

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA. UNA ZONA PARA EXPLORAR LAS TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS RECIENTES ¹

SANDRA CARLI
2000

La relación entre comunicación, educación y cultura designa un espacio complejo para pensar los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales y culturales que han tenido impacto en los procesos educativos y en los sujetos de la educación en los últimos veinte años. Dista de ser un campo intelectual o académico estructurado y puede abordarse más adecuadamente como una configuración problemática (Carli, 1995) que ha tomado forma a partir de la crisis de las fronteras de las disciplinas, del sistema educativo moderno y de las identidades de los sujetos de la educación. Decimos pensar los fenómenos educativos contemporáneos porque es en esa superficie, y no en la de un pasado mítico al que no se retorna, en la que podemos construir nuevos objetos de conocimiento; superficie en la que la historia de la cultura escolar no está ausente, sino que da lugar hoy a articulaciones y combinaciones inéditas.

En este trabajo pretendemos, en primer lugar, ensayar una mirada histórica de las transformaciones de los discursos educativos de estas últimas décadas. Optaremos en este sentido por una perspectiva educativa, sobre la base de que es desde el mandato de educar que la comunicación se ha tornado problema, tanto en lo que se refiere a los vínculos intersubjetivos en los procesos educativos como al papel de los medios en la modulación de la cultura contemporánea y su incidencia en el alcance del sistema educativo. Las transformaciones de los discursos de la educación indican el desplazamiento de los diagnósticos sobre la crisis de la

educación escolar moderna y la emergencia de propuestas de globalización de la educación en ² los años '70, que incluían el uso de otros “medios”, a las políticas de reforma de los sistemas educativos de los años '90 como parte de una política de escala mundial. Arco que recorre desde la producción de propuestas globales de expansión de la alfabetización a distintos sujetos de edad y sectores sociales a las políticas de educación básica de las reformas neoliberales. Es a partir de la nueva relación entre mercado, estado y educación que se configura a partir de la segunda posguerra, del nuevo territorio cultural de la educación que desborda el dispositivo de la escolaridad y que incluye los mass media y las nuevas tecnologías, y de las nuevas formas de constitución de las identidades generacionales en sociedades de masas atravesadas por la ampliación del consumo, que comienzan a visualizarse desde los años sesenta hasta nuestros días, que toma forma este zona de cruce entre la comunicación, la educación y la cultura ².

A modo de hipótesis, este campo puede pensarse como un espacio epistemológico transdisciplinario, como un territorio de prácticas y como un laboratorio prospectivo. Espacio epistemológico *transdisciplinario* en la medida en que no sigue la genealogía conservadora de sus disciplinas básicas (ciencias de la educación y ciencias de la comunicación), sino que apela a prestamos teóricos provenientes de un espectro de saberes de diversa procedencia para la producción de objetos de conocimiento. *Territorio de prácticas* en la medida en que no se ajusta a un espacio institucional único (la escuela), sino que se mueve entre el sistema educativo y las redes informáticas, entre el aula escolar y los centros de educación popular, entre el espacio público y privado, en un contexto de permanente modificación de las fronteras educativas del estado, el mercado y la sociedad civil. Por último *laboratorio prospectivo* porque es en este territorio de experiencias, marcado por un mayor margen de experimentación, en el que se diseñan, imaginan y pueden adivinarse y preverse futuros de la educación, en formas germinales, de proyectos de mediano o gran alcance, con sentidos tanto utópicos como conservadores,

democratizadores como excluyentes³.

En segundo lugar, pretendemos retomar analíticamente uno de los nudos problemáticos de los fenómenos educativos contemporáneos y de la teorización en este campo, que es aquel que se refiere a la *vinculación entre las generaciones* (simétrica o asimétrica, jerárquica u horizontal, histórica o imposible) en un horizonte a la vez de tecnologización de la experiencia social, de reforma de los sistemas educativos y de creciente exclusión social. Pero también en un horizonte en el que los referentes educativos se han multiplicado, en el que el universo simbólico de las generaciones anteriores se ve muchas veces deslegitimado para su transmisión, y en el que los horizontes de futuro están cada vez más atravesados por la incertidumbre.

Tema emblemático de los años '60 y '70, el diagnóstico acerca de la caducidad de la relación moderna entre las generaciones y la amenaza de desfase insalvable entre las mismas por efecto de la revolución científico-tecnológica y de los nuevos escenarios político-culturales juveniles, anticipó en clave política algunos de los fenómenos que hoy se expresan con otras claves. Argumento recurrente de los primeros ensayos de nuestro campo (en la medida en que habilitaba la reflexión sobre formas de comunicación no jerárquicas ni unidireccionales) y también de trabajos actuales, la *transmisión cultural* de las generaciones adultas a las nuevas generaciones puede devenir en mito del pasado educativo, como nostalgia conservadora, esencializada por quedar fijada a un tipo de relación intergeneracional en la que la cultura adulta era el depósito de la tradición, o debe resignificarse frente a los nuevos tiempos para ser posible. Especie de palabra estratégica, la transmisión cultural ha perdido su condición de llave hacia un pasado en el que en forma imaginaria la educación funcionaba en forma eficiente, para convertirse en algunos casos en el nombre de un deseo que se canaliza socialmente en la defensa de la escolaridad pública, pero también en la interrogación insistente de las nuevas formas de apropiación de niños y jóvenes de la herencia cultural y política de los adultos en los tiempos del neoliberalismo (tan

permeadas por el consumo, los nuevos lenguajes y valores y el desempleo de grandes masas de jóvenes).⁴

De la escuela nacional a la educación global

Los diagnósticos acerca de la educación en América Latina oscilaron, en esta última década, entre las críticas a los sistemas escolares modernos y la reflexión sobre la educación como un fenómeno ligado de diversas formas con el escenario de la globalización y con los horizontes planteados por la posmodernidad. Acompañando la irrupción de perspectivas críticas de la educación, la escuela se tornó en objeto recurrente de investigación histórica, como una especie de depósito de la memoria “nacional” de tiempos pasados, mientras que los mass media y las nuevas tecnologías comenzaron a ser atractivos para los educadores como indicadores de las nuevas fronteras y formatos de la educación contemporánea⁴. Confrontación entre lo viejo y lo nuevo, entre lo heredado y el porvenir, entre los adultos y los niños y los jóvenes, la única certeza comenzó a ser la *incertidumbre* frente al futuro de la educación agudizada por la reforma reciente del sistema educativo creado en el siglo XIX. Reforma que a la vez que extendió la obligatoriedad de la escolaridad moderna, es decir pretendió proyectar la penetración de la escuela sobre una mayor cantidad del tiempo vital infantil y adolescente, cristalizó un nuevo tipo de vínculo entre estado, mercado y sociedad civil e intervino en la reconfiguración de las identidades de educadores y educandos.

Sin embargo, el tema al que refiere la idea de *globalización* es muy antiguo y en educación se retrotrae en América Latina al acontecimiento de la conquista, en la que la implantación de una otredad cultural fue el rasgo central del proceso de internacionalización de procesos económicos y políticos (Margulis, 1996:6). En el proyecto de la educación moderna del siglo XIX la civili-

zación era un producto a exportar ⁵ a un mundo sin fronteras para el acceso a la razón. A ⁵ través de la implantación del sistema de instrucción pública en la Argentina, contemporáneo al francés, se fundó una cultura escolar cuya marcación científico-positivista permitía imaginariamente situar a la nueva nación en la trama de la civilización europea y norteamericana, dejando atrás el "lastre" y el atraso de la herencia española.

Al mismo tiempo que a través de los procesos de escolarización y alfabetización los estados pugnarón por dotar de modernidad a sociedades inmigratorias -pretendiendo disolver las diferencias entre nuestros países "salvajes" y los países europeos a partir de un logos universal-, a través de los mismos procesos fue posible que la población infantil accediera a una lengua común y a una precaria identidad nacional a partir de la inscripción en rituales patrióticos desde el estrecho espacio de la escuela. Aquel logos universal se articulaba al efecto que el normalismo tenía en la producción de culturas regionales, la constitución de la nación se producía con combinaciones eclécticas de liberalismo "universal" y localismo regional/provincial. Ello alude a que la nación se constituyó históricamente a través de la modernidad, pudiendo ser pensada como primera afirmación de *mundialidad* (Ortiz, 1997:72-73).

Lo que queremos sostener es que en el "mundo" de la racionalidad y la civilización occidental, las fronteras territoriales y nacionales fueron *enseñadas* en las escuelas públicas desde fines del siglo XIX, como intentos siempre precarios de forzar la construcción de la Argentina en el imaginario infantil, aunque los padres inmigrantes de aquellos niños argentinos soñaban con el retorno a los países de origen, con trasplantar la tierra abandonada en forma de enclave en tierras argentinas o tenían demasiada cultura en común con los países limítrofes como herencia de la tradición prehispánica. La educación moderna fue *alfabetización*: provocó la unificación del mercado lingüístico; desde allí obvió o negó las diferencias culturales y ello devino en antagonismos, como el caso paradigmático de las comunidades alemanas que expulsaban a los maestros

normalistas de sus aulas. La constitución de la nación fue una cruzada muchas veces violenta, aún en el imaginario de un orden liberal y mundial.

Los maestros y pedagogos argentinos de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX fueron a la vez ciudadanos del mundo e intelectuales locales. En su formación y en su oficio combinaron la lectura de los debates europeos y norteamericanos con la construcción de relatos sobre la corta historia nacional. Eran lectores de los manuales pedagógicos de filiación positivista e interpretaban a los niños siguiendo el lenguaje del criminólogo italiano Lombroso, del revolucionario Rousseau o del educador Pestalozzi, al mismo tiempo que disciplinaban sus cuerpos para el respeto de los emblemas nacionales. Lo que queremos destacar es que se recurría a *paradigmas internacionales* para la comprensión de la constitución de los sujetos de la educación, al mismo tiempo que se los convertía en argentinos.

La inscripción epistemológica, política y económica de la educación argentina en un horizonte internacional estuvo en el origen de la fundación del sistema escolar, y la *tensión entre la identidad universal o nacional* de la escuela vertebró a los distintos sectores que disputaron por el control del sistema educativo hasta la década del '50. Disputa que remitía al sentido mismo de la escuela como institución de los estados naciones, como creación del liberalismo decimonónico y como agencia de transmisión cultural moderna durante todo el siglo XX, pero que también se vinculaba con el grado de flexibilidad de las fronteras culturales del sistema educativo respecto de *otros espacios*: el mercado, el mundo editorial, los medios masivos de comunicación. Renato Ortiz sostiene que recién durante el siglo XX el proceso de mundialización se realiza plenamente, y reserva dicho término al ámbito de la cultura diferenciándolo de la globalización económica y técnica. La mundialización del siglo XX se liga al advenimiento de las industrias culturales.

Los debates político-educativos de la década del '30 ejemplifican -en clave educativa- este

proceso de mundialización de la cultura en el que, entre otros fenómenos, la confrontación⁷ entre maestros adherentes al Movimiento Internacional de la Escuela Nueva y pedagogos nacionalistas fue nodal. Enfrentamiento en el que es posible establecer un conjunto de equivalencias: los maestros escolanovistas defendían el sentido universal y democrático de la educación nacional, interpelaban al niño como un sujeto con derechos y como ciudadano del mundo (cabe señalar por ejemplo la promoción del correo interescolar y con niños de otros países), pretendían modernizar la cultura (promoviendo la concurrencia al libro, al cine, al teatro, etc) y actualizar técnicamente a la escuela (a partir de, entre otros medios, la introducción de la imprenta escolar), etc⁶. Los nacionalistas argentinos, en cambio, forzaban la ubicación de la educación en la tradición española, denostaron la impronta liberal e internacionalista del normalismo fundador de la educación pública, interpelaban al niño como menor sujetado a la autoridad de la familia, la iglesia y el estado, y temían los efectos nocivos del cine⁷ y de las ideas “naturalistas” de la escuela nueva sobre la población infantil.

La transmisión cultural a las nuevas generaciones era *monopolizada por el estado* y en esto había acuerdo entre pedagogos liberales, de izquierda y nacionalistas. En todo caso se discutía la idea de lo nacional y el grado de coerción operada por el estado y el mayor o menor grado de autonomía de la nueva generación. Autonomía o no respecto de la autoridad adulta en un mundo en el que la presencia del cine, de la radio, del universo de lecturas no escolares (revistas, historietas, folletines, etc), comenzaban a derribar la ilusión del control cultural absoluto de la escuela sobre la educación de los sujetos⁸; en el que el mercado comenzaba lentamente a producir productos para niños y jóvenes en las nuevas sociedades de masas. Gramsci se extendió en ello en sus escritos, al señalar que rastrear las lecturas de los jóvenes y las revistas de una época permitía trazar el mapa intelectual y moral de un país (1974); por otra parte el peronismo fue paradigmático en la combinación entre la convocatoria política de los niños a una cultura

nacional y el diseño de productos editoriales destinados a los niños y para su exportación ⁹. 8

A partir de los años '60 entra en escena la discusión acerca de los límites de la hegemonía cultural del estado educador y consecuentemente de la escuela, y a partir de los años '70 *el imaginario de una educación global* comienza invadir los debates educativos. La impronta universalista de la educación pública dejó de aludir a los contenidos modernos y racionalistas del siglo XIX (en suma al normalismo y al ideario de Sarmiento), para ligarse con el nuevo tejido económico y tecnológico de una sociedad planetaria crecientemente crecientemente interconectada. Comienzo de un gradual divorcio entre cultura escolar y cultura de masas a partir del impacto creciente de la tecnología y de los medios masivos de comunicación. Fenómeno que provee al campo de la comunicación y la educación su objeto emblemático: *entonces la relación entre sistema educativo y medios, hoy la relación entre educación y nuevas tecnologías* ¹⁰ La creciente presencia de la televisión en estas últimas décadas ¹¹ y del desarrollo de las redes y del mundo virtual, resultan fenómenos emergentes que impugnan la frontera tecnológica de la escuela como aparato cultural y que reenvía al aumento de la brecha entre las generaciones adultas y jóvenes.

El argumento crítico utilizado por los nuevos discursos internacionales de la educación de los años '60 fue el lugar que la tecnología estaba ocupando gradualmente en la constitución del orden mundial de la posguerra. Las nuevas tecnologías de la imagen nacen de las necesidades del arte militar (Piscitelli, 1995:22). Si hasta el peronismo estuvo presente el horizonte de una producción tecnológica nacional, combinado con el aprovechamiento de las tecnologías importadas, y habilitando la incorporación en el sistema escolar (vía contenidos en la educación primaria o vía circuito de educación técnica integrado al sistema educativo), después de ello las posiciones se estructuraron de otra manera.

Smuckler sostiene que "la post Segunda Guerra Mundial vio crecer dos grandes mistificaciones

estrechamente vinculadas: la ideología del "año 2000" y la promesa de la sociedad de la ⁹ comunicación" y agrega que "la matriz de civilización de los años 1990, que incluye al 2000, comenzó a ser diseñada en la década de los 1940" (Smuckler, 1994). Ello devino en el auge de la mirada a largo plazo y de la planificación y en la aparición de la "futurología". Tendencias prospectivas mundiales que en el caso argentino tuvieron una primera expresión política en el discurso de Perón a "los jóvenes del año 2000", en el que más que apelar al horizonte de transformación tecnológica de la sociedad se instaba a la continuidad política y generacional del peronismo en el largo plazo.

Lo que nos interesa destacar es esta temprana *prospectiva* de una visión mediática y tecnológica de la sociedad, que se plasma en nuevas versiones hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta ¹², en cuya constitución el sistema escolar y la cultura educativa acumulada en la etapa anterior comienza a ser considerada poco funcional para alcanzarla. La desarticulación que entonces comenzaba a avisorarse entre la cultura escolar y las transformaciones científico-tecnológicas se tornaría con el tiempo más compleja en el escenario social de las décadas siguientes. Pasaje del "optimismo tecnológico" de los años sesenta que invade la escolaridad con la pretensión de democratizarla, en el clima de los años dorados, al "pesimismo social" de los años ochenta en el que los cambios económicos, mediáticos y tecnológicos cambian de escala, con importantes consecuencias cognitivas ¹³.

Si bien los imaginarios tecnológicos en la educación pueden rastrearse mucho antes de los años '60, trazando una genealogía que va desde la presencia de la imprenta en la escuela hasta el uso por el gobierno peronista de los medios en las aulas como vehículo de propaganda política, la versión importada por la educación escolar fue la llamada "tecnología educativa" ¹⁴. Según Ezpeleta la tecnología educativa se estructuró como un verdadero modelo con capacidad de disputar el modelo de la escuela tradicional, modelo que sin embargo tuvo en América Latina un

alcanza precario y acompaña la pervivencia histórica de la escuela. Versiones aggiornadas a ¹⁰
la escolaridad, a partir de las políticas desarrollistas de la década, que obviaron admitir la
complejidad cultural de los nuevos procesos globales para los procesos educativos nacionales y
escolares del continente ¹⁵.

La crisis de la educación y la constitución de un campo

Durante los años '60 y '70 los diagnósticos sobre la *crisis de la educación* invadieron los
informes internacionales, los diagnósticos desarrollistas y las propuestas nacionales. A partir de la
posguerra fue una especie de bisagra estratégica en los discursos de la época para apelar a la
necesidad de cerrar el pasado escolar o de reformarlo, o a lo sumo de registrar sus límites
históricos. Recordemos que en la Argentina, así como circulaba en la época el discurso de la
UNESCO que apelaba a una "civilización mundial" cuestionando la exclusiva hegemonía de la
escuela como agencia cultural, también tomaba forma la crítica a Sarmiento como emblema del
liberalismo y desde allí se impugnaba ideológicamente a la escuela desde posiciones de izquierda.
Pero no es desde el registro de la política nacional que intentamos situarnos, sino para describir
la emergencia de discursos contrapuestos frente a la crisis que diseñaron distintas visiones sobre
la educación en un contexto de gradual globalización económica y tecnológica y mundialización
de la cultura; discursos que constituyen *referencias fundantes* del campo de la comunicación, la
educación y la cultura desde entonces hasta la actualidad.

La primera es la serie articulada por los organismos internacionales, desde la UNESCO (1950-
1970) al Banco Mundial ('80-'90), portadora de la idea de "educación global", de redefiniciones
de la idea de estado y de la vinculación entre estado, mercado y sociedad civil, y desde allí atenta
al nuevo papel de los mass media y de la tecnología. Serie que transita desde la utopía de la

alfabetización masiva a las reformas escolares actuales. Si bien no es posible asimilar a un organismo representativo de las naciones como la UNESCO con un banco, el recorrido de sus escritos indica cierta convergencia en la mirada de los horizontes de tecnologización y globalización de la educación. En la primera etapa, en la que la UNESCO fue "portavoz del mundo", la idea de *civilización mundial* se articulaba a sistemas educativos en expansión; en la segunda etapa, a partir de la transnacionalización de las economías y de las políticas de ajuste de nuestros países, el mundo devino en *sociedad global* que sólo parece admitir, en el discurso del Banco Mundial, políticas de educación básica.

La segunda serie es aquella que parte de la Pedagogía de la Liberación de los años '70, con sus rearticulaciones en la Pedagogía Crítica en los años '80, denuncia los límites sociales de la globalización en sus versiones históricas y sitúa la dimensión *cultural* de los procesos educativos. Serie en la que Paulo Freire fue un primer crítico de la mitificación de lo mundial, y en la que se postuló un retorno a la cuestión de los sujetos desde nuevos registros (clase, género, edad, raza).

Lo que queremos señalar es que entre ambas series discursivas ha transitado la historia de la enseñanza de los medios y las distintas versiones de la Educación para la Recepción¹⁶, cuyos aportes se entraman en muchos casos mediando pedagógicamente entre la idea de educación internacional y la idea de educación popular, entre las políticas educativas y las experiencias dispersas promovidas por organismos de la sociedad civil (ONG, Iglesias, centros barriales, etc). Nos interesa retomar las argumentaciones de cada serie en la medida en que sitúan los *desafíos epistemológicos* centrales de nuestro campo, y permiten visibilizar la complejidad de los procesos de transmisión cultural en las sociedades de fin de milenio.

El discurso de la UNESCO de los años '70 difundió el imaginario de una educación de carácter universalista en una sociedad gradualmente interconectada, como una alternativa frente a los rasgos tradicionales y orientados hacia el pasado de los sistemas escolares. En el Informe

12

Aprender a Ser elaborado por una comisión de expertos presidida por Edgar Faure se apelaba a otras "intervenciones de naturaleza educativa", que desbordaban e impugnaban la hegemonía del estado educador y de la escolaridad. Pero la expansión de las fronteras de los sistemas escolares era también una respuesta al crecimiento extraordinario de las matrículas y por tanto, una alternativa de revisión de los costos estatales frente a la expansión cuantitativa ¹⁷.

Las propuestas de una educación "universal", se anclaban en un diagnóstico acerca de la crisis de la educación que había precisado Philippe Coombs, quien había señalado en 1966 que "una crisis mundial de la educación domina el horizonte de futuro" en "un contexto tan agitado como el ojo de un huracán" (Coombs, 1967: 14). Se diagnosticaba un desajuste entre los sistemas educativos y un medio ambiente afectado por la conjunción de distintas revoluciones: de la ciencia y la tecnología, de los mapas económicos y políticos, de los patrones demográficos y sociales. El sistema educativo manifestaba una "disparidad" y la receta propuesta era la implementación de ajustes y adaptaciones y ello incluía "imaginar formas de acción educativa que aseguren una mayor rentabilidad de los medios disponibles" (Faure, opcit: 105), imaginando propuestas de reforma.

Más allá de la combinación de miradas democráticas y conservadoras en el discurso de la UNESCO, la atención estaba puesta en el impacto que en la educación estaban produciendo los procesos de urbanización y de expansión tecnológica y mediática. La metáfora de "ciudad educativa" que plantea el Informe Faure apelaba al imaginario global de un espacio que superaba las fronteras institucionales del sistema escolar como transmisor de cultura. "La educación ya no puede ser más que continua en el espacio y en tiempo" sostenía uno de los expertos (Scwarts, 1974:14) y ello se ligaba con la promoción de la educación permanente y a distancia. Alternativas pensadas, entre otras cosas, para responder a la brecha creciente entre países pobres y ricos y entre generaciones, apelando a las nuevas tecnologías y a la extensión temporal de la

educación. Nuevo territorio educativo que desterritorializaba a los sistemas escolares, para insertarlos en una *red global*.

Informes posteriores de la UNESCO, centrados en la problemática de las comunicaciones, como el *Informe McBride* de 1980, compartieron el anterior diagnóstico acerca del pasaje a una sociedad de tipo planetario ante la creciente interdependencia entre los países. Pero ya denunciaban como utópica la visión de principios de los '70, al reclamar una mayor "tolerancia a las diferencias" ante la presencia de desequilibrios y desigualdades en el flujo de la información en el tercer mundo y ante el peligro de la concentración. Mientras en el Informe Faure aún se apelaba a la realización de reformas de los sistemas educativos escolares, a partir de los principios de educación permanente y a distancia, y respondiendo a las demandas de los jóvenes, el Informe Mc Bride sostuvo el desplazamiento de la escuela por los medios y afirmó la pérdida del monopolio educativo del sistema escolar. Mientras en los '70 la aspiración a un tiempo unificado era posible, *en los 80' el desfase temporal y cultural entre los productos escolares y los productos audiovisuales era un hecho*.

Se sostenía allí "...por su propia naturaleza la educación no puede ignorar la autoridad ni la tradición, ni la transmisión de los valores heredados del pasado. De ahí surge una contradicción que obedece al hecho de que la educación actúa en un mundo cada vez más estructurado por la autoridad o mantenido por la tradición, sin duda porque se enfrenta con la necesidad de inventar un nuevo porvenir"; "la comunicación se orienta más naturalmente en el sentido de la modernización y de la adaptación a un mundo en gestación" (McBride, 1980:63).

El Informe McBride anudó el mantenimiento de la tradición vía educación al desconocimiento del porvenir, o por lo menos a la imprevisibilidad, o incertidumbre en términos actuales, frente al futuro. Desfase temporal inevitable entre la educación y el futuro para el cual debe formar, pero que se diagnosticó como un antagonismo¹⁸. En 1984 la UNESCO interpretó la relación entre la

escuela y los medios como "dos huidas paralelas: la sociedad del saber y la sociedad de la ¹⁴ información" (1984).

Amenaza de ruptura que alude a un mundo en acelerada transformación en el que los medios de comunicación pasarían en pocas décadas de ser públicos a ser empresas privadas, hasta llegar a los conglomerados multimedios actuales, y por tanto autónomos respecto de la cultura escolar-estatal, en un contexto de ampliación de la brecha social. Frente a dicha amenaza de escisión, enunciada en la época como "educación paralela", algunos proponían "levantar la mirada hacia un horizonte más vasto, o bien, si lo que se ve es la jungla, trazar en ella un sendero" (Schaeffer: 69). Metáforas del desorden, del tiempo concebido como "huracán" o "torrente de sucesos" o "jungla", en un clima de "vértigo del futuro". Semejante aceleración del cambio era considerada auspiciosa en los años '70, pero en un contexto de auge de miradas prospectivas, a pesar de la amenaza de aumento de las diferencias entre países industrializados y países del Tercer Mundo. Se apelaba a la producción de diversos porvenires (Faure, op.cit: 249).

El discurso de la UNESCO fue contemporáneo de discursos que impugnaron la creciente mundialización de la cultura y las propuestas de globalización de la educación que caracterizaron a las políticas desarrollistas. La pedagogía de la liberación, y en términos más amplios las teorías críticas priorizaron una visión utópica del cambio en la que estuvo presente la impugnación del cambio tecnológico y el rechazo a la *deshumanización* de la transmisión cultural por efecto de la expansión mediática. El rechazo que en distintos países de América Latina mereció la instalación de satélites para proyectos de teleeducación en el marco de la crítica al imperialismo cultural y tecnológico de Estados Unidos (Santos, 1974) y en su forma más radicalizada las propuestas de desescolarización (Ivan Illich, Mc Luhan, entre otros), son indicadores de la antagónica percepción del cambio histórico presente en este espacio abonado por el ideario freiriano. Freire calificaba a las políticas de los países subdesarrollados y coloniales de llevar adelante una

educación para la domesticación que provocaba la "mitificación del mundo" (1974:53). Las ¹⁵ críticas al carácter opresivo de las políticas nacionales e internacionales suponía una impugnación a las lógicas de mercado y una revalorización de las posibilidades autónomas de la sociedad civil y de los sectores sociales en un mundo crecientemente interconectado. La tecnología perdía su dimensión mítica de expansión de fronteras para ser analizada desde sus usos emancipatorios u opresivos de los sujetos ¹⁹.

En los años '80 aquella autonomía de las alternativas educativas devino, en poco tiempo, en *retorno al sistema escolar*, modificándose los problemas del campo de la comunicación y la educación. La obra de Freire había priorizado la intervención educativa sobre la generación adulta y por fuera del espacio escolar en una época en que la escuela como institución era impugnada teóricamente como "aparato de estado"; en los años '80 la pedagogía crítica, que reivindicó la herencia freiriana pero también la de Antonio Gramsci, volvió a poner en el centro del debate el valor de la escuela como espacio de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. De la calificación de la escuela como un mito, realizada por Illich en los años '60, se pasó a la revalorización de la misma en los años '80, ante la ofensiva político-educativo neoconservadora contra la escuela pública y las reformas que la acompañaron, a pesar de no haberse podido cumplir con la promesa emancipatoria de las masas que la fundó.

Situamos el discurso de la Pedagogía Crítica por su penetración en el debate educativo argentino, por ser una corriente que instaló el debate sobre la dimensión *cultural* de los procesos educativos y por hacerse cargo de la discusión acerca de los medios masivos de comunicación en la cultura contemporánea ²⁰. Las tesis de la Pedagogía Crítica actualizaron las denuncias freirianas, pero en el escenario del neoconservadurismo norteamericano que estaba poniendo en jaque el papel del estado en educación. Siguiendo otra genealogía, la palabra de Freire se resignificó en pleno debate norteamericano como argumento para la defensa de la

democratización social de la escolaridad.

En poco tiempo se produjo así un desplazamiento de las perspectivas de los años '70, que planteaban una educación universal y global en un territorio sin fronteras, con un protagonismo educativo de los medios, y cuestionaban el papel cultural de las escuelas, a las polémicas de los años '80, en un contexto de retorno a la democracia en muchos países de América Latina, referidas a las condiciones de los sistemas educativos después del impacto de las dictaduras y los planteos sobre la necesidad de reformas, que se cristalizan en los años '90. La pérdida de la calidad de la educación fue uno de los argumentos esgrimidos durante los años '80 que abonaron las reformas educativas posteriores.

La reforma educativa argentina, que se puso en marcha en los años '90, fue una reforma estructural (nueva ley de educación, nueva estructura del sistema y nuevas formas de financiamiento) y nos interesa desde una perspectiva cultural. Dio lugar a la instalación de un nuevo lenguaje económico-tecnológico con impronta organizacional, a la inclusión de contenidos ligados con la comunicación y a un creciente interés por los medios masivos y las nuevas tecnologías ²¹. En este sentido, el debate en el campo de la educación y la comunicación se ha trasladado al corazón del *sistema escolar*, en el que, además de la enseñanza de contenidos ligados con la comunicación, se han venido multiplicando los talleres de medios y los bachilleratos con orientación en comunicación.

En el discurso del Banco Mundial, como principal organismo orientador de las políticas educativas nacionales y promotor de las reformas educativas de esta última década, se destaca el papel adjudicado al mercado mundial como ente regulador de las posibilidades de los consumos. Por otra parte vía reforma educativa, la educación nacional fue adquiriendo una lógica de mercado con notorio impacto sobre el campo cultural (sobre las identidades de los sujetos de la educación y sobre la producción educativa), acorde con la política del Banco Mundial de

introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura (Corraggio, op.cit: 63). La racional idea de una "civilización mundial" promovida en los años sesenta por la UNESCO, demasiado permeada aún por el ideario de la modernidad, devino en el ideario de un mercado sin obstáculos y trabas en un mundo transnacionalizado en el que los sujetos deben disputar entre sí para formar parte y tener un "lugar en el mundo" ²².. Por otra parte la escuela misma se convirtió en objeto de reforma, acorde con el desplazamiento hacia el establecimiento escolar que el BM aconsejaba respecto de la necesidad de intervenir sobre el "interior" del aula (ibídem:37). Los medios incorporaron como nunca el tema educación, convirtiéndose en espacio de denuncias, polémicas, circulación de información y producción de opinión pública ²³. No sólo la expansión del mundo de las comunicaciones comenzó a ser pensada como cuestión clave para evaluar la eficacia cultural de la educación escolar, sino que la educación comenzó a ser también un mercado interesante para las empresas de medios.

El imaginario cultural del aprendizaje de la lectoescritura de la educación moderna del siglo XIX, escritural y homogenizador, fue siendo reemplazado en esta última década por la promoción de la formación de competencias ligadas a la expresión verbal, los conocimientos de computación, la aptitud para comunicarse y resolver problemas, entre otras, que comenzaron a ocupar un lugar preciso en los currículum: desplazamiento hacia las habilidades de los sujetos, muchas de ellas ligadas a la comunicación, en un contexto en el que lo que se estaba poniendo en juego el acceso y distribución del capital cultural en estos países. La transmisión cultural operada por la escuela no ha dejado de ser la compleja combinación entre mandatos culturales universalistas y nacionalistas, entre otros fenómenos la escuela ha pasado a ser considerada un emblema de la cultura popular ²⁴, en buena medida por el aumento de las distinciones culturales, pero es notoria esta combinación en el discurso oficial de las políticas educativas de cierta *idea de universalidad* de los fenómenos educativos, que atados a la tecnología y las comunicaciones

como paradigmas del cambio, obturan una lectura más certera sobre las condiciones culturales y sociales de estos países.

Transmisión cultural y nuevas generaciones

Si los procesos educativos de transmisión de la cultura operan para la sucesión generacional, o aumentan las asimetrías o la desconexión entre adultos y jóvenes, no depende de una cuestión esencial sino histórica, simbólica y política. La cuestión de la transmisión de la cultura remite a vínculos generacionales entre sujetos e imaginarios de futuro, y en este sentido se vio alterada en el siglo XIX por la intervención profesional autorizada de la escuela sobre el universo familiar, como en la actualidad por la expansión de los mass media y de las nuevas tecnologías, entre otros fenómenos.

La tematización de la cuestión generacional en los años '60, como en la actualidad, parece aludir en forma común a un vacío: un des-conocimiento de las formas de constitución de niños y jóvenes como sujetos situados en un mundo en acelerado cambio y cada vez más segmentado. Pero mientras en los debates político-culturales de los años '60 y '70 el tema se articulaba con demandas de democratización de vínculos filiales primarios, de ampliación de fronteras culturales y de impugnación de los aspectos sociales de una civilización en expansión para los herederos de un nuevo mundo, en la actualidad nos retrotrae a un escenario en el que lo que está en discusión es la posibilidad misma de la transmisión cultural y la existencia de un lugar para las nuevas generaciones en el "cercano" mundo futuro.

En "Aprender a ser" Faure afirmaba la existencia de un "desfase generacional" y admitía el impacto que los movimientos estudiantiles estaban teniendo en la discusión acerca de la educación. Se señalaba que "a pesar de su confusión, de sus ingenuidades, de su radicalismo de doble

19
filo, ha abierto la brecha" (Legrand, en Faure, op.cit: 72) y la "oleada de estudiantes y alumnos" era considerada como uno de los factores de la crisis mundial de la educación (Coombs,op.cit:223) que conducía a un problema de orden pedagógico, que era "la necesidad de hacer pasar a la mayoría de toda una generación de un mundo iletrado al móvil y moderno mundo de la ciencia" (ibídem:225). Mientras la UNESCO analizaba la complejidad de dicho pasaje, que no era una sucesión sino un imaginario punto cero de la cultura, desde el discurso crítico imbuido por el psicoanálisis se debatía sobre cómo *evitar la repetición* en educación, apelando a la revalorización de la memoria de Auschwitz en el espacio de la escuela (Adorno, 1998). La noción de *repetición* utilizada por distintas corrientes desbordaba la argumentación ideológica sobre el papel reproductor de la escuela, para avanzar sobre la cuestión de la transmisión. En el espacio del psicoanálisis se adjudicaba a las transformaciones tecnológicas un efecto notorio en el crecimiento de la distancia y desfase entre las generaciones, y se consideraba que los nuevos procesos de "aculturación técnica" (vía medios masivos, nuevas tecnologías y decadencia de instituciones tradicionales) ponían en riesgo la transmisión de la herencia cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes. Desfases temporales que llevaban a poner en cuestión las modalidades educativas tradicionales y a postular una mayor autonomía de niños y jóvenes como "clase de edad" (Mendel, 1974).

Lo que nos interesa señalar es que para los años sesenta la irrupción de los jóvenes en la escena pública y las transformaciones de la socialización infantil y juvenil, propiciaron la formulación de nuevas ideas respecto de la educación y de la relación entre adultos y jóvenes, adjudicando a la nueva generación un lugar pionero en la constitución de cultura. En estas últimas décadas los diagnósticos coinciden en un desfase o brecha creciente entre adultos y nuevas generaciones, en una mayor autonomía de sus culturas específicas ²⁵y en las dificultades que presenta un mundo en el que el horizonte del trabajo y la integración social no está asegurado para muchos jóvenes,

en un contexto en el que la globalización implica una transformación de los contextos locales y personales de la experiencia social.

Desde el punto de vista de la educación se percibe en el debate educativo una focalización en el problema de la *transmisión cultural*. Pueden identificarse varios argumentos de diverso tipo: -la agudización de la brecha tecnológica entre generaciones y dentro de cada generación ante la aceleración del cambio en estas últimas décadas; -el escenario de creciente exclusión social de niños y jóvenes; -el deterioro de los procesos educativos de niños y jóvenes en escuelas más pauperizadas y en un sistema educativo más segmentado; -la disputa del mercado por la captación comercial de niños y jóvenes como consumidores, acentuándose las tendencias de los años '60²⁶. El desplazamiento hacia la cuestión de la comunicación en los discursos educativos, además de aludir al impacto de los medios sobre los imaginarios de las nuevas generaciones y sobre la cultura contemporánea en forma global, indica la renuencia a pensar las dificultades de la "transmisión" en un contexto caracterizado por las diversas *experiencias del tiempo histórico*. Tal como señala Debray "si la comunicación es esencialmente transporte en el espacio, la transmisión esencialmente es un transporte en el tiempo" (1997: 17), y esta vocación de "prolongar" y de construcción de duraciones, arquetípica del sentido de educar, es lo que se halla amenazada. Operación polémica, de naturaleza sufriente y militante, toda transmisión según pretende evitar la muerte y lleva consigo la obligación de constituir cultura. Construir nuevos sentidos para la transmisión cultural supone no reeditar antiguas estrategias en una sociedad transformada, sino construir otras, recuperar el trabajo de educar en la brecha del tiempo. Una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de transmitir (Legendre, 1985: 50). A partir de allí el conflicto, entonces, no se plantea entre el mundo globalizado y la nación, entre internet y escuela, sino en cómo se produce una transmisión entre generaciones y por instituciones sedimentadas por distintos tiempos, tradiciones y políticas y en un escenario en

el que se acentúa la concentración desigual de los recursos económicos, de las tecnologías y del poder, junto con el debilitamiento de las capacidades locales. Es decir: cómo en un escenario en el que las responsabilidades públicas parecen disolverse y las demandas diseminarse, es posible construir formas de transmisión que construyan el lugar de un nosotros, en el que unos y otros tengamos formas de construcción de un bien común. Ello requiere tener una mirada cultural de las transformaciones comunicacionales y educativas de estas últimas décadas y una lectura cada vez más política de sus alcances.

A modo de cierre:

Lo que ha cambiado notablemente en estas últimas décadas es la idea de futuro en sociedades en las que se prevé que, según Heilbroner, "las tecnologías amenazarán a la existencia misma" (1995, 12) y el desempleo persistirá. Este economista de Nueva York sugiere la realización de nuevos pactos internacionales y la implementación de políticas de moderación y descenso de las diferencias entre países ricos y pobres y señala que la utopía se ha desplazado de la predicción o futurología a la necesidad de formular preguntas acerca de "las posibilidades de cambiar o controlar las tendencias del presente". Si las visiones del futuro que se localizan, según la proyección de tendencias económicas y tecnológicas, indican una ausencia de perspectivas promisorias, no es menos cierto que cada sociedad, de acuerdo a su diversas sedimentaciones culturales y tejidos sociales puede provocar situaciones inéditas. En la medida en que en el presente coexisten conflictivamente tendencias antagónicas, la gestación de horizontes de futuro diversos siempre se torna inevitable y está sujeta a la contingencia. Ante la amenaza de discontinuidad del proceso de transmisión cultural y en este sentido de la posible

desaparición en el futuro de ciertos rasgos del presente que la sociedad considera aun valiosos, distintos actores ensayan nuevas formas de transmisión, por ejemplo del valor de la educación pública, recurriendo a nuevos y variados medios.

Toda búsqueda genealógica intenta trazar las líneas de la procedencia como un intento siempre tardío de localizar los puntos de una cadena histórica, de construir un relato sobre el pasado y, en este caso, sobre la constitución del campo de la comunicación, la educación y la cultura siguiendo las transformaciones de los discursos educativos de estas últimas décadas. Las series discursivas desplegadas dan cuenta de las definiciones históricas de la vinculación entre estado, mercado y educación y las tesis acerca de la transmisión cultural entre las generaciones. Entre la defensa de una educación global con mayor intervención del mercado mundial y la defensa de los procesos educativos autónomos de la sociedad civil se encolumnaron distintas posiciones. Después de la dictadura militar las procedencias parecen disolverse, no hay continuidad de las genealogías y cuesta pensar lo que se presenta como un espacio de emergencia. Emergencia por la presencia de posiciones de fuerza confrontadas, por las fisuras sociales de un sistema educativo reformado, y por la complejidad de los procesos de constitución de las identidades de niños y jóvenes. La escolaridad quedó nuevamente ubicada en el centro del debate y los diagnósticos sobre la eficacia o ineficacia de su transmisión disparan el debate acerca de papel de los medios y las nuevas tecnologías. Cabe desmistificar los alcances de unos y otras y volver a pensar sin certezas los desafíos que comportan.

BIBLIOGRAFÍA:

ADORNO, Theodor (1998) "Educación después de Auschwitz" en *Educación para la emancipación*. Morata. Madrid.

BARBERO, Jesús Martín (1990) "Teoría, investigación y producción en la enseñanza de la comunicación" en *Diálogos de la Comunicación* No28. FELAFACS. Nov/1990.Lima.

BERSTEIN, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure. Barcelona. 1990.

CARLI, Sandra (1995) "De la escolarización a la mediatización de la vida social". En *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO, Año 6, No12.

CARLI, Sandra (1997) "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones: una exploración de las nuevas formas del debate en educación". En Puiggrós, Adriana (direc). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. 1955-1983*. Tomo VIII. Galerna. Buenos Aires.

CARLI, Sandra "Niños y televisión. El dilema cultural de la escolaridad contemporánea" en *Ensayos y Experiencias*. No31. *Novedades Educativas*. Año 6. Nov/dic/1999.

CHARLES CREEL, Mercedes y OROZCO GOMEZ, Guillermo (1990) *Educación para la recepción*. Trillas. México.

CORAGGIO, Jose Luis y Torres, Rosa María (1997) *La educación según el Banco Mundial*. Miño y Dávila. CEM. BsAs.

COOMBS, Philippe (1971) *La crisis mundial de la educación*. Península. Barcelona.

DEBRAY, Regis (1997) *Transmitir*. Mantantial. BsAs.

FAURE, Edgar (1974). *Aprender a ser*. México. Alianza.

FREIRE, Paulo (1974) *Extensión o comunicación*. Siglo XXI. México.

HEILBRONER, Robert (1995) *Visiones del futuro*. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana. Paidós. BsAs.

LEGENDRE, Pierre (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*. Lecciones IV. Siglo

XXI. México.

LITWIN, Edith (comp) (1995) *Tecnología educativa*. Paidós. BsAs.

MARGULIS, Mario (1996) "Globalización y cultura". En *Sociedad*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).no 9. sept/1996.

MARGULIS, Mario (editor) *La juventud no es más que una palabra*. Biblos. BsAs.

MENDEL, Gerard (1974) *La descolonización del niño*. Ariel. Barcelona.

MUNDO, Daniel y NAKACHE, Dévora (1999). "Los orígenes de la televisión educativa. Sociedad y Tecnología". *II Jornadas Académicas de Ciencias de la Comunicación*. Carrera de Cs de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. 1999.

ORTIZ, Renato (1997) *Mundialización y cultura*. Alianza Editorial. BsAs.

SANTOS, Enrique (1974) "Tecnología, imperialismo y educación" en *Comunicación y Cultura* No3. BsAs.

SARLO, Beatriz (1994) *Escenas de la vida posmoderna*. Ariel. BsAs.

PISCITELLI, Alejandro (1995) *Ciberculturas*. En era de las máquinas inteligentes. Paidós. BsAs.

PRIETO, Adolfo (1988) *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana. BsAs.

ROCANGLILOLO, Rafael y JANUS, Noreene (1984) "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo" en *La educación en materia de comunicación*. UNESCO. París.

SCHMUKLER, Hector (1997) "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología" e "Información y trivialidad en educación". en *Memoria de la Comunicación*. Biblos. BsAs.

UNESCO (1980) *Un solo mundo, voces múltiples*. FCE. BsAs.

UNESCO (1984) *La educación en materia de comunicación*. París. 1984.

VARELA, Mirta (1994) *Los hombres ilustres del Billiken*. Colihue. BsAs.

NOTAS:

¹ En este artículo retomamos algunas reflexiones ligadas con la actividad docente en la cátedra Comunicación y Educación de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y con resultados del proyecto de investigación “Transformaciones culturales, historia reciente y futuros de la educación pública en la Argentina desde 1966 hasta la actualidad” (Instituto de Investigaciones Gino Germani-Programación UBACYT 1998-2000).

² Zona de cruce como construcción a realizar en el espacio que propician materias como “Comunicación y Educación” en las carreras de Cs de la Comunicación y en algunos casos de Cs de la Educación. Area temática que tiene una presencia débil desde el punto de vista teórico-epistemológico, y que oscila entre orientaciones ligadas con la tecnología educativa, la semiótica y los estudios culturales.

³ J.M.Barbero sostiene que las dimensiones básicas de la comunicación que deben ser trabajadas son la socialidad, la institucionalidad y tecnicidad (1990).

⁴ Renato Ortiz considera a la escuela como un tipo de institución ligada a la memoria nacional y por lo tanto que pertenece al dominio de la ideología (1997: 190). También Schmucler liga la función de la educación con la memoria, como forma de conservar lo que la tecnología suprime.

⁵ Recordemos que Sarmiento reclutó en Estados Unidos, a partir de su vinculación con Horace Mann, maestras y profesores para las primeras escuelas normales del país. El primer director de la Escuela Normal de Paraná fue George Stearns.

⁶ Estas referencias permiten pensar la relación entre el movimiento internacional de la escuela nueva y las vanguardias estéticas argentinas de la década del '20, y se vincula con lo que Ortiz señala para la época como la existencia de un "circuito de intercambios culturales de dimensiones mundiales" (opcit: 83). La Revista Billiken es, por último, un ejemplo muy preciso de la articulación entre escolaridad e industria cultural (Varela, 1994).

⁷ Las Encíclicas papales dieron cuenta de esta preocupación. Vease Carli, Sandra “Niños y televisión. El dilema cultural de la escolaridad contemporánea” en *Ensayos y Experiencias*. No31. Novedades Educativas. Año 6. Nov/dic/1999. En ese artículo nos extendemos en las primeras interpretaciones educativas sobre el cine.

⁸ Sarlo se exploya en *El imperio de los sentimientos* en la lectura femenina de folletines, pero también lo hace Prieto en *El discurso criollista* donde reconoce que la escuela fue el primero de los instrumentos de la modernización en la Argentina, pero destaca el impacto de la prensa gráfica y las lecturas de obras populares como el Martín Fierro.

⁹ El peronismo produjo, además de propuestas institucionales de alcance social como la Ciudad Infantil, materiales destinados a la divulgación de su política social y cultural: definió una política editorial que incluyó la edición de libros de lectura, de literatura infantil, de folletos para la divulgación internacional.

¹⁰ Si en los años 60 y 70 el tema de este campo era la presencia de los medios masivos, y en particular la television, hoy es Internet.

¹¹ En 1960 existían en América Latina 22 millones de aparatos de radio y 3,5 millones de receptores televisivos. En 1989 esos números subirán hasta 149 millones y 69 millones, respectivamente (Ortiz, opcit:83).

¹² Sobre este punto nos extenderemos en otro artículo.

¹³ Piscitelli hace referencia a una etapa de post-desarrollo de la tecnología con la emergencia de formas de comunicación postsimbólica que implican una nueva revolución cognitiva del pensamiento (1995: 27).

¹⁴ Las cátedras de Tecnología Educativa surgen en los planes de estudio de los años setenta.

¹⁵ Vease Mundo y Nakache (1999).

¹⁶ Dentro de lo que se ha dado en denominar como “Educación para la Recepción” se ubican distintos desarrollos, entre otros, Charles Grel y Orozco Gomez (1990).

¹⁷ Durante esta etapa creció en forma significativa la matrícula secundaria y universitaria.

¹⁸ Antagonismo en el plano cognitivo entre escuelas y máquinas de comunicar según Piscitelli (1995: 238).

¹⁹ Concentración en lo que Berstein denomina como el “dispositivo de transmisión”.

²⁰ Entre otros: Giroux (1996).

²¹ Varias tesis de licenciatura de alumnos de las carreras de Ciencias de la Comunicación se han detenido a analizar estos nuevos fenómenos. También vease Litwin (1995).

²² Rocangliolo y Janus se extendieron sobre el impacto de la publicidad transnacional en la educación en un texto de 1984, planteando el antagonismo entre las finalidades educativas y las consecuencias del descontrol de la publicidad transnacional. Más de una década después este diagnóstico se ha agudizado.

²³ La presencia de la cuestión educación en la prensa de estos últimos años ha crecido considerablemente. De la editorial o columna, se ha pasado al suplemento, a la profusión de noticias y a la multiplicación de editoriales.

²⁴ Sarlo afirma que la escuela “fue un factor esencial de modernización liberadora de los sectores populares” (1994:112).

²⁵ Margulis (1995), entre otros.

²⁶ La gravedad de esta situación detona hoy debates sobre la necesidad de una intervención regulatoria del estado y de la sociedad civil.