

Eje IV: "Hacia una comunidad organizada y un Estado transformador". Nueva estatalidad, democracia y movimientos populares

Mesa 15: Estado, política y derecho desde América Latina, el Caribe y el Sur Global

Título de la ponencia: **Las tres temporalidades del debate legislativo. Caso de estudio: Ley Educativa Nacional 26.206**

Autora: **Candela Reinares** (FaHCE- UNLP).

1. Introducción

Entre el 2006 y el 2010 Chile, Bolivia, Uruguay y Argentina sancionaron nuevas leyes educativas, que surgieron como resultado de procesos sociales críticos a las normativas vigentes vinculadas a gobiernos neoliberales anteriores. Esta temporalidad común, ya se había repetido en la década de los '90 cuando todos estos países también llevaron adelante reformas educativas a tono con el espíritu de época. La similitud temporal y del tono de las reformas en estos procesos del Cono Sur, nos lleva a reflexionar sobre si existe una agenda educativa común de la región, en qué medida, en qué consiste y si ella es explícita o no. Otro conjunto de preguntas, que se derivan de lo anterior, tienen que ver con el rol que juega la instancia legislativa en estos procesos, lo que será objeto de este trabajo.

Mientras que la cuestión de la agenda educativa común es materia de una investigación doctoral de mayor alcance, en este trabajo se buscará abordar cómo se produce el traspaso de un proceso social al articulado normativo. La instrumentalización de un reclamo social a través de la legislación, también aparece como un aspecto en común de las trayectorias de las reformas educativas en los países mencionados. En esta región durante la primera década del siglo XXI, se observan un conjunto de movimientos que reclaman un cambio en el enfoque educativo para dejar atrás las visiones del neoliberalismo en beneficio del derecho a la educación¹. Más allá de los resultados de cada caso, lo cierto es que en estos movimientos aparece una demanda social hacia el Estado para que el cambio se exprese en las legislaciones vigentes.

¹ Para el caso de Chile ver Alvarado Rocha (2010), en el caso de Bolivia ver Reinares (2020), para Uruguay Betancur (2011) y para Argentina, Senén González (2008).

La traducción del proceso en sí a las leyes que finalmente se sancionan, son el resultado de algo más que la demanda pura inicial y algo más que sólo el tratamiento legislativo. Se trata de trayectorias dinámicas donde los actores involucrados pugnan por la orientación del proceso y las transformaciones que se producen, los textos normativos a veces presentan aspectos contradictorios consigo mismos o con los procesos que le dieron origen, son el resultado de un conjunto de compromisos y negociaciones en varias etapas de su desarrollo (Ball, 1997). Así, los trámites legislativos no suceden solamente al interior de la institución, sino también en relación con las trayectorias de los agentes sociales, sus tensiones y los contextos históricos.

El presente trabajo buscará dar cuenta de ese camino del surgimiento de la demanda social y su tránsito hacia la institucionalización. Para ello, se hará foco en el caso argentino producido en el 2006 con el objetivo de establecer una metodología plausible de ser aplicada en los otros casos antes mencionados, a desarrollarse en estudios posteriores.

En este sentido, observamos tres temporalidades: un tiempo socioeconómico de largo plazo, vinculado con las luchas sindicales docentes en el marco del neoliberalismo a partir de la reforma educativa de 1993; un tiempo político de mediano plazo, vinculado a las medidas educativas impulsadas por el gobierno nacional desde el 2003; y un tiempo de corto plazo, vinculado al trámite legislativo. En cada una de ellas surgen actores determinados que elaboran un conjunto de demandas, con mayor o menor densidad y elaboración.

2. Encuadre

En la bibliografía que analiza la sanción de la ley 26.206 encontramos dos formas de abordar el tema. Un conjunto de trabajos académicos analiza aspectos conceptuales de la legislación y otro conjunto que realizan una revisión histórica del proceso de sanción y discusión, analizando el contexto donde se desarrolla o los cambios y continuidades con respecto a la ley federal de educación.

Entre el primer grupo encontramos análisis de temas que aparecen por primera vez en la ley educativa o debates tradicionales, pero que se ven reinterpretados por el contexto: la obligatoriedad de la escuela secundaria (Marrone, 2016), la educación técnica (Maturo, 2014), el multiculturalismo (Gili, 2007) o la igualdad e inclusión en el ámbito escolar argentino (Dussel, 2019). En este último, la autora desarrolla una defensa de las nociones de igualdad frente a la competitividad, afirmando que esa tensión se había resuelto en favor de la primera con la sanción de la Ley en 2006. Bajo el manto de la igualdad, Dussel rescata dos aspectos presentes en la discusión educativa de la época: la fuerte politización y afirmación de los derechos sociales como bandera; desde estos

aspectos puede comprenderse por qué se abren nuevos debates como la educación sexual integral, el multiculturalismo o la obligatoriedad del secundario, así como se vuelve a jerarquizar la educación técnica o la formación docente.

Según la autora, la igualdad se propuso como un imperativo que forzó aponerse a pensar cómo trabajar partiendo de la igualdad, en una sociedad que se encontraba tan fragmentada por las consecuencias del neoliberalismo:

habría que analizar la fortaleza simbólica del imperativo de la igualdad, y lo que ese imperativo coloca como posibilidad y también como límite. Muchos de los programas de esta última etapa tuvieron inicialmente un fuerte impulso rancieriano, es decir, siguieron la idea del filósofo francés Jacques Rancière de considerar a la igualdad como un punto de partida y no como un punto de llegada. Afirmar el igual valor de todos, maestros y alumnos, no importa de dónde ni cómo vengan, fue un paso fundamental en esa reversión de la impiedad de la que se habló antes. Para algunos críticos, esta posición político-pedagógica de partir de la igualdad es voluntarista [...] Pero creo que este impulso tuvo la gran virtud de abrir camino a una experimentación pedagógica que consiguió, en ocasiones, logros muy interesantes, como las Orquestas Juveniles, el ingreso de nuevos saberes a la escuela como la historia reciente o los medios, y se preocupó por dar voz y circular la palabra entre posiciones o actores hasta entonces marginados. (pp.14)

Esta igualdad como punto de partida, se comprende como la igualdad frente el derecho social a la educación y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar el acceso y la permanencia de todos y todas. En ese sentido, esas nuevas agendas antes mencionadas o aquellas tradicionales pero abandonadas por el neoliberalismo, aparecen para abrazar y fortalecer ese derecho de la comunidad.

Entre el segundo conjunto de bibliografía que aborda la sanción de la Ley 26.206 desde un enfoque histórico, algunos autores realizan su análisis en comparación con la Ley Federal de Educación y el contexto neoliberal de su sanción en 1993 (Nosiglia, 2007; Jofre, 2020). En Cao (2006) se aborda específicamente el desarrollo del trámite legislativo buscando recuperar el debate parlamentario, como objeto de estudio en sí mismo, afirmando que da cuenta de un campo de tensiones y disputas por nuevos/viejos significados. Si bien, para el desarrollo del presente trabajo se adhiere a esa concepción, (es decir que, para comprender una legislación hay que estudiar el proceso de su sanción, más que la letra de la normativa en sí) se considera que el campo de tensiones y disputas, que explican el resultado legislativo, excede el ámbito parlamentario y la

discusión entre legisladores. En este sentido, se recuperan los aportes realizados por Senén González (2008) y por Tedesco (2007).

Senén González (2008) analiza la discusión y sanción de la Ley 26.206 poniendo el foco en los actores sociales, con sus intereses y tácticas particulares que avanzan, retroceden, resisten o se repliegan. En este sentido, señala que la elaboración de una norma no se da en un vacío simbólico, sino que “entra en juego el poder de los actores, y sus estrategias para cambiar o conservar, dominar o ser dominado, gritar o susurrar” (pp.8).

En complemento con lo anterior, Tedesco (2007) desarrolla los límites y alcances del proceso de elaboración de la ley. Por un lado, señala que los problemas educativos no son legales y, por lo tanto, tiene limitaciones sobre el contenido sustantivo, pero que en la tradición político-educativa argentina la ley constituye un programa de acción y un factor de legitimidad de ciertas políticas de transformación. Además, señala que el pacto educativo es una construcción social y debe ser considerada como “un proceso que puede pasar por momentos de ritmos más intensos o más lentos, que pueden abarcar más o menos actores y una mayor o menor amplitud desde el punto de vista de los compromisos asumidos” (pp.110).

Estos trabajos mencionados dan un marco de referencia para el análisis realizado a continuación. Desde allí, se parte de la premisa que la sanción de la Ley Educativa Nacional en 2006 es un momento determinante de un proceso social, que se construye a partir de un juego de poder entre los actores y su capacidad de transformación. El nuevo “pacto educativo” legitima la politización de la educación y la igualdad como principio; en este sentido, para comprender la llegada a esta instancia es necesario reconstruir la génesis social de esa nueva legitimidad educativa.

3. Tres temporalidades

La historia de la educación, la docencia y la escuela como institución está cargada de un fuerte simbolismo en Argentina. Desde el inicio del sistema educativo nacional, pero reforzada durante el peronismo por el desarrollo de un movimiento social ascendente, la educación fue vista como promotora de la igualdad y el progreso individual y colectivo. Las reformas institucionales de la década de los ‘90, entre las que se encuentra la Ley Federal de Educación, reabrió los debates sobre la motivación y función de la escuela pública, imprimiéndole otro sentido de aquel tradicional.

Los debates que encontramos entorno a la Ley Nacional de Educación de 2006 van en sintonía de recuperar el espíritu histórico de la escuela argentina, pero en términos de reconstruir el proceso social, que explica la reforma legislativa del siglo XXI, podemos decir que se remonta a la reacción de la reforma educativa de 1993 en manos,

fundamentalmente, del sindicalismo docente. En este sentido, se ha dividido el análisis en tres tiempos que revelan protagonismos y tensiones particulares y que a medida que solapan, los actores se van complementando con relaciones más o menos conflictivas.

3.1 Largo plazo, lucha socioeconómica

Entre los años que transcurren entre la Ley Federal de Educación en 1991 y la Ley Nacional de Educación 2006 se desarrolla un ciclo de reconfiguración del sistema educativo nacional. El primer momento de este ciclo, entre 1991 y 2003, se produce el desmantelamiento de ese sistema y el aumento de la protesta social, a partir de esta relación conflictiva entre el gobierno menemista y los docentes (organizados sindicalmente y no organizados) se definen un conjunto de demandas concretas. El segundo momento, entre 2004 y 2006 el nuevo gobierno da respuestas a esas demandas y logra crear un amplio arco político que permite la sanción de la nueva ley.

La década de los '90 condensa el avance neoliberal, iniciado en la década de los '70, así como las demandas docentes sobre las condiciones laborales y de enseñanza. Esos dos aspectos se insertan en un contexto más amplio de redefinición del rol del Estado como garante de los derechos sociales, que afecta a otros ámbitos de la vida social y que también provoca un aumento de la conflictividad en otras ramas de trabajo.

En Gentili et al. (2004) se estudia las reformas educativas y luchas docentes en América Latina, en el contexto neoliberal, y afirman que estas transformaciones provocaron el *“colapso del tradicional sistema de cooperación e inclusión social, que tendía a organizar el campo educativo a partir de una particular asignación de recursos, patrones de distribución y modalidades de concertación y/o reivindicación actualmente en crisis”* (pp. 1255).

La idea de “colapso” nos trae una imagen caótica, que en la práctica se observa con la batería de medidas impulsadas esos primeros años, bajo el paraguas de la Ley de Transferencias de Escuelas de 1991 y la Ley Federal de Educación de 1993 que, debido a las desigualdades provinciales tuvieron graves consecuencias en relación al salario docente y las condiciones de enseñanza y aprendizaje. A ello se sumaron cambios en la estructura escolar, en los contenidos, el desplazamiento de la educación técnica; a su vez, la multiplicación de programas nacionales focalizados para compensar no solo las desigualdades educativas, sino también programas para compensar la desigualdad social, producto del aumento de la pobreza, que llegaban a la población mediante las escuelas.

El descontento y la protesta social frente a las leyes que proponían el traspaso de las escuelas fue aumentando, pero se vio moldeada por dos aspectos. Por un lado, el

traspaso de las escuelas venía realizándose desde mediados de siglo² por lo que ya existían una proliferación de sindicatos provinciales con luchas particulares. Por otro lado, el sindicalismo en general se encontraba en momentos de cambios, vinculado al surgimiento de la Central de Trabajadores Argentinos en oposición a las relaciones que la CGT mantenía con el gobierno menemista.

La CTERA en particular ejerció un papel activo en la construcción de la CTA como espacio de confrontación del modelo neoliberal. A su vez, la docencia como ocupación se encontraba en expansión y su identidad como trabajadores cobraba fuerza, frente a las nociones tradicionales de la vocación, impulsado por la proletarización del sector, lo cual legitimaba las medidas de protesta como paros y movilizaciones. En estas redefiniciones, los procesos de normalización de estos sindicatos produjeron disputas internas sobre el formato organizacional y el diálogo interno (Migliavacca, 2009).

En este sentido, la provincialización de la lucha docente, las redefiniciones de los espacios sindicales y la identificación docente como trabajadores que resistían el avance contra su profesión multiplicó las acciones de protesta. Entre otras provincias, en Buenos Aires se desarrolló movimiento de docentes autoconvocados y las protestas que llevaron adelante junto con estudiantes, padres y madres, en rechazo absoluto a la ley de transferencia de las escuelas (Migliavacca, 2009).

En 1994 CTERA denunciaba que el reclamo docente se encontraba dispersado según las situaciones provinciales y que la falta de reglamentación de la LFE facilitaba la implementación parcial de la misma, al tiempo que desde el gobierno nacional se utilizaba la Evaluación de Gestión Educativa como instrumento de desprestigio de la educación pública y de los docentes (CTERA, 2005).

La unificación de la lucha docente a nivel nacional tuvo su punto de inflexión en 1997 a partir de la Carpa Blanca con el ayuno docente. Esta medida cobró una dimensión importante como estrategia de lucha, combinada con una importante estrategia mediática, ya que logró ser un punto de encuentro de diversos sectores que se encontraban movilizadas, ya sea otros trabajadores, pero también movimientos sociales, artistas, referentes de dd.hh., políticos, religiosos, etc. A la vez, las alternativas al paro se buscaban como forma de recuperar el apoyo social que se había visto afectada por el desprestigio de lo público.

En este sentido, la Carpa Blanca aparece como una síntesis de la lucha docente que se proyecta en un conflicto social más amplio contra el neoliberalismo, que se convierte en

² Las transferencias de escuelas nacionales comenzaron en 1960, durante la presidencia de Frondozo y luego en el gobierno de facto de Onganía. La dictadura militar de 1976 transfirió los establecimientos de primaria sin el financiamiento correspondiente. Finalmente, en los '90 se avanzó con la transferencia del nivel medio y superior no universitario. Los objetivos de las transferencias eran fiscales, no de democratización o descentralización ya que el Estado nacional continuaba teniendo la potestad de la evaluación y acreditación. (Feldfeber y Ivanier, 2003)

propagador de todos aquellos sectores sociales afectados por el contexto e, incluso, logra transnacionalizarse con apoyos de sindicatos de otros países y viajes de los referentes locales. La articulación sectorial entorno al rechazo del neoliberalismo logró poner a los docentes como representantes de la lucha política, ya no sectorial, y jerarquizar la pelea por la derogación la Ley Federal de Educación como un reclamo fundamental contra las políticas de desigualdad social.

La nacionalización del conflicto docente y la jerarquización de su lucha como una demanda de la sociedad en general, sumado a los profundos conflictos educativos provinciales que generaban la interrupción de la continuidad educativa produjo que, en el cambio de la tónica gubernamental, con la llegada de Néstor Kirchner en 2003, la cuestión educativa fuera central.

Tras la crisis del 2001, el gobierno kirchnerista logró reconstruir el lazo representativo a partir de dar respuestas a un conjunto de demandas sociales, en sintonía con los procesos que comenzaban a desarrollarse en otros países de la región (Slipak, 2010). Se delimitó una fuerte frontera respecto al pasado neoliberal y se propuso reconstruir la centralidad del Estado como promotor de las garantías sociales. En este marco, la educación como derecho social y como ámbito politizado se fue institucionalizando, a partir de la incorporación de las demandas docentes a las medidas gubernamentales.

3.2 Mediano plazo, tiempo político-gubernamental

El recorte comprendido entre 2004 y 2006, considerado de “mediano plazo”, da cuenta del período en el que la relación entre el gobierno, el sindicalismo y la comunidad educativa se reconfigura, tal como se señaló al final del apartado anterior, en torno a una visión compartida del rol del Estado nacional como promotor de la educación pública. En función de ello, se desarrolla a continuación las principales medidas que se llevaron adelante que permitieron reconstruir esa relación y otorgaran el plafón necesario para que la sociedad y la comunidad educativa acompañaran el proceso de reforma educativa del 2006.

Por un lado, se produce discursivamente un desplazamiento en donde la oposición al neoliberalismo se radicalizaba y se denunciaba el vaciamiento del Estado, la desindustrialización y la exclusión social. En Slipak (2010) se analiza profundamente este aspecto, que permite al nuevo gobierno hacer frente a la débil legitimidad inicial, por el bajo porcentaje electoral, pero que rápidamente alcanzó altos índices de popularidad y logró posicionarse como una etapa refundacional.

En el ámbito educativo, esta recuperación de la iniciativa del Estado nacional comenzó con el viaje del presidente a Entre Ríos, la resolución del conflicto docente provincial y

el compromiso de pagar la deuda del FONID³. Esta negociación fue acompañada por CTERA y seguida por declaraciones que afirmaban que se comenzaba a “resolver los problemas del pueblo” (La Nación, 28/5/2003). Luego de esas negociaciones se sancionó la Ley 25864 conocida como la “ley de los 180” para garantizar los días de clases a través de la asistencia nacional a las provincias que no pudieran cumplir con el pago de salarios.

Seguido a ello se sancionó la prórroga del FONID, en 2005 la Ley de Financiamiento Educativo y se convocaron paritarias nacionales. De esta forma, el Estado nacional acordaba con los sindicatos un piso salarial y se comprometía a pagar el porcentaje necesario para que todas las provincias alcanzaran ese piso, a través de un Programa especial. Otra importante medida de esos años fue la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional en sintonía con el nuevo perfil reindustrializador y jerarquizando una modalidad de enseñanza que había sido vapuleada en la década anterior. También se avanzó en la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y se elaboraron proyectos de capacitación docente, con el fin de enfrentar las desigualdades provinciales en relación a los contenidos curriculares.

Todo este conjunto de legislaciones y medidas pusieron en el centro al Consejo Federal de Educación como ente promotor, dándole nuevas funciones como generar los acuerdos salariales, acordar pautas sobre condiciones laborales y sobre la carrera docente junto con los sindicatos nacionales. Paralelamente, CTERA sostuvo su reclamo de derogación de la Ley Federal de Educación. Desde el Ministerio de Educación Nacional se comenzó a hablar de la reforma educativa y, en 2004, la provincia de Buenos Aires impulsó rondas de consulta sobre los aciertos y debilidades de la educación pública para plantear metas a futuro.

De esta forma, el sindicalismo docente volvía a sentarse en la mesa de discusión para negociar el rumbo de la política educativa. En esos primeros años ligada fundamentalmente a enfrentar las situaciones de emergencia, pero con una visión de planificación de mediano y largo plazo en donde se contemplaba la construcción de una nueva ley.

3.3 Corto plazo. El trámite legislativo

Finalmente, haciendo un recorte de corto plazo podemos identificar en el año 2006 los meses claves donde la reforma legislativa se concreta y ejecuta. En esta oportunidad vemos que el ámbito de discusión excede a las Cámaras legislativas, ya que para el

³ El Fondo Nacional de Incentivo Docente había sido un logro de la lucha de la carpa docente. Consistía en el mejoramiento del salario docente a partir de fondos nacionales que se giraban a las provincias. Fue sancionado como Ley en 1998, pero con el agravamiento de la crisis económica del 2001 el Fondo dejó de pagarse creando una deuda con los docentes.

momento del ingreso del proyecto de ley al Senado en noviembre habían transcurrido seis meses donde el Consejo Federal de Educación había impulsado jornadas de discusión en las escuelas y consultas a especialistas.

Se considera que estas instancias son parte del debate legislativo, ya que son instancias preparadas especialmente con el fin de redactar el proyecto de Ley. Es decir, consideramos que el trámite legislativo contempla las instancias consultivas para el proyecto de ley y todas aquellas acciones que se realizan explícitamente con el fin de construir el cuerpo normativo; además en estas instancias se producen debates abiertos en los ámbitos del Congreso que son paralelas a las instancias formales de debate en comisiones o en el recinto. Por ejemplo, en relación a la reforma educativa, encontramos que durante el 2006 en el Senado se realizaron cuatro instancias del Foro “Hacia un nuevo proyecto educativo nacional” que convocó a autoridades gremiales, académicos, referentes de organizaciones educativas y autoridades nacionales y provinciales.

Además del Foro, como instancia consultiva para la comunidad docente el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología impulsó jornadas educativas de debate para la nueva ley. En estas instancias se propusieron diez ejes de debate y un conjunto de preguntas como propuestas, que abordaban los principales temas que se habían puesto sobre la mesa los últimos años: el derecho social a la educación, la finalidad de la escuela, la universalización o la focalización de las políticas, la formación docente, el salario y las condiciones laborales, la calidad y la evaluación, el multiculturalismo, las nuevas tecnologías y los medios masivos, el rol de las familias, la centralización o descentralización, el gobierno de la educación, la cantidad de años obligatorios, la educación especial y la de adultos, los contenidos, los medios masivos.

En el ámbito legislativo, el proyecto entró por el Senado en noviembre, fue debatido en la Comisión de Educación y la de Presupuesto en cuatro sesiones y luego aprobado en el recinto para ser sancionada a fin de año por la Cámara de Diputados. En Cao (2011) y Nosiglia (2007) se realiza un exhaustivo análisis del debate parlamentario de los legisladores en ambas cámaras. En los dos trabajos se rescata la importancia de esta instancia como el espacio donde los partidos políticos luchan por la definición de los sentidos (Cao, 2011).

Las autoras coinciden en que hubo un debate escaso y que el oficialismo no aceptó reformas sustanciales del proyecto, por eso se realizaron tres dictámenes de minoría además del dictamen de mayoría. A su vez, señalan que, a pesar de esas diferencias, el debate prosperó bajo el acuerdo de las diferentes fuerzas políticas sobre la necesidad de derogar la Ley Federal de Educación, recuperar la iniciativa del Estado nacional en la definición de las políticas educativas, apuntalar la educación como un derecho social y en la reivindicación del trabajo docente.

4. Conclusiones

En el apartado anterior se ha buscado dar cuenta cómo fue construyéndose el acuerdo general sobre el derecho a la educación y lo que ello implicaba en relación al rol del Estado nacional para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad, bajo una noción de la inclusión social planteado por Dussel (2019). También como plantea la autora, la politización de la educación se observa como la metodología del sindicalismo docente para lograr nacionalizar su lucha y que se transforme en una bandera de la sociedad frente al neoliberalismo.

Estas características generadas en el largo plazo e impulsadas por los sectores organizados, en instancias como los sindicatos o las escuelas, tienen su impacto en la articulación legislativa. No solo como marco general, sino en expresiones específicas de la ley que incluye la recuperación del Estado nacional como actor principal, la jerarquización del rol docente y su formación, la educación técnica, la educación especial y la de adultos, el multiculturalismo, entre otros aspectos que aparecen a lo largo del proceso estudiado.

Se ha buscado sumar aspectos para el estudio sobre el debate y sanción de la Ley Educativa Nacional que exceden el ámbito legislativo. Por ello, se coincide con lo planteado por Cao (2011) y Nosiglia (2007) sobre la importancia del debate parlamentario como escenario central para la discusión democrática sobre los sentidos que adopta el Estado, pero se agrega la importancia del debate público y la construcción de consensos de largo plazo que son sustantivos para la construcción de la normativa. Este aspecto puede tenerse en cuenta para evaluar el éxito posterior de las leyes sancionadas, no solo en relación a si logró garantizar sus fines y objetivos sino también en relación a cuál es la reacción posterior de los sujetos sociales involucrados. De esta forma también podría estudiarse la Ley Federal de Educación, reconstruyendo los sentidos y consensos sobre los que se construyó y cuáles dejó afuera, para comprender la reacción social contundente que tuvo.

Bibliografía

- Alvarado Rocha, V. (2010). “Genesis de la revolución de los pingüinos y su incidencia en la reforma educativa en Chile” *Tesis de Grado*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

- Bentancur, N. (2011) ¿La política importa? Innovaciones y continuidades en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda en Uruguay (2005-2010). En SAECE. *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Universidad de la República, Uruguay.
- Cao, C. (2011) “Las reformas del gobierno y la gestión del Sistema Educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006).” *Historia de la educación*, 12, 1.
- CTERA (2005) “Informe Argentina”. En: CTERA, CNTE, Colegio de profesores, AFUTU, LPP. “Las reformas educativas en los países del Cono Sur Un balance crítico”. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, I. (2019) “Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina”. *Cuadernos de Educación*, XVII, 17, 7-22.
- Gentili, et all. (2004) “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. *Educação & Sociedade*, 25, 89, 1251-1274.
- Gili, M. (2007) “Estado y educación: ley nacional de educación N° 26.206, argentina y la declaración Transandina de choya”. *TEFROS*, 5, 2.
- Jofre, A. (2020) “Implementación de la Ley de Educación Nacional 26206: motivos que impulsaron su sanción”. *Itinerarios educativos*, 15, 14.
- La Nación, 28 de mayo de 2003. *Kirchner destrabó el conflicto docente*.
- Marrone, L. (2016) “La escuela secundaria obligatoria en argentina: entre el derecho y la Contención social”. *Poiésis*, 10, 17, 245-266.
- Maturo, Y. (2014) “La educación técnica en argentina: de la “reforma educativa” - década de los 1990 - a la ley de educación técnico profesional”. *Políticas educacionais*, 4, 95-109.
- Migliavacca, A. (2009) “La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires”. *Tesis de maestría*. Universidad Nacional de Luján - Maestría en Política y Gestión de la Educación.
- Nosiglia, M. (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. *PRAXIS Educativa*, 11, 113-138.
- Reinares, C. (2020) “Ley de Educación ‘Avelino Siñani - Elizardo Pérez’ en Bolivia 2006-2010”. *Propuestas para el desarrollo*, IV, 59-75.
- Senén González (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. En: Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Slipak, D. (2010) “Entre límites y fronteras: articulaciones y desplazamientos del discurso político en la Argentina pos-crisis (2002-2004)”. En: Alegre et all. “Las izquierdas latinoamericanas”. Buenos Aires: CLACSO.



I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano
8, 9 y 10 de junio de 2023
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina

- Tedesco, J. C. (2007) “Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino”. *Revista de educación*, 344, 101-115.