo organismo.

“Las tensiones entre laicismo y catolicismo en el campo educativo comenzaban a atravesar el escenario político nacional y no tardaron en encontrar en Córdoba una caja de resonancia privilegiada”. (Tcach, 2012: 36) Efectivamente, Córdoba no fue ajena a la oposición que despertó en sectores del movimiento estudiantil el mencionado decreto de Atilio Dell’Oro Maini, y se sucedieron movilizaciones exigiendo su renuncia. Pero paralelamente, el Comité Coordinador de Asociaciones Católicas de Padres y Educadores entregaba un petitorio reclamando la modificación de la Ley 1420 respecto a la enseñanza religiosa en las escuelas.

Las presiones del clericalismo lograron imponer la restitución de la Ley 1426 que restablecía la enseñanza optativa de la religión católica en el horario escolar. Sin embargo, para que tuviera vigencia, requería que se dictase una reglamentación. Para presionar al gobierno provincial, el Comité organizó una multitudinaria movilización reclamando un plebiscito sobre educación resaltando “la tradición de la Córdoba

auténtica”, “la ciudad docta, la cristiana, celosa guardiana de una historia gloriosa” enfrentándola a “las ideologías exóticas (...) que están lejos del corazón de esta Córdoba”. A su vez, los estudiantes organizados en la FUC, que rechazaban el decreto 6403 de creación de universidades privadas, también profundizaban su oposición. Tomaron la Universidad exigiendo la renuncia del Rector y del Ministro de Educación de la Nación. El Rector renunció, la Universidad fue clausurada y ocupada por la Infantería.

Una serie de nombramientos y renunciaciones cambiaban de un momento a otro el armado del gabinete provincial, con simpatías y antipatías de los sectores clericales. Entre ellos, el remplazo de Emilio Sánchez en el Consejo de Educación por un joven abogado de orientación liberal, generó el rechazo de los sectores católicos. Los nuevos funcionarios pusieron en vigencia un decreto heredado de Sabattini que reducía a media hora por semana la enseñanza de la religión (Tcach, 2012: 39). Mientras Aramburu debió remplazar a Atilio Dell’Oro Maini en el gabinete nacional y congelaba el decreto de creación de las universidades privadas, el laicismo local obtenía sus propios triunfos. Como vemos, fueron años turbulentos para la educación en la provincia de Córdoba, poblados de marchas y contramarchas al ritmo de los cambios de rumbo que imponían los distintos funcionarios.

En el terreno político, a fines de la década de 1950 y en la de 1960, el desarrollismo provincial se ligó fuertemente al catolicismo. Miembros de familias tradicionales cordobesas y profesionales de extracción católica, nucleados en el movimiento de Cursillos de Cristiandad, formaron parte de este gobierno.

Los cambios anotados más arriba en la clásica y tradicional estructura provincial, se profundizaron. Los inicios de un proceso de radicalización política, la percepción de un sector del movimiento obrero y de la juventud de su poder de transformación como agentes de cambio, el aumento de la combatividad y confrontación de dichos sectores, así como el fortalecimiento de ideas y organizaciones que cuestionaron el orden existente, preanunciaban un proceso que se extendería en las décadas siguientes. En 1959 se lleva a cabo el Congreso Eucarístico que se realiza en la ciudad, como uno más de los intentos de la Iglesia de readecuarse

al proceso de transformación de Córdoba y de intentar mantener algo de la tradición católica que la había caracterizado hasta entonces.

Luego del golpe de 1962, Rogelio Nores es nombrado interventor de la provincia. Pertenecía a una familia tradicionalmente ligada al sector integrista de la Iglesia Católica. Hijo de Antonio Nores, miembro de la Logia Corda Frates⁴³, Rector de la UNC en tiempos de la Reforma Universitaria y hermano de Enrique Nores, director del diario Los Principios.

Ni la reforma universitaria, ni la experiencia laica de los gobiernos sabattinistas (1936-1943), ni los componentes secularizadores de la experiencia peronista (1946-1955) habían logrado diluir la presencia de quienes aún soñaban con convertir a la “ciudad de las campanas” en una suerte de Roma de América del Sur.” (Tcach, 2012: 162)

Pero los cambios operados tornaban complicado el control social que se había venido ejerciendo. El nombramiento de Rogelio Nores Martínez expresaba no sólo la Córdoba tradicional sino también lo nuevo. Dicho funcionario, en su carácter de copropietario del diario católico Los Principios, se desempeñaba también como vicepresidente de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE), inaugurando la profunda ligazón de la clase política local al pujante empresariado de la capital, en lo que Cesar Tcach llama “*amalgama de tradición y progreso*” (Tcach, 2012: 164). A las conferencias de la ACDE solían asistir representantes de FIAT, así como otros empresarios ligados a la industria automotriz, metalúrgica, al City Bank, al Banco de Londres, al directorio de Canal 12, todos ellos vinculados a la Acción Católica.

Nores Martínez designa como presidente del Consejo General de Educación a Lisardo Novillo Saravia, integrante de la misma asociación empresarial y como presidente del Consejo de Educación Secundaria a Gaspar Pío del Corro, promotor de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa.(Tcach, 2012: 163)

⁴³ La “Corda Frates” era una hermandad católica semisecreta de profesores universitarios, funcionarios y políticos, con fuerte presencia en partidos, universidades y en el gobierno. (FERRERO, 2009: 61)

Los sectores más conservadores se propusieron desde los espacios políticos que iban conquistando combatir el “liberalismo cultural”, que incluía no sólo el teatro, el cine, la literatura sino sobre todo *las costumbres*. Una corriente *moralizadora* se infundía en el espacio público con denuncias contra el “amor libre”, la pornografía y “la inmoralidad”. A tono con este clima, el comisionado municipal presidido por el arquitecto Roggio, reglamentó por decreto la enseñanza de la religión en las escuelas primarias municipales. Incluso el decreto establecía que los ministros del culto podían brindar esta enseñanza sin necesidad de que mediara consentimiento de los directivos de las instituciones.

La “lucha contra la inmoralidad” no se dio sólo en el terreno educativo y cultural sino que se manifestó también en una fuerte represión y persecución a los sectores que lo interpelaban. El Decreto 4897 de 1962 impulsado a nivel nacional, por medio del cual se disponía la implementación de un plan de “limpieza ideológica”, fue efectivizado en Córdoba a través de la Circular 21 que ordenaba a los directores de escuela confeccionar fichas del personal y enviarlas a la Jefatura de la Policía de la Capital provincial. Unos meses antes, Adelmo Montenegro, que se desempeñaba como decano de la FFYH, había sido detenido por “comunista”. La directora de la Escuela Provincial Hipólito Yrigoyen fue exonerada por negarse a suministrar las listas de la filiación política de los padres de sus alumnos.

Unos meses antes de concluir sus funciones como interventor federal, Nores Martínez dictó el Decreto 928 con el cual se reglamentaba el funcionamiento de la enseñanza privada. Sus puntos centrales sintetizaron las históricas banderas del confesionalismo privatista, banderas que aún hoy mantienen plena vigencia y que veremos desplegarse en los debates alrededor de la reforma 2010. Reproducimos textualmente lo consignado por Tcach por su valor ilustrativo:

- “se creaba el Consejo General de Enseñanza Privada, compuesto por dos vocales designados por el Poder Ejecutivo y tres por los colegios privados católicos. Este organismo debería controlar las normas y el funcionamiento de la enseñanza privada de la provincia (art. 41);

- Se autorizaba a los colegios privados con más de diez años de ejercicio a estructurar sus propios planes de estudio (art.31);
- Se sostenía que la distribución de los recursos destinados a Educación debía ser proporcional entre colegios públicos y privados (art.6);
- Se estipulaba que “las horas de cátedra en las que se imparta enseñanza religiosa no católica no serán tenidas en cuenta para el pago de aporte del Estado (art.16). En este mismo artículo se explicitaba que “la enseñanza de la religión de Estado podría ser sustituida en los colegios no católicos por la enseñanza de Moral o la del credo de los alumnos, “siempre que la enseñanza general promueva el conocimiento positivo de los principios y valores de la civilización cristiana occidental”;
- Se autorizaba la libre contratación de los docentes por parte de los propietarios de los establecimientos educacionales.” (Tcach, 2012: 185 y 186)

El Decreto constituía un contundente triunfo de los sectores clericales. La mayoría que le otorga en el ámbito del Consejo de Enseñanza Privada, la “libertad” para instrumentar sus propios planes de estudio, la garantía de subsidios en paridad con el sistema de enseñanza público, la prohibición a las demás confesiones de dictar horas de religión, la consideración de los valores cristianos como referencia para los demás credos así como la libertad de contratación de los docentes, venían a coronar años de lucha por estas prerrogativas.

Una vez conocido el decreto, la Legislatura se manifestó partidaria de su derogación. Para evitarlo, el Consejo Provincial de Educación Católica declaró en estado de alerta a sus 362 colegios y convocó a una asamblea de directores para coordinar la resistencia. El Episcopado emitió una pastoral expresando la condena eclesial. Finalmente, la posición clerical fue derrotada y la UCR aprobó con su mayoría en ambas cámaras la derogación del decreto, aunque en absoluta soledad.

EL GOBIERNO DE ONGANÍA

Unos años después, Juan Carlos Onganía, reconocido “cursillista”, vuelve a despertar las ilusiones de este núcleo esperando encontrar con él la consolidación del ideario religioso que sostienen. También los sectores industriales y comerciales más concentrados de la provincia saludarán al naciente gobierno. La Bolsa de Comercio de

Córdoba, la Cámara de Industriales Metalúrgicos e IDEA acompañarán el firme apoyo de la jerarquía eclesiástica.

Durante su gobierno, asumen la cartera educativa figuras también ligadas al Nacionalismo Católico, entre ellas su primer Ministro de Educación, Gelly Obes, quien intentó eliminar la enseñanza mixta de las escuelas públicas e incluso llegó a intentar sin éxito la derogación de la Ley 1420. (Rodríguez, 2011: 16 a 18)

La Iglesia Católica desplegó por esos años su acción educacional creando varias ramas de la Acción Católica. También por entonces nació la Editorial Estrada, en 1966, que adoptó un posicionamiento consecuentemente católico.⁴⁴ Esta editorial sellará gran parte del carácter y contenidos de las clases de miles de aulas en las décadas siguientes.

El gobierno de Onganía terminó de asentar los elementos privatistas y la lógica de mercado en la educación, a lo que sumó un endurecimiento del autoritarismo y la represión. La “Noche de los bastones largos”⁴⁵ es un ejemplo de esto.

De conjunto, las políticas adoptadas en este período se constituirán en la base de las posteriores medidas de la dictadura militar que se inicia en 1976. Preanunciando lo que vendría, y el rol que la Iglesia Católica se aprestaba a ejercer, Isabel Martínez de Perón intervino las Universidades nacionales en septiembre de 1974. Puiggrós (2009: 162) evoca una imagen paradigmática en la que el sacerdote Raúl Sánchez Abelenda, nombrado interventor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, recorre las aulas exorcizando los malos espíritus de Freud, Marx y Piaget con un ramo de olivo.

⁴⁴ Debe su nombre a José Manuel Estrada quien tuvo una importante su actuación en el Congreso Pedagógico de 1882 donde sostuvo que la escuela pública común debía ser católica. Consecuentemente se opuso luego a la Ley 1420 de 1884. También se opuso y representó la opinión del pensamiento católico contra la Ley de Matrimonio Civil sancionada en 1888. La familia Estrada seguirá ejerciendo fuerte influencia en la educación argentina desde su editorial, particularmente en los años de la dictadura militar del 76. (RODRIGUEZ, 2012-a)

⁴⁵ La policía desaloja esa noche cinco Facultades que se encontraban ocupadas por miembros de los tres estamentos universitarios quienes rechazan la intervención a las universidades y exigían la vigencia del cogobierno.

REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN CÓRDOBA

En Córdoba, el bloque social dominante integrado por empresas, bancos, la burguesía industrial, la Iglesia Católica, la Sociedad Rural, se articulará en torno al gobierno militar. Esta alianza, que se profundizará y consolidará en los años venideros, quedó sellada en ocasión de la asunción en 1967 del interventor federal en la provincia, Miguel Ángel Ferrer Deheza, abogado del City Bank y del Banco de Londres y América del Sud. Junto a él firmó Raúl Primatesta, Arzobispo de Córdoba. Militares, Iglesia y capital industrial y financiero concentrado rubrican la alianza que marcará la política provincial en los años venideros.

En 1972, y a tono con los elementos que acabamos de mencionar, fue promulgada la Ley 5326 que regula la Educación Privada en la Provincia hasta la actualidad. Fue establecida durante la dictadura de Lanusse, cuyo interventor en la provincia era el contralmirante Helvio N. Guozden.

Dicha ley crea la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE) y establece que su director será designado por el Ejecutivo, lo que permitiría a la Iglesia Católica encumbrar en dicho cargo a figuras ligadas a sus instituciones educativas. Las atribuciones de este director establecidas por la Ley son amplísimas. Entre sus ellas se encuentran las de aprobar los planes de estudio y de las materias, definir los aportes estatales que pidan las escuelas además por supuesto de actividades de gestión y supervisión de las instituciones educativas.

Quizá uno de los puntos de mayor importancia de esta normativa es que la misma regula lo que denomina “la cooperación económica del Estado”.

La contribución del Estado Provincial en concepto de aporte, comprende el sueldo básico, bonificación por antigüedad y cualquiera otra bonificación, sueldo anual complementario, asignaciones familiares, aportes patronales y jubilatorios, previsionales y/o asistenciales de orden nacional del personal directivo, docente y docente auxiliar, conforme con las remuneraciones que correspondan a los docentes provinciales. Los aportes previsionales y/o asistenciales a que se refiere el presente

artículo, serán abonados por el Estado Provincial a partir del día 24 de Marzo de 1976. (Ley 5326 de Educación Privada de la Provincia de Córdoba) ⁴⁶

Respecto a la escala de los aportes que realizará el Estado, establece una serie de criterios en relación a la cuota que se cobra pero aclara que dichos criterios pueden ser “liberados” atendiendo a otras razones tan difusas como *el interés público* o *el interés social* que revista. Y como el Director de la DGIPE junto con el ejecutivo determinan los subsidios, deja librado esto a su discrecionalidad.

La Ley de Educación Privada fue la consumación en el terreno normativo de dos décadas de avance de los sectores clericales y empresariales. El Estado no sólo los reconoce como una parte del sistema sino que le otorga importantes atribuciones en cuanto a la administración de sus escuelas, la designación de personal y regula los subsidios estatales.

ALTERNATIVAS AL MODELO RESTRICTIVO

Los años sesenta son también el escenario del surgimiento y divulgación de numerosas corrientes a nivel mundial que realizaron fuertes críticas a la escuela tradicional, tales como la de Ivan Illich y su alternativa desescolarizante, el Mayo Francés y los escritos de Louis Althusser y el reproductivismo, entre otros. Todos ellos atacan duramente a la escuela tradicional y al modelo escolar al que adjudican rasgos disciplinantes.

Así como se desatan las tendencias privatizadoras, discriminatorias y mercantilistas mencionadas, esta es también la época de la creación de otros espacios y corrientes de notable influencia en la pedagogía contemporánea como la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, derivada del liberalismo católico socialcristiano.

También son los años del surgimiento de un sector de sacerdotes que se hicieron eco de las tendencias secularizantes que existían en el país, así como de las

⁴⁶ El establecimiento de la fecha al 24 de marzo del 76 no puede ser tomado más que como una ironía de la historia.

críticas a las jerarquías y el verticalismo, tan característico de la estructura eclesial vigente. Numerosos teólogos jóvenes se ven atraídos por temas tales como la bomba atómica, el genocidio a los judíos, las disparidades entre el norte y el sur, la brecha que separa a las altas cúpulas clericales “del común de los mortales”. Se profundizan los aires de reformas impulsados por un sector que pugna por recuperar los ideales sociales de la Iglesia y las cúpulas eclesiales, rígidas, conservadoras e impermeables.

Contra ellos las jerarquías endurecieron su postura. Enfrentados al sector de los Sacerdotes Tercermundistas surgen grupos como el Opus Dei, Tradición, Familia y Propiedad, el Movimiento Familiar Cristiano y los Cursillistas. Ya iniciada la dictadura de 1976 el encono que estos movimientos despiertan en las cúpulas clericales, llevará al secuestro de numerosos integrantes de la misma Iglesia Católica, con participación directa de sectores clericales en los “interrogatorios”. (Morello, en Vidal y Blanco, 2010: 196)

CONCLUSIONES

Hemos delineado a lo largo de este capítulo los rasgos centrales que adoptó la educación en el período que va desde la segunda mitad de la década de 1950 hasta el golpe de 1976, donde fueron consolidándose, tanto en el terreno legislativo como institucional y estructural, los cambios necesarios para afianzar la educación privada en nuestro país —caracterizada por una importante derivación de fondos públicos destinados a su promoción y funcionamiento.

Sistematizamos brevemente el conjunto de medidas que emprendieron tanto los gobiernos de facto de Lonardi, Aramburu y Onganía como los constitucionales, tendientes todas ellas a garantizar la expansión del sistema privado de educación. Acorde a un proyecto nacional que ligaba la suerte del país al capital privado, se otorgó a la educación el rol de sostén de dicho proceso y se apostó a que ésta formase técnicos, científicos y profesionales de modo eficiente, también de la mano de los capitales privados.

En este esquema, la Iglesia Católica fue una de las grandes beneficiarias. Logró el tan ansiado reclamo del reconocimiento de su Universidad, extendió su red de colegios y recibió “incentivos” económicos para hacerlo. Enarbolando las banderas de la “libertad de enseñanza” exigió por todos los medios a su disposición, incluso físicos, su lugar en el sistema educativo, pero esta vez combinando su pretensión de influir en los contenidos del sistema público de enseñanza con la creación de sus propias instituciones. Basándose en el precepto constitucional que establece “la libertad de enseñar y aprender”⁴⁷ propuso su propia interpretación exigiendo del Estado las garantías pecuniarias para su ejercicio. Desde entonces, la Iglesia sostendrá dicha exigencia pretendiendo lograr incluso la equiparación del ámbito público y el privado en cuanto a la asignación presupuestaria. De conjunto, los distintos regímenes que se sucedieron en el poder en este período, promovieron, sostuvieron y financiaron las escuelas privadas, tanto confesionales como laicas, favoreciendo el desarrollo de este sector que no cesará en los años siguientes.

En Córdoba, también la Iglesia Católica vio reforzada su estructura de poder y su participación en el sistema educativo de conjunto. Logró la creación de la Universidad Católica que empezó a funcionar en 1959, el marco regulativo para asentar el aporte estatal, la creación de la DGIPE y el marco legislativo para garantizar el subsidio estatal con la votación de la Ley 5326.

⁴⁷ Cuando el 27 de agosto de 1958 siete rectores de distintas universidades nacionales presentaron su rechazo a la reglamentación del Art. 28 propuesta por Frondizi, este sostuvo en un comunicado: “el Poder Ejecutivo ajustará su gestión a lo que dispone la Constitución Nacional —en materia de enseñanza— en su Art. 14, que garantiza la libertad de enseñar y aprender”. Citado por FERRERO (2009: 51)

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN, IGLESIA Y DICTADURA



Videla, Massera y Agosti acompañados por las cúpulas eclesíásticas, 1980

“En la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes, sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada. En un año han reducido ustedes el salario real de los trabajadores al 40%, disminuido su participación en el ingreso nacional al 30%, elevado de 6 a 18 horas la jornada de labor que necesita un obrero para pagar la canasta familiar, resucitando así formas de trabajo forzado que no persisten ni en los últimos reductos coloniales...”

Rodolfo Walsh, Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar.

EDUCACIÓN Y DICTADURA

Según el *Nunca Más*, el 5,7% de los desaparecidos tuvieron de profesión la docencia y el 21% eran estudiantes (CONADEP, 1995: 296). La sola mención de este dato grafica el impacto de la dictadura en el ámbito educativo.

Como se sabe, la educación fue un blanco fundamental de la dictadura, particularmente la escuela pública. Según sostiene Pineau (2006: 9), la “estrategia represiva”, no fue la única sino que se combinó con el tratamiento de la educación con un criterio costo-beneficio, la difusión de la Doctrina Social de la Iglesia, la privatización de la enseñanza, la desestructuración de la educación pública, la iniciación del arancelamiento, la supresión de las rentas propias de la educación, la introducción encubierta de la enseñanza religiosa en las escuelas y la censura en la cultura.

Como sostuvimos en el capítulo anterior, el sector privado había adquirido un peso creciente en las décadas anteriores. Particularmente, la enseñanza privada confesional, empresarial o mixta, otorgó a la Iglesia Católica un lugar privilegiado junto a sectores empresariales. “Impulsaron la ampliación de un sistema de educación con fuerte autonomía respecto del Estado, aunque se le exigía a éste su total o parcial sostenimiento económico” (Pineau, en Pineau et. al. 2006: 32). Pregonando la llamada *libertad de enseñanza*, la Iglesia retoma el argumento histórico en favor del subsidiarismo: la familia es el principal agente educador que delega en otras instituciones esta función, tales como el Estado, la Iglesia, etc.; y si bien el Estado sólo debe educar cuando la familia no lo hace, debe garantizar la posibilidad de elección

por parte de los padres. Esto se traduciría en el financiamiento público mediante subsidios a establecimientos privados autónomos, curricular e ideológicamente, del Estado. Tal era el esquema argumental en el que sostuvieron estas políticas. Dicho argumento, como hemos visto, no era novedoso.

REPRESIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA

La defensa del “ser nacional, occidental y cristiano” se transformó en el *leitmotiv* que sostuvieron los autodenominados reorganizadores de la Nación. Las fuerzas armadas se erigieron a sí mismas en las guardianas de la defensa de “Dios, la Patria y Hogar”. Y como el discurso oficial le asignaba a la escuela, y más aún a la Universidad, el haber ocupado un rol muy importante en la generación del “caos social” de los primeros años de los setenta, la estrategia represiva tuvo como uno de sus desafíos centrales disciplinar al sistema educativo, erradicando de él todo componente de modernización o democratización englobándolo bajo la categoría de “subversivo” (Pineau, 2006).

La llamada *Operación Claridad*, instrumentada por Jorge Rafael Videla, con su secuela de “investigaciones” a estudiantes y docentes, inhabilitaciones y cesantías, fue uno de los mecanismos para detectar “subversivos” en el sistema educativo y en el ámbito de la cultura. Se censuraron libros de texto y literarios de diverso tipo. Simultáneamente a las desapariciones, secuestros y cesantías, se ordenó la intervención de numerosos establecimientos, tanto públicos como privados.

En la misma línea se inscribe la distribución del documento “*Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*”, el cual hacía responsables a las autoridades de cada establecimiento educativo de su difusión y cumplimiento, incluso a los alumnos según el nivel educativo. En él se “detallan” distintas acciones y/o pensamientos que se inscribirían en la “estrategia subversiva” y su accionar. Contenía también listados de autores y libros prohibidos. La quema de libros realizada por orden de Luciano Benjamín Menéndez en el Tercer Cuerpo del Ejército por considerarlos “*veneno para el alma*”, constituye un ejemplo paradigmático.

Jorge Rafael Videla y Monseñor Antonio Plaza, Arzobispo de La Plata e interlocutor privilegiado con el gobierno de facto, coincidían en el papel trascendente que le cabía a la Iglesia en materia de educación y alentaba la subsidiariedad del Estado y el incremento de la educación privada.

En el imaginario que se propiciaba, la escuela privada comenzó a considerarse más “económica” que la pública ya que la “cuota” cubría una parte de las erogaciones mientras que en la pública el Estado debía afrontar el costo total. “Debido al cobro de aranceles, el costo por alumno es más bajo para el Estado en la enseñanza privada; por lo tanto, ésta es más barata que la pública”. (Tedesco, en Tedesco, Bravslasky y otro, 1986: 84)

Durante el Ministerio de Llerena Amadeo, las autoridades del CONSUDEC comenzaron a presionar para que se les permitiese a los establecimientos católicos crear más secciones en los jardines, primaria y secundaria, sosteniendo que “la familia cristiana” no quería “librar la educación de sus hijos a un laicismo implacable y trasnochado, borro de contenidos religiosos y sin sólidos basamentos morales” y que en consecuencia se necesitaban “colegios católicos para varones y mujeres en la Capital, en sus alrededores y en las grandes ciudades: buenos colegios congregacionales, parroquiales y promovidos por laicos” (Revista CONSUDEC, Nº 67, noviembre de 1978, citado por Rodríguez, 2011-a). El Ministro coincidía con estos planteos considerando que se debían destinar suficientes recursos para “asegurar” la vigencia de la escuela privada y pretendía un mayor desarrollo de la enseñanza pública, entendida como estatal y privada. Paralelamente, el presupuesto educativo se reducía año a año llegando a consistir sólo en un 6.9 % del PBI en 1976.

Todas estas políticas fortalecieron la existencia de circuitos educativos diferenciados, en los cuales la Iglesia Católica pasó a jugar un rol fundamental detentando un porcentaje muy importante de este sector del sistema que no cesó de crecer, a pesar de algunos momentos de retroceso, hasta el presente. El fortalecimiento del sector privado en educación se vio favorecido, entre otras razones,

por las políticas subsidiaristas del Estado cuyas consecuencias ahondaron los niveles de segmentación del sistema.⁴⁸

EDUCACIÓN CÍVICA Y MORAL: EUFEMISMO DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA

Además de extender su propia red de colegios privados confesionales, las políticas educativas propiciadas desde el Estado con la anuencia clerical, buscaron “moralizar” al país a través de la “resacralización de la enseñanza” en el ámbito de las escuelas no confesionales. Durante la dictadura, la enseñanza religiosa nunca se legisló pero sí se reguló tanto en normativas y disposiciones como en textos escolares y programas que actuaron a modo de “vehículo” del discurso pedagógico.

Uno de los más importantes mecanismos utilizados fue la institucionalización de la materia *Formación moral y Cívica*. El 8 de julio de 1976 se establece por decreto que se suplantará la materia “Estudio de la Realidad Social Argentina” por “Formación moral y cívica”. La fundamentación pedagógica se ligó a la instrumentación de la llamada “Pedagogía de los Valores” (Rodríguez, 2011-a: 208). El programa de la materia acompañaba la formulación de los *valores ético-morales* con la rejerarquización del individuo en detrimento de la comunidad así como de la familia y una clara diferenciación de roles asociados al género y la puntualización de la “relación del hombre con Dios”.

Otro contenido de enseñanza consistió en la llamada “Doctrina de la Iglesia”⁴⁹.

⁴⁸La categoría de *segmentación educativa* puede brindarnos algunos elementos más para pensar el proceso de conjunto. Es definida como la característica del sistema educativo por la cual las posibilidades de pasar de un circuito educativo a otro son bajas o nulas en términos reales, a la vez que la selectividad y homogeneidad social de la población atendida en cada segmento es muy alta. La segmentación horizontal se refiere a la existencia de diversas formas institucionales, curriculares y organizacionales dentro de un mismo nivel educativo, y la vertical al fortalecimiento de los circuitos diferenciados transversales, de forma tal que cada escuela se articula en forma casi exclusiva con un único tipo de instituciones similares del nivel previo y posterior.

⁴⁹ Remitimos a un pormenorizado análisis de los libros de texto de la materia con el que las autoras abonan su hipótesis de la “resacralización” de los contenidos de enseñanza en Kaufmann, 2006

La discursividad moralizante-religiosa presente en estos textos escolares se expresaba en las explicaciones acerca del mundo, del hombre, de la comprensión del orden social, de la causalidad natural o divina. La educación religiosa no era asumida directamente como tal pero se “muestra” indubitadamente en los cuerpos de estos manuales de la materia. (Kaufmann, 2006: 214)

Otra forma en la que se impuso la enseñanza de la religión utilizando recursos indirectos fue una fuerte inmersión en el dogma católico de los programas de estudio. Por dar un ejemplo, en 1976 se establecen los contenidos para la educación primaria entre los que figuran “La familia” que incluía “La familia cristiana”, “las fiestas religiosas” tales como “el domingo, Semana Santa, Navidad”; “los ideales de vida del hombre argentino como expresión de los valores de la moral cristiana”; “La creación: Dios creador”(Rodríguez, 2011-a: 41).

En el mismo sentido, la injerencia católica en los planes de estudio se verificó también en el tratamiento de los contenidos. Los “expertos” en pedagogía argumentaban permanentemente en contra de las opciones modernas, desde la matemática a la historia. Incluso cuando no se oponían a la enseñanza de determinados contenidos tales como “la ley de la gravedad”, la consideraban “la forma en la que Dios dispuso que los cuerpos cayesen” (Rodríguez, 2011-a: 89). Sintetizando, se opusieron a todo contenido que produjera un “divorcio entre la fe y la razón, entre el mundo natural y sobrenatural”.

También es necesario hacer una referencia a la llamada “pedagogía católica”, que tenía como principal referente al pedagogo español del Opus Dei, Víctor García Hoz, “mentor de la educación personalizada, que proponía medir y predecir el rendimiento de cada alumno, de acuerdo a las notas anuales obtenidas y a un test de inteligencia.” (Rodríguez, 2011-a: 98). Era un personaje identificado como pedagogo del franquismo. Fue invitado por una comisión del CONICET en 1979 y brindó conferencias en numerosas universidades tanto públicas como privadas. Sus libros eran de lectura obligatoria en los profesorados y universidades y sus propuestas fueron adoptadas en los programas de formación docente.

Finalmente, la jerarquía eclesiástica colocó en el Ministerio a un nombre claramente propio: Juan Llerena Amadeo, miembro de una familia aristocrática de San Luis, militante de la Acción Católica, profesor de la Universidad Católica Argentina y del Salvador, defensor de los “valores tradicionales de la patria”, el más católico de los ministros, dirá Rodríguez. Luego de las dos breves gestiones de Bruera (marzo 1976-abril/mayo 1977) y de Catalán (junio 1977- agosto 1978), la cúpula militar escuchó los consejos de la jerarquía eclesiástica. Los cardenales Pironio, Primatesta y Aramburu se reunieron con Videla y le sugirieron que fuera Juan Rafael Llerena Amadeo quien quedase al frente del Ministerio. Ya había ocupado el cargo de Secretario Académico de la UBA en 1976. Durante su ministerio, la Iglesia y la familia fueron ubicados como prioritarios en la educación, la tradición bíblica, los valores de la moral cristiana, el bien y el mal, se establecieron como principios rectores de la educación argentina.

En 1979 el Ministro Llerena Amadeo impulsó la sanción de una nueva Ley de Educación, cuyo proyecto había sido elaborado por una comisión integrada por católicos militantes, todos ellos vinculados al CONSUDEC, muchos de ellos funcionarios de la dictadura anterior (1966-1973). El texto no sólo garantizaba el subsidio estatal a la educación privada sino establecía que la formación religiosa sería obligatoria en los establecimientos educativos oficiales. Para hacer efectiva dicha disposición contemplaba una serie de alternativas: antes o después de clase, dentro de los horarios de actividades optativas o en horario de clase.

En marzo de 1980 el ministro dio el discurso de apertura de las clases en Santiago del Estero y fue transmitido por cadena nacional. Anunció que se iba a aprobar la Ley general de educación y que estaba basada en tres conceptos: «libertad, coordinación y progreso». Explicó que la Ley iba a seguir las nociones de libertad de enseñar y de aprender; el derecho de los padres a la educación de sus hijos y por tanto a la elección de la escuela para ellos; la lícita colaboración con la familia de asociaciones y grupos civiles menores; la función de las distintas comunidades religiosas; y la peculiar misión de la Iglesia Católica y el lugar tradicional que ella ocupaba en la sociedad argentina. (Rodríguez, 2011-b: 149)

Aunque se hicieron numerosos anuncios sobre su sanción, esta ley nunca llegó a aprobarse. Laura Rodríguez sostiene que esto estaría vinculado con las críticas públicas que recibió su anuncio, la tradición laicista fuertemente arraigada en parte de la sociedad así como la diversidad de visiones entre los distintos integrantes del gobierno (Rodríguez, 2011-b: 154). Podría agregarse también que después de 1980 la dictadura comenzó su período de declinación, lo que se sumó a estos factores restándole fuerza para imponer una medida a la que podríamos denominar, cuanto menos, como polémica.

DICTADURA Y EDUCACIÓN EN CÓRDOBA

En íntima relación con el Cardenal Primatesta, Ejército e Iglesia emprendieron la labor “reorganizadora” que tan graves consecuencias tuvo para los trabajadores y el pueblo. Luciano Benjamín Menéndez, un acérrimo defensor de la “función purificadora de la Iglesia y el catolicismo”, fue uno de los artífices de la persecución en la provincia. El Arzobispado de Córdoba, como todas las jerarquías eclesiásticas del país, fue cómplice de las detenciones ilegales y las desapariciones así como del funcionamiento de centros clandestinos de detención y exterminio como la D2, La Perla y Campo de la Rivera.

El sistema educativo llegó a sentir sensiblemente la influencia de estos sectores. La Iglesia emprendió, por un lado, el disciplinamiento interno imponiendo incluso sanciones económicas sobre los colegios católicos a los que consideraban un reducto de las corrientes católicas más radicales (Di Stefano y Zanatta, 2009: 541). Una de las estrategias utilizadas fue la de infantilizar al adversario, reclamando a sus padres la necesidad de imponer su autoridad paternal. (Inchauspe, en Roitenburd y Abratte, 2010: 267-268)

El 2 de abril de 1976, el delegado militar interventor de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Tránsito Rigatuso, ordenó la requisa y dispuso la quema en el patio del colegio de varios libros de la biblioteca. Otros títulos fueron guardados

en los depósitos. Tal fue el tenor de la obra moralizadora local extendida al conjunto del sistema educativo provincial.

CONCLUSIÓN

La dictadura militar que comienza en 1976 es una muestra más de la continuidad desde 1930 de la acción conjunta entre los sectores castrenses y las cúpulas clericales. Su accionar mancomunado representó para el sistema educativo una suma de persecuciones, desapariciones, regulaciones doctrinarias, imposición de contenidos dogmáticos y serias consecuencias en cuanto al desfinanciamiento y sostenimiento de la escuela pública. Las tendencias mercantilistas, el peso de la educación privada, el control ideológico y cultural fueron las claves del período.

Como hemos mencionado, la estrategia privilegiada de la Iglesia fue la de colocar en la cartera de educación a hombres adeptos a sus postulados desde donde ejercer su poder regulador sobre el sistema.

Si bien la dictadura no logró innovar en materia legislativa, dejó su impronta hondamente sellada en el sistema. Bajo los preceptos de la defensa de la familia, la reorganización nacional, la biblia y la moral cristiana, Iglesia Católica y Ejército aunaron sus esfuerzos en llevar adelante un verdadero genocidio, es decir, un plan premeditado de exterminio que incluyó no sólo la aniquilación directa de miles de personas sino que dejó profundas consecuencias económicas, sociales y culturales que aún hoy se hacen presentes.

CAPÍTULO IX

DEMOCRACIA Y REFORMAS: LA IGLESIA Y UNA NUEVA OFENSIVA EN LA EDUCACIÓN



Congreso Pedagógico Nacional, Asamblea Embalse, 1988



Emilio Ogneñovich, uno de los Obispos más cercanos a Carlos Menem

EL RETORNO AL RÉGIMEN DEMOCRÁTICO

El fin de la dictadura militar no significó una crisis de envergadura para la Iglesia Católica Argentina. Su apoyo, legitimación y participación directa en el golpe de Estado y la relación pública de los Obispos con las altas cúpulas militares no redundó necesariamente en un profundo cuestionamiento a su accionar, al menos en los primeros años.

El retorno al régimen democrático en 1983, la propagación del discurso al que se denominó “Teoría de los Dos Demonios”⁵⁰ y el miedo heredado de los años anteriores, establecen una relación de fuerzas en la que la Iglesia logra salir malograda pero indemne.

En los años ochenta una serie de proyectos, tales como la Ley de Divorcio y los debates sobre educación en torno al Segundo Congreso Pedagógico, volverán a ubicarla en el centro de la vida pública.

EL SEGUNDO CONGRESO PEDAGÓGICO

El escenario político que se plantea luego de la Guerra de Malvinas y las ilusiones que despierta en la población la apertura democrática de 1983, desatan un proceso deliberativo y participativo que alcanza también al terreno educativo. Se abre un período de amplio debate motorizado principalmente por la necesidad de democratizar el sistema liberándolo de los rasgos autoritarios heredados de la dictadura.

En este marco, Alfonsín elevó en 1984 al Congreso Nacional un proyecto por el cual se conmemoraría el centenario de la Ley 1420 con un Congreso Pedagógico Nacional. El período de discusiones de dicho Congreso se extendió durante 3 años en

⁵⁰ Alude a un posicionamiento muy extendido en los años ochenta y noventa que adjudicaba responsabilidades compartidas entre “subversivos” que se habían armado y habían provocado el caos social y un Estado que se había extralimitado en sus atribuciones. Ambos sectores habrían sido responsables de la situación que había atravesado el país.

los que se organizaron actos, debates públicos y asambleas donde se retomó y actualizó el debate y las disputas entre sectores laicistas y católicos.

La convocatoria propiciaba la participación de estudiantes, padres, cooperadoras, asociaciones sindicales, docentes, especialistas en educación así como del conjunto de los partidos políticos y demás organizaciones sociales. Si bien no tuvo por objetivo pronunciarse sobre políticas educativas puntuales sino “crear un Estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la república” (Fabris, 2011: 183) muchos de sus debates y posicionamientos atravesarán el ámbito educativo en las décadas siguientes.

La propuesta organizativa del Congreso Pedagógico fue compleja y amplia y llegó a organizar más de dos mil asambleas de base zonales. El único requisito para participar era tener más de 15 años. Estas asambleas elegirían delegados que las representarían en la Asamblea Jurisdiccional, la cual enviaría delegados a la Asamblea Nacional.

La Iglesia Católica participó organizadamente disputando espacios a los sectores laicistas. Construyó su estrategia basándose en su matriz clerical, aliada a sectores conservadores del mercado educacional que, como ya dijimos en el capítulo anterior, se habían fortalecido durante la dictadura. El Episcopado Argentino percibió y afrontó el Congreso como un desafío a su propia capacidad de movilización. Y efectivamente, logró convertir a la Iglesia en el actor central de la convocatoria.

Alejada de un accionar improvisado, la Conferencia Episcopal Argentina ordena la formación de un equipo que tendría la tarea de orientar la intervención de los católicos en el Congreso Pedagógico. Dicho equipo publicó en junio de 1986 una “guía”⁵¹ en la que se insta a participar activamente, no sólo desde ámbitos confesionales sino a través de todos los espacios de influencia, tales como el sistema educativo, universidades, centros de capacitación, etc., creando centros de intervención en cada diócesis. En paralelo, se pusieron en acción numerosos

⁵¹ Equipo Pastoral de Educación Católica. “Guía y propuestas de trabajo para nuestra participación en el Congreso Pedagógico”, en AICA DOC N° 165, suplemento del Boletín AICA, N° 1538, 12/06/1986; citado por Mariano FABRIS, p 188

mecanismos tales como congresos, asociaciones, redes y grupos de trabajo, con el objetivo de fortalecer la intervención y de unificar el contenido del discurso.

Para orientar el debate, la Iglesia publicó también el extenso documento *“Educación y Proyecto de Vida”*, en el que exponía un conjunto de principios que debían ser tenidos en cuenta para participar de las asambleas. Los argumentos allí esbozados sintetizaron sus posicionamientos discursivos históricos.

El primero de ellos partía de la consideración de que el mundo moderno estaba en crisis y que ello se debía a un alejamiento de la espiritualidad y de los valores cristianos, proponiendo una cruzada para evangelizar la cultura, argumento que como vimos recorrió todo el siglo XX.

El segundo punto giraba en torno al ámbito educativo y a la necesidad de la educación religiosa. Se esgrimía como argumento central la imposibilidad de otorgar una formación integral sin incluir un conjunto de saberes y valores religiosos a todos los alumnos. Dicho postulado se presentaba como un derecho de los niños y la inclusión de la religión como un imperativo en el marco del respeto al pluralismo (Fabris, 2011: 194). Una vez acreditado tal derecho se suponía como deber del Estado disponer los medios para que pudiera hacerse efectivo.

En tercer lugar, enuncia otro principio a defender que consistía en enaltecer el llamado “derecho de los padres” a elegir una educación para sus hijos acorde a sus convicciones. A esta formulación liga indisolublemente la promoción de la educación privada, reservando al Estado el papel de encargado de garantizar ese derecho, entre otras cosas, con una amplia política de subsidios. La familia es definida como la primera y principal educadora, noción que se enfrentaba a las posiciones que sostenían la principalidad del Estado. Esto significaba en los hechos reclamar una mayor autonomía de las instituciones del sector privado y el principio de subsidiariedad. Por último, los subsidios eran considerados la garantía para la libertad de enseñanza para que el derecho a elegir no se transformara en “un privilegio para ricos, con el evidente menosprecio del principio de igualdad de oportunidades” (Documento Educación y Proyecto de Vida, Citado por Fabris, 2011: 194). Hemos

tenido ocasión de analizar largamente este argumento recurrente en la educación pública de Córdoba.

En síntesis, la Iglesia quería asegurarse su preeminencia en el ámbito privado, una amplia política de subsidios, la definición de los contenidos educativos con presencia de postulados católicos y la ampliación de sus márgenes de autonomía.

Es necesario destacar que desde septiembre de 1984 cuando es convocado el Congreso hasta las sesiones de las asambleas a lo largo del año 1987 y 1988, ocurren en el escenario político nacional una serie de hechos que van minando la participación y movilización de otros sectores sociales y permitiendo la preeminencia de los sectores católicos en el Congreso. El levantamiento de Semana Santa, la Ley de Obediencia Debida, el fin de la ilusión de que “con la democracia se come, se cura y se educa”, fueron disminuyendo la movilización social existente.

En este marco, la Iglesia Católica logró colocar a influyentes figuras pro católicas como delegados en las Asambleas. Por ejemplo, en la capital obtuvo 19 de los 22 cargos que se disputaron (Fabris, 2011: 207). Entre ellos, fueron electas algunas personalidades tales como Marcos Ronchino, ex director de enseñanza privada durante el gobierno de Illia, vinculado al Opus Dei y cercano también al gobierno de Onganía, asesor espiritual del Colegio Los Molinos, entidad educativa privada perteneciente al Opus Dei. Otro “especialista” electo fue Alfredo Van Gelderen, ya mencionado en este trabajo, quien había sido Director Nacional de Enseñanza Privada durante el gobierno de Frondizi, Subsecretario de Educación de Lanusse, entre otros cargos. Su bisabuelo había participado por el sector clerical del Congreso Pedagógico de 1882. Otros representantes destacados fueron Julio César Labaké y Juan Llerena Amadeo (Ministro de Educación de Videla).

En el caso de las provincias también lograron que sus principios fueran sostenidos en la mayor parte de las discusiones locales tales como Córdoba, San Juan, Mendoza, Santa Cruz, Corrientes, Salta y Tucumán.

Previo a la realización de la Asamblea Nacional que se llevó a cabo en Embalse-Córdoba, una “Comisión Honoraria de Asesoramiento” instituida por el propio decreto

de convocatoria al Congreso, integrada por numerosas figuras de renombre en el ámbito educativo, se expidió entregando un informe al presidente Alfonsín a fines de 1987 en el que exponía sus contenidos en abierta contradicción con lo que se aprobaba en las distintas asambleas. Se manifestaron en contra de equiparar la escuela estatal y privada bajo la denominación de “pública”, rechazaron la propuesta de impartir educación religiosa en las escuelas públicas; reafirmaron la neutralidad escolar en materia religiosa. Para la Comisión la formación religiosa debería impartirse en las distintas iglesias o en los establecimientos particulares, no en la escuela pública (Fabris, 2011: 213).

Finalmente, el alto nivel de movilización y organización desplegado por la Iglesia católica se verá recompensado al realizarse la Asamblea de Embalse, en la que contará con una clara mayoría. Muchos de los principios que la Iglesia logró que se puntualicen despertaron su optimismo. La definición de cultura, una concepción del hombre acorde a su dogma, la enumeración de los llamados “derechos de los padres”, el status otorgado a las escuelas privadas, la política de subsidios, fueron conquistas importantes que la Iglesia Católica hará pesar en los años posteriores.

Entre las propuestas se estableció la necesidad de que una futura Ley de Educación tuviera en cuenta “la libertad de enseñanza” y la justicia que significaba el aporte estatal. Así lo reconoce Dr. Julio César Labaké, a quien ya mencionamos, cuando unos años después afirma

El CON-PE [Congreso Pedagógico] ha declarado terminantemente que "el Sistema Educativo Argentino es uno, integrado por la escuela oficial y la escuela no oficial". A este respecto, y siguiendo varias expresiones del mismo CON-PE, habrá que hablar en adelante de Escuela Pública de gestión oficial y de Escuela Pública de gestión privada." (Citado por De Col, 1989)

El Congreso Pedagógico no necesariamente debe considerarse el antecedente de las leyes educativas que se votarán en el período posterior. Sin embargo, las posiciones logradas serán enunciadas y defendidas por los sectores pro clericales y

muchas de ellas formarán parte de la legislación instrumentada durante el menemismo en la década siguiente.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Y LA IGLESIA CATÓLICA

En 1994 se sanciona la Ley Federal de Educación. Respecto a la enseñanza religiosa, pese a las batallas que desata la Iglesia Católica, no se producen modificaciones importantes, manteniéndose la preeminencia de la misma sobre otras organizaciones de la sociedad civil (Puiggrós, 2009: 118). Sin embargo, muchos de los puntos que habían sido defendidos históricamente por la Iglesia Católica encuentran su materialización en el articulado de la Ley, particularmente en el terreno de lo que a partir de entonces se denominará “*instituciones públicas de gestión privada*” y la consolidación de una política de subsidios para promoverlas.

La Iglesia hará valer esta prerrogativa unos años después cuando intentará imprimir su sello a los contenidos curriculares con motivo de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Abierto el debate, la Universidad Católica de La Plata encomendó a la Facultad de Ciencias de la Educación que elaborase un informe “que permita apreciar y evaluar tales contenidos” (Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina, UCLP). El interés del documento radica, entre otras cosas, en que la Iglesia Católica por medio de su Universidad realiza una exhaustiva lectura y posicionamiento público respecto al conocimiento escolar legitimado por el Estado.

Critica en primer lugar el enfoque adoptado, al que acusa de ser “sociológico positivista” y “relativista” contraponiéndolo a su visión de que “la naturaleza humana” sigue un “recto desarrollo” en su dimensión social. “Parece entonces que la realidad no tiene de suyo una organización, un orden natural. Todo al parecer lo hace el hombre (...) pero antes de la acción del hombre está la acción creadora de Dios.” (Pág. 8)

Respecto a las Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología, sostiene que el documento de los CBC concibe el conocimiento “sólo en términos de valor pragmático, desconoce que hay un conocimiento de la realidad dada con anterioridad a la acción

del hombre” (Pág. 11). Argumenta que si no se permite al niño descubrir “ese orden natural” como primera manifestación de una norma, no se logrará que el niño actúe de acuerdo a esa naturaleza y a la realidad de la norma moral.

Rechaza que la educación religiosa no se contemple en los CBC como una dimensión de la persona. “No se observa en ningún párrafo la mención de Dios ni su obra creadora, ni las actitudes del hombre (...) para con su Creador” (Pág. 15). Así, se afirma que en el documento “todo está sujeto al cambio, todo vale en un contexto” (Pág. 26).

No es este el espacio para analizar el conjunto de las observaciones y críticas que se realizan, pero sin temor a equivocarnos podemos sintetizar la exposición diciendo que en todas las áreas analizadas se enuncia la ausencia de un “orden natural”, del “derecho natural”, del “bien común”, de las “leyes del orden social”, de los “valores objetivos que integran el bien común”, los “comportamientos comunes” así como las “respuestas universales basadas en la naturaleza del hombre”. Es por esto que se acusa al documento de *deformación ideológica*, culpando a los CBC de alejarse de la Ley Federal de Educación.

Dicho documento posee un anexo en el que se define a la familia como “la unión del hombre y la mujer con tendencia a perdurar, de la cual se derivan hijos”, modelo opuesto a los “modelos aberrantes de familia” que estarían esbozados en los CBC (Padre Jorge Luis Lona, Vicario para la Educación, Anexo). En el mismo sentido, se critica la ausencia de lo que denominan “el plano ético” de la educación sexual consistente en “la relación entre el sexo y el amor” y alejado de la constitución de la familia (Pág. 72). También critica la inclusión del concepto de género el que según su análisis, llevado hasta el final, conlleva a “una última consecuencia necesaria: la plena “igualdad de oportunidades” debe incluir la posibilidad de elegir la propia identidad sexual” (Pág. 74)

Como dijimos al inicio de este capítulo, los años ochenta contaron con una agenda de temas educativos en los que la Iglesia Católica vuelve a relucir sus pretensiones moralizantes. La década del noventa, por su parte, reservó a la Iglesia Católica un lugar destacado de participación social y política, tanto a nivel nacional

como provincial sellando una nueva alianza de los sectores clericales, esta vez, con el neoliberalismo menemista.

EL “*HORIZONTE LIBERAL*” DE LAS PRESIONES ECLESIAÍSTICAS EN CÓRDOBA

Una nueva página de la legislación educativa local se abre a partir de 1987 cuando se reforma la Constitución Provincial y se dispone la necesidad de la sanción de una Ley Orgánica de Educación. El 11 de noviembre de 1990 se presenta un Anteproyecto en la Cámara de Diputados, aunque recién se tratará al año siguiente. La nueva Ley 8113/91 vendrá a remplazar a la centenaria Ley 1426.

Pero además de este mandato constitucional, la sanción de la Ley 8113 fue parte de una estrategia para conservar la hegemonía de la provincia frente al traspaso de las escuelas de la Nación a las provincias (Abratte, 2008: 128). La transferencia significó para la provincia un importante aumento del número de instituciones, docentes y alumnos a su cargo ocasionando también el crecimiento del sector privado, mayoritariamente confesional. Estas modificaciones reposicionaron a este sector, particularmente a la Iglesia Católica, en el campo político-educacional provocando nuevas tensiones.

El proyecto de Ley 8113 fue presentado por el radicalismo. Según ha analizado Abratte (2008), se trató de una propuesta de reforma educativa que recuperó elementos de la tradición reformista provincial e incorporó otros aspectos innovadores como la educación de adultos, la educación rural, la democratización del gobierno de la educación y la ampliación de la obligatoriedad.

La reforma constitucional de 1987 se había dado en el marco de un equilibrio político entre sectores que defendían el laicismo y la principalidad del Estado en materia educativa y otros sectores cercanos a posiciones de defensa de un rol subsidiario y de inclusión de la enseñanza religiosa en la escuela pública. En cambio, con motivo de la sanción de la Ley 8113, los sectores que pugnaban por la subsidiariedad del Estado y la inclusión de la enseñanza religiosa en la escuela pública

en nombre de la Constitución Provincial, dieron una dura batalla, representados en los debates tanto por el peronismo como por la Democracia Cristiana y la Unión de Centro Democrático.

El sector eclesiástico, articulando posiciones con estos sectores de extracción neoliberal, se erigió en el principal opositor a la reforma. Uno de los aspectos por los cuales se enfrentaron diversas posiciones fue la definición del rol educativo del Estado y el de la familia, que como ya dijimos se expresa jurídicamente en el debate entre la principalidad y la subsidiariedad del Estado⁵².

Mientras el proyecto oficial sostenía la principalidad del Estado, los proyectos de la oposición se basaban en la subsidiariedad, ya sea desde una lógica religiosa o de libre elección del mercado. El anteproyecto reconoce a la familia como “primer agente educador, el derecho a educar a sus hijos” (Art. 1 inc. “e”), y garantiza el derecho a recibir una “educación conforme a los principios, fines y objetivos de la Constitución y de la presente Ley” (Art. 6, inc. “a”), así como una “educación religiosa que les permita estudiar los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado, resguardando el carácter exento de dogmatismo de la enseñanza general y evitando cualquier forma de discriminación” (Art. 6 inc. “b”) (Citado por Abratte, 2008). La oposición sostuvo el principio de subsidiariedad del Estado, defendiendo el “derecho natural” de la familia como agente primario de la educación a elegir libremente la modalidad y orientación de la enseñanza. El Justicialismo y la Democracia Cristiana ligados a la Iglesia Católica sostuvieron el principio de la libertad de opción, en clara alusión a la educación religiosa.

Abratte, al analizar las formulaciones realizadas por los distintos actores —el PJ y la Democracia Cristiana, ambos vinculados a la Iglesia Católica— y de los diferentes textos, llega a la conclusión de que

⁵² Los que privilegian el derecho de aprender otorgan al Estado un papel principal en materia educacional [principalidad], ya que en tanto representante de los intereses generales de los ciudadanos debe efectivizar el cumplimiento del derecho a la educación a través de su función legislativa, de su papel docente como prestador de servicios educacionales y de acciones indirectas de apoyo técnico y financiero a las provincias. Las posturas que enfatizan el derecho a enseñar otorgan al Estado un papel subsidiario [subsidiariedad]: éste debe promover en primera instancia el derecho original a educar que corresponde a los padres, a las iglesias y a los particulares; sólo debe intervenir allí donde la actividad privada no alcance. (Paviglianiti, 1991).

El alcance de la libertad de opción —formulada como derecho— implica la obligación del Estado de ofrecer educación religiosa, en igualdad de condiciones que para las otras áreas del currículum y restringir la libertad de conciencia de los docentes, que no podían transmitir contenidos que pudieran oponerse a los principios dogmáticos – entendiéndose que ello significaba “imponer una orientación religiosa o moral incompatible con la opción realizada” (Abratte, 2008).

Finalmente, tal cual queda plasmado en la ley, se establece que la familia es el agente natural y primario de la educación y que los padres tienen la posibilidad de optar según sus convicciones.

Al analizar la formulación que dichos postulados adoptan, la Ley 8113 establece que los padres tienen derecho

c) 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.

Es importante hacer notar aquí que el artículo implica un retroceso respecto a la formulación vigente hasta entonces ya que no establece el carácter opcional de la misma, que sí estaba contemplado en la Ley 1426, así como en las modificaciones posteriores cuando sostenía que exceptuaba a los niños cuyos padres manifestasen voluntad en contrario.

LEY 8525

La Ley 8525, modificatoria de la Ley 8113, reorganiza la estructura del sistema educativo provincial y si bien se proponía modificar sólo dos puntos de la Ley General de Educación, éstos eran aspectos fundamentales (Abratte, 2008: 224), afectando a la mayoría de los establecimientos educativos de la provincia y poniendo en juego un importante conjunto de decisiones políticas, técnicas y administrativas⁵³.

⁵³ Cierre y apertura de secciones y turnos, redistribución del plantel docente, de infraestructura, etc.

Si bien la cuestión de la enseñanza de la religión no es abordada en la reforma, Abratte analiza que el Estado Provincial afectó intereses corporativos de la Iglesia Católica ya que avanzó en el diseño de una serie de acciones que aumentaron su protagonismo en la planificación de las políticas educativas en detrimento de aquella. Basado en un discurso oficial sustentado en la “emergencia” económica, el Estado buscó regular la oferta, particularmente en cuando a las especialidades del Nivel Medio entre escuelas oficiales y privadas y poniendo en riesgo de continuidad a los Institutos Superiores. Esto provocó una fuerte oposición de la cúpula eclesiástica y el CONSUDEC. Los obispos emitieron un comunicado en el que exigían al gobierno la suspensión de la implementación de la transformación educativa.

Así, la participación de la Iglesia en la movilización social en defensa de la educación aparece ligada al mantenimiento de sus intereses corporativos (Abratte, 2008: 282).

CONCLUSIONES

A partir de 1983, luego del fin de la dictadura militar, se produce en el país la apertura de un fuerte proceso deliberativo y de participación, tanto en el terreno educativo como en el sindical y en diversas organizaciones sociales. Sin embargo, rápidamente las expectativas populares comienzan a verse opacadas a raíz de la constatación de los límites de la democracia imperante, acotándose los márgenes de participación y militancia. En ese marco, y haciendo gala de su poder de organización y movilización, en el Congreso Pedagógico la Iglesia logra imponer su presencia corporativa influyendo decisivamente en el desarrollo del mismo. La década del noventa consolida la tendencia iniciada en los años anteriores, con un importante avance en cuanto a la Iglesia como agente de la educación privada y las conquistas en cuanto a posiciones legislativas obtenidas en la Ley Federal.

E Córdoba, la Ley 8113 legitima jurídicamente aspectos orientados inicialmente por un horizonte democratizador, avanzando en cuestiones tales como la obligatoriedad de la Sala de 5 años y del Ciclo Básico del Nivel Medio. En el marco de

estos principios que amplían los márgenes de la educación pública, se mantiene un núcleo dogmático vinculado a la posición de la Iglesia Católica que garantiza jurídicamente la enseñanza religiosa en la escuela pública. La oposición encarnó en sus argumentaciones estos intereses ligados a la Iglesia y a sectores neoliberales.

Una vez más, una modificación legislativa volvía a poner en tensión estos dos polos antagónicos constitutivos de la historia educativa cordobesa: laicismo-educación religiosa. Sin embargo, como sostiene Abratte, algo había cambiado respecto del antagonismo fundante y a las deliberaciones del Congreso Pedagógico de 1884: la hegemonía del liberalismo marcaba el horizonte del debate.

LEYES EDUCATIVAS POST 2001

El gobierno de Néstor Kirchner emprendió a partir del año 2005 la reforma de las principales normas que regían el sistema educativo nacional. Sancionó la Ley de Educación Técnica 26.068, la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 y finalmente la Ley de Educación Nacional 26.206. Cabe recordar que esta última fue concebida como antecedente al cuál debía adecuarse la nueva Ley de Educación de Córdoba en la reforma 2010.

La LEN presenta un articulado notablemente modificado en relación a su antecesora Ley Federal de 1994. Entre los puntos centrales, la Ley enuncia que el Estado debe ser el garante de la educación concebida como derecho. Define la educación como “un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado Nacional” (Art. 2). Establece también la obligación del Estado Nacional y de las provincias de proveer “educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes...” con la participación de organizaciones sociales y de la familia (Art. 4).

Por otro lado, instauro la obligatoriedad del nivel medio extendiendo de 10 a 13 los años la escolaridad obligatoria y universaliza la sala de 4 del nivel inicial. Incluye además la consideración de áreas específicas del sistema habitualmente desatendidas como la educación rural, preescolar, intercultural bilingüe, artística, especial y no formal.

Distintos análisis críticos han señalado que en el texto de la ley coexisten elementos que modifican algunos de los rasgos neoliberales o restrictivos de la Ley Federal con otros núcleos conservadores.

Uno de ellos se vincula con el reconocimiento de la educación como un derecho personal y social y como bien público establecido en el Art. 2, postulado que está en tensión con lo prescripto en el Art. 6 cuando estipula que Estado Nacional, provincias, municipios, confesiones religiosas, organizaciones civiles y la familia son responsables de las acciones educativas, enunciados en pie de igualdad.

El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario. (Art. 6, Ley 1426)

Como vemos, tanto en el Art. 6 como en el Art. 128 a), la Ley mantiene la reafirmación del rol de la familia como agente natural y primario, a la vez que destaca (Art. 63) a la Iglesia Católica como agente educativo por sobre las demás confesiones religiosas.

En estos apartados encontramos principalmente dos elementos que nos interesa señalar. El primero se vincula con la remisión al derecho constitucional de enseñar y aprender. Si bien este postulado constitucional que la Ley recupera puede ser objeto de múltiples interpretaciones, en la práctica, como ya mencionamos, ha sido utilizado por la Iglesia Católica como un argumento central para sostener la exigencia de que el Estado subsidie las escuelas privadas. La interpretación histórica, propiciada centralmente por la Iglesia Católica —pero también como vimos por sectores políticos como el caso del frondicismo—, se ha traducido en los hechos en una extensa política de subsidios a la educación privada con el consecuente desvío de los fondos del presupuesto educativo en detrimento de la educación pública. La norma no establece otras innovaciones que limiten la creciente participación en el presupuesto educativo del sector privado, así como tampoco lo hace la Ley de Financiamiento Educativo.

La postura sostenida por la Iglesia Católica ha sido siempre muy clara en este punto.

El Estado, debe garantizar que estos derechos sean reales y efectivos, y lo hace —entre otras maneras— aportando fondos para financiar una parte de los gastos de estas instituciones. Sin este aporte, se restringiría la libertad de elección, porque las cuotas de los institutos privados tendrían que ser mucho más elevadas y sólo podrían ser afrontadas por muy pocas familias pudientes. (CONSUDEM, Mendoza, 2010)

Sin embargo, es interesante destacar que la Iglesia Católica fue *aggiornando* su discurso a los cambios sociales. En un Documento publicado por la Conferencia Episcopal Argentina se afirma que

Consideramos necesario avanzar para que el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación sea real también para los padres de escasos recursos que quieran optar por establecimientos educativos cuyo ideario responda a sus propias creencias y convicciones. Tal principio está condicionado cuando el aporte estatal es sólo para salarios docentes, pues les exige una erogación claramente discriminatoria. (Conferencia Episcopal Argentina, La Iglesia y la Nueva Ley de Educación Nacional, 2007)

En segundo lugar, como hemos destacado más arriba, la Ley coloca al Estado Nacional, los Estados provinciales, los municipios, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y la familia en un pie de igualdad como responsables de las acciones educativas. Particularmente, la designación de la familia como “agente natural y primario” de la educación, como señala Sandra Carli,

Remite al discurso de la Iglesia Católica y a su concepción de familia. La consideración de la familia como agente "natural" corresponde a las concepciones de derecho natural, aquel que se considera no está constituido por normas vigentes; es abstracto y consiste en principios jurídicos cuya validez universal se encontraría en la naturaleza humana, por ejemplo el derecho a la vida. (Carli, 2006)

Estos, no sólo constituyeron argumentos sostenidos históricamente por la Iglesia Católica como vimos en el Congreso Pedagógico de 1882 y durante los debates de la Ley 1420, sino que los mantuvo a lo largo del siglo y nuevamente frente a la sanción de la Ley Federal de 1994. “La no discusión de esa concepción, en pleno siglo XXI, expresa un núcleo profundamente conservador en el discurso del Estado, que asume como propia la concepción doctrinaria de la Iglesia Católica.” (Carli, 2006)

Respecto a la educación religiosa, en ningún momento la Ley define la educación pública como laica ni se pronuncia respecto a la enseñanza de la religión. A su vez, reconoce a las confesiones religiosas como uno de los agentes privilegiados de la educación.

Sin embargo, si bien el texto legal recoge las tradicionales demandas de la educación privada religiosa en materia educativa, introduce algunos contenidos obligatorios en el currículum y establece que “los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo, la autorización y la supervisión de las autoridades educativas oficiales”, reglamentando mecanismos de control históricamente rechazados por la Iglesia Católica.

Respecto a los contenidos, la Iglesia Católica criticó la omisión de algunos de ellos tales como la enumeración de la dimensión religiosa en la formación integral de las personas (Art. 11). Criticó al mismo tiempo la inclusión de otros como aquellos relacionados con la discriminación contra la mujer y la violencia de género. En un documento sobre la Ley emitido por la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) se “lamenta” la incorporación obligatoria de estos contenidos por temor a la posible inclusión en los programas de la planificación familiar, de prácticas que favorezcan la anticoncepción, la esterilización o el aborto. Asimismo respecto a lo que denomina la “*ideología del género*” afirma que la inclusión de estos contenidos puede distorsionar la natural división de los sexos —hombre y mujer. (Conferencia Episcopal Argentina, citado por Nosiglia, 2007)

En síntesis, la Ley de Educación Nacional expresa en su texto tensiones. A la vez que postula el rol central del Estado como garante del derecho a la educación, que regula aspectos del currículum históricamente rechazados por la Iglesia Católica, mantiene también tradicionales posiciones en torno al rol de la familia como principal educador y a la sustanciación de la Iglesia Católica como uno de los agentes educativos destacados. Por otro lado, el conjunto de las modificaciones legislativas del período no cambian la relación del Estado Nacional respecto de los subsidios a la educación privada.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN, DISCUSIÓN Y SANCIÓN DE LA LEY 9870

El 15 de diciembre de 2010 la Legislatura de Córdoba aprobó una nueva Ley de Educación, la Ley N° 9870. EL Anteproyecto que es finalmente promulgado había recorrido instancias, siendo objeto además de numerosas modificaciones. Recuperaremos los rasgos principales del proceso.

A fines del año 2008 el Gobierno de la Provincia anuncia que frente a la necesidad de compatibilizar la legislación educativa provincial con la nacional se modificará la Ley 8113, vigente hasta entonces. Se creó a tal fin el Consejo Provincial de Políticas Educativas que sería el encargado de elaborar el anteproyecto. Durante todo el año 2009 y hasta junio de 2010, dicho organismo se abocó a la elaboración del texto. Una vez concluida esa etapa, el Anteproyecto se presenta a la comunidad educativa como el resultado del consenso entre una amplia gama de instituciones y actores y se elabora un “Documento para la Consulta”.

El mismo fue remitido a las escuelas en el mes de julio del mismo año. El debate, a pesar del escaso tiempo de que se dispuso para el tratamiento de los más de cien artículos, fue amplio y profundo, como veremos. Sin embargo, a pesar de existir puntos de acuerdos y divergencias, tanto entre los docentes como al interior del Consejo Provincial de Políticas Educativas, la Ley y sus puntos controversiales no emergieron a la opinión pública hasta los meses de octubre-noviembre cuando los estudiantes secundarios iniciaron un masivo proceso de tomas de establecimientos, movilizaciones y asambleas. Pronto se unieron estudiantes universitarios, de institutos terciarios, docentes de distintos niveles y padres. Iniciaron entonces un profundo proceso de movilización y militancia estudiantil contra lo que consideraban una ley ilegítima, funcional a los empresarios y a la Iglesia y a la cual rechazaban de plano.

El reclamo inicial exigía mejoras edilicias y de infraestructura en los colegios y la democratización del debate en el cual, argumentaban, no habían tenido espacios genuinos de participación. Respecto al Anteproyecto los cuestionamientos centrales

pusieron en tensión, además de los mecanismos por medio de los cuales fue gestada y debatida la propuesta, aspectos tales como la relación de la educación con los sectores productivos y empresariales, el presupuesto educativo, la presencia y modalidad de la educación religiosa en las escuelas, así como el tratamiento y espacio curricular destinado a áreas específicas como las materias artísticas⁵⁴.

Durante dos meses y medio los estudiantes cumplieron un rol central en la vida política y social de la provincia, ocupando las portadas de los principales diarios de la ciudad de Córdoba⁵⁵. Durante este período tomaron más de 30 colegios en la capital, realizaron numerosas y masivas movilizaciones, campamentos en plazas céntricas y jornadas artísticas obligando a las autoridades del Ministerio a iniciar las obras de refacción de los establecimientos educativos y a abrir nuevas instancias de debate sobre la Ley de Educación.

Finalmente, como dijimos, la Ley fue aprobada en medio de la represión policial a estudiantes que manifestaban en las adyacencias de la Legislatura. Sin embargo, la acción estudiantil había sido contundente y había obligado al gobierno provincial a introducir modificaciones al texto original con el objetivo de legitimar la normativa.

ÁMBITOS DE DECISIÓN, DEBATE Y/O PARTICIPACIÓN EN EL TRATAMIENTO DE LA LEY DE EDUCACIÓN

⁵⁴ Si bien no es el tema específico de este trabajo, cabe aclarar que nos estamos refiriendo en este punto al modo en el que los estudiantes expresaron sus demandas, demandas que no necesariamente reflejaban puntos regulados en el texto de la normativa sino que referían a posicionamientos políticos del gobierno provincial que eran percibidos como elementos subyacentes de la Ley. Tal es el caso de la presencia de empresas como Arcor o Minetti en la redacción del Anteproyecto, quienes no participaron en ninguna ocasión de las reuniones del Consejo. Podría pensarse aquí la superposición del plano del texto normativo y el político, percibiendo al gobierno provincial como ente directamente vinculado a los intereses de estos empresarios o el rechazo a un imaginario pro empresarial de las leyes educativas heredadas de los noventa. Con el paso de los días fueron haciéndose más específicos los posicionamientos, centrándose dicho debate en torno al carácter de pasantías y prácticas establecidas en la Ley.

⁵⁵ Sobre la acción estudiantil, Ver: FALCONI, Octavio y BELTRÁN, Mariana. *La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social*. Revista Propuesta Educativa, N° 35, 2011

El debate del Anteproyecto recorrió un extenso itinerario desde el ámbito donde se lo concibió hasta que fue votado. En este camino, fue adquiriendo una importancia central la cuestión de su legitimidad, aspecto que se fue superponiendo a las discusiones sobre su contenido. El modo en que el Anteproyecto fue concebido, los ámbitos ofrecidos para la participación, los tiempos dispuestos, los actores involucrados, fueron elementos nodales criticados por los sectores que se opusieron tenazmente al mismo. Intentaremos vislumbrar el punto de “superposición” entre lo que podríamos denominar “la metodología” y “el contenido” en los debates de la Ley.

Como dijimos, la polémica se desarrolló involucrando a múltiples actores que ocuparon distintos espacios de participación. La intención es detectar allí la presencia o ausencia de la cuestión religiosa y las posturas adoptadas.

Vale aclarar que existe una distinción entre los espacios formales y no formales, contando entre los primeros a aquellos que fueron oficialmente instituidos: el Consejo Provincial de Políticas Educativas, la Jornada de Consulta en las Escuelas, la Legislatura Provincial. Posteriormente, y como resultado de la intervención estudiantil, podemos agregar entre ellos las Jornadas en horario de clase en las escuelas medias para debatir la Ley y las Audiencias Públicas. Entre los espacios de debate no formales, mencionaremos aquellos que se gestaron en contraposición a los anteriores, particularmente impulsados por los estudiantes que habían sido excluidos de los ámbitos de decisión: las asambleas estudiantiles, asambleas docentes, movilizaciones, tomas de escuelas, jornadas de discusión, etc., formas de expresión que fueron construidas en la acción misma.⁵⁶

EL CONSEJO PROVINCIAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

⁵⁶ La extensión de este trabajo no nos permite detenernos en ambos ámbitos por lo que nos centraremos en el análisis de documentos que nos permitan rastrear este debate en los que denominamos “ámbitos formales” de discusión. Seguramente nuevas investigaciones podrán ahondar en el interesante proceso de acción directa que desarrollaron los estudiantes secundarios.

A fines de 2008 el Gobierno provincial dio a conocer la creación del Consejo Provincial de Políticas Educativas fechándose el 23 de febrero de 2009 su primera reunión. La última acta corresponde al 12 de octubre de 2010 cuando se reúne en sesión extraordinaria “en razón de la situación que se está viviendo con los alumnos de las escuelas secundarias” (Registro Consejo Provincial de Políticas Educativas [en adelante RCPPE], Acta N° 35).

El primer aspecto que es necesario aclarar en relación a este ámbito es que no contamos con Actas Taquigráficas, sino que se confeccionó un “registro” de las intervenciones, que según la Legisladora Coria que participó del mismo,

Es un registro (...) bastante bien logrado en términos de lo exhaustivo pero siempre incompleto. (...) Cada renglón de esos se puede haber abierto en 10 minutos de intervención en una discusión. Por eso era un tema delicado cuando utilizaban esto como una referencia. Hay cosas que no están escritas ahí. (Entrevista Adela Coria)

No obstante, dichos registros eran entregados a los participantes en la reunión posterior y todos ellos están firmados al pie por cada miembro presente, lo que permite dar por supuesto que el contenido expresado sintetiza al menos la posición sostenida por cada actor. Nos ha parecido necesario contar a su vez con entrevistas a algunos miembros del mismo, como la Lic. Alicia Carranza, quien participó en representación de la Universidad Nacional de Córdoba y la Dra. Adela Coria, quien lo hizo como miembro de la primera minoría de la Legislatura Provincial y en su carácter de pedagoga o “experta”.⁵⁷

El Consejo estuvo compuesto por los siguientes representantes:

⁵⁷ Adela Coria es profesora Titular de la Cátedra de Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación, entre otros cargos que desempeña. Cabe aclarar que la Legisladora Coria al momento de su designación para participar del Consejo formaba parte del Bloque del Frente Cívico. En los meses en los que se elabora la propuesta decide separarse de dicho Bloque, pese a lo cual sigue participando de las reuniones del Consejo integrándose al mismo la Legisladora Esmeralda Rodríguez por dicho agrupamiento político.

- Poder ejecutivo: el Ministro de Educación Walter Grahovac (quien asistió sólo a la primera reunión), el Secretario de Relaciones Institucionales Dr. Carlos Sánchez⁵⁸, la Secretaria de Educación Delia Provinciali, y representantes del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- Poder legislativo: dos legisladoras, una por la mayoría (Evelina Feraudo-Unión Por Córdoba) y otra por la primera minoría (Adela Coria –Frente Cívico)

- Universidades Públicas: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Tecnológica Nacional-Villa María y el Instituto Universitario Aeronáutico.

- Universidades Privadas: Universidad Católica de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo XXI.

- Sindicatos: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Asociación de Docentes de Enseñanza Media, Especial y Superior (ADEMES), Asociación del Magisterio de Educación Técnica (AMET), Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión de Docentes Argentinos (UDA).

- Educación privada: Consejo de Educación Católica (CONSUDEC), Cámara Cordobesa de Instituciones Educativas Privadas.

- El Consejo Asesor del Concejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo.

Como se observa, el Consejo contó con representación de las instituciones del nivel universitario así como de instituciones educativas del ámbito privado y de organizaciones sindicales y gremiales.

No estuvieron representados los estudiantes ni los padres. Según sostiene la profesora Alicia Carranza, el Consejo de Educación Católica lo propuso reiteradas

⁵⁸ El Dr. Carlos Sánchez fue Director de la DIPE desde Julio de 1999 hasta Febrero de 2002. Antes de dicha designación era Representante Legal del colegio FASTA Villa Eucarística y miembro del CONSUDEC. Luego trabajó para Educación con el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y de ahí pasó a Secretario de Relaciones Institucionales. Actualmente continúa desempeñándose en ese cargo.

veces, pero no se tuvo en cuenta (Carranza, Informe sobre lo actuado, 2010). En consonancia con esto en las actas encontramos un reiterado interés del CONSUDEC por integrar a “los padres” al Consejo, proponiendo que se invitara a miembros de la Federación General de Padres⁵⁹ y mostrándose dispuestos a aceptar la participación de cualquier otra entidad que represente a los padres de las escuelas públicas.⁶⁰

Lo que pasa es que ellos sí tienen una organización de padres, por eso ellos insistían muchísimo en esto y en la representación de alumnos y nosotros decíamos que los alumnos y padres debían ejercer su derecho a la participación en las escuelas porque son los que conocen íntimamente lo que está ocurriendo en las escuelas, pero no en un macro organismo como este. (Carranza, entrevista personal)

Con relación a los representantes de las confesiones religiosas vemos que si bien en la primera reunión sólo se encuentra mencionado el Consejo Superior de Educación Católica, en posteriores reuniones se señala la presencia del Consejo de Educación de Pastores Evangelistas y miembros de la Iglesia Católica Ortodoxa, pero sólo de forma eventual. El CONSUDEC propició también la participación del COMIPAZ, lo cual no fue aceptado.

El Consejo Provincial de Políticas Educativas establece un cronograma de reuniones quincenales. Durante el tiempo en el que funciona el gobierno provincial solicita a sus miembros “mantener en reserva” no solamente los debates que allí pudieran suscitarse sino también el contenido mismo de la nueva normativa. El “Señor Ministro [Walter Grahovac] solicita mantener en reserva lo tratado en los debates hasta tanto la discusión de los temas quede definida” (RCPPE, Acta N° 1).

Como hemos dicho, el Consejo Provincial de Políticas Educativas tenía como misión reformular la Ley 8113 y readecuarla a la Ley Nacional de Educación. La

⁵⁹ La que nuclea a padres de alumnos de escuelas católicas

⁶⁰ Cabe aclarar que no existe en la actualidad ninguna asociación de este tipo

modalidad que se acuerda es la de ir revisando uno a uno los artículos de la Ley vigente y realizar allí modificaciones en base a dicho texto.⁶¹

Los representantes de la Iglesia Católica tuvieron una centralidad indiscutible en este ámbito. La metodología de funcionamiento se repite sesión a sesión: todas las reuniones son iniciadas por el Dr. Carlos Sánchez quien realiza la apertura recordando el tema o artículo a tratar. De las 35 reuniones que tenemos registradas, en 27 ocasiones el Arq. Buitrago, representante del CONSUDEC, hizo uso de la palabra seguidamente a su apertura. En cada una de estas ocasiones puso a consideración el artículo de tratamiento que estaría en el orden del día actuando de hecho como “coordinador” del debate. Casi todos los artículos contaron con una “propuesta” por escrito y presentada en la apertura de la reunión por miembros del CONSUDEC. Esto no sólo ilustra el lugar que dicha institución adoptó en el Consejo sino también el profesionalismo con el que sus representantes se preparaban para participar en él. Incluso en reiteradas ocasiones, y pese al desacuerdo de otros miembros, el Consejo de Educación Católica “invitó” a las reuniones a directivos de colegios o individuos que ellos consideraban interesados en el tema que se trataría.⁶²

Para revisar los posicionamientos adoptados respecto a la educación religiosa nos focalizamos no sólo en aquellos que atañen especial y literalmente a ella sino que fue necesario revisar el conjunto del articulado en el que la Iglesia Católica pugnó por imponer sus puntos de vista y concepciones.

Comenzaremos entonces por aquellos en los que se hace referencia en forma directa a la enseñanza de la religión. Respecto al tratamiento del Art. 3, inc. a) que establecía entre los fines 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” no se registran debates sobre este inciso.

⁶¹ De hecho, en el Documento de Consulta que se envía a las escuelas las modificaciones están marcadas con un color diferente de letra.

⁶² Tal es el caso del Prof. Ramón Cuernavaca, del Instituto León XIII quien asiste a la reunión con el objetivo de que se reconozca la educación humanista como una modalidad de la educación media.

La primera referencia al tema la encontramos a propósito del tratamiento del artículo que trata sobre los derechos y deberes de los padres. El artículo es presentado con la misma formulación que hemos analizado en la Ley 8113, es decir, que se establecía el derecho de los padres a que los hijos reciban en el ámbito de la educación pública estatal educación religiosa de acuerdo a sus convicciones. A propuesta de la Legisladora Coria se debate si debiera “ponerse algo que diga en horario extracurricular y optativo u opcional” (RCPPE, Acta N° 6). Argumenta que no todas las religiones tienen igualdad de oportunidades para lograr esta enseñanza y que la aplicación de este inciso en la realidad es impracticable.

Por su parte, el CONSUDEC propone transcribir el artículo tal cual está ya que “no se puede cuestionar un derecho establecido en la Constitución” (RCPPE, Acta N° 6). La Lic. Provinciali sostiene que no existen reclamos de padres que soliciten que se imparta educación religiosa, minimizando los efectos del artículo en las instituciones públicas. En tanto, el Dr. Sánchez agrega que “en la práctica, cada institución ordena el horario escolar para cada área y agrega un espacio para el dictado de religión. Sugiere no modificar nada, ya que es algo que está instituido en el sistema” (RCPPE, Acta N° 6). Como vemos, los miembros del Ministerio de Educación presentes en el Consejo, aunque con diferentes posiciones, mantuvieron la defensa de dicho postulado con argumentos más o menos directos.

La Legisladora Coria insiste en la reunión siguiente en la necesidad de incluir la aclaración de que fuera en horario extracurricular ya que entiende que no sería inconstitucional incluirlo. Argumenta que la educación religiosa en el marco de la educación de gestión pública debe ser opcional u optativa. En el acta encontramos en forma reiterada el siguiente texto, que lamentablemente no nos permite conocer el tenor del debate: “Luego de un intercambio de opiniones, no se acuerda con estas propuestas”. Carmen Nebreda (UEPC) propone agregar la palabra “opcional”, lo cual “no afectaría a nadie”. Los miembros del CONSUDEC sostienen que esto se incluyó respetando la Ley 8113, la Ley Nacional 26.206 (sic) y el anteproyecto propuesto asegurando además que es fiel a lo que establece la Constitución de la Provincia y los tratados internacionales y que hay que evitar cualquier restricción.

Finalmente “luego de un sostenido debate se acuerda que se escriba “...recibir de manera opcional””. Pese a esto, la Legisladora Coria y la Lic. Carranza insisten “en su preocupación sobre no aclarar que esta educación sea fuera de horario escolar y de forma extracurricular”.

Como vemos quedan esbozados dos sectores. Por un lado, la propuesta oficial propiciada por los representantes del Ejecutivo y defendida por los miembros del CONSUDEC y de la Cámara Cordobesa de Instituciones Educativas Privadas. Por otro lado, la posición de las representantes de la Universidad, el Frente Cívico y algunos sindicatos que sostuvieron la necesidad de establecer la opcionalidad de dicha enseñanza. Ninguno de los sectores propuso eliminar dicho artículo completamente. En el proyecto queda incluida finalmente la palabra “opcional”.

Otro tema relevante a los fines del presente trabajo gira en torno a la obligatoriedad o universalización de la “sala de 4”. Los miembros del CONSUDEC se oponen a la obligatoriedad de la misma ya que consideran “que significaría un avance de la educación sobre la familia” (Reunión de Comisión del Consejo, Acta N° 1). En el mismo sentido se manifiestan en relación al debate sobre la jornada extendida o completa. En la sesión del día 16 de noviembre,

El Arq. Buitrago lee la moción del Consejo de Educación Católica: “nuevo artículo: Para asegurar el logro de los objetivos de esta ley y teniendo en cuenta la necesidad del niño de estar en familia, la escuela primaria será de media jornada sin perjuicio de lo cual podrán existir escuelas de jornada extendida”. (Reunión de comisión del Consejo, Acta N° 12).

Aquí vemos pesar nuevamente la concepción de “la familia como ámbito natural y principal de la educación de los niños”. Pero en este caso, se agrega además la estipulación de dos cuestiones derivadas que se ponen en juego. Hemos tenido ocasión ya de analizar largamente las implicancias para la Iglesia Católica de este postulado, tan caro a sus pretensiones doctrinarias. Sin embargo, se agrega además en este caso la presencia de una lógica económica. Cabe recordar que el subsidio estatal

se realiza por unidad de sección, por lo que la obligatoriedad de extender la jornada recaería sobre las instituciones, con el aumento consecuente de los costos de escolarización.⁶³

Otro punto arduamente debatido tiene que ver con el término que debía ser utilizado en distintos artículos, ya sea “persona” o “sujeto” como el término más adecuado para referirse al hombre en distintos artículos. Los miembros del CONSUDEC bregaron por imponer su propia concepción filosófica con el objetivo de “impregnar” el texto de su visión dogmática. Esta discusión, a primera vista secundaria, reviste una importancia trascendental en la definición ideológica, filosófica y hasta política de la normativa. Recuérdese que la filosofía de raíz católica define que la persona es considerada “un centro dinámico de actos”, con actividades que no sólo son racionales sino también emocionales y volitivas. La persona es concebida en contraposición a la idea de individuo, o en todo caso, la persona sería un individuo espiritual. Lo que le da su entidad como tal es su trascendencia (Ferrater Mora, 1970). De raíz tomista, el personalismo incorpora elementos antropológicos. Considera la esencia del hombre ligada a su actividad cultural, a partir de lo cual la educación sería uno de los procesos claves en la “humanización” del hombre.

Desde el punto de vista filosófico la noción principal sobre la que nos importa insistir aquí es la noción de persona. El hombre es una persona que se gobierna a sí misma por su inteligencia y su voluntad. El hombre no existe simplemente como ser físico. Posee en sí una existencia más rica y más noble, la sobre existencia espiritual propia del conocimiento y del amor” (Maritain, 1937).

Existen numerosas vertientes en la filosofía personalista. Sin embargo, podemos sintetizar diciendo que todas ellas destacan el valor relacional respecto a la

⁶³ En una nota publicada por el Diario La Voz del Interior del 18/05/2012 se aborda esta cuestión y se sostiene que por ahora el Estado no subsidiará la Jornada Extendida, pero tampoco exigirá su cumplimiento a las escuelas privadas. En este sentido, el artículo cita palabras del Ministro de Educación Walter Grahovac quien sostiene “Por ahora es una exigencia que nos hemos propuesto en la escuela estatal. Las privadas la pueden extender, pero lo que no vamos a hacer ahora es dar aportes. En su momento generaremos las condiciones para que la totalidad de las escuelas privadas la puedan aplicar.”

formación del hombre, los valores morales y religiosos asociados a una corporeidad sexuada (hombre-mujer) y a la sexualidad vinculada al amor y a la procreación. En base a lo antedicho, se comprende que el término propuesto se contrapone claramente al de *sujeto*⁶⁴, conllevando numerosas consecuencias ideológicas y filosóficas.

Otro debate que se desarrolló en el Consejo es en relación a la preeminencia que el CONSUDEC pretendía otorgar a la estipulación de la formación para el respeto del “derecho a la vida y a su preservación”, particularmente en el apartado referido al nivel medio. Esta posición fue sostenida tanto por el Arquitecto Buitrago como por el Dr. Sánchez. La Legisladora Coria sostuvo que el mismo debería considerarse incluido en los “derechos humanos” y que debía mencionarse en los fines de la educación, manteniendo la formulación establecida en la Ley Nacional.

Buitrago y Coria sostienen un acalorado debate respecto no sólo al punto mencionado anteriormente sino a la necesidad —o no— de incluirlo como parte de los contenidos de nivel medio como pretendía el representante del CONSUDEC, lo cual acarrea una discusión sobre la educación sexual y cuándo debería comenzar. El argumento de Coria recae en la posibilidad de encontrar una formulación “que no excluya”. Los que sostuvieron la otra postura apelaron a la Constitución Nacional y Provincial.⁶⁵

Es importante destacar que los posicionamientos del CONSUDEC no se limitaron a elementos filosóficos o pedagógicos de la propuesta, sino que hicieron especial hincapié respecto a temas que involucraban sus intereses económicos. Un

⁶⁴ Sujeto, en tanto, hace referencia a un ser que es actor de sus actos. La categoría de *sujeto educativo* considera al educando en su interacción, activo en la apropiación de los conocimientos. Si bien existen múltiples concepciones y conceptualizaciones sobre las que no podemos ahondar aquí que cuestionan dicha concepción, alude en general a esta concepción activa frente al conocimiento a la que hacemos mención.

⁶⁵ Es interesante destacar que como ambos actores mantienen sus posturas es la única acta donde encontramos una votación nominal. Luego de la lectura de la que se denomina “Propuesta 1” sostenida por la Dra. Coria y de la “Propuesta 2” del CONSUDEC, se realiza una votación. Gana la propuesta del CONSUDEC por siete votos contra tres. “El Dr. Sánchez dice, de acuerdo a los resultados de la votación, la propuesta aprobada queda incluida como un nuevo inciso del artículo 3 del proyecto”. Véase el modo en que el Consejo resolvía la inclusión o exclusión en el texto del anteproyecto de aspectos tan importantes como éste.

ejemplo de esto lo constituye el texto anexo a las actas titulado *“Posición del Consejo de Educación Católica sobre la propuesta de reforma de los artículos que hacen referencia al cuadro de derechos y obligaciones de los docentes de las instituciones educativas”* (RCPPE, Acta N° 35). En dicho escrito sostienen que no es necesario ni recomendable fijar pautas respecto a los derechos laborales de los docentes, particularmente en lo que se refiere a la estabilidad laboral. Se retomará numerosas veces el tema a pedido de los sindicatos que representan a los docentes que se desempeñan en el ámbito privado con la constante oposición del CONSUDEC y la Cámara Cordobesa de Instituciones Educativas a la inclusión de un artículo que garantice la estabilidad docente. El argumento central que sostuvieron para oponerse se relaciona con la defensa de la posibilidad de las instituciones privadas de prescindir del personal cuando estos “no acuerden o no actúen en consecuencia al ideario de la escuela”.

En la misma sintonía, los representantes del CONSUDEC batallarán en forma permanente para lograr la mayor independencia posible de las instituciones confesionales respecto del Estado, en relación a la ya mencionada atribución de “promover y desvincular a su personal” así como a la de “formular planes y programas de estudio de acuerdo a su ideario”. Nuevamente encontramos en oposición a la Dra. Coria quien sostiene que es necesario que se respeten “los lineamientos básicos” establecidos por el Estado en cuanto a los programas.

No hemos encontrado registro sobre algún debate alrededor del sector privado y la política de subsidios del Estado: probablemente esto se deba a que la nueva ley se estructuró en torno al texto de la Ley 8113, que remitía a normativas futuras las regulaciones para el sector privado. En ese sentido, en el proceso de reforma de la ley provincial de educación no se planteó avanzar sobre aspectos de la legislación que habían sido omitidos por la Ley 8113, sino actualizar su contenido, “adaptando” sus principios a las disposiciones de la Ley de Educación Nacional.

Respecto a la legitimidad del Consejo, uno de los temas que resulta conflictivo es el de la definición de mecanismos por medio de los cuales se pudieran dirimir los

aspectos en los que no se alcanzaran consensos. En los hechos, cuando no fue posible “acordar” el contenido de un artículo, uno de los mecanismos utilizados, como ya dijimos, fue el voto nominal. En otros casos, si no había consenso se dejaba tal cual estaba redactado en la propuesta original.

En algunas sesiones se debatió acerca del tipo de consulta a la comunidad educativa que debería realizarse y de sus alcances, punto que vuelve a tomar relevancia cuando se desata el conflicto en las escuelas de nivel medio. Algunos miembros (Coria-Legislatura, Buitrago-Consejo de Educación Católica, Carranza-UNC) proponen que es “oportuno bajar algún tipo de información”, que la misma debe llevarse a las escuelas para que pueda ser trabajada allí, lo que se considera el “ámbito natural” para desarrollar el debate. Otros, como Juan Monserrat de UEPC, sostienen que el Consejo es “muy representativo y considera que por primera vez un gobierno se abre y convoca a todos”. En general los participantes acuerdan con que lo prioritario es producir el proyecto y luego bajarlo a las instituciones antes de remitirlo a la Legislatura.

Algunos sostienen visiones más restrictivas como la de Luna de la UDA que afirma que hay que impedir que “esto se transforme en un Congreso Pedagógico”, o la de Carmen Nebreda quien afirma que “la consulta debe ser para que se apruebe la ley y no para que no lo haga (...) piensa que no se debe realizar una consulta sobre nada [previa a concluir la elaboración del Anteproyecto], que la misma debe realizarse cuando el proyecto esté ya listo y armado y de esta forma instalar el debate. Asimismo, deben fijarse tiempos para esta consulta”. RCPPE, Acta N° 10).

Pese a esto, se alzaron algunas voces que criticaron la limitación de la consulta a una jornada. Sánchez y Provinciali lo justificaron sosteniendo que “siempre habrá un tiempo previo individual, a través de la página de gobierno”. Sobre la necesidad de una mayor apertura del debate vemos coincidir a representantes de la UNC con los miembros del CONSUDEC quienes mantienen su postura de abrir lo más posible el debate para “que no parezca que se está opinando sobre lo que ya se ha acordado”. Es importante destacar que las lógicas desde las que se produce la coincidencia

responden a distintas finalidades: mientras las representantes de la UNC propiciaban la ampliación de los márgenes de la consulta, la Iglesia Católica apostaba a hacer pesar su peso corporativo, como había hecho ya numerosas veces.⁶⁶

Un sector proponía ampliar los márgenes propuesto para democratizar el debate, muchas veces recurriendo a la historia de las leyes educativas de nuestro país que se intentan implementar sin legitimidad ni consenso y que por ello fracasan. Incluso la Legisladora Coria sostuvo la necesidad de hacer públicas las posiciones que se manifestaron en el Consejo, que “las opiniones tienen que ayudar al enriquecimiento del proyecto” y propuso dar a conocer con claridad los temas más álgidos de la discusión y los más controvertidos.

En el mismo sentido, se realiza un debate respecto al modo en que el Anteproyecto debía ser presentado a la comunidad educativa. El Ministerio dice que se enviará con una carta de presentación sosteniendo que el mismo ha sido obra del trabajo conjunto de diversos sectores que hoy lo ponen a consideración. Según afirman la Dra. Coria y la Lic. Carranza, el Ministerio envía a las Escuelas el texto del Anteproyecto con un escrito introductorio no consultado previamente. “Lo que estaba mal en términos de enunciación fue elevarlo diciendo que era producto del consenso” (Entrevista Adela Coria). En el mismo sentido comenta Alicia Carranza: “El Ministerio eso no lo consultó y lo presentó como si fuera un consenso general. Y en eso, nosotros mismos lo dijimos, debieron haberse presentado las opciones” (Entrevista Alicia Carranza)

Las dos últimas actas revisten un interés particular ya que la irrupción estudiantil en la escena política provincial había puesto en cuestión la legitimidad del Consejo y la modalidad de consulta implementada. En dichas sesiones, se recrudecen las críticas a la limitación del debate a una sola jornada. Asimismo, los diferentes actores reubican o redimensionan sus posturas históricas a partir del nuevo

⁶⁶ Recuérdese el caso ya mencionado del Congreso Pedagógico de 1984. En los momentos en los que la Iglesia ve peligrar alguna de sus prerrogativas pone en movimiento todo su poder organizativo y de movilización, como sucedió en Córdoba en los noventa. A lo largo de todo este trabajo no hemos registrado ocasión en que la Iglesia Católica haya puesto su poder de movilización al servicio de la defensa de algún interés que no sea el corporativo propio.

escenario: 30 colegios de la capital tomados durante más de 2 meses en rechazo al proyecto que dicho Consejo había elaborado. El Anteproyecto apareció a los ojos de los estudiantes, más allá de los posicionamientos que pudieran existir a su interior, como fruto de un consenso con el que no acordaron y al que no habían sido invitados.

JORNADA DE CONSULTAS

Una vez concluida la redacción, el Ministerio de Educación establece la realización de una consulta pública que se lleva adelante el 28 de julio de 2010, indicando la suspensión de clases y la realización de una jornada en las escuelas en horario institucional. Se coloca en la página del Ministerio el texto y se envía una copia por escuela acompañada por una matriz que debía ser remitida en 48 horas, vía correo electrónico, a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

En dicha Subsecretaría, un equipo de técnicos encabezado por la Lic. Cecilia Larrovere realizó la sistematización de la información y elaboró un reporte que fue remitido al Ministerio y a los legisladores provinciales, previo al tratamiento de la Ley en el recinto. Allí se consignaron tanto las posiciones recurrentes así como las no recurrentes adoptadas por los consultados. El tipo de documento, que fue elaborado en base a una técnica de “indagación cualitativa y cuantitativa apelando a la racionalidad interpretativa” (Reporte Jornada de Consulta), tiene la fortaleza de permitirnos contar con los aportes casi textuales que realizaron los docentes, alumnos y padres, pero también la debilidad de no dar cuenta de la cantidad de instituciones o docentes que sostuvieron una determinada posición. Otro inconveniente con el que nos encontramos es que no se consigna si las consideraciones fueron sostenidas por docentes de una escuela pública, privada, confesional o laica, etc. Es así que en un mismo artículo podemos hallar afirmaciones en sentido completamente opuesto. Con estas limitaciones, describiremos brevemente algunos elementos que pueden ser de interés para vislumbrar la/s óptica/s sostenidas desde las escuelas.

En cuanto a los partícipes, si bien la convocatoria oficial estuvo dirigida a toda la comunidad educativa, en general participaron solamente los docentes de cada institución y en muy pocos casos los padres son convocados. A algunos de ellos se les envió una encuesta domiciliaria ideada por cada escuela e incluso algunos padres hicieron llegar por escrito a la escuela sus aportes u opiniones. En una reunión del Consejo la Profesora Provinciali hace mención a que algunos inspectores habrían impuesto obstáculos para la inclusión de padres a la jornada.

Los cuestionamientos a este mecanismo se multiplicaron en voces de docentes y estudiantes criticando el tiempo que se otorgó así como el mecanismo propuesto, tipo de debate, invitaciones al resto de la comunidad educativa y legitimidad del Consejo como órgano de elaboración. La profesora Carranza lo destaca como uno de los puntos conflictivos del tratamiento del proyecto:

Enviar el Anteproyecto sin crear un clima propicio para la lectura y compromiso de los distintos actores, tuvo como repercusión inmediata, que la propuesta fuera receptada “como una tarea más” burocrática, como algo “ya decidido” que no ponía en valor lo que las escuelas opinaran, “que todo estaba ya cocinado”. (...) La consecuencia inmediata es, en muchos colectivos, una oposición total a la Ley sin un análisis que permita considerar los puntos positivos y los que no lo son. También una deslegitimación de la instancia del Consejo. (Informe sobre lo actuado, Alicia Carranza, 2010)

Pese a esto, las contribuciones, críticas, agregados y enmiendas propuestas por los docentes indican un marcado interés y dedicación por la tarea propuesta con observaciones que van desde cuestionamientos filosóficos, históricos, legales y económicos hasta aspectos de forma, ortografía, gramática o redacción.

Según el Reporte, participaron un total de 3806 instituciones.

PARTICIPACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS- COMUNITARIAS	
NIVELES	CANTIDAD
Inicial	599
Primario	1879
Secundario	687
Modalidad jóvenes y adultos	230
Modalidad educación especial	82
Otros (supervisores escolares, equipos técnicos, organizaciones, etc.)	143
TOTAL	3806

A su vez, respecto a los participantes, encontramos:

PARTICIPANTES	CANTIDAD	%
Docentes	47.367	45%
No docentes y otros	5.263	5%
Familiares	29.471	28%
Estudiantes	23.155	22%
TOTAL	105.256	

Cada una de estas instituciones recibió un cuadernillo que contenía el Anteproyecto de Ley y una introducción en la que se exponía quiénes habían

participado de su elaboración y se destacaban los acuerdos alcanzados.⁶⁷ Se entrega a cada institución un cuadro de doble entrada en el que se deben consignar propuestas o modificaciones. Vale destacar que las propuestas deberían ser “unificadas” por escuela, por lo cual se da por supuesta la posibilidad de aunar criterios por parte de toda la comunidad educativa en cada uno de los artículos.

También en las matrices enviadas a la subsecretaría se destacan “comentarios referidos al escaso tiempo—una jornada— para el análisis del anteproyecto de ley y su importancia” (Reporte, p. 6). Se criticaron el tiempo y la extensión del debate que debía realizarse, pese a lo cual los redactores del reporte señalan “la minuciosidad y la precisión con que fueron formuladas las propuestas y planteamientos acerca de los artículos e incisos considerados” (Reporte, p. 32). Respecto al Consejo, se remiten críticas a su composición, así como a la excesiva representación de las entidades privadas.

Revisando el contenido del *Reporte* encontramos las primeras expresiones contrarias a la enseñanza de la religión a propósito del Art. 3 “Principios Generales”. Allí “se reitera el rechazo a la palabra “religiosos”. Remplazar “religiosos” por “trascendente” (Reporte, p. 9). También en dicho artículo proponen “Como agente natural... Suprimiríamos la palabra natural en este y todos los artículos donde se menciona” (Reporte, p. 35). Otros dicen “Debería decir: ‘la educación pública de gestión estatal es común, integral, gratuita, laica y exenta de dogmatismos de cualquier signo” (Reporte, p. 40). O, “sostener el espíritu laico de la educación pública” (Reporte, p. 41).

En el Art. 4 de los fines de la educación, se repite: “Inc. a) excluir el término religioso”. También se señala la presencia de términos de contenido ambiguo como el inc. f) que remite a “valores fundamentales...” y se preguntan “¿cuáles serían esos valores?”. Se solicita la inclusión explícita de la Ley de Educación Sexual Integral omitida en el proyecto. También respecto al Art. 11 se enuncia: “inc. e) No

⁶⁷ Fue mencionado anteriormente respecto al rechazo de algunos miembros del Consejo que no fueron consultados sobre dicho texto en el que figuran consensuando el Anteproyecto de Ley.

corresponde en un Estado laico, aún cuando la educación religiosa sea opcional. Esto no propicia la saludable separación entre Iglesia y Estado” (Reporte, p. 12). Otros deciden fundamentar largamente su postura:

“Las creencias religiosas de cada individuo devienen de una búsqueda personal en la cual la educación pública no debiera tener injerencia. Con el mismo criterio podría incorporarse a este apartado lo político, ideológico, que es un ámbito de trascendencia personal, y, como también esto es el resultado de la búsqueda personal, escapa a los objetivos de la educación pública (...) El aspecto religioso de la trascendencia de los educandos tendrá un sesgo definitivamente parcial a favor del credo católico ante la falta de participación de otros sectores confesionales” (Reporte, p. 41).

Podríamos entonces afirmar que abundan las referencias al rechazo de la inclusión de la enseñanza de la religión, aún de forma opcional, entre los fines de la escuela pública. Encontramos a lo largo del reporte numerosas formulaciones y argumentaciones contrarias a esto. Además observamos distintas posiciones sobre la educación sexual, el debate “persona-sujeto”, los “derechos de los padres”, la “familia como primera educadora” o la centralidad del Estado, universalización de la *Sala de 4*, sostenimiento de la educación privada, control estatal de los planes de estudio, estabilidad docente, desfinanciamiento de la escuela pública versus financiamiento de la educación privada.

Paralelamente, como anticipamos, se propusieron enunciados que se contraponen con los anteriores. Tal es el caso de “se reclama la incorporación del término persona, pues sólo se habla de ciudadano (Art. 2)” (Reporte, p. 39). Y su formulación contrapuesta “modificar en este caso el concepto de “persona” por el de “sujeto social” (Art. 3).”

A lo largo del Reporte, se observan posiciones coincidentes a las que fueran defendidas por sectores de la Iglesia. Se solicita “agregar derecho a la vida... desde la concepción y su preservación”. Otros postulan la “necesidad de una formación integral, y esto incluye una postura antropológica y religiosa frente a la misma. Importancia de formación en valores de acuerdo a los cultos existentes” (Reporte, p.

42). O reclaman la inclusión de los “derechos sexuales y reproductivos” y “especificar el alcance de la libertad de cátedra y de la libertad de enseñanza” (Reporte, p. 43).

La Iglesia Católica vía el CONSUDEC, organizó su intervención en dichas jornadas. Además elaboró un documento que fue enviado a todas las escuelas confesionales para ser utilizado como base para la discusión. En este documento, además de informar sobre el Consejo, su composición, su forma de funcionamiento, aclara el modo en el cual preparaban sus intervenciones en el mismo.⁶⁸ Los “principios” que guiaron su intervención se sintetizan del siguiente modo:

- Respeto a la vida desde la concepción
- La familia como primera educadora
- Derecho de los padres a elegir una educación acorde a sus convicciones
- Derechos de todas las personas a acceder a una educación de calidad

Sugiere además una serie de puntos clave a tener en cuenta al momento de debatir el Anteproyecto:

- La propuesta de una naturaleza común a todos los hombres y del lugar trascendente de la existencia humana vs. la preponderancia del concepto de sujeto sobre el de persona y el relativismo sobre aspectos cognitivos y morales.
- Educar en el respeto a la vida
- Respetar la voluntad de los padres y jerarquizar el nivel inicial vs la obligatoriedad cada vez más temprana de la escolarización

⁶⁸ Según afirman, se conformó un equipo de 50 personas que apoyaban técnicamente la elaboración de sus propuestas que eran presentadas, como dijimos, reunión a reunión.

- El reconocimiento de la familia como agente primario de la educación vs políticas asistenciales que suplantán a la familia como la jornada extendida o la doble jornada.

Como sucedió en otros momentos de la historia, la Iglesia Católica, en este caso a través del CONSUDEC, tuvo la estrategia de orientar la participación de sus instituciones y actores, buscando unificar tras los principios mencionados el conjunto de las organizaciones a las que influencia.

Podríamos pensar que pese a que la jornada terminó sin más y la oposición no se expresó en organización ni en manifestaciones públicas de rechazo, muchos de los cuestionamientos que llevarán a las calles los estudiantes secundarios ya habían sido notados y anotados por los docentes. Dos meses después los estudiantes serán la voz de este rechazo y lograrán la adhesión de un amplio sector de docentes a su lucha.

EL CONFLICTO ESTUDIANTIL

Podríamos indicar la apertura del conflicto estudiantil —que se extendería por casi tres meses— el día 28 de septiembre de 2010. Las tomas, mecanismo privilegiado que adoptó la lucha de los estudiantes, iniciadas en los albores del proceso, se extienden hasta el 24 de octubre de ese año, fecha en la que se levanta la última ocupación. Por más de un mes permanecen entonces ocupadas las principales instituciones educativas de nivel medio, superior y algunos ámbitos de la Universidad. Sin embargo, las acciones masivas de los estudiantes continúan hasta el 15 de diciembre cuando se trata y aprueba el anteproyecto de ley en la Legislatura provincial.

El conflicto se desata a raíz de la denuncia de los estudiantes respecto a las falencias edilicias y paulatinamente va colocándose en el centro de la escena el

cuestionamiento al anteproyecto de Ley, el que sin embargo está presente desde el primer día.⁶⁹

En relación a esto exigieron un espacio público y legítimo para discutir la ley y nuevas instancias de debate: “algunos puntos que los alumnos quieren discutir son el rol de la Iglesia y las empresas y los problemas presupuestarios” (La Voz del Interior, 03/10/2010).

La participación de los colegios no fue homogénea a lo largo del conflicto, sin embargo podemos afirmar que fue muy extendida. La metodología privilegiada durante el primer tramo del conflicto fue la toma. Se ocuparon, entre otros, los siguientes colegios: Ipem 268 Deán Funes, Ipem 136 Alfredo Palacios, Alejandro Carbó, Jerónimo Luis de Cabrera, Garzón Agulla, San José, Ipem 92 Quintas de Argüello, Escuela Preuniversitaria Manuel Belgrano, Ipem 270 Manuel Belgrano, Instituto de Educación Córdoba (IEC), Ipem 249 Nicolás Copérnico, Ipem 16 de Villa Cornú, República de Francia, Colegio Marina Weissman y el Instituto privado Bioy Casares. Además, se plegaron los terciarios Figueroa Alcorta y la escuela de teatro Roberto Arlt, entre otros. Los estudiantes universitarios tomaron Casa Verde y el pabellón Francia Anexo de Filosofía.

En general, el conflicto tuvo su epicentro en la capital provincial. No se dan tomas en el interior a excepción de una escuela de orientación artística en Río IV.

A lo largo de estos meses los estudiantes realizan además movilizaciones callejeras, acampes, vigiliadas, intervenciones culturales, reuniones con autoridades del Ministerio de Educación, asambleas escolares, debates, supervisaron y controlaron el inicio de obras de refacción de los colegios y tuvieron participación en las Audiencias Públicas. Una gran actividad estudiantil ocupa el centro de la vida política provincial.

Respecto a la educación religiosa, encontramos una categórica oposición de los estudiantes y padres movilizadas. Los blogs, redes sociales, pancartas, panfletos,

⁶⁹ Hemos reparado especialmente en verificar este hecho puesto que el Gobierno Provincial intentó deslegitimar el reclamo sosteniendo que en realidad los estudiantes luchaban por el estado de los colegios y que luego por intereses políticos se había inmiscuido la cuestión de la Ley de Educación.

cánticos y comunicados incluyeron este como uno de los puntos centrales de rechazo. Un ejemplo de esto lo constituye un comunicado difundido por la Asamblea de Estudiantes de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano en el que destacan, entre otros puntos, “la educación pública estatal debe ser laica y no es responsabilidad del Estado garantizar la formación religiosa, esta es una tarea que debe correr por cuenta de la familia o de las instituciones religiosas”. (La Voz del Interior, 04/10/2010)

El gobierno intentó por numerosos medios dividir y desgastar la unidad de los estudiantes, amenazando con distintas medidas disciplinarias e incluso represivas, como un intento frustrado de desalojo. Como parte de las estrategias para levantar las tomas, el 9 de octubre se realiza una reunión en el Ministerio de Educación a la que son invitados un sector de los estudiantes. Allí firman un acta donde el gobierno se compromete a iniciar obras de infraestructura y a ofrecer un ámbito de debate de la Ley. Otorgan un módulo por día, en la materia de Ciencias Sociales, durante dos semanas para debatir la Ley y se les ofrece una invitación a la Comisión de Educación de la Legislatura y un lugar en el Consejo Provincial de Educación.

Pese a todo, el único colegio que levanta la toma es el Jerónimo Luis de Cabrera. El resto de los estudiantes deciden continuar con las ocupaciones, las que se mantendrán más de 15 días incrementando, incluso, su número.

Para entonces, y con las obras de infraestructura en marcha, se centra el debate en la Ley.

Seguimos sosteniendo que este anteproyecto no se consultó, no se debatió, nos quieren llamar a discutirlo en una Legislatura que ya sabemos lo que hizo con la Ley de Bosques, que llamaron a consultar y después hicieron y deshicieron lo que quisieron. Entonces en esa Legislatura no confiamos y sostenemos que hasta que no se dé marcha atrás con el proyecto de ley, que es lo mínimo que estamos pidiendo, no nos vamos a sentar a negociar. (La Voz del Interior, 11/10/2010)

Con el paso de los días comienzan paulatinamente a levantarse algunas ocupaciones aunque paralelamente crece la acción callejera y la organización interesuelas que sigue unificando a los estudiantes. Cada vez más, el rechazo al Anteproyecto va pasando del cuestionamiento de su legitimidad y las formas denunciadas como antidemocráticas de su elaboración, a su contenido. Los puntos más destacados que sostienen son el rechazo a la educación religiosa, el cuestionamiento a lo que denominan la “mercantilización de la educación” — argumentando que no se establece con claridad el origen de los fondos para la educación, las pasantías y convenios con empresas— y cuestiones relacionadas a la organización de Centros de Estudiantes, entre otros.

Tal es la dimensión social que toma el conflicto que La Voz del Interior decide publicar el 13 de octubre junto a la edición del diario, en forma gratuita, el texto del Anteproyecto coincidiendo con el inicio de los debates en los colegios secundarios.

El 4 de noviembre finalmente y pese al contundente rechazo, el proyecto ingresa a la Legislatura provincial.

El documento entrará sin modificaciones a la Unicameral. Sin embargo, el Poder Ejecutivo sugerirá cambios. El más significativo se refiere al artículo que habla del derecho a recibir educación religiosa de manera “opcional”. El ministro de Educación, Walter Grahovac, confirmó que solicitarán que se realice en un espacio “extracurricular” y que se especifique que no se comprometerán fondos del Estado. (La Voz del Interior, 04/11/2010)

Analizaremos con detalle más adelante las modificaciones introducidas al proyecto original.

LAS AUDIENCIAS PÚBLICAS

La Legislatura Provincial vota la realización de audiencias públicas entre el 15 y 30 de noviembre en las ciudades de Córdoba, Río Cuarto, Cruz del Eje y San

Francisco, con el rechazo de los bloques de Izquierda Socialista, el Frente Cívico y el Frente Progresista.

Yo voté en contra de las Audiencias Públicas. Desde mi punto de vista, nunca he creído genuinamente en ese dispositivo de la democracia para dirimir los asuntos públicos (...) Va la gente, se expide, vienen, dicen, y nada, no se modifica nada. Con esa convicción y con la idea de que el Ministerio lo que debió haber hecho fue extender el plazo de debate en las escuelas, el ámbito genuino de discusión de la Ley (...). Con esa idea dije: esto es una estrategia de legitimación. (Entrevista a Adela Coria)

En un sentido similar se manifestó la Legisladora Liliana Olivero:

El gobierno cuando se vio apretado dijo que se iban a hacer audiencias públicas, que iban a democratizar lo que ya era imposible democratizar. Entonces la propuesta nuestra, del Bloque, fue volver atrás con el proyecto, desestimarlos, y discutirlo de arriba abajo sin fechas, sin tiempos, sin votarlo en el 2010, tomándose todo el tiempo que hacía falta. (Entrevista a Liliana Olivero)

A pesar de ser fuertemente cuestionadas, la mayor parte de los actores intentó expresar sus posiciones en dichas audiencias, a la vez que continuaban denunciándolas como amañadas y restrictivas. El 18 de noviembre se realiza en la Legislatura provincial la primera audiencia pública de la Capital. Tomaremos a ésta como muestra a fin de analizar el tenor de las mismas globalmente.

La Legisladora Evelina Feraudo (Unión por Córdoba) oficia de coordinadora. Según informa el área de prensa de la legislatura, participan de la misma un total de 43 personas, entre las que se encontraban padres, docentes, estudiantes y directivos escolares. Los interesados debían inscribirse previamente indicando la institución a la que pertenecían y luego se elaboraba la nómina. Es así que la Presidencia de las mismas “convoca” a hacer uso de la palabra a individuos a los que llama por nombre y apellido.

El “armado” que realizan los sectores clericales incluye padres, alumnos y “especialistas” a los que escuchamos argumentar reiteradamente sosteniendo los puntos ya mencionados por el documento del CONSUDEC. Pero dicha organización no fue privativa de este sector sino que desde otros ámbitos tales como la Universidad Nacional, el Ministerio, las asambleas estudiantiles, etc., también se organizaron “delegaciones” que llevarían la voz de cada uno.

Participaron estudiantes de distintas organizaciones como la Asamblea Interestudiantil, quienes “denunciaron” que no se permitía ingresar ni a los medios ni a los “compañeros” que estaban afuera. Manifestaron su rechazo de dicho espacio por no tener carácter vinculante, por no estar permitido el debate y por no ser un ámbito de participación legítima. Toman la palabra también dos estudiantes de la Asamblea de Filosofía quienes comparten lo debatido con sus compañeros que en general rechazan el proyecto de Ley. El tenor de la percepción de dicho ámbito lo expresa un estudiante de la Asamblea de Ciencias de la Información quien dice:

Antes de empezar, quiero hacer un repaso de lo que implica una audiencia pública. Realmente, esto que estamos viendo... Digo, conté las personas que había y somos menos de 40. ¿Qué clase de Audiencia Pública es esta? Conté los cuadros, y hay más cuadros que personas; conté los estudiantes y seremos cinco en total. Me parece que hay que replantearse estas cosas. (Emiliano Ambrosio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Audiencia Pública Córdoba, 18-11-2010)

Los cuestionamientos fueron múltiples y entre ellos la laicidad de la educación ocupó un lugar central.

Respecto a la postura de los representantes de la Iglesia Católica, nos interesa destacar la larguísima alocución realizada por el Dr. Gentile⁷⁰, a quién la presidencia decide “esperar” declarando un cuarto intermedio ante su ausencia. A su turno,

⁷⁰ Abogado Constitucionalista, Conjuez de la Cámara Federal de Apelaciones de Córdoba para los años 2010 y 2011, Profesor Titular Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Profesor Consulto de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Miembro y candidato en reiteradas ocasiones del Partido Demócrata Cristiano y de la Acción Católica. Miembro del Consejo Asesor de la Libertad Religiosa.

Gentile argumentó a favor de la enseñanza de “la religión” en la propuesta de Ley desde el punto de vista jurídico-dogmático, sintetizado en el siguiente extracto de su intervención:

Me tocó participar de esta transacción que significó la redacción de este artículo, donde unos querían poner esto de la educación no dogmática y otros queríamos poner lo de la educación religiosa, que no es otra cosa que lo que establecen los tratados internacionales.

Esto no significa imponer una educación confesional, lo cual violentaría manifiestamente la libertad de conciencia de cada uno; significa, en cambio, que a través de la enseñanza se ayude al que se educa a plantearse problemas de la trascendencia, a plantearse la cuestión de si detrás del más allá de este mundo no hay algo que le dé sentido (...) Lo que se intenta aquí es que la educación no omita esta dimensión humana, no que imponamos fe alguna o que utilicemos los recursos del Estado para imponer una fe determinada, aunque sea la fe católica, que es la de la mayoría de este pueblo (...) Lo que estamos planteando no es que se enseñe el catecismo en el colegio, como se pensaba —a lo mejor— en el siglo 19; hoy hablamos de la enseñanza de los valores, lo religioso debe ser llevado al colegio para que, en definitiva, se refuercen los valores racionales que muchas veces planteamos. *Una cosa es decirle a un chico: “usted tiene que respetar a su compañerito porque lo establecen las normas de disciplina del colegio o la ley o la Constitución” y otra: “su compañerito también es hijo de Dios y merece como persona humana un respeto de esta naturaleza”* [Destacado mío] (Gentile, Actas Taquigráficas Audiencia Pública, Córdoba, 18-11-2010)

La argumentación nos muestra el tipo de educación “en valores” que se pretende propiciar. Frente al rechazo que un amplio sector de la opinión pública manifestó frente a los postulados del anteproyecto de Ley, se redireccionan los argumentos hacia el valor formativo de los postulados religiosos, entendidos en el marco de la pluralidad de confesiones.

La Audiencia nos brinda la ocasión también de encontrar reflejadas las opiniones de integrantes de otras confesiones religiosas, poniendo en evidencia que “religión” siempre fue traducido en términos de “religión católica” en la educación cordobesa, incluso con la garantía de la opcionalidad. Miembros de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba plantean:

Sostenemos firmemente que la educación pública debe ser laica, lo que es práctica en nuestra propia institución, abierta a todos los niños cordobeses, sin distinción de origen, creencia o religión, favoreciendo la convivencia en la diversidad y reconociendo las diversas tradiciones y culturas. Como miembros de la comunidad judía laica hemos sufrido en la escuela pública tener que explicar por qué no participamos de la clase de religión. De niña iba a la Dirección o participaba de una clase sobre la que no tenía obligaciones —en ambos casos estaba en condiciones diferentes a las de mis compañeros—, o bien debíamos tomar la decisión de no imitar a la maestra. Mis propios hijos fueron expuestos a rezar el Padre Nuestro en clases y agradecer a Dios antes de la merienda por los alimentos. En otras palabras, la educación religiosa en el marco de la educación pública estatal entra en conflicto con la ley de antidiscriminación.(Gallina, Esther. Asociación cultural Israelita de Córdoba, Actas Taquigráficas Audiencias Públicas, Córdoba, 18-11-2010).

En las audiencias encontramos además de profesores, alumnos y diferentes personalidades, padres que apoyan la lucha de los estudiantes, rechazan el modo de elaboración del proyecto y critican el articulado así como otros que se presentan como padres de niños que asisten a colegios privados y que vienen a pedir que se les siga permitiendo ese derecho de elegir.

LA LEGISLATURA PROVINCIAL

El 15 de diciembre de 2010, finalmente, la Legislatura se apresta a tratar la Ley Provincial de Educación derogatoria de la Ley 8113/91. El texto final que se pone a votación está notablemente modificado en relación a la versión elaborada por el Consejo Provincial de Políticas Educativas.⁷¹

La propuesta de la mayoría es presentada por la Legisladora Evelina Feraudo, miembro de Unión por Córdoba y presidenta de la Comisión de Educación de la Unicameral. En su discurso abundan palabras tales como cooperación, participación, unidad de esfuerzos y voluntades y destaca constantemente el carácter “consensuado” del proyecto, fundamentando dicha pretensión de pluralidad en que el Consejo Provincial de Políticas Educativas “está integrado por todos los sectores

⁷¹ Según la Legisladora Coria, dichas modificaciones son realizadas directamente a nivel ministerial y no es consultado nuevamente el Consejo.

representativos del espectro educacional con representación en el ámbito de la provincia” (Libro de Sesiones Unicameral, 15-12-2010). Destaca que el mismo fue sometido a “consulta” de distintos sectores y que en base a los aportes de los estudiantes y personas que participaron de las audiencias públicas se han realizado modificaciones al texto original.

La presentación no cuenta con fundamentaciones pedagógicas, ni filosóficas, ni siquiera económicas o políticas. El discurso con el que el oficialismo sostiene la nueva Ley de Educación Provincial está centrado en intentar sostener el carácter plural de la norma puesta a consideración.

Respecto al debate es preciso aclarar que en el recinto, en realidad, no se desarrolla una contraposición de distintas ideas sino que se limita a la exposición y fundamentación de la postura que adoptará cada bloque. Analizaremos las principales argumentaciones sostenidas, centrándonos en la cuestión de la educación religiosa.

En primer lugar, La Legisladora Genta —también de Unión por Córdoba— asegura que este artículo [derecho de los padres] no “era introductor de la religión en la educación pública”. “En 19 años de vigencia de dicha ley —8113— jamás se planteó en la realidad la enseñanza religiosa en el ámbito de la educación pública, por lo que mal podría plantearse ahora”, sin explicar entonces el sentido de su continuidad. Acusa de dogmáticos a quienes se oponen y de ser detentadores de una “ignorante arrogancia desde su minúscula y casi nula representatividad” (Libro de Sesiones Legislatura Unicameral, 15-12-2010, p. 4782).

La UCR critica el modo en que fue gestado y elaborado tanto el proyecto original como el que finalmente se puso a votación, remarcando que

En general las modificaciones son más formales que sustanciales, una tentativa por mostrar a la sociedad que han sido atendidos sus reclamos, en definitiva, un intento de dar mayor legitimidad a un proyecto que no cuenta con el apoyo social que requiere una ley en la cual se debate la educación a futuro en nuestra provincia (Intervención del Legislador Pozzi, p. 4788).

Es interesante destacar que el legislador retoma los argumentos presentados en la Resolución 1084 del Consejo Directivo de la Universidad Nacional de Córdoba del cual enuncia uno a uno sus postulados, sin mencionar el punto vinculado con la educación religiosa. La UCR no se manifiesta sobre el tema en el recinto.

El Legislador Rossi (Frente para la Victoria) destaca que afuera de la Legislatura se han colocado vallas para impedir el ingreso al edificio, relacionando este hecho con el tipo de tratamiento que se le quiere dar a la Ley. El bloque votará en contra del proyecto. Sobre el punto de la educación religiosa sostiene que

Entendemos que la educación pública debe ser laica, gratuita y obligatoria, y los padres que quieran que sus hijos sean educados desde el punto de vista religioso cuentan con un montón de cultos y templos reconocidos en la Provincia de Córdoba a los cuales acudir a completar la educación que sus hijos reciben por parte del Estado, y no tiene que ser éste el que se involucre en estas cuestiones. (Libro de Sesiones, p. 4794).

La Legisladora Rodríguez de la Coalición Cívica sostiene que

El Estado no puede variar el sentido laico de la enseñanza oficial, por más vueltas que se le dé. Paralelamente, su deber irrenunciable debe ser garantizar la posibilidad de la enseñanza por parte de institutos religiosos, expresión de todos los credos instituidos. (p. 4796).

Otro legislador del ARI ahonda un poco más dicha en posición:

Creo que el derecho de la familia de poder elegir la educación que quiere para sus hijos ya está garantizado de otra manera. En muchas escuelas de diversas condiciones religiosas llega el aporte del Estado hasta el ciento por ciento, sobre todo a aquellas que cumplen una función invalorable. (p. 4804).

La Concertación plural vota a favor, acordando con las modificaciones introducidas. El PRO también.

La Legisladora Olivero (Izquierda Socialista) destaca el carácter antidemocrático del debate y sostiene que en el proyecto de ley se iguala la educación pública a la privada.

La Legisladora Fernández (Peronismo Militante) argumenta con un poco más de profundidad sobre el tema de la educación religiosa. Trae a colación la Ley Nacional 23.592 que penaliza actos discriminatorios y sostiene que la

Educación religiosa, en el ámbito de los establecimientos escolares de gestión estatal, afectaría el ejercicio de estos derechos y garantías al generar segregación de estudiantes y docentes a partir de la religión que pudieren llegar a profesar (p. 4816).

Se pregunta también cómo garantizar el derecho que se enuncia en relación a aquellos cultos que no dispongan del número suficiente de pastores para enviar a cada una de las escuelas. A pesar de esto, su bloque vota a favor de la Ley.

La Legisladora Coria, a su turno, expresa en la Legislatura algunos puntos en los que se manifestó divergencia en el Consejo de Políticas Educativas, entre los que menciona la “educación religiosa en las escuelas estatales”. Sostiene que “hubo profundas diferencias sobre los derechos de la familia sostenidos por el Consejo de Educación Católica que se oponía a la obligatoriedad de las salas de 4 años y a la jornada extendida”. Critica la modalidad de funcionamiento de dicho Consejo, asegurando que allí se dieron al menos dos polaridades: entre los actores de lo público y los actores de lo privado pero también lo describe como escenario de “debate de radicales diferencias ideológicas resueltas por votación, lo que pasó a denominarse consenso” (p. 4823). Denuncia las Audiencias Públicas a las que califica de “estrategia de legitimación” ya que la sanción estaba anunciada para la fecha.

Habla de la Córdoba que describe José María Aricó, la que se mueve entre “la tradición y la modernidad”, destacando su carácter revulsivo, muchas veces contra la

Iglesia Católica. Cita a Juan Pablo Abratte⁷² y enuncia que los actuales postulados se enmarcan en “una disputa histórica entre los sectores laicistas y el integrismo católico que había encontrado en Córdoba un espacio fértil para su desarrollo en tanto se había generado en la provincia una contraofensiva frente al laicismo triunfante a nivel nacional a fines del siglo XIX”. Realiza un breve recorrido histórico por las distintas leyes educativas de los últimos 30 años en la provincia con lo que busca fundamentar lo que considera una “matriz de poder operante en la elaboración del proyecto de ley pronto a sancionarse que, por supuesto, es negada en nombre de las mayorías” (Libro de Sesiones de la Legislatura Unicameral. 15-12-2010) [Destacado mío]. En la entrevista personal se manifestó en el mismo sentido sosteniendo:

Yo entiendo que el Gobierno Provincial establece un acuerdo con la Iglesia Católica de Córdoba pero no porque sea como una institución que está por fuera, sino porque sus propios miembros “pertenecen a”. Sánchez, ¿quién es Sánchez? Estamos hablando de la jerarquía (...) Tienen esa identidad y tienen esa posición. Por un lado eso, la Iglesia no está fuera del Ministerio, cogobierna del mismo modo que cogobiernan con el gremio. Así te lo digo: la Iglesia, el gremio y el Estado articulados en una decisión política, en ese punto. (...) Tendría que ser muy ingenua para imaginar que no existió un acuerdo previo (...) Yo creo que eso forma parte de la identidad, permean al Estado, son parte del Ministerio. (Entrevista a Adela Coria)

Presenta también argumentos jurídicos, sosteniendo que en cuanto a que los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, “no obliga, en ningún caso, a brindar educación religiosa o moral dentro de la enseñanza pública estatal, entendida como el proceso oficial de transmisión y elaboración de conocimientos” (Libro de Sesiones Legislatura Unicameral, 15-12-2010).

Agrega además que las escuelas privadas también debían estar exentas de dogmatismos de cualquier signo para la enseñanza de los contenidos obligatorios y comunes.

⁷²Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Córdoba quién como ya se ha mencionado en este trabajo ha realizado investigaciones sobre las reformas educativas en Córdoba, particularmente desde el retorno de la democracia.

Nosotros financiamos la educación privada y permitimos que para la enseñanza de los contenidos obligatorios y comunes se pueda habilitar también la formación dogmática. Para la enseñanza de los contenidos obligatorios y comunes en escuelas privadas o estatales, la educación debe ser anti dogmática. (p. 4826)

Cuestiona la inclusión de lo que el proyecto llama “derecho a la vida”, sosteniendo que es a todas luces una formulación que está dirigida contra quienes defienden la posibilidad de la interrupción voluntaria del embarazo, destacando que sin embargo no se hizo lugar a la propuesta de la organización HIJOS sobre la inclusión de la enseñanza obligatoria sobre los crímenes de lesa humanidad.

Cuestiona también el hecho de que la Ley mantiene una lógica de mercado, como cuando se habla de “servicios educativos”. Sostiene que no se escuchó a los docentes que dijeron “no” y que dijeron: “Queremos educación pública, gratuita, laica, obligatoria y de calidad”, remitiéndose al reporte antes mencionado.

Mientras tanto, en las calles aledañas al recinto, la policía reprimía duramente a estudiantes, padres y docentes que se habían movilizado hasta allí exigiendo que se retirase el proyecto hasta tanto se pudiera discutir profundamente. Algunos legisladores salieron del recinto hacia las comisarías en las que se encontraban detenidos los estudiantes⁷³. Otros, como el Legislador Passerini (UPC), sostuvieron:

Señor presidente. Repudio –y todos en esta Legislatura debemos hacerlo de manera unánime, genérica y del lado que venga- toda forma de violencia. Ejercer la violencia de manera extorsiva para modificar la voluntad o un debate debe ser siempre repudiable en el ámbito de la democracia. (Libro de Sesiones, Legislatura Unicameral, 15-12-2010)

Definitivamente, no se estaba refiriendo a la violencia que significaba votar una ley sin legitimidad social.

⁷³ Según sabemos es el caso de las Legisladoras Coria y Olivero.

EL TEXTO APROBADO: LA LEY 9870

El análisis del proceso de sanción de la Ley permite afirmar que la influencia ejercida por la Iglesia Católica en el diseño del texto legal ha sido fundamental, tanto a través de la participación del CONSUDEC y de la Cámara de Instituciones Educativas Privadas en el Consejo Provincial de Políticas Educativas como a través de funcionarios adeptos como Carlos Sánchez y de partidos políticos que hicieron suyos los postulados clericales, como Unión por Córdoba.

Su participación en el Consejo de Políticas Educativas fue decisiva y sus presiones e influencias quedaron plasmadas en el Anteproyecto de Ley. La acción de los estudiantes logró relativizar algunos enunciados, pero como veremos, la Ley 9870 es una ley en la que la Iglesia Católica de Córdoba marcó su impronta en numerosos temas.

En su articulado están presentes formulaciones y postulados que históricamente ha defendido la Iglesia Católica y que hemos intentado sistematizar a lo largo de este trabajo. La Iglesia logró asegurarse importantes términos de la ley que legitiman y avalan su práctica, tanto en lo que tiene que ver con la difusión de sus principios dogmáticos en la escuela pública como con el espacio y privilegios que pretende detentar en el ámbito de la educación privada. Realizaremos un breve recorrido por los principales artículos en los que se pone en evidencia su impronta.

El primer elemento lo encontramos en el Art. 2 cuando se define a los “servicios educativos públicos de gestión privada”. Su status se equipara con los “servicios educativos públicos de gestión pública”. Como dijimos, esta formulación se hereda de la Ley Federal y declara a la educación privada como parte del sistema educativo público.

También la Ley sostiene que “todos los habitantes de la Provincia tienen, asimismo, derecho a acceder a los más altos niveles de formación, investigación y creación, conforme con su vocación y aptitudes (...)”. Esta visión meritocrática de los trayectos educativos es destacada en su análisis por la Lic. Carranza cuando sostuvo que

Una expresión que también fue muy discutida [en las reuniones del Consejo] era la “igualdad de oportunidades”. Ellos consideraban que la expresión “igualdad de oportunidades” era suficiente. Nosotros decíamos que no se podía decir solamente igualdad de oportunidades sino igualdad de condiciones y de oportunidades, porque considerábamos que la oportunidad es algo que se ofrece pero no se garantiza que todos pudieran tomarla, por lo cual el Estado debía garantizar igualdad de condiciones para que se pudiera realmente hacer efectiva la igualdad de oportunidades. La posición de ellos [los representantes de la Iglesia] era que era suficiente la igualdad de oportunidades, ¿por qué?, porque ellos creen en el esfuerzo individual.” (Entrevista a Alicia Carranza)

En el mismo sentido destacamos el inc. t) del Art. 4: “Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo personal y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En el mismo Art. 3 inc. f), encontramos otra conquista de la política impulsada por la Iglesia Católica. “La educación pública de gestión estatal es común, integral, gratuita y exenta de dogmatismos de cualquier signo.” Consecuentemente con el conjunto del articulado, la educación no se define como laica.

En cuanto a los fines de la educación, vemos reflejados los intereses de la Iglesia en el siguiente inciso: “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”. No se concibe la posibilidad de un desarrollo integral sin la inclusión en la educación de la dimensión “religiosa”. La religión es parte de la actividad humana, tanto en el presente como en el pasado. Sin embargo, una cosa es estudiar la actividad religiosa y creencias de los distintos grupos sociales y otra muy distinta es enseñar los dogmas en los que se apoya alguna de ellas como verdaderos. En el primer caso, su referencia no sería necesaria ya que se estudiaría como parte de otras ciencias tales como la antropología, la historia y la filosofía.

Otro de los puntos tiene que ver con la inclusión de la Ley de Educación Sexual, aspecto que fue modificado en el texto final ante al cuestionamiento de los estudiantes. El artículo original establecía “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”. Luego de las

modificaciones se elimina la palabra “responsable” y se agrega “una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150”. Recordemos que la Iglesia enfrentó duramente la Ley de Educación Sexual y, si bien no pudo evitar su promulgación, realiza permanentemente acciones y forma a sus docentes para ir en contra del contenido de la misma.⁷⁴

Otro punto que estuvo en discusión y que la Iglesia Católica se empeñó en defender, es el inc. k) del mismo Art. 4 que dice “Brindar una formación que promueva el derecho a la vida y su preservación”. Este artículo, que persigue claramente la finalidad de difundir en la escuela una enseñanza contraria al derecho al aborto, no fue modificado pese a la oposición que se sostuvo contra él.

En el nuevo texto, el mencionado artículo sobre los derechos de los padres ha cambiado su formulación en forma sustancial. Por un lado, se mantienen intactos nuevamente el reconocimiento a los padres “como agentes naturales y primarios de la educación”. Seguidamente, se les establece el derecho a “elegir para sus hijos o representados la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas y a (...) optar por la modalidad y orientación según sus convicciones”. Como ya hemos mencionado, la Iglesia Católica se basa en este pretendido derecho para sostener que si el Estado no garantiza la educación confesional estaría “discriminando” a quienes quieren elegir una educación católica para sus hijos pero no tienen los medios para hacerlo.

Sin embargo, la parte más sustantiva de dicho artículo y la más debatida, a la cual se incorporan las propuestas realizadas por la Legisladora Coria, establecía en el texto del anteproyecto el derecho de los padres: “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”. El artículo no se retiró, como solicitaban los estudiantes, aunque se le incorporaron elementos que lo “limitarán” agregándose: “como contenido

⁷⁴Remitimos para un análisis pormenorizado de la posición de la Iglesia católica sobre la misma al documento “*Aportes para la implementación del Programa de Educación Sexual Integral*”, Consejo de Educación Católica de Córdoba. s/f.

extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos”.⁷⁵

Vamos a detenernos un momento en la formulación tal como quedó. Si se lo analiza detenidamente, podemos observar que posee una contradicción interna. Si se reconoce a los padres el derecho a que sus hijos reciban en el ámbito de la educación pública de gestión estatal educación religiosa pero se establece que la misma debe ser extracurricular —no comprometer los contenidos—, sin financiamiento estatal —el Estado no pagará a docentes de religión—, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros de los diferentes cultos —no involucrando a los docentes en esta tarea—, es evidente que el Estado con todas estas limitaciones no garantiza tal derecho. Formalmente es impracticable, pero su presencia en el articulado habilita más de lo que prohíbe.

Es necesario apuntar aquí que en las últimas décadas el principio legal que autoriza la enseñanza de la religión en las escuelas públicas no tuvo un espacio curricular. Si entendemos el currículum como “el principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en una relación especial unos con otros” (Bernstein, 1988: 79), y si en estas unidades de tiempo se desarrollan determinados contenidos, la cantidad de tiempo otorgado al mismo sería indicador del status otorgado a dicho contenido en el código analizado. En este sentido, si bien no hemos explorado dicha relación de forma específica ni contamos con datos certeros para afirmar desde cuándo no es así, en los últimos años no existió en las escuelas públicas de Córdoba educación religiosa como ocurriera en las primeras décadas del siglo XX con “la hora de la religión”. Sin embargo, hasta fines de 2011, las libretas de calificaciones de los alumnos del nivel primario de las escuelas públicas de Córdoba aún estipulaban la calificación de los alumnos en el aspecto “Formación religiosa y moral”. A su vez, en numerosas escuelas se mantienen una serie de prácticas vinculadas a la enseñanza religiosa más allá de su espacio en el diseño curricular.

⁷⁵ Texto definitivo con el que se promulga la Ley 9870

Por otra parte, logran mantener la prescripción que “reconoce a la familia como agente natural y primario de educación, el derecho fundamental de educar a sus hijos y de escoger el tipo de educación más adecuado a sus propias convicciones”. Hemos argumentado que dicho reconocimiento impone no sólo una forma ahistórica de concebir a la familia como una institución “*natural*” y espacio indiscutido de socialización de las jóvenes generaciones sino que además se establece el derecho a escoger el tipo de educación como una pauta que será argumentada luego para sostener la ampliación de la política de subsidios estatales.

Tal es el Art. 5: Derecho a la educación. Garantías.

El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos. (...) A fin de cumplir con esta responsabilidad sostendrá el sistema educativo en todo el territorio provincial e impulsará el mejoramiento de la calidad de la educación.

Nótese que al equiparar “servicios públicos de gestión estatal y privada” queda establecida la obligación del Estado de garantizar su prestación.

Nuevamente, el Art. 16 prescribe entre los principios políticos de la organización del sistema, que “el Sistema Educativo Provincial se organiza, en términos de política educacional, conforme con los principios de libertad de enseñanza, de democratización, centralización política y normativa, desconcentración operativa y participación social”. Nótese que el principio de la “libertad de enseñanza” aparece regulado, incluso en primer orden.

Al analizar el apartado sobre la Educación de Gestión Privada, encontramos nuevamente a la Iglesia Católica imprimiendo su sello al texto de la Ley. “Tienen derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos, las sociedades cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y otras personas físicas y jurídicas.” La designación especial de la Iglesia Católica por sobre las demás

confesiones, le otorga un lugar de preferencia que también tiene en las leyes nacionales.

Por último, cabe mencionar que la Ley remite a la Ley 5326 de 1972 que regula la Educación Privada en la Provincia de Córdoba a la que ya hemos analizado y hemos definido como una Ley enteramente funcional a los intereses de la Iglesia Católica, tanto dogmáticos como económicos.

Como dijimos al inicio de este capítulo, la acción estudiantil impuso una serie de modificaciones al texto de la Ley⁷⁶ que si bien no cambiaron su carácter se constituyeron en un freno a las pretensiones del gobierno y la Iglesia que deberá ser tenido en cuenta a la hora de su reglamentación, transformándose en una Ley de Educación con un bajo nivel de legitimidad.

⁷⁶ Aunque no tiene relación con nuestro tema de investigación resulta de interés apuntar que otra modificación esencial que se le introdujo ha sido en relación a otro cuestionamiento importante que realizaron los estudiantes respecto al carácter de las “prácticas educativas” propuestas en el Art. 40 de la Ley. Se le agregó el texto “La práctica educativa complementa la formación del alumno, pero en ningún caso debe ser considerada trabajo en los términos de la Ley Nacional N° 20.744 o pasantía conforme lo define y establece la Ley Nacional N° 26.427”. Un texto de tenor similar se agregó en el Art. 66 sobre las prácticas educativas de la enseñanza técnica.

Respecto a la enseñanza artística se agrega en el apartado sexto, reservado a tal modalidad, que la misma “se brinda para la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de todos los niveles y modalidades”, en relación al escaso peso otorgada a la misma en el conjunto de la Ley, aspecto tan cuestionado por los estudiantes del sector que se movilizaron y fueron un componente clave de la organización estudiantil.

Otra modificación que se le introduce a la Ley es en relación a la composición del Consejo Provincial de Políticas educativas. Detalla la inclusión de entidades provinciales que agrupen a estudiantes de nivel secundario y superior y a la que agrupe a padres o madres de familia, diferenciando en ambos casos los de gestión privada o pública.

CONCLUSIONES FINALES



Simbología católica en las escuelas públicas de Córdoba

Cuando el gobierno provincial decidió convocar al Consejo de Políticas Educativas con el objetivo de reformar la Ley General de Educación N° 8113 y ajustarla a la nueva Ley de Educación Nacional, volvieron a ponerse en movimiento los engranajes de un viejo mecanismo de definiciones, redefiniciones, acciones y posiciones que involucraban a actores históricamente interesados en el sistema educativo. Con mayor o menor poder de decisión, con premeditación o de modo espontáneo y éxito variable, el partido de gobierno, los partidos políticos de oposición, la Iglesia Católica, los estudiantes y docentes, los sindicatos, la intelectualidad y sectores de padres, volvieron a plantear en la esfera pública sus concepciones e intereses sobre la educación de Córdoba, luchando por imponerlas en ocasión de una nueva redefinición normativa.

Desde los inicios de dicho proceso, la Iglesia Católica se incorporó en los debates del Consejo Provincial de Políticas Educativas, desempeñando un rol central, disputando con firmeza en favor de sus postulados, ejerciendo presión desde sus organizaciones corporativas, intentando homogeneizar las posiciones de su sector de influencia —particularmente padres, alumnos y docentes de colegios católicos— y estableciendo diversas alianzas, especialmente con el propio gobierno provincial. Tenía valiosos intereses que defender, conquistas históricas que era necesario preservar y demandas vigentes que intentaría cristalizar en el texto de la nueva Ley.

Hemos analizado el Anteproyecto, destacando que en su contenido la Iglesia Católica asentó diversas posiciones, postulados y regulaciones. La inclusión de la religión entre las finalidades de la educación, la garantía de que los padres pudieran reclamar la enseñanza de la religión para sus hijos en el ámbito de las escuelas públicas, la equiparación de los sistemas de educación pública y privada, la reafirmación de la Iglesia Católica como uno de los sectores que tienen a su cargo la educación destacándola de entre las demás confesiones, la designación de la familia como agente natural y primario de la educación, la inclusión del “derecho a la vida y a su preservación”, así como la referencia a “una educación sexual responsable”, se cuentan entre los puntos que logró imponer.

El texto modificatorio de la Ley 8113 que se presentó al debate, incorporaba algunos elementos tendientes a ampliar el acceso y permanencia en el sistema, como la extensión de la jornada, el incremento de los años de escolarización, la obligatoriedad de la sala de 4 del nivel inicial y el reconocimiento de algunas áreas específicas del sistema tradicionalmente relegadas, como la educación rural y de adultos. Sin embargo, mantuvo también muchos de los rasgos más conservadores que habían caracterizado a la educación de la provincia.

El contenido del Anteproyecto, sumado a aspectos vinculados a la legitimidad y modalidad de su elaboración, fue rechazado por un amplio sector de estudiantes que acompañados por padres y docentes, inician un intenso proceso de movilización y organización denunciando los elementos más antidemocráticos, dogmáticos y conservadores del proyecto, entre los cuales encontramos la educación religiosa.

La codificación de la enseñanza religiosa, que algunos jóvenes estudiantes quizá consideraron una innovación que incorporaba la Ley, remitía sin embargo a un histórico debate que había distinguido el carácter de la educación pública de la provincia desde fines del siglo XIX en adelante. Los posicionamientos en relación a la educación laica-religiosa en 2010 constituían, en realidad, la actualización de una antigua disputa entre sectores que históricamente pugnaron por definir, a lo largo de más de cien años, qué se entiende por educación, cuáles deben ser sus contenidos, qué valores debe transmitir la escuela y qué lugar debe ocupar la religión en ella.

PASADO Y PRESENTE

La decisión de abordar el análisis de la Reforma educativa 2010, realizando una reconstrucción histórica en la que recuperamos los rasgos principales del debate laica-religiosa, no tiene que ver con el intento de encontrar las causas o explicar el presente de acuerdo a una sucesión de hechos por los cuales habría llegado a ser como es. El proceso mismo de análisis nos ha llevado hacia allí:

No sólo el verdadero significado de todo acontecimiento trasciende siempre cualquier número de causas pasadas que le podamos asignar (...) sino que el propio pasado emerge conjuntamente con el acontecimiento (...) La historia aparece cada vez que ocurre un acontecimiento lo suficientemente importante para iluminar su pasado. Entonces la masa caótica de sucesos pasados emerge como un relato que puede ser contado porque tiene un comienzo y un final. Lo que el acontecimiento iluminador revela es un comienzo en el pasado que hasta aquel momento estaba oculto; a los ojos del historiador, el acontecimiento iluminador no puede sino aparecer como el final de este comienzo recientemente descubierto. Sólo cuando en la historia futura ocurra un nuevo acontecimiento, este “fin” se revelará como un inicio a los ojos de los futuros historiadores. (Arendt, 1995: 41 y 42).

La historia ofrece “luz natural” para poder vislumbrar los hechos del presente. A la luz de esta historia, como afirma la autora, fue hilándose el relato que como historiadores de este período histórico estamos posibilitados de construir.

A medida que intentamos explicar las condiciones de posibilidad de una legislación que ya avanzado el siglo XXI mantenía la educación religiosa en el ámbito de la escuela pública provincial, fue preciso recuperar no sólo los aspectos políticos, culturales y sociales de Córdoba en la actualidad, sino que debimos remitirnos a distintos momentos y períodos de la historia educativa provincial y nacional donde este debate había puesto en las calles, en los diarios y en los ámbitos de decisión a los mismos actores que hoy veíamos nuevamente pugnar por definir el contenido de la educación pública. Continuidad y ruptura, permanencia y cambio, fueron las claves que utilizamos para intentar analizar este fenómeno.

Por ello, en este trabajo nos propusimos vincular esta nueva reforma legislativa y los posicionamientos que se dieron en torno a la enseñanza de la religión al proceso más general de definición del carácter de la escuela pública en la provincia. Hemos intentado poner de relieve que este debate no es nuevo, como tampoco lo es la presencia de la educación religiosa en los textos legislativos de la provincia ni las disputas que se generaron en torno a su definición.

HEGEMONÍA Y TRADICIÓN

La tradición católica de Córdoba, así enunciada, resultaba insuficientemente determinada para dar cuenta de las condiciones de posibilidad de la permanencia de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, máxime en un contexto de altos niveles de secularización social. Por ello, nos propusimos poner en tensión los procesos políticos, culturales y sociales que subyacen al establecimiento de dicha tradición, la que, según dijimos, entendemos como un recorte específico y determinado de la realidad, una selección que es constitutiva y organiza los medios del poder hegemónico.

La “tradición” ha sido comúnmente considerada como un segmento histórico relativamente inerte de una estructura social: la tradición como supervivencia del pasado (...) A partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos. Sin embargo, dentro de una hegemonía particular, y como uno de sus procesos decisivos, esta selección es presentada y habitualmente admitida con éxito como “la tradición”, como el pasado significativo. (Williams, 2000: 138)

La tradición es esgrimida en su acepción conservadora para sostener una lectura que pretende que hay algo para conservar y preservar. La tradición cristiana, particularmente, estaría constituida por un conjunto de verdades reveladas, dogmáticas. Esta tradición católica de la provincia de Córdoba no sólo se sustenta en sus instituciones —culturales, políticas y económicas— sino también en formaciones,

“movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, que tienen una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y que presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales”. (Williams, 2000: 139)

Desnaturalizar la afirmación sobre la *tradición católica de Córdoba* y específicamente de su sistema educativo, requería entonces recuperar el camino recorrido desde la formación del sistema educativo hasta la actualidad, para percibir

el modo en el cual esta tradición se había ido conformando y a la vez resignificando en los distintos períodos, particularmente abocándonos al ámbito educativo.

La tradición católica de Córdoba es el resultado de numerosos momentos de tensión, enfrentamiento, redefiniciones legislativas, posicionamientos, alianzas y estrategias. Mecanismos de consolidación de la influencia social y cultural a través de numerosas instituciones asociativas, acciones comunes con funcionarios del Estado que le aseguraron un lugar preferencial en el régimen legal, alianzas con sectores del ejército en sangrientas dictaduras cuando esto no fue suficiente, entre otros recursos, constituyen la base de sustentación de una tradición que se consolida como resultado de la relación de fuerzas.

Un complejo proceso hegemónico, cargado de conflictos y de situaciones irresueltas, inestable por definición, subyace al establecimiento de esta tradición provincial, proceso que excede el ámbito educativo como tal y remite a una relación de fuerzas más general, a las alianzas y pactos que la Iglesia Católica ha sabido construir a lo largo del siglo. Su alianza estratégica con los sectores de la burguesía terrateniente criolla, a la que en las décadas siguientes se sumó el ejército y sectores del capital industrial y financiero internacional, ha sido clave para su sostenimiento. Parafraseando a Julio V. González, las cúpulas de la Iglesia Católica siempre han estado del lado de la reacción: contra los derechos de los trabajadores, contra la innovación educativa, contra los derechos de la mujer, sosteniendo dictaduras militares. Su suerte y su permanencia están indisolublemente ligadas a la permanencia de estos sectores en el poder. El siglo XX los ha mostrado como grandes aliados.

LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COMO ANALIZADOR

Hemos recurrido a la legislación como un analizador, lo cual nos fue llevando a revisar períodos de tiempo cada vez más remotos. La Ley 8113, antecedente sobre el que se elaboró el anteproyecto de reforma 2010, se remitía a su vez a la Ley 1426, una ley centenaria que había regido el sistema educativo desde 1896. La enseñanza de la

religión establecida en los textos legislativos se mantendría hasta el año 2010 sin modificaciones sustanciales.

La revisión histórica de la relación entre la Iglesia Católica, la educación y la legislación educativa en la provincia nos permitió complejizar las condiciones que subyacen a dicha permanencia. Tanto la reforma introducida en 1908 como la Constitución sancionada en 1923 y la Ley 8113, mantuvieron el precepto de la enseñanza de la religión que encontramos presente nuevamente en debate en 2010. A pesar de varios intentos en el sentido contrario, de numerosos proyectos legislativos y de activas intervenciones del movimiento estudiantil en distintos períodos, la educación de Córdoba estuvo regida durante 114 años por leyes que estipulaban la enseñanza de la religión en horario escolar en las escuelas públicas, excepto que sus padres manifestasen voluntad en contrario.

La mirada histórica no pudo sin embargo detenerse en 1896 y debimos rastrear aún más atrás. A fines del siglo XIX, a propósito de la sanción de la Ley 1426, Córdoba puso ya entonces de manifiesto elementos singulares respecto al sistema educativo nacional. Es por ello que reparamos especialmente en recuperar aspectos culturales, educativos, institucionales, económicos y políticos que permitieron a la Iglesia obtener y defender un lugar privilegiado en el sistema educativo provincial. Si bien éste, al igual que el nacional, se fue conformando alrededor del monopolio del Estado, presentaba elementos particulares.

LAICIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Hemos sostenido, además, que la hegemonía clerical en educación detentada al menos hasta las últimas décadas del siglo XIX, comenzó a ponerse en cuestión en los años de las luchas por la independencia de la mano de un sector liberal que sostuvo que el Estado debía cumplir un rol central en la constitución de un sistema educativo moderno. Dicho proceso tiene su cúspide con la sanción de la Ley 1420 que establece el marco legal de constitución del Sistema Educativo Nacional y que en sus definiciones excluye de los contenidos mínimos la educación religiosa. No la considera

entre las finalidades de la educación, pero sin embargo, habilita fuera del horario escolar a los ministros del culto a brindar educación religiosa a los niños.

La complejidad del proceso descrito y la polisemia del término laicidad provocaron que reparásemos especialmente en su definición. Hemos definido laicidad como parte de un proceso más general de secularización que se da en el plano de las instituciones públicas. Por medio de dicho proceso, el Estado asume funciones que hasta entonces estaban controladas por la Iglesia. Ateniéndonos a dicha conceptualización, la Ley 1420 es la consumación legislativa del proceso de conformación del sistema educativo nacional donde el Estado ocupa un lugar central. La laicidad de la Ley 1420 no estaría dada sólo, ni principalmente, por su formulación en torno a la enseñanza de la religión en las escuelas sino porque ella estipula el rol central del Estado como agente responsable de la Educación. La Iglesia Católica intentó establecer infructuosamente la enseñanza de la religión en dicho esquema, lo que no impidió que volviera a aspirar a ello en nuevas ocasiones en las décadas siguientes. La formulación adoptada por la Ley 1420 estableció la tolerancia religiosa como principio de la escuela pública argentina, postulado imprescindible si pretendía constituirse como una institución de masas en pleno flujo inmigratorio y cuando se iniciaba una incipiente industrialización que traería aparejada algunos rasgos secularizadores en la vida social y cultural.

En Argentina se dio un proceso laicista en educación, donde el Estado asentó su monopolio educativo en detrimento del lugar hasta entonces detentado por la Iglesia, al igual que lo hizo en otros ámbitos de la vida privada que pasaron a estar a su cargo como los cementerios, el registro civil o los matrimonios. Sin embargo, en este esquema, la Iglesia Católica mantuvo siempre un lugar de privilegio.

Pero más allá del texto, la Ley 1420 fue reconocida y significada como una ley de educación laica, estableciéndose un *status quo* respecto a que la religión debía permanecer fuera de los muros de la escuela pública, adoptando lo que podríamos llamar un carácter “neutro” respecto a la religión. Excepto en 1943, cuando el régimen militar decretó la obligatoriedad de la educación religiosa en las escuelas —ratificada en 1949 por el parlamento— o durante la última dictadura militar donde se incorporó

a pesar de no verse modificada la legislación, estos fueron los principios que abonaron el imaginario de la escuela pública argentina: laica, gratuita y obligatoria.

Como hemos intentado sustentar, en Córdoba se desarrolló un proceso divergente. La Iglesia Católica logró evitar que las tendencias laicistas que se habían expresado en la sanción de la Ley 1420 llegaran también a Córdoba, postergando la promulgación de una ley local hasta varios años después y cambiando su signo.

Cuando en diversos períodos la Iglesia creyó posible imponer en el sistema educativo público sus prerrogativas, cuando pensó que podía triunfar en el debate de la Ley 1420, peleó para que se incorporase la educación religiosa y sostuvo, desde una postura centralista, que una Ley Nacional debería regir para todo el territorio. Cuando asumió que la batalla estaba perdida, volvió hacia atrás con este argumento y sostuvo que las provincias tenían el derecho a darse una legislación autónoma (Roitenburd, 2000). Quizá, este tipo de diseño discursivo sea el que prima en la actualidad, donde se establece la supremacía de la Constitución y la legislación de la provincia por sobre una Ley Nacional, que no contempla entre sus contenidos mínimos la enseñanza de la religión.

Sostenemos, entonces, que no es posible hablar de *laicidad* para el Sistema Educativo Nacional. Por ello hemos adoptado la definición de *laicidades*. Así como la Ley 1420 no redundó en una sucesión de leyes homogéneas que mecánicamente sobrevinieran en el conjunto de los territorios provinciales, estableciendo algo así como un compacto diseño normativo, tampoco hoy puede pensarse en la existencia de un grado de laicidad uniforme para el conjunto del sistema. Tanto como en Córdoba, otras provincias aún mantienen en sus legislaciones la educación religiosa —con mayor o menor regulación efectiva—, tales como Salta o Tucumán. Es por eso que hemos adoptado la categoría de laicidades que nos permitió, por un lado, sostener la existencia de distintos grados de laicidad alcanzados por los sistemas educativos provinciales —centrándonos en el caso de Córdoba— a la par de valorar desde una nueva perspectiva el grado de laicidad estipulado a partir de la Ley 1420 para el sistema educativo de conjunto, es decir, una laicidad aplicada sólo en algunos lugares del país.

CONTINUIDADES Y CAMBIOS

Esta “tradicción”, así inaugurada, es la que hemos rastreado en este trabajo. La presencia de numerosos cuestionamientos, cambios, avances y retrocesos nos permiten sostener que no se ha tratado de una continuidad lineal, apromblemática y consensuada al modo de una sociedad que homogéneamente hubiese adoptado esta opción para su sistema educativo entre otras posibles, como pretende el discurso clerical. Lejos de eso, la historia de la educación religiosa está plagada de luchas que han implicado un decidido accionar de las cúpulas eclesiásticas, enfrentando a distintos sectores liberales, grupos del arco político opositor y estudiantes, quienes alternativamente han planteado cuestionamientos de mayor o menor envergadura y con mayor o menor éxito contra la permanencia de los postulados dogmáticos.

Al respecto creemos que pueden ser ilustrativas las reflexiones proporcionadas por Silvia Roitenburd, las que a pesar de referirse a la educación de la mujer, pueden ser extendidas al conjunto de los rasgos restrictivos del sistema:

Otras visiones que las que se pretendían imponer desde discursos restrictivos estaban presentes (...) La propia omisión de su presencia en la historia de la educación tradicional, debe ser considerada como parte de una estrategia destinada a mostrar que las cosas “fueron como son”, por inercia, porque el proceso lineal las fue produciendo. Esto es decir, ocultando las luchas que dentro del campo educativo se libraron también para replantear el currículum, no sólo en lo referente a sus contenidos sino también a todas las formas de transmisión de mensajes (...) En este sentido, es necesario consignar que la suerte —la mala suerte— que corrieron todos los intentos de modificación del currículum, planes y programas, tanto desde las alternativas como los promovidos en algunas coyunturas precisas por funcionarios del espacio educativo, tendientes a incluir modificaciones en educación sexual, coeducación, revisión de concepciones cristalizadas, etc., no fueron abandonadas por irrelevantes. Fueron combatidas con energía. (Roitenburd, 2000:86)

Entre los momentos donde fuerzas contrahegemónicas enfrentaron al poder clerical hemos destacado el proceso que se conoce como la Reforma del 18, que implicó un durísimo golpe a la posición hegemónica de la Iglesia en el nivel universitario, ámbito privilegiado de la formación de elites y fuente de funcionarios

políticos. La Reforma Universitaria revirtió el histórico lugar ocupado por la Iglesia Católica en el nivel universitario, al menos hasta entrada la década de 1950. Recién entonces, y cambiando de estrategia, ésta logró una legislación que le permitió abrir sus propias universidades, resignando —al menos temporalmente— su pretensión de influenciar a la universidad pública.

El segundo momento de fuerte cuestionamiento se dio en el terreno legislativo y provino de un ala del Partido Radical, el sabattinismo, que en los años treinta cuestionó duramente la hegemonía clerical en el terreno educativo. Este posicionamiento se tradujo no sólo en una serie de proyectos legislativos, de los cuales el más importante es el presentado por el diputado Sobral, sino también en algunas iniciativas como la Escuela Normal Superior y el Instituto Pedagógico. La Iglesia Católica puso en acción tanto sus alianzas con sectores del poder político y militar como sus organizaciones corporativas adeptas logrando impedir el avance laicista.

En otras ocasiones, su poder se vio desestabilizado desde el ámbito nacional. Hemos mencionado ya la década de 1880 y las medidas laicistas adoptadas desde el Estado. Un segundo momento se da durante los últimos años del peronismo, cuando Perón deroga la Ley votada en su propio gobierno sobre la obligatoriedad de la educación religiosa. Esta medida implicó, por primera vez en la historia de Córdoba, que quedase sin efecto la Ley 1426 y se prohibiera la educación religiosa en las escuelas públicas. Luego de la llamada Revolución Libertadora, la Iglesia Católica volverá a exigir la reglamentación de “la hora de la religión” pero ya en un marco de tensión que provoca en la práctica avances y retrocesos permanentes en cuanto a la aplicación de dicha normativa.

Otro elemento de continuidad que nos interesa destacar es el hecho de que las cúpulas eclesíásticas han utilizado como herramienta privilegiada para concretar sus pretensiones en el terreno educativo las estrechas relaciones con sectores del poder político de la provincia. Podemos mencionar distintos escenarios en los que, como analiza Silvia Roitenburd (2000), priorizó una práctica de articulación directa con los más altos funcionarios de gobierno. Su histórica cercanía política al denominado

“Partido Cordobés”⁷⁷ y a la ya mencionada “Corda Frates”⁷⁸, su aporte permanente de funcionarios al Consejo General de Educación de la provincia y la vinculación estrecha a numerosos gobiernos, como vimos a propósito de la reforma 2010, son una muestra de que esta estrategia sigue siendo la priorizada para imponer y conservar sus prerrogativas en el ámbito educativo.

En la actualidad, permean los más altos ámbitos de decisión política y administrativa, particularmente en lo que respecta a la educación privada. Si bien no hemos podido realizar un estudio específico sobre el tema, los datos que poseemos nos permiten afirmar que el Consejo de Educación de la provincia ha estado integrado la mayor parte de las veces por hombres adeptos a las ideas dogmáticas de la Iglesia. Dicho organismo fue un espacio clave desde donde llevar adelante e imponer distintas normativas en la vida cotidiana de las escuelas, tales como las recomendaciones de los inspectores a los docentes para que leyeran “educación religiosa=católica” o las instrucciones sobre instalación de simbologías y prácticas católicas en las aulas. Actualmente la DGIPE (Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza) es sistemáticamente dirigida por hombres ligados a la Iglesia Católica y a sus escuelas.⁷⁹ Podemos agregar como ejemplos de esta estrategia las estrechas relaciones con el partido de gobierno, Ministros de Educación, miembros de los Consejos de Educación, de partidos políticos, funcionarios de altos cargos en Ministerios y Secretarías.

Por otra parte, el movimiento estudiantil merece atención especial. En los numerosos momentos en los que hemos destacado su intervención podemos constatar que sus posicionamientos no han sido homogéneos ya que, como sostienen numerosos investigadores, el movimiento estudiantil no posee intereses propios que le permitan intervenir unificadamente sino que es una caja de resonancia de las

⁷⁷Denominación que se otorgaba al grupo informal de familias poderosas e influyentes de la sociedad local, entre cuyos miembros se encontraban militares, profesionales, universitarios, sacerdotes y comerciantes, es decir, la élite gobernante. ROMERO, PAG 61

⁷⁸ Hermandad católica de la que participaban profesores universitarios, funcionarios y políticos

⁷⁹ Un ejemplo de esta afirmación lo constituye Hugo Ramón Zanet, director de la DIPE en 2012, quien se desempeñó como primer director del Instituto Superior Juan Cinotto —institución de formación de nivel terciario dependiente del Obispado— y quien está también fuertemente ligado a la Unión de Padres de Familia. Ya hemos mencionado también el caso del propio Carlos Sanchez.

contradicciones de la sociedad. Hemos reparado en su participación en la Reforma del 18, destacando la polarización entre un sector de estudiantes profundamente anticlerical y otro sector que se organiza a la sombra del Arzobispado para defender las prerrogativas de la Iglesia Católica. Durante los treinta, sectores del movimiento estudiantil apoyaron la Ley Sobral pronunciándose a favor de la enseñanza laica mientras otro sector, se manifestaba por una “Ley de Educación Religiosa”. Particularmente sintomáticos son los hechos que tienen al movimiento estudiantil como un actor central entre 1955 y 1958, momentos donde se muestra profundamente fracturado, particularmente en torno al proceso denominado “Laica-Libre”. Laicos de distinto signo y clericales se enfrentan no sólo a nivel discursivo sino físicamente, en las calles y establecimientos educativos de todo el país, particularmente en Córdoba.

Pero aún teniendo en cuenta estas particularidades, destacamos que sectores del movimiento estudiantil se han constituido en actores claves del cuestionamiento al dogmatismo clerical a lo largo de la historia. Su acción decidida se transformó en un factor decisivo de desestabilización en numerosas oportunidades. El posicionamiento democratizador y antidogmático ha signado su intervención en numerosos casos, como por ejemplo en la organización y resistencia frente a la disolución de la Escuela Normal Superior de Córdoba, oponiéndose al avasallamiento de esta experiencia.

La participación de los estudiantes a propósito de la reforma en 2010 es una muestra más de esto. Como hemos sostenido, su actuación fue decisiva como elemento desestabilizante del *status quo* impuesto por el gobierno y la Iglesia Católica alrededor de la reforma. Pese a los pronunciamientos de distintos sectores que diferían con aspectos de la propuesta, fueron los estudiantes secundarios, a los que se sumaron los estudiantes del nivel terciario, universitario y docentes de distintos ámbitos, quienes se opusieron tenazmente entre otros puntos, a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas. Retomando la tradición laicista de un importante sector del movimiento estudiantil, expresaron enérgicamente y por diversos medios su repudio a dicha disposición.

ARGUMENTOS HISTÓRICOS Y REACTUALIZACIONES

Otro aspecto que destacamos es en relación a la permanencia de los argumentos de la Iglesia. La mayoría de ellos se mantienen incólumes desde el siglo XIX hasta la actualidad, tales como la apelación al derecho de la familia a ser la primera y natural educadora, el derecho canónico que le otorgaría a la Iglesia el rol principal en la educación, o que la educación sin religión sería una educación incompleta constituyéndose en reaseguro para la transmisión de valores. A estos argumentos doctrinarios se han ido agregando otros que son el resultado de posiciones logradas en el último siglo como la apelación a la tradición legislativa de la provincia, en particular a la Constitución Provincial, que establece el derecho de los padres a elegir para sus hijos una educación religiosa acorde a sus convicciones. Este argumento se ha ido reconfigurando y adaptando a las pretensiones de la Iglesia: en algunos momentos fue el fundamento para promover la enseñanza de la religión en las escuelas públicas; en otros, para la exigencia del sostenimiento financiero de las escuelas confesionales por parte del Estado.

En este mismo sentido podemos mencionar la recurrencia de lo que se ha dado en llamar “educación libre”. La iglesia ha reclamado su derecho como educadora no sólo respecto a la posibilidad de diseñar sus propios planes de estudio, crear sus propias instituciones educativas y expedir títulos habilitantes sino también exigiendo que el Estado sostenga y promueva sus iniciativas, argumentando que para que pueda existir la libre elección del tipo de educación que los padres quieren para sus hijos, por razones de justicia distributiva, el Estado debe subsidiar la educación privada y por lo tanto la confesional. La Iglesia Católica también sostiene que esto es conveniente para el Estado, ya que sería una educación más barata que la pública puesto que los padres se harían cargo de una parte de su costo.

Nos interesa agregar que este último no es sólo un argumento ideológico, es también un argumento económico. Como hemos sostenido, en las últimas décadas se ha extendido y consolidado una extensa red de instituciones educativas privadas, en la cual la Iglesia tiene una importante participación. Si bien el aporte presupuestario del Estado a las escuelas de gestión privada se remonta a los tiempos coloniales, dado que

algunos cabildos ya subsidiaban a los colegios de la Iglesia Católica, tuvo carácter irregular y poco sistemático hasta mediados del siglo XX. Cuando se sanciona el Estatuto para el personal docente de los establecimientos de enseñanza privada —Ley 13.047 de 1947— no solamente se legislan aspectos de la estabilidad de los docentes sino también ciertos criterios para otorgar las subvenciones. El proceso de reglamentación del “aporte del Estado” fue avanzando desde entonces en diversas regulaciones. La Ley 13.343 de 1948 elevó el porcentaje máximo del aporte estatal, habilitando a las escuelas aranceladas a recibir las tres cuartas partes de los sueldos mínimos y a los establecimientos gratuitos el 100%. También se revisó dicho postulado cuando el Estatuto del Docente (Ley 14.473) de 1958 igualó el salario del docente privado al de su par de escuelas estatales, implicando un incremento sustantivo de las subvenciones al sector. El decreto 10.900 de ese mismo año reglamentó nuevamente la distribución de las subvenciones, elevando el mínimo de aporte estatal a las escuelas aranceladas al 80% e incorporando a los docentes auxiliares y al personal directivo como destinatarios de dichos aportes (CIPPEC, 2003). Esto permitió el importante crecimiento que registró el sector. Las consecuencias inmediatas fueron el desvío de fondos de los magros presupuestos educativos hacia el sector privado, del cual nos interesa para nuestro propósito particularmente el confesional.

La falta de datos sólo nos permite manejarnos con algunas estimaciones; no existe ninguna dependencia oficial que sistematice las asignaciones presupuestarias entre educación pública y privada, laica o confesional. Esta indiscriminación es un logro importante de la jerarquía eclesiástica, plasmado en la Ley Federal de Educación del menemismo, que resignificó al sector como educación pública de gestión privada. Según un informe del año 2006, el subsidio a los colegios religiosos rondaba entonces los 2000 millones de pesos anuales. Indica además que el sistema privado consume el 13,5 por ciento de todos los recursos estatales para educación, que en 2006

ascendieron a 24.500 millones de pesos, y la educación confesional más de la mitad de ese monto, el 7,5 por ciento del total, es decir 1.837 millones de pesos.⁸⁰

En Córdoba, el 21% de las instituciones educativas son privadas. El 32% de los alumnos asisten a escuelas privadas, ubicándose tercera luego de la Ciudad de Buenos Aires (49%) y la Provincia de Buenos Aires (33%).⁸¹ En Córdoba, casi 300.000 niños y jóvenes concurren a escuelas de gestión privada.

Para el año 2008 de un total de 2254 instituciones privadas, el 50% recibe un subsidio del 100% y más del 80% recibe más de un 90% de subsidio.⁸² Además, la participación en el presupuesto educativo es notablemente mayor al promedio nacional. En Córdoba, el 24% del presupuesto educativo se transfería a la educación privada. Córdoba encabezaba en ese momento dicha transferencia seguida por Santa Fe (20%) y la ciudad de Buenos Aires (17%).⁸³ Según esta misma fuente, la transferencia estatal a instituciones educativas al sector privado por alumno en el año 2006 era de algo más de 1500 pesos anuales.

A propósito del tratamiento de la Ley de Educación 26.206, la Iglesia Católica intentó imponer que el Estado financie los colegios religiosos de modo tal que también ellos puedan ser gratuitos, pero no lograron su objetivo. El recurso discursivo predominante viene estando centrado en la necesidad de “atender a los sectores más desfavorecidos” con lo cual pretenden ampliar sus márgenes de participación en la distribución del presupuesto.

⁸⁰Informe: Mercedes González, con datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional; INDEC y Dirección General de Coordinación Fiscal con las Provincias de la Secretaría de Hacienda.

⁸¹Elaboración CIPPEC en base al Relevamiento Anual 2006, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

⁸² Datos proporcionados por fuentes de la DGIPE

⁸³ ídem

HEGEMONÍA, SECULARIZACIÓN Y LEGISLACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Otro elemento que nos interesó analizar fue el lugar ocupado por la Iglesia Católica en la sociedad de Córdoba, intentando establecer continuidades y cambios que nos permitan comprender mejor su rol en la educación. El poder que la Iglesia Católica poseía a fines del siglo XIX basado en una imponente presencia institucional, estrechos lazos con los sectores políticos, un desmejorado pero aún trascendente poder económico así como una eficaz impronta en el espacio público local, le permitía detentar un rol regulador moral y social. Hoy, la Iglesia Católica de Córdoba mantiene una fuerte presencia institucional y lazos que la unen también a la clase política local, como se demostró durante el tratamiento de la Ley 8113 o como se demuestra en su participación activa y hasta decisiva en distintos ámbitos del sistema educativo. Sin embargo, a pesar de que el catolicismo sigue siendo la religión de un sector mayoritario de la población de la provincia y sigue ejerciendo una clara influencia, los niveles de secularización de la sociedad se han visto sensiblemente modificados⁸⁴.

Quizá podamos vincular esta afirmación al hecho ya mencionado de que las disposiciones sobre la enseñanza de la religión en las escuelas públicas no tienen un correlato curricular directo en las escuelas, tal como ocurría a principios de siglo. En el Diseño Curricular vigente en la provincia para la Educación Primaria, cuya elaboración fue posterior a la sanción de la Ley 9870, no existe un espacio o contenidos vinculados a la religión. Incluso han sido modificadas las Libretas de Calificaciones del nivel, que hasta el año 2011 establecían la asignatura “Formación religiosa y moral” entre las áreas a evaluar. Sin embargo, existen en la educación — particularmente en el nivel primario— numerosas prácticas religiosas vinculadas al catolicismo y habilitadas por la legislación. Cabe aclarar que las mismas no constituyen políticas oficiales sino que son iniciativa de docentes o directivos aislados pero que están autorizadas, toleradas o incluso impulsadas por las inspecciones del nivel. Podemos enumerar entre otras las oraciones antes de comenzar las clases,

⁸⁴Según una encuesta sobre creencias y actitudes religiosas en la Argentina realizada bajo la dirección de Fortunato Malimacci del CONICET, un 91 % de la población cree en Dios. De este porcentaje un 76% se define como católico (porcentaje que se incrementa a 79% en la región Centro). Sin embargo, más del 75% de ellos dice no relacionarse con Dios o hacerlo “por su propia cuenta”.

bendiciones al inicio del ciclo escolar, simbología en las aulas o distintos espacios de la escuela, pesebres o villancicos en los actos escolares de fin de ciclo, remisiones discursivas al designio divino como explicación causal, agradecimiento de la comida en espacios comunes como los comedores de PAICOR, entre otras. Quizá esta permanencia sostenida en los intersticios del sistema sea uno de los motivos por los cuales la Iglesia Católica ha dedicado tanta energía a mantener dicho precepto en la Ley 9870 a pesar de su prácticamente nula posibilidad de regulación, al menos en el corto plazo.

Sostenemos también, que la formulación adoptada en la última reforma legislativa sobre educación religiosa, aunque restringe seriamente los márgenes de acción de la Iglesia Católica, sienta bases propicias para esperar nuevos cambios en el signo cultural y/o político de la realidad que permitan, ante una nueva relación de fuerzas, volver a insistir en el control de espacios curriculares en la escuela pública. Saber esperar y adaptarse ha sido una de las capacidades distintivas de la milenaria Iglesia Católica Apostólica Romana.

Finalmente, agregaremos una reflexión sobre la relación entre la legislación y los niveles de secularización de la sociedad. En los momentos fundacionales del sistema educativo de Córdoba, hemos marcado la existencia de bajos niveles de secularización de la sociedad cordobesa. Existía entonces una relación directa entre la legislación y el nivel de secularización de la sociedad, que se expresaba también en las normativas y en la vida escolar cotidiana de la escuela. El ejemplo de aquel docente de San Marcos Sierra a punto de ser degollado a causa de no iniciar su clase con la señal de la cruz, puede tomarse como un indicador de ello. En cambio, en la actualidad, los niveles de secularización de la sociedad son mayores⁸⁵, pese a lo cual, la ley aún conserva la educación religiosa entre sus postulados. La Ley 9870 tiende a conservar una situación que en la coyuntura no relaciona directamente con el nivel de secularización de la sociedad. Hay momentos donde secularización y legislación

⁸⁵ La misma encuesta del CONICET establece que respecto a temas controversiales en los cuáles la Iglesia adopta una posición pública tajante, tales como aborto, educación sexual en las escuelas, uso de anticonceptivos, etc., se revela una notable autonomía de conciencia y decisión tomando distancia de los postulados doctrinarios de las instituciones religiosas. Un caso paradigmático se da respecto al aborto sobre lo cual un 68,6% de los católicos está de acuerdo con esta práctica en determinadas circunstancias.

tendieron a confluir, como fue ante la sanción de la Ley 1426 o en 1908 y otros donde su carácter es más residual, como en la actualidad.

Williams (2000: 142) sostiene que en el análisis histórico, es necesario “reconocer en cada punto las complejas interrelaciones que existen entre los movimientos y las tendencias, cómo se relacionan con el proceso cultural total.” Según su concepción, no es suficiente la definición de un tipo trascendental de cultura, sino que es necesario realizar una diferenciación histórica reemplazando una visión estática por otra del proceso cultural que permita vislumbrar estadios o variaciones del “tipo” y tener en cuenta e incorporar al análisis aquello que se rechaza por secundario, marginal o incidental. Propone entonces tener en cuenta no sólo lo que se presenta como “dominante” sino también lo “residual”.

Define “residual” como aquello que ha sido formado en el pasado pero que todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural,

no sólo como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente —cultural tanto como social— de alguna formación o institución social y cultural anterior. (Williams, 2000: 144)

Un elemento cultural residual se halla normalmente a cierta distancia de la cultura dominante efectiva, pero una parte de él habrá de ser incorporada si la cultura dominante efectiva ha de manifestar algún sentido en estas áreas. Es en la incorporación de lo activamente residual como el trabajo de la tradición selectiva se torna especialmente evidente.

La iglesia no es hoy una institución hegemónica como lo fuera a fines del siglo XIX, tampoco es una institución de masas como lo fue de la mano de la Acción Católica y del boom militante del laicado católico durante los treinta. Es una institución que ve debilitado a uno de sus más importantes aliados como es el ejército y que ha perdido además parte importante de su influencia social en tanto reguladora de la vida pública

y privada. Sin embargo, sostener que la influencia o el peso de la Iglesia Católica en la educación de Córdoba ha disminuido, sería también un error.

El crecimiento exponencial que se viene produciendo en la matrícula de las escuelas privadas, entre las cuales se destacan las confesionales, basado en un relativo bienestar de sectores que pueden pagar una matrícula, la crisis de la escuela pública, desfinanciada y encerrada en un círculo vicioso, la migración de los hijos de importantísimos sectores de las clases medias y medias bajas a la escuela privada con la ilusión de que esto redunde en un beneficio para ellos, entre otros factores, otorgan a la Iglesia el control de un importante porcentaje de la matrícula educativa, y por lo tanto, la posibilidad de ejercer su influencia ideológica, cultural y religiosa sobre un número significativo de niños en edad escolar, imponiendo también en los hechos distintas “lecturas” o sesgos curriculares como es el caso de la educación sexual, el tratamiento de la diversidad, las concepciones de familia, posturas no científicas sobre diversos temas como la evolución, entre otros.

Podríamos entonces sostener que la presencia de la religión en la legislación local, el modo en que habita el espacio escolar así como las prácticas que habilita, nos remiten a elementos residuales de una vieja hegemonía que sin embargo cumplen hoy un rol sustancial en el mantenimiento de una tradición que es operativa también en el presente. La apelación a la Córdoba anclada en una tradición conservadora y clerical es funcional al mantenimiento del orden, particularmente frente a los sectores que intentan subvertirlo.

La lucha de los estudiantes en 2010 impuso un nuevo grado de laicidad en la educación pública de Córdoba. La formulación alcanzada por la Ley 9870 es paradigmáticamente similar a la establecida por la Ley 1420. Córdoba se acercó a un nuevo nivel de laicidad educativa, aunque aún difiere de las leyes nacionales.

REFLEXIONES FINALES

El debate de la nueva Ley de Educación Provincial supuso la actualización de históricas disputas. Probablemente en la combinación entre elementos que se

conservan y los que se transforman pueda comprenderse más profundamente ese proceso. Los cruces entre la legislación nacional –con componentes progresistas y otros conservadores- con la provincial, la participación de diversos actores y las estrategias que ellos desplegaron, las tensiones con los sectores estudiantiles y docentes que se opusieron a la nueva ley, los espacios de consulta y audiencias públicas, fueron algunos de los mecanismos y escenarios en los que la nueva norma cristalizó en un texto que regula actualmente el sistema educativo provincial. Algunos aspectos de ese texto se revirtieron a lo largo de este proceso, otros se mantuvieron tal como originariamente se habían diseñado.

Por otra parte, las lógicas dogmáticas, que vimos actuando a lo largo de la historia educativa provincial como hegemónicas, se cruzan con otras, propias de la emergencia de un mercado educativo con instituciones laicas y confesionales, segmentadas en cuanto al origen socio económico de la población escolar, y por ende a la función social de las instituciones. Pese a esta confluencia de una dimensión ideológica y una económica en el posicionamiento de la Iglesia, la defensa de ciertos principios de la tradición católica se actualizó en el escenario legislativo, así como se activaron también sectores que tomaron las banderas del laicismo y la lucha contra el dogmatismo y la discriminación.

Los estudiantes que se opusieron a Ley denunciaron que la misma estaba diseñada al servicio de la Iglesia y de sectores empresariales. Y más allá de la existencia en el texto normativo de elementos que sustenten dicha afirmación, supieron distinguir algunas alianzas que la sostenían. Iglesia, gobierno y multinacionales conforman una unidad que marca el ritmo de la política provincial. La lucha por liberar a la educación de los condicionamientos que le impone el mercado y las restricciones dogmáticas fue la bandera que enarbolaron miles de estudiantes en las escuelas, colegios, universidades, calles y plazas de la ciudad.

Quizás un aspecto a considerar en el recorrido histórico realizado es la capacidad de la Iglesia de organizar sus cuadros en la disputa con los sectores laicistas, sellar alianzas y buscar sustento a sus postulados. Probablemente éste sea un tema central para fortalecer alianzas alternativas que puedan imponer una nueva

tradición en la educación pública provincial. La posibilidad de recrear el imaginario educativo provincial dependerá seguramente de contradicciones sociales que exceden al ámbito educativo. Pero sin duda, tendrán al laicismo en la educación entre sus reclamos. Probablemente la tradición inaugurada en Córdoba por la Reforma del 18 así como la tradición de unidad obrero-estudiantil de los años setenta, resignificadas en diversos momentos de la historia, constituyan una de las principales fuentes en las que se nutran nuevos imaginarios de transformación social y educativa.

Respecto a la enseñanza religiosa, la oposición de los docentes desde las escuelas, la participación de algunos sectores con escasa representación en el Consejo Provincial de Políticas Educativas y sobre todo la movilización estudiantil, permitieron que se adoptara una fórmula que —si bien no destaca al laicismo como principio estructurante del sistema— logró limitar la acción de la Iglesia en el ámbito educativo oficial. La formulación establecida es, sin duda, expresión de un equilibrio sumamente inestable que preanuncia nuevos capítulos de esta historia. Parafraseando a Hannah Arendt, lo que hoy es el “fin” se transformará en un inicio.

BIBLIOGRAFÍA

ABRATTE, J. (2005) *Las reformas educativas en la Provincia de Córdoba. Democracia Legitimación y Discurso Educativo*. Córdoba: Universitas.

ABRATTE, J. (2008) *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Disponible en www.flacsoandes.org

ABRATTE, J. (2010) *Educación y democracia en Córdoba/Argentina. Las huellas de la tradición reformista en el discurso educativo provincial*. Revista Antíteses, vol. 3, Nº 6, julio-diciembre de 2010. Disponible en <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

AGUIAR, L. (2010) *Apuntes para una historia de la disciplina escolar historia en nuestro territorio. El período fundante, desde una mirada del interior del país*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas.

ARCE, N. (2009) *De soldaditos a compinches de Jesús. Discursos y prácticas católicas sobre infancia, 1940-1970*. Res Gesta, Nº 47, enero-diciembre de 2009, Rosario, Instituto de Historia, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UCA.

ARCE, N. (2010) *Un católico bien. Prácticas religiosas y formas de distinción social de la clase media entre las décadas de 1940-1960*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Estudios sobre el peronismo (1943-1976). Red de Estudios Sobre el Peronismo. Universidad de Tres de Febrero, noviembre de 2010.

ARENDRT, H. (1995) *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.

AYROLO, V. (2010-a) *Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas.

AYROLO, V. (2010-b) *Los deberes del Obispo Orellana. Entre la pastoral y la patria. 1810-1817*. En: Vidal, G. y Blanco, J. (Comp.) *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

BOIXADÓS, C. (2002) *Vivienda y moral. La acción de la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, 1900-1930*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). *Por la Señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.

BRENNAN, J. (1996) *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba. 1955-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.

BRUNO, C. (1981) *Historia de la Iglesia en la Argentina. Tomo 1*. Buenos Aires: Don Bosco.

CALIFA, J. S. (2009) *El movimiento estudiantil reformista frente al primer episodio de la "laica-libre" (Mayo de 1956)*. Revista Sociohistórica N° 26, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 51 a 79.

CÁRCANO, R. J. (2011) *De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba y Universidad Nacional de Córdoba.

CARLI, S. (2006) *La educación pública en discusión. Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación*. Revista Ciencias Sociales. N° 64. UBA. Septiembre de 2006. Disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales64.pdf>

CHANAGUIR, E. (1994) *El Partido Socialista y la Convención Reformadora de la provincia de Córdoba de 1923*. Trabajo presentado en el "Seminario de partidos políticos" y en el Simposium "Vida política y esfera pública argentina (1810-1930)" en las IV Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia.

DEVOTO, F. (2005) *Atilio Dell Oro Maini. Los avatares de una generación de intelectuales católicos del centenario a la década de 1930*. Prismas, Revista de Historia Intelectual. N° 9, Universidad de Buenos Aires, p. 187-204

DE COL, J. J. (1989) *Educación pública: estatal y no estatal*. Estudio documental. (fotocopia, s/d)

DE SETA, P., FANELLO, F. y KUPPE, I. (2011) *Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX*. Ponencia presentada en XXVIII Congreso ALAS, "Fronteras Abiertas de América Latina", UFPE, Recife, Brasil, Septiembre de 2011. Disponible en: http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/Tesis,%20monografias/11_8_2011_0_3_38.%20Las%20escuelas%20anarquistas%20en%20Argentina%20a%20principios%20del%20Siglo%20XX.pdf

DI STEFANO, R. (2011) *El Pacto Laico argentino. (1880-1920)*. Revista Polhis, N° 8, segundo semestre de 2011. Dossier Catolicismo, sociedad y política. Nuevos desafíos historiográficos. Disponible en http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf

DI STEFANO, R. y ZANATTA, L. (2009) *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.

FABRIS, M. (2011) *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Protohistoria

FALCONI, O. y BELTRÁN, M. (2011) *La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social*. Revista Propuesta Educativa, N° 35.

FERNÁNDEZ, R. (1965) *Historia de la Educación Primaria de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

FERNÁNDEZ RIQUELME, S. (2010) *La Mediación social: itinerario histórico de la resolución de conflictos sociales*. En Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/07/sfr.htm

FERRATER MORA, J. (1970) *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Montecasino

FERRERO, R. (2009) *Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba. Tomo III. (1955-1973)*. Córdoba: Alción.

FINOCCHIO, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

FOGLINO, A. M. (2005) *Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años '30*. En: Roitenburd, S. y Foglino, A. M. *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Córdoba: Brujas.

GAYOL, S. (2000) *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés. 1862-1910*. Buenos Aires: Del Signo.

GELMI, E. (2010) *La transición de los tiempos de la colonia a la génesis de país. Prácticas y propuestas educativas: El salón literario de la Generación el 37*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas.

GELMI, E. (2011) *La Escuela y el Estado: una mirada desde la Izquierda en el Centenario*. Trabajo presentado en el Simposio Domingo F. Sarmiento. *Doscientos años de legado*. Universidad Nacional de San Juan.

GONZALEZ, J. (1946) *La Ley de Enseñanza Laica y otros ensayos*. Buenos Aires: Tasca y Cía.

GUTIERREZ, G. (2010) *Sindicatos docentes, educación y política en la provincia de Córdoba. 1930-1960*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). *Historia de la Educación*

Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba: Brujas.

GUTIERREZ, G. (2011) *Política, pedagogía y sindicalismo docente. Análisis de sus relaciones y transformaciones entre 1953 y 1958.* Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Disponible en <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/tesisgutierrez.pdf>

HERNANDEZ, A. (s/f) *Breve reseña de antecedentes constitucionales en la provincia de Córdoba.* Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (República Argentina). Disponible en <http://www.acader.unc.edu.ar> consultado el 18/08/12

INCHAUSPE, L. (2010) *La Revolución Argentina, de los propósitos refundacionales al GAN (1966-1971).* En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Córdoba: Brujas.

KAUFMANN, C. (2006) (Directora) *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia educativa reciente. Tomo 3.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

KROTSCH, P. (1989) *Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia Católica Argentina.* En: Revista Propuesta Educativa, Año 2, Nº 2, FLACSO, Buenos Aires.

LÓPEZ DE PRADO, R. (2000) *Método y procedimiento de la investigación bibliográfica.* Documento en línea: <http://www.geocities.com/zaguan2000/metodo.html>

LÓPEZ SÁNCHEZ, R. (2005) *Fundamentos teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela, 1958-1990.* Revista Espacio Abierto, octubre-diciembre, Vol. 14, Número 004, Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo, Venezuela.

MARITAIN, Jacques. *Humanismo integral.* Documento on line. Centro De Documentación Jacques Maritain. <http://www.humanismointegral.com/>

MIRANDA, L. (2007) *Secularización: doctrina, teoría y mito. Un debate desde la historia sobre un viejo tópico de la sociología.* Artículo publicado en Cuadernos de Historia. Serie economía y sociedad, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, n. 9.

MIRANDA, L. (2011) *Por una historia social y política del catolicismo en la Argentina del siglo XX.* Dossier Catolicismo, sociedad y política. Nuevos desafíos historiográficos. Revista Polhis, Nº 8, segundo semestre de 2011.

MEISEL, S. (2002) *Notas sobre el gobierno unitario de José María Paz y sus relaciones con la Iglesia, 1829-1831.* En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). *Por la Señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX.* Córdoba: Ferreyra

MEZZADRA, F. y Rivas, A. (2010) *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires*. CIPPEC. Programa de educación. Área de desarrollo social. Documento de trabajo n° 51.

MONTERISI, M. T. (2002) *El asociacionismo católico de los inmigrantes italianos en la ciudad de Córdoba desde fines del siglo XIX hasta 1914*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). *Por la Señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra

MORELLO, G. (2010) *Los católicos cordobeses frente a la represión: el caso de La Salette*. En: VIDAL, G. y BLANCO, J. (Comp.) *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.

NAVARRO, M. A. (2010) *La novelística nacionalista de Taborda y el primer Gávez. Contribución al estudio del nacionalismo Cultural Argentino*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas

NOSIGLIA, M. C. (2007) *El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas*. Revista Práxis Educativa N° 11. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en disponible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>

OSZLAK, Oscar. (2004) *La formación del estado argentino: Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel Historia.

PADAWER, A. (2010) *De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

PAVIGLIANITI, N. (1993) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

PINEAU, P. (2006) *Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)* En: Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (2009) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

RODRIGUEZ, L. (2011-a) *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Protohistoria.

RODRIGUEZ, L. (2011-b) La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). *Revista Estudios*, N° 25.

RODRIGUEZ, L. (2012-a) *Intelectuales de la educación y prensa católica*. Ponencia presentada en XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación San Miguel de Tucumán 17, 18 y 19 de Octubre de 2012

RODRIGUEZ, L. (2012-b) *Los nacionalistas católicos de Cabildo y la educación durante la última dictadura en Argentina*. Anuario de Estudios Americanos, Sevilla, España. Disponible en <http://historiapolitica.com/>, <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es>

ROITENBURD, S. (2000) *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.

ROITENBURD, S. (2005) *Reforma escolar y recreación de la cultura. Saúl Taborda, un discurso alternativo en la crisis de entreguerras*. En: Roitenburd, S. y Foglino, A.M. *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Serie Investigaciones en Historia de la Educación Argentina 1. Córdoba: Brujas.

ROITENBURD, S. (2007) *La hora de América en un horizonte de reforma. Saúl Taborda, un intelectual alternativo*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Revista electrónica de estudios latinoamericanos. e-l@tina. Volumen 5, N° 18. Enero-marzo de 2007.

ROITENBURD, Silvia. (2010) *Política, pedagogía y reforma escolar: entre El Centenario y el debate de entreguerras*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

SCHENONE, G. (2010) *La praxis y el discurso católico contra la Reforma Universitaria de 1918. Aproximaciones desde la mirada del diario Los principios*. En: VIDAL, G. y BLANCO, J. (Comp.) *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.

SCHUSTER, F. (2005) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.

SOTA, E. (2010) *El laicismo, garante del pluralismo en educación*. Revista El Avión N° 3, artículo elaborado en base a un texto incorporado a un documento producido por la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. Córdoba.

TCACH, C. (2006) *Sabattinismo y peronismo. Partidos políticos en Córdoba (1943-1955)*. Buenos Aires: Biblos.

TCACH, C. (2012) *De la revolución libertadora al Cordobazo. Córdoba, el rostro anticipado del país*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TEDESCO, J. C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI

Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1986) *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: Hachette, 1986.

TEOBALDO, M. (2010) *Una mirada a la educación de los Territorios del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación. 1936*. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

VAGLIENTE, P. (2002) *El asociativismo religioso en Córdoba: del modelo cofradial al de acción social (1850-1880)*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.) *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.

VAGLIENTE, P. (2010) *Un liberalismo negociador con el clericalismo: revisando el asociacionismo católico de Córdoba. 1891-1912*. En: VIDAL, G. y BLANCO, J. (Comp.) *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.

VIDAL, G. (2002) *El Círculo de Obreros de Córdoba (1897-1907). Algunas características del espacio público de una ciudad del interior*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.) *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.

VIDAL, G. (2005) *Catolicismo, Educación y Asociacionismo Docente en Córdoba, 1925 - 1930*. Revista Contextos. Años V y VI. Febrero de 2005

VIDAL, G. (2010) *Intentos de centralización desde el Papado: la Unión Popular Católica Argentina en Córdoba*. En: Vidal, G. y Blanco, J. (Comp.) *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.

VIEL MOREIRA, L. F. (2002) *“Civilización” versus “Barbarie”: Las luchas en torno de una cultura lúdica en la Córdoba de fines del siglo XIX*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.) *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.

WALTER, J. (2002) *Catolicismo, cultura y lealtad política: Córdoba, 1943-1955*. En: Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.) *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.

WEINBERG, G. (1995) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ.

WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

YUSZCZYK, E. (2010) *Los junios de los 60. Homenajes a la Reforma. Córdoba, 1955-1968*. En: Buchbinder, P., Califa, J. S. y Millán, M. (Comps.) *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.

Fuentes, leyes y documentos

Leyes y decretos:

- Constitución de la Provincia de Córdoba
- Ley de Educación Común N° 1426.
- Ley de Educación Común de la provincia de Córdoba N° 2023
- Ley 5326/72 de Enseñanza Privada de la Provincia de Córdoba
- Ley Provincial de Educación 8113/91
- Ley Federal de Educación.
- Ley de Educación Nacional 26.206
- Ley Provincial N° 9870.
- Decreto sobre la Educación Común y obligatoria. Departamento de Instrucción Pública. Córdoba, Febrero 25 de 1896.

Debates parlamentarios:

- Diario de sesiones de la Honorable Convención Reformadora de la Constitución. Provincia de Córdoba. 1923.
- Actas taquigráficas de las Sesiones de la Legislatura provincial, 15 diciembre 2010.
- Diario de Sesiones Cámara de Diputados Reforma Ley Orgánica de Educación Primaria. Agosto, 1930.
- Diario de Sesiones y Antecedentes de la Cámara de Senadores. Ley Orgánica de Educación Primaria. Agosto, 1930.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados. Tratamiento de la Creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Córdoba, Junio 11 de 1941.

OTROS DOCUMENTOS:

- Informe sobre lo actuado en el Consejo Provincial de Políticas Educativas. Alicia Carranza 12/10/2010; publicado en http://www.mb.unc.edu.ar/copy_of_noticias/informe-sobre-lo-actuado-alicia-carranza.pdf
- Actas taquigráficas de las reuniones del Consejo Provincial de Políticas Educativas. Ministerio de Educación de Córdoba. 2010
- Actas Taquigráficas Audiencia Pública Ley de Educación Provincial. Legislatura de la Provincia de Córdoba. Córdoba, 18/11/2010.

- Actas Taquigráficas Audiencia Pública Ley de Educación Provincial. Legislatura de la Provincia de Córdoba. Córdoba, 30/11/2010.
- Documento de Consulta Reforma Ley de Educación para el debate en las escuelas enviado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Informe sobre los contenidos básicos comunes de la educación argentina. Universidad Católica de La Plata. Facultad de Ciencias de la Educación. (s./f.)
- Reporte del proceso de sistematización del documento para la consulta. Proyecto de Modificación de la Ley de Educación Provincial. Secretaría de Educación. 2010
- *“Caminando Juntos por una educación para la vida”*. Consejo de Educación Católica, Junta Diocesana de Educación de Río Cuarto, Junta Arquidiocesana de Educación de Córdoba y Asociación de Institutos Privados de Educación de Córdoba. Síntesis del proceso de Debate en la Provincia de Córdoba. s/f. Archivo PWP.
- *Mensaje respecto a la Asignación Universal por hijo y las escuelas confesionales*. Consejo para la Educación. Mons. Vicente Zappia. Presidente. Noviembre 2010.
- Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral. s/f. Consejo de Educación Católica de Córdoba.
- Fundamentos de la Educación Privada y del Aporte Estatal. Aportes a la Bicameral. Septiembre de 2010. Consejo de Educación Católica de Mendoza.
- La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional, Bs. As., 6 de Febrero de 2007. Conferencia Episcopal Argentina, disponible en [Http://www.aicaold.com.ar/index.php?module=displaystory&story_id=6121&edition_id=375&format=html](http://www.aicaold.com.ar/index.php?module=displaystory&story_id=6121&edition_id=375&format=html)
- CONADEP (1995) *Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CIPPEC. “Proyecto: las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Córdoba. Cecilia Veleda. Informe Jurisdiccional N° 15. Buenos Aires, 2003.

ENTREVISTAS

- Lic. Alicia Carranza
- Lic. Adela Coria
- Legisladora Liliana Olivero
- Enrique Gómez, tesorero de la Acción Católica de Córdoba. Realizada el día 6 de noviembre de 2012