

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

El valor de la educación como condición necesaria para el aprendizaje.

Jessica Malegarie.

Cita:

Jessica Malegarie (2004). *El valor de la educación como condición necesaria para el aprendizaje*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/669>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El valor de la educación como condición necesaria para el aprendizaje,

por Jessica Malegarie, Facultad de Ciencias Sociales(UBA),

jmalegarie@yahoo.com

Para ordenar la exposición se tomará como marco general el esquema planteado por Juan Carlos Tedescoⁱ hace algunos años y retomado por Nora Gluz en el trabajo “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorables”ⁱⁱ, donde se analizan múltiples factores del fracaso escolar, que de alguna manera pueden ayudar a pensar las condiciones mínimas que la escuela solicita para aceptar a un niño/a y acompañarlo a lo largo de todo el proceso por el sistema escolar.

“El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela es un fenómeno que resulta de la configuración de una gran diversidad de factores que se refuerzan mutuamente. Dicho de manera sintética, las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen al éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente”ⁱⁱⁱ.

Tipo de factores que afectan el éxito o fracaso escolar.

	Endógenos	Exógenos
Material estructural	(1)	(2)

Político organizativo	(3)	(4)
Cultural	(5)	(6)

Ante los múltiples factores que afectan el éxito escolar de un niño/a, este diseño permite ordenarlos para su análisis. La primer división que este esquema sugiere es entre factores endógenos y factores exógenos. Los primeros refieren al interior del sistema educativo y de la institución escolar, mientras que los exógenos por supuesto refieren a los cuestiones externas. A su vez la propuesta teórica propone dividir a estos dos grandes grupos en factores ligados a la estructura material, a lo político organizativo y a lo cultural. De esta manera queda construida una tipología con 6 grupos de factores que influyen en el éxito o fracaso escolar.

El grupo 1, refiere a los factores materiales endógenos, es decir al equipamiento, la infraestructura escolar, la disposición de las aulas y sus comodidades para dictar clases, etc. Sin desmerecer lo interesante de un estudio referido a estos factores, quizás sería propicio encararlo desde un estudio a la Ley Federal de Educación y del Plan Social Educativo, que en Argentina centraron mucho esfuerzo en trabajar sobre esas cuestiones para mejorar el rendimiento escolar. Por ejemplo la Reforma Educativa impulsó la construcción de nuevas aulas al ampliar la cobertura, a la vez que trabajó sobre la disposición de los cuerpos en el aula sugiriendo el dictado de las clases en mesas grupales y no sólo bajo la exposición tutelar del docente frente al alumnado. Por su parte el Plan Social Educativo tuvo un fuerte componente de infraestructura con la eliminación de las escuelas rancho. Seguramente el

análisis de estos casos darían mucha información sobre el efecto en el rendimiento escolar, sin embargo no es este el eje de análisis de este trabajo.

El grupo 2, refiere a los factores materiales exógenos, principalmente a la estructura socioeconómica de origen de los niños/as, la composición familiar, el tipo de vivienda, las condiciones de salud, etc. Estos factores son por demás interesantes de analizar, pues tienen una influencia directa en el rendimiento escolar. Sin embargo, son varios los trabajos que se han realizado en esta línea, por lo cual una nueva investigación no necesariamente aportaría novedosas conclusiones.

El grupo 3 se encuentra conformado por los factores político organizativos endógenos, la estructura del sistema, el grado de descentralización, etc. Nuevamente estos factores serían interesantes de analizar para un equipo de trabajo que centrara su mirada en los efectos de la Ley Federal de Educación, y así analizara los cambios ocurridos a partir de su aplicación.

Por su parte, el grupo 4 referente a lo político organizativo exógeno, refiere a lo que influye en el éxito escolar de manera macro y general, en el diseño de políticas y en el estudio de las organizaciones decisoras, relacionándose en forma más o menos directa con las políticas educativas, como puede ser la distribución del gasto público, el tipo de red comunitaria que se incentiva, etc. Estos factores si bien permiten tener una visión amplia del fenómeno, más sociológica, sólo permiten a su vez trazar grandes líneas conductoras y no descubrir factores que influyan más directamente en el éxito escolar.

Por último se conforman los grupos referidos a los factores culturales. El grupo 5, centrado en factores endógenos, refiere al capital cultural de los docentes,

sus expectativas respecto a sus alumnos, sus prácticas pedagógicas. Para el estudio de este grupo se requiere tener una formación pedagógica adecuada, lo cual no es el caso de quien prescribe este trabajo^{iv}.

Por su parte el grupo 6, refiere a factores culturales exógenos como las pautas de crianza, los consumos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación. **La posibilidad de interpretar la realidad desde lo discursivo y desde las representaciones, identificar el mecanismo de construcción de los valores y significados dados a la educación**, no sólo es parte de la formación de grado de la presente investigadora, sino que refiere a un espacio poco estudiado y que sin embargo tiene relación directa con el éxito o fracaso escolar. **La incorporación del análisis sobre la construcción de las subjetividades dentro de las decisiones de política educativa** es un espacio de estudio con escaso desarrollo avanzado, pero que poco a poco comienza a ser interpelado^v.

Reconociendo que este esquema es meramente una forma sencilla de acercarse a la realidad, pero no desconociendo que la trama social es mucho más compleja, y que ninguno de estos factores se desarrolla en forma aislada, **se propone trabajar sobre factores culturales exógenos (valor de la educación) y ver cómo otros factores influyen.**

El valor otorgado a un fenómeno, acto o acción social remite a la comunidad en la que se inserta, supone un proyecto común, una tradición compartida. El juicio sobre el valor de las cosas, depende del contexto, de los sentimientos, de las relaciones construidas a su alrededor. Cuando se juzga una cosa como

valiosa, existe por detrás de esa expresión una idea, un pre concepto, un sentimiento, una experiencia que conlleva a esa evaluación.^{vi}

Los valores presentan un componente rígido y establecido por el mandato social, al mismo tiempo que son flexibles para modificarse de acuerdo al contexto y a la experiencia por la cual atraviesa el sujeto. No son cuestiones instituidas, como podrían ser las normas, por ello resultará difícil encontrar los valores de una sociedad por escrito; sin embargo sí presentan cierta estabilidad en el tiempo. Los valores son intrínsecos al ser humano, acompañan a la humanidad desde siempre, y como construcción social trascienden un tiempo determinado, una cultura o ámbito particular, a la vez que son atravesados y determinados por ello. Los cambios sociales y los propios comportamientos de los sujetos producen cambios en las valoraciones o en la importancia de las asignaciones valorativas a ciertas cosas.

La complejidad de analizar los valores de una sociedad no radica sólo en la combinación entre lo establecido y lo flexible, sino que además los valores no siempre están arraigados en la realidad sino que en muchas ocasiones remiten a un deseo o algo que se quiere lograr. Son una combinación entre las aspiraciones, expectativas y modelos, con las necesidades y la realidad.

Hablar del valor de la educación implica hablar de deseos, expectativas e intereses que se ponen en juego. Hace referencia a las representaciones sociales, al imaginario social, al sentido otorgado a la educación, sentido construido a partir de ciertas condiciones de posibilidad.

3 El valor de la educación desde una mirada teórica.

“Los debates sobre la educación a partir del nacimiento de los sistemas educativos modernos se dirimieron entre dos polos, el optimismo pedagógico y el que enfatizó el carácter reproductor de la acción educativa. (...) (De acuerdo al primero) la escuela era reivindicada como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos. Tradicionalmente la escuela fue concebida para la transformación de las sociedades.”^{vii}

Así las teorías ligadas al optimismo pedagógico — donde se ubican la teoría clásica durkheimniana, el funcionalismo parsoniano, el empirismo metodológico y la teoría del capital humano^{viii}— comparten entre sí la idea de búsqueda del equilibrio social, donde la educación es un factor que coadyuva a la integración de sus miembros. Para estas teorías la educación vuelve armoniosa a la sociedad, corrige los desvíos homogeneizando el todo social, promueve la cohesión y garantiza la integración.

La perspectiva estructural funcionalista entiende a la educación como una posibilidad para la movilidad social ascendente que caracteriza (o más bien caracterizaba) a las sociedades modernas, teniendo como eje central de análisis e intervención la integración social. En este esquema la educación permite a los sujetos relacionarse — bajo parámetros consensuados—, y partir de dichas relaciones promueve la conformación de la sociedad.

Estas teorías, también denominadas teorías del consenso, sostienen que el Estado selecciona una serie de valores, previamente acordados por la sociedad, y que la educación es la encargada de transmitirlos. Así, mientras Durkheim^{ix} busca la cohesión social y muestra a la educación como la forma de

transmisión de los valores socialmente elegidos de las generaciones mayores a los niños; Parsons^x sugiere que la educación permite la adecuación de los individuos a los roles sociales emergentes.

Por su parte, las posturas ligadas al empirismo metodológico^{xi} discuten el rol del Estado en la educación en lo que refiere a la igualdad de oportunidades, mostrando la influencia de ciertos procesos sociales y familiares en esa movilidad. Así a la concepción de movilidad social ascendente se le añaden los aspectos sociales e institucionales que obstaculizan la igualdad de oportunidades. El empirismo metodológico sostiene que si bien la educación es una herramienta de cambio, no es posible responsabilizarla exclusivamente para el logro de la igualdad. *“Distintas variables son entonces pasadas por el cedazo del análisis: la influencia del medio geográfico, del medio social, de los modelos familiares y de la manera en que son inculcadas las normas culturales, los sistemas de creencias diferenciales de las familias, los códigos lingüísticos.”*^{xii}

Por último las teorías del capital humano, desarrolladas hacia la década del '50, imbuidas por el avance de la economía como materia central para todo análisis y decisión, entiende a la educación como una inversión. Impulsada desde los Organismos Internacionales (BID y Banco Mundial principalmente), aparece la clara mercantilización de un bien social como es la educación. No sólo desde la práctica, sino desde el discurso la educación se convierte en un capital, y como tal es importante apostar a él. El capital humano permitirá a las naciones alcanzar el crecimiento económico y el desarrollo planeado. *“Para el hombre de negocios, se trataba del atractivo de la educación considerada*

como una inversión. Para los maestros universitarios y los investigadores dicha formulación se convertía en una justificación aparentemente científica para la expansión de sus actividades. Para algunos políticos, cuando menos implicaba apoyo para la democratización del acceso a la educación, y para los consumidores de la educación, representaba la posibilidad de ampliar las oportunidades futuras de obtener empleos bien remunerados^{xiii}.

A partir de los 60 y de los 70 varios autores, desde una postura crítica, escriben sobre el carácter reproductivista de la educación, siendo sus máximos expositores Bourdieu y Passeron^{xiv}, Baudelot y Establet^{xv}, Althuser^{xvi} y Bowles y Gintis^{xvii}.

Las teorías reproductivistas afirman que el Estado sólo define la transmisión de ciertos valores que son funcionales a un orden social determinado, el cual responde a ciertos intereses de las clases dominantes. En ese proceso la escuela, al transmitir esos valores, no hace más que contribuir a la reproducción del sistema. Althuser la considera uno de los aparatos ideológicos del Estado, pues permite la reproducción de la fuerza de trabajo acondicionada a ciertas reglas del orden establecido. Bourdieu y Passeron, por su parte, ven a la educación como una institución que permite imponer, a través de la violencia simbólica, un arbitrio cultural que facilita la reproducción de las relaciones de clases dadas.

Estas teorías afirman que la educación se vuelve reproductiva de las condiciones de vida dadas por tres razones: otorgando a las diferentes clases sociales el conocimiento y entrenamiento para ocupar un determinado lugar en la división del trabajo de una sociedad; distribuyendo los valores, el lenguaje y

los modos de ver el mundo de la cultura dominante; y legitimando las pautas económicas e ideológicas que define el poder político del Estado.^{xviii}

Las teorías crítico reproductivistas entienden que la escuela, y a través de la ella la educación, es uno de los mecanismos más idóneos para reproducir el sistema social, y con él las desigualdades que lo atraviesan. La educación no sería más que una herramienta para entrenar a los sujetos para su posterior inserción en el sistema de producción, y donde las desigualdades de origen, es decir de clase, no sólo se mantienen, sino que generalmente se potencian tras el pasaje por el sistema escolar. Así, se crea un sistema educativo paralelo al sistema de estratificación social, donde existirían escuelas para pobres y escuelas para ricos. Se impartiría educación para que las clases altas permanezcan en las posiciones de dominación, y educación para las clases bajas, donde no sólo se busca que estos sujetos se mantengan en sus espacios socialmente adjudicados, sino que además consideren que la estructura social es correcta así como está dispuesta.

Para Bourdieu y Passeron el sistema educativo produce y reproduce un arbitrio cultural que contribuye a la reproducción de las relaciones entre las clases sociales. Afirman que es necesario rastrear tras la igualdad formal que predica la educación, la violencia que se esconde. Para estos autores la educación es arbitraria, porque transmite la cultura de las clases dominantes imponiéndose a toda la sociedad, y para ello hace uso de la violencia simbólica desvalorizando cualquier otra forma cultural diferente a la propuesta por los grupos dominantes. La *violencia simbólica* ejercida a través de las prácticas educativa impone valores y significados como legítimos. La escuela naturaliza y oculta las

desigualdades sociales, al reforzar y transmitir como verdadero el habitus de las clases dominantes.

Althusser, por su parte distingue a los Aparatos Represivos del Estado (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, Prisiones, etc.) y a los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural. Según este autor la escuela es el instrumento más sofisticado de reproducción de las relaciones de producción capitalistas, captando a todos los niños de cualquier clase social e inculcándoles saberes, prácticas y discursos que legitiman la ideología dominante. Más que mecanismo de igualdad social, la educación es vista como instrumento de reproducción de la desigualdad. La educación, a través de la escuela, en un aparato funcional a la dominación que ejerce el Estado. Sus prácticas y discursos, que parecen legítimamente aceptados, reproducen un orden social que mantiene las posiciones sociales de dominantes y dominados. El alcance y cobertura en cuanto a su extensión y en cuanto a la cantidad de horas que pasan los niños dentro de la escuela, le permite transmitir a los alumnos contenidos y prácticas que al mismo tiempo que reproducen las relaciones sociales de dominación, no les permiten reconocerlas como tales, haciendo posible su sometimiento ideológico.

Para Baudelot y Establet la escuela es un instrumento central para la dominación de la burguesía a través de representaciones ideológicas, mientras que para Bowles y Gintis el sistema educativo no logra modificar la desigualdad que se genera desde la esfera económica. Sugieren que la educación en realidad legitima un tipo de relación y aprendizaje a través del cual se entrena a

la fuerza de trabajo estableciendo una estructura de correspondencias entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación.

Las teorías reproductivistas enfatizaron fuertemente la idea de la dominación que atraviesa a la educación. Sin embargo, no han podido notar la posibilidad del alumno, del docente e incluso de la escuela de transformar su realidad cotidiana dentro del aula, y por ello transformarse, al menos en algunos aspectos a ellos mismos. Siguiendo la teoría foucaultina que muestra que todo poder se enfrenta a una resistencia, es necesario incorporarle al análisis de la reproducción una mirada que le adjudique a los actores la capacidad de acción y no que los considere sólo sujetos pasivos imposibilitados de modificar las condiciones dadas, aceptándolas sin crítica alguna. Esto no significa que los sujetos, en este caso docentes y alumnos, incluso padres y comunidad educativa, por tener la capacidad vuelven efectiva su transformación. Muy por el contrario, lo que se plantea es la necesidad de entender a la educación como un sistema de lucha e intereses, donde si bien existen aparatos destinados a la legitimación y reproducción de las condiciones de dominación, también existen interacciones sociales que pueden marcar cierta resistencia.

Las llamadas teorías de la resistencia – Paul Willis^{xix} y Michael Foucault^{xx}- marcan la posibilidad de los alumnos y los docentes de criticar los mecanismos opresivos de la escuela y la oposición a ciertas decisiones. Estas teorías sostienen que las prácticas escolares son en parte aceptadas, en parte rechazadas y en parte cuestionadas por los sujetos en función de las condiciones en las que viven. Paul Willis pone énfasis en los procesos de producción cultural y en la resistencia al ejercicio de determinados poderes. Por su parte Foucault invita a romper con una concepción dicotómica entre

dominados y dominantes y con estructuras estáticas, para pensar las lógicas de transformación interna a partir de los procesos de poder y resistencia que se dan en todo momento. *“En otras palabras, las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículums abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales (...) (se) niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas.”*^{xxi}

En síntesis las teorías estructural funcionalistas otorgan a la educación un rol de consenso y armonía, permitiendo la movilidad social ascendente de los sujetos; las teorías del “empirismo metodológico” cuestionan las condiciones sociales, políticas, económicas e institucionales, y sugieren que es preciso trabajar sobre ellas para poder generar igualdad y sostienen que la educación es una herramienta necesaria para el cambio; para las teorías crítico reproductivistas la educación es vista como una herramienta para reproducir el orden social imperante, donde la desigualdad y la dominación no son cuestionadas; y para las teorías de la resistencia es importante recobrar la capacidad de crítica de los actores involucrados.

De acuerdo a todo lo expuesto, y siguiendo a Daniel Filmus^{xxii} quien advierte sobre la necesidad de entender al proceso educativo como un fenómeno que concibe una **dimensión social y una individual**, donde a la vez que es un factor de reproducción social, permite un progreso personal, esta investigación

considera que las distintas teorías de la educación echan luz sobre diferentes aspectos del fenómeno.

En este debate teórico entre la lógica de reproducción pura, donde la educación es un instrumento al servicio de las clases dominantes, y la visión acrítica absoluta, donde la educación es el instrumento esencial de crecimiento y transformación social; entre la postura que sugiere que la educación es el motor del desarrollo y la que considera que existen otras condiciones necesarias para la igualdad educativa, entre la lógica de reproducción y la de la resistencia, es donde se centra la construcción del valor de la educación.

“En efecto, desde distintas perspectivas teóricas se propuso que tanto los paradigmas funcionalistas o estructural- funcionalistas como los crítico reproductivistas habían perdido su capacidad de describir y comprender en toda su complejidad los procesos educativos latinoamericanos”^{xxiii}

La mirada conceptual que adoptará este documento, en virtud del debate antes descrito, es **la de entender a la educación como una herramienta que puede ser manipulada por las clases dominantes para impartir a la sociedad su visión, ayudando de esta manera a perpetuar la estructura social que los favorece; pero que a la vez puede proveer a las clases dominadas instrumentos que estimulan el pensamiento y la crítica al orden establecido**. De esta manera la educación, sin ser la única llave para la transformación social, puede sin embargo, liderar el proceso de cambio al centrarse en el aprendizaje como eje, entendiendo al mismo como la condición de mutación permanente al promover constantemente la incorporación de nuevos conocimientos y por ello la modificación de la estructura anterior. Sin

embargo, es necesario tener en cuenta otros muchos factores que facilitan u obstaculizan la igualdad de oportunidades educativas.

Esta postura, propone correrse de la tensión tradicional que impera entre reproductivistas — para quienes la sociedad determina a la educación— y los optimistas pedagógicos—para quienes la educación define a la sociedad—. Es necesario entender que la realidad es mucho más compleja y muestra un sistema social y educativo en constante relación, donde uno influye sobre el otro a partir la luchas de poderes y resistencias que los definen. La combinación entre reproductivismo y transformación, entre mecanismos de dominación y resistencia que se manifiesta en la realidad no permite hablar de un tipo puro, donde la intención de cambio no se contamine de lo reproductivo, ni el interés por mantener el statu quo no entreabra espacios por donde aparece la crítica y la reforma.

Es necesario entender que la realidad no es una cuestión estática, sino que el movimiento propio del devenir social vuelve a la misma mucho más compleja. Por ello para su análisis se precisa incorporar teorías que recuperen la dinámica, entendiendo que la respuesta a los problemas detectados no es unidireccional. No puede esperarse que cambien las condiciones sociales para que la educación avance, ni que el desarrollo de la educación transforme las condiciones dadas. La lógica de funcionamiento social, y por lo tanto también la de resolución de sus conflictos, se instala en la relación entre el sistema educativo y las condiciones sociales, entre las respuestas de la escuela al nuevo contexto y la transformación de ese contexto para que la escuela pueda educar, en la articulación entre escuela y sociedad. No debe esperarse que la

educación genere una mejor sociedad, o considerar que simplemente la reproduce, sino entender que **educación y sociedad se complementan, necesitan y potencian.**

3 El valor de la educación a través de los años

La educación, a la vez que transmite aquello que la sociedad determina como pauta de comportamiento aprobada, es re creación constante de la sociedad en la que se encuentra; por ello al analizar el valor de la educación se analiza a su vez a la sociedad en sí misma, sus tradiciones, los factores que determinan sus prioridades, el tipo de sujeto que propone construir.

La educación en la Argentina, en sus orígenes cumplió una función de homogeneización y de movilidad social ascendente. *“La generación del ‘80 tenía que crear un país donde no lo había, tenía que crear una historia común donde para mucha gente no la había, donde había lenguas distintas, donde había tradiciones distintas, y la generación del ‘80 eligió la escuela como el instrumento central para crear eso. (...) Haber elegido la escuela como elemento central para construir la nacionalidad fue el mayor acierto de la Generación del 80 y arrastró tras de sí al conjunto de la sociedad.”^{xxiv}*

La sanción de la Constitución en 1853 a partir del art. 14° que establecía el derecho de enseñar y aprender, y en el art. 67° inc. 6°, que establecía como atribuciones del Congreso proveer la prosperidad y progreso nacional dictando planes de instrucción general y universal, ya daba cuenta de que, dentro del modelo de crecimiento que organizaba al país por esos años, la cuestión educativa se ubicaría entre los primeros puestos al momento de implementar políticas de Estado. *“Éste asumía una función activa y decisiva en la promoción*

y difusión de la enseñanza pública, considerando a la escuela como el gran instrumento para la creación de la ciudadanía”.^{xxv}

Así, en 1884 se aprobó la Ley N° 1420 que regía la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, enarbolando la bandera del liberalismo y apuntando a la nacionalización de una sociedad que había sido transformada por la inmigración y que necesitaba la difusión de valores comunes en medio de una crisis de identidad nacional. Esta norma tenía como misión fundamental moldear a los ciudadanos para lograr una integración de la heterogénea población del territorio nacional^{xxvi}.

De esta manera a fines del siglo XIX se institucionaliza el sistema de educación pública, bajo el proyecto de creación del Estado Nacional, y la educación fue una herramienta esencial en la construcción de una identidad nacional a través de la transmisión de valores comunes, a la vez que legitimaba el prestigio y el ascenso social.

En su “Investigación sobre la pobreza en la Argentina”, Inés Aguerrondo^{xxvii}, indica que frente a la sociedad diferenciada de fines del siglo XIX y al proceso migratorio, la extensión del sistema educativo permitía sostener los valores de integración nacional, uno de los cuales era el valor de la educación como canal de movilidad ascendente^{xxviii}.

“Si fue la escuela pública la que tuvo una influencia fundamental en homogeneizar la sociedad, en propagar las significaciones de nación que impulsaba una elite, la que difundió un discurso sobre la patria, el patriotismo y la conducta cívica frente a las instituciones de la república; si fue la que ayudó a legitimar el olvido de las culturas y costumbres tanto de los nativos como las

que traían los inmigrantes, esto se debió, creemos, a que como institución sobrepuso su valor a los valores que subsumió.^{xxix}

La educación estuvo asociada entonces a la consolidación de la identidad nacional. Años más tarde, cuando ya el Estado Nación había sido constituido e institucionalizado se volcó a la necesidad de transmitir valores democráticos y ligados con el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, de acuerdo a los momentos históricos por los cuales atravesaba el país, los valores democráticos se vieron aniquilados por las dictaduras, y la construcción de ciudadanía se vio solapada por el autoritarismo.

Durante la década del '40, con el avance del populismo de la mano del General Domingo Perón, la educación pública se erigió como un valuarte, como uno de los derechos universales que debían garantizarse a todo ciudadano argentino, reforzando además el rol de construcción de ciudadanía, entendiendo a ésta como la capacidad del estado de garantizar derechos básicos y partir de allí posibilita la construcción de una identidad y la posibilidad de pertenencia a una comunidad^{xxx}.

Luego hacia la década del '50 el desarrollismo asociado a un fuerte proceso de industrialización y bajo la necesidad de abandonar definitivamente el atraso, el país se embarca en un proceso de mejora de la tecnología y de los recursos humanos. A partir de allí comienza no sólo a forjarse, e instalarse sino a emplearse el término de “capital humano”, como una de las condiciones necesarias para el progreso nacional. El desarrollo del capital humano, permitiría entonces la producción, utilización y crecimiento de los restantes

tipos de capital. La educación comienza a verse como una inversión, el capital humano cobra protagonismo como impulsor del desarrollo.

Así el valor estuvo ligado a la educación como herramienta de productividad y crecimiento. Las teorías del capital humano otorgaron a la educación la responsabilidad del crecimiento nacional. Un pueblo más preparado y más educado implicaría un desarrollo económico y una potencialidad económica mayor. Supuestamente más educación implicaría mayor movilidad social ascendente, incremento de la productividad, lo que ampliaría la torta económica, y en el mejor de los casos hasta reduciría la brecha social. De hecho se culpó a quienes no se preparaban adecuadamente, se responsabilizó a los propios desempleados por no conseguir trabajo, pues la capacitación debía devenir en empleo.

Durante la década del '90 se intensifica la relación entre educación, economía y estructura social, donde la educación, como bien señalan varios documentos de la UNESCO, se asume como un factor de desarrollo, donde la relación entre la formación y la demanda de cuadros profesionales se vuelve un binomio que provoca definiciones posteriores. *“Sin embargo, sería un pecado de unilateralidad si, al considerar las relaciones de la educación con el desarrollo económico y social, sólo se tuviera en cuenta el aspecto señalado, que pudiera denominarse, como hoy ya se hace, el de la economía de la educación, pues al mismo tiempo que el proceso educativo es un factor más o menos decisivo en los resultados del desarrollo económico, es también uno de los mecanismos operativos de transformación de la estructura social- para muchos el más importante- que acompaña, quiérase o no, todo proceso económico”*^{xxxix}

Ahora bien, ¿cual de estas dos aristas pesó más durante la década del '90?

La CEPAL^{xxxii} a comienzos de la década ya indicaba cuál debía ser el rol de la educación. Para que América Latina saliera de la crisis debía avanzar en la competitividad y en la transformación productiva, y para ello la educación generaría el progreso técnico y el conocimiento necesario para impulsar esa transformación.

De hecho “se asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida civilizada, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles. Hay dos elementos que llaman poderosamente la atención de esta nueva retórica: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas.”^{xxxiii}

El valor de integración y movilidad social, y el rol político de la educación fue sustituido paulatinamente por un rol supeditado a la cuestión económica. A medida que el rol de construcción de ciudadanía va siendo retirado, cobra protagonismo el de *credencial educativa*, permitiendo el acceso al mercado de trabajo, justificándose así las inversiones en educación como estrategias para aumentar la productividad. Además la educación no sólo es señalada como un factor clave para fortalecer la productividad de la economía, sino también como un requisito para ingresar en el mundo del trabajo - empleabilidad de la fuerza laboral.^{xxxiv}

Sin embargo, la realidad mostró un avance sistemático de la población a través del sistema educativo y un mercado de trabajo que no acompañó a los

postulantes, existiendo menos puestos que personas calificadas para desempeñarse allí, y por lo tanto un sistema productivo que no incorporó a todos aquellos que se habían preparado.

Por lo tanto la educación o la falta de ella aparece como responsable del éxito laboral y por ello económico de cada individuo. De ninguna manera se cuestiona la estructura social y económica, ni si la estrategia de generación de empleo se encuentra en crisis. La responsabilidad de la formación/ no formación recae sobre el sujeto, y de allí que también esté en sus manos el fracaso o éxito final, no cuestionándose la estructura que da cuenta de este proceso. *“La creencia en que la desocupación de los trabajadores menos calificados obedecía al tipo de oferta (con pocos años de escolaridad) y no a problemas de la demanda de mano de obra jugó un papel destacado en este sentido.”*^{xxxv}

4 El nuevo valor de la educación^{xxxvi}

“Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente funciones de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder antes”^{xxxvii}

El aumento notable de la pobreza y la desocupación provocó cambios estructurales en las condiciones de vida de los argentinos, la pregunta es qué sucede con la educación en ese nuevo contexto social? *“En nuestro país se ha pasado, en pocas décadas, de las hipótesis de integración de niños y jóvenes*

de los años ´60 y primera mitad de los ´70, a las hipótesis actuales acerca de las formas de contener procesos de exclusión social irremediables.^{xxxviii}

La educación durante siglos representó los ideales del universalismo, la ciudadanía, la igualdad, la movilidad social, no sólo recreando estos conceptos sino trasmitiéndolos en la escuela. *“En los últimos tiempos la escuela - y en particular las que están ubicadas en contextos signados por la pobreza extrema- fue recurrentemente cuestionada por dejar de lado sus funciones específicas, es decir, la instrucción en las habilidades de la lecto escritura y las operaciones básicas, y por priorizar las tareas asistenciales.*^{xxxix}

Algunos autores han iniciado el camino de análisis de la nueva valoración de la educación. Silvia Duschatzky analiza la valoración de la escuela como un pasaje de reconocimiento social, como la posibilidad de experimentar otra sociabilidad. Habiendo construido esta valoración a partir de los discursos de los jóvenes, sostiene que estas representaciones podrían ser ligadas a las viejas funciones asignadas a la educación, vinculadas con la integración social. Sin embargo, la autora sostiene, que la valoración de la escuela no proviene de una expectativa de movilidad social, de formación ciudadana, de integración socioeconómica, sino que resulta una posibilidad de abrir y traspasar fronteras simbólicas. Es decir, la valoración no está tan ligada a la integración como a la inclusión, no es la unidad e igualdad, sino el ser parte, el ingresar, o más bien el poder salir del mundo de la pobreza, la marginalidad y la exclusión. Así, el trabajo que Duschatzky lleva adelante sugiere que la escuela es una institución proveedora de derechos, y sobre todo un espacio que les permite a los jóvenes separarse de su origen y entablar un diálogo con el resto de la sociedad, o al

menos estar preparado para eso. Además de esta función de reconocimiento social, este trabajo infiere que la escuela cumple también con un rol de soporte afectivo, cubriendo relaciones primarias fragmentadas por efecto de la violencia familiar, el desempleo, el abandono, etc. La escuela asume entonces una tarea de reparación de vínculos primarios fracturados.

De este análisis se puede recuperar la idea de que paulatinamente la escuela comienza a ocupar un lugar prioritario no tanto ya como instancia de homogeneización, ni de movilidad social ascendente, sino más ligada a la reparación o al menos contención de los alumnos frente al contexto de vulnerabilidad social al cual se ven expuestos.

Ante este panorama de que la escuela va perdiendo ciertas funciones, Gabriel Kessler^{xi} reconoce la alusión a nuevas funciones que asume la escuela. *“En los últimos años la escuela es un gran depósito de problemas. Los papás dejan de cumplir ciertas funciones y los profesores y los tutores se hacen cargo de ciertas cosas. Antes la preocupación venía de los padres, ahora es la escuela que tiene que convocar a los padres para que se ocupen de la educación. Los chicos tienen que resolver muchos problemas por sí mismos y la escuela es el lugar de mayor contención por la cantidad de horas que están”. “De 5 años a esta parte nos vienen demandando a los tutores que nos ocupemos cada vez más de situaciones familiares muy críticas. No ligadas a la educación como antes, sino a la pérdida de trabajo, enfermedades, el problema económico.”*^{xli}

En el avance de su investigación Kessler permite identificar dos posiciones respecto a la mirada de los profesores ante los problemas de sus alumnos. Por un lado, se encuentran los que se consideran no capacitados para esas tareas,

remitiéndose sus labores sólo a lo formativo. Por el otro, están quienes sostienen que independientemente de su formación, e incluso de su voluntad, lo social se les impone. Esto permite pensar que la educación comienza a ser interpelada por la sociedad para cumplir con ciertas funciones de contención social, función a la cual los docentes pueden responder con mayor o menor grado de aceptación. La polarización social y el profundo empobrecimiento provoca, como dice el autor, que la escuela sea vista como una institución de retención y asistencia.

Es interesante remarcar que el mismo Kessler advierte al finalizar su libro que, es imposible soslayar el hecho de que la Argentina de hoy, es diferente a la del momento en que fue realizado su trabajo de campo (octubre 2001). La debacle económica y social ha profundizado el contexto de fragmentación social. Por ello, retomando esta advertencia y algunas de las preguntas que se formula en las últimas líneas de la investigación, cobra relevancia la pregunta de investigación de este trabajo: **¿cuál es el valor que le asignan hoy los docentes y padres a la educación, tras el nuevo contexto social y económico en la cual se encuentra la Argentina?**

Esto lleva al lector a preguntarse, ¿qué sucede si la educación debe cambiar su objeto central? ¿qué pasaría si la educación debe modificar su rol principal? O ¿qué implicaría no que lo cambiara, pero sí que asumiera además algún otro rol o función adicional? ¿El contexto social y económico no lo amerita? ¿Qué sucede si los padres comienzan a valorar a la educación desde un lugar y los docentes no modifican sus percepciones? ¿Qué genera la distancia entre las condiciones de vida de los niños y sus familias — lo cual implica una

determinada valoración— , y la permanencia de un sistema educativo y una práctica escolar que no se modifica de acuerdo a esas necesidades? ¿Qué implicancias tiene la distancia entre lo que la escuela espera y lo que recibe?

Pareciera que la función de contención social avanza sobre la educación, porque su población así lo demanda. *“Como nunca antes, hoy las escuelas no pueden cerrar sus puertas y dejar fuera los problemas del mundo exterior (...) Frente a los crecientes problemas sociales, las escuelas se convirtieron a menudo en la única respuesta pública”*.^{xlii}

Sin embargo, no necesariamente existe un consenso sobre la valoración de la educación como ámbito de contención social. Según los primeros resultados de la investigación el lenguaje y las críticas a la tarea de contención, entre los padres, no tienen la fuerza que tienen entre otros voceros del sector docente. Mientras los docentes y directores rechazan las funciones de contención social, los padres las demandan como una necesidad.

“Pienso que no, que realmente esto de suplir la falencia económica y de falta de afecto de los chicos, de que los padres tienen que salir todos los días y los depositan en la escuela, y que la escuela se usa como un depósito, eso si, pienso que cueste lo que cueste los padres se tendrían que hacer responsables. Y el estado también y no la escuela”. (Docente - Palermo)

“Creo que un poco el rol que está cumpliendo ahora....si bien es terrible la situación económica y es cierto que hoy la escuela está más centrada en lo social, es como la primera preocupación para todos, pero no creo que este sea un rol que deba cumplir la

escuela....Se ha bajado mucho la calidad en la enseñanza y en vista de la realidad económica esto pasó a segundo plano....Parece que la escuela se ha convertido en una especie de guardería o comedor....

(Docente - Flores)

“Estamos pasando por una crisis, por problemas sociales, económicas, la escuela no va a estar siempre el margen, va a acompañar estos procesos sociales estas nuevas etapas de crisis económicas, entonces la escuela es más bien estática quizás los cambios no se ven, como que a veces no va a la par de los acontecimientos, pero de alguna manera los sufre, porque es como que la gente no lo puede separar.” (Padre - Palermo)

Todo este relato lleva a pensar que si los valores son representaciones sociales y significados que se adscriben en un contexto determinado, y claramente el contexto social y económico de la Argentina cambió en los últimos años, se esperaría que los valores también se vean modificados. Sin embargo, como se mencionó anteriormente los valores se encuentran arraigados en las tradiciones y como tales pueden resultar más rígidos o lentos en relación a las modificaciones.

El nuevo contexto social y económico pudo afectar la valoración hacia la educación de las familias. Claramente afectó sus condiciones de enseñanza y aprendizaje, y probablemente perciban o demanden a la educación otras funciones, más ligadas éstas a la contención social. Sin embargo, las escuelas, como instituciones, no necesariamente son tan permeables al cambio. Si bien se han visto afectadas por la nueva configuración social, es posible que reciban

un niño con características diferentes al que esperaban, y por lo tanto tiendan, aún reconociéndolo, a no aceptar tan abiertamente el valor de contención social de la educación.

Efectivamente se asiste a un cambio en las condiciones de vida de los sujetos. El avance de la pobreza, del desempleo, la fragmentación social, las condiciones de vulnerabilidad y de exclusión generan un sujeto diferente. Las familias, por urgencia o necesidad, se ven desbordadas por este contexto y re-significan el valor de la educación, comenzando a asociarla con la idea de contención social.

Los docentes, también bajo este nuevo contexto, pareciera que no logra cambiar tan rápidamente sus prácticas ni expectativas. Sigue esperando a un niño con las características que presentaba hace 10 años atrás. En esa dificultad por internalizar los efectos del nuevo contexto social y económicos, sigue valorando a la educación desde la lógica de la instrucción que debe brindar, como instancia de transmisión de conocimiento y como puerta de ingreso al mercado laboral.

En síntesis, frente a la nueva configuración social existen diferentes mecanismos, estrategias o formas de incorporar, aceptar, adaptarse a esos cambios. De acuerdo a esos diferentes niveles de incorporación del nuevo contexto surgirán distintas formas de valorar la educación.

Frente a estas valoraciones el estado es interpelado a erigir una reforma de sus estrategias para dar respuesta tanto a las demandas como al contexto. Si se concibe que las raíces de estas valoraciones son tanto sociales, económica y

educativas, deberá entonces también plantearse una respuesta integral desde el estado.

Es necesario comprender que las condiciones de posibilidad de la educación son ahora mucho más complejas que en escenarios anteriores, y que esas condiciones no afectan sólo a un actor social, sino que involucran tanto a los educandos, como a los educadores, al Estado como a la institución escolar, a los responsables del aula, de la escuela, como de la planificación educativa. Es decir, la mejora de esas condiciones de posibilidad se encuentra más bien en la relación entre todos y cada uno de esos actores. Pensar en un responsable o en una política que fortalezca o direcciona los esfuerzos hacia las escuelas olvidando a las familias, o hacia los padres olvidando a los docentes, hacia los alumnos y dejando por fuera a lo pedagógico e institucional, es pensar en una solución fragmentada que de ninguna manera resolverá la cuestión.

Precisamente en este entramado es donde radica la complejidad de la problemática, en entender que es un todo interrelacional y no partes a coordinar.

Bibliografía

- ❖ Aguerro, Inés: “Investigación sobre la pobreza en la Argentina”, Informe preliminar, Bs. As, 1989.
- ❖ Althusser, L.: Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Nueva Visión, Bs. As., 1974.
- ❖ Amuchastegui, M.: “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en Puiggrós (dir) y Carli (coord.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, tomo IV, Galerna, Bs. As., 1994.
- ❖ Baudelot, Ch. y Establet, R., La Escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, México, 1975.
- ❖ Bourdieu, P.; Passeron, J.C.: La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México, 1998.
- ❖ Bowles, S. y Gintis, H., La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, Madrid, 1981.
- ❖ Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo: En la Escuela, Losada, Bs. As. 1998.
- ❖ Durkheim, E: Educación y Sociología, Ed. Coyoacán, México DF, 1996.
- ❖ Duschatzky, S. La escuela como frontera, ed. Paidós, Bs. As- Barcelona- México, 1999.
- ❖ Carli, S.: “La educación pública en la Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960- 1990) en Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1999.
- ❖ CEPAL: “Transformación productiva con equidad”, Sgo de Chile, ONU, 1990.

- ❖ Filmus, D.: Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos, Ed. Troquel, Bs. As., 1985.
- ❖ Filmus, D. Ponencia en la Jornada sobre Educación: “Nuevos modelos de gestión educativa: calidad y equidad en la Argentina”. Cámara de Diputados de la Nación, Bloque Acción por la República, Bs. As. 1999
- ❖ Foucault, M.: Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Ed Siglo XXI, Bs. As., 1989.
- ❖ Foucault, M: *Tecnologías del yo*, en Tecnologías del yo y otros textos afines, Ed. Piados, Barcelona, 1990.
- ❖ Foucault, M.: Microfísica del Poder, La piqueta, Madrid, 1992.
- ❖ García Huidrobro, Juan: Educación y pobreza: claves de interpretación, CIDE, Santiago de Chile, 1990.
- ❖ Giroux, H., *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en “Harvard Educational Review”, N° 3, Miami University OHIO, 1983.
- ❖ James, W.: Selected papers on Philosophy, J. M. Dent & Sons, Londres, 1971, en Hargreaves, A.: Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador, Amorrortu ed, Bs. As.- Madrid, 2003.
- ❖ Hargreaves, A. (comp): Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador, Amorrortu ed, Bs. As.- Madrid, 2003, pág. 26.
- ❖ Karabel, J. y Halsey, A.H.: *La investigación educativa: una revisión e interpretación*, en Poder e ideología en Educación, Oxford University Press, New Cork, 1976.
- ❖ Kessler, G. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002.

- ❖ Llach, J.J, Montoya S. Y Roldán F.: Educación para todos, Distal, Bs. As., 2000.
- ❖ Marshall, T H.: Ciudadanía y clase social, Ed. Alianza, Madrid, 1998.
- ❖ OEA, MECT: “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorables”, BS. As., 2002.
- ❖ Nieto, D.: Market reform to education, MSc. Thesis, LSE- Spcial Policy (traducción del autor), 2000.
- ❖ Parsons, T.: “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, en *Educación y Sociedad* 6, 1990.
- ❖ Puiggrós, A.: En los límites de la Educación. Niño/ as y Jóvenes del fin de siglo, Homo Sapiens Ediciones, 1999, Nota de campo, escuela 1, oct 1995.
- ❖ Rivero, J.: “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en Revista Iberoamericana, N° 23, mayo- agosto 2000.
- ❖ Tedesco, J.C.; Bravlsky, C; Carciofi, R.: El proyecto educativo autoritario., FLACSO, Bs. As. 1985.
- ❖ Tiramonti, G.: Modernización educativa de los ´90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO- Temas Grupo Editorial, Bs. As., 2001. Ver nota pie de pág. 100, referencia a Torrado S. “Historia de la familia argentina, 1870-2000”, ponencia presentada en el Club Socialista, octubre 1999.
- ❖ Willis, P. "Producción cultural y teorías de la Reproducción", *Educación y Sociedad*, N°5, 1986.

ⁱ Tedesco, J.C.; Bravlsky, C; Carciofi, R.: El proyecto educativo autoritario., FLACSO, Bs. As. 1985.

ⁱⁱ OEA, MECT: “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorables”, BS. As., 2002.

ⁱⁱⁱ OEA, MECT: “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorables”, BS. As., 2002, pág. 27.

^{iv} Lic en Sociología- UBA- 2001.

^v Autores como Juan Carlos Tedesco desde el IPE- UNESCO se encuentran desarrollando trabajos que sostienen la necesidad de incorporar a la subjetividad como eje de las políticas futuras.

^{vi} James, W.: Selected papers on Philosophy, J. M. Dent & Sons, Londres, 1971, pág 229, en Hargreaves, A.: Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador, Amorrortu ed, Bs. As.- Madrid, 2003, pág. 42

^{vii} Duschaztky, S. La escuela como frontera, ed. Paidós, Bs. As- Barcelona- México, 1999, pág 115.

^{viii} Ver Karabel, J. y Halsey, A.H.: *La investigación educativa: una revisión e interpretación*, en Poder e ideología en Educación, Oxford University Press, New Cork, 1976 y García Huidrobro, Juan: Educación y pobreza: claves de interpretación, CIDE, Santiago de Chile, 1990.

^{ix} Durkheim, E: Educación y Sociología, Ed. Coyoacán, México DF, 1996.

^x Parsons, T.: "*El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*", en *Educación y Sociedad* 6, 1990, pp. 173-196.

^{xi} Ver Bordón, Coleman, Jencks citados en el estado del arte de la presente investigación.

^{xii} Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo: En la Escuela, Losada, Bs. As. 1998, pág. 406.

^{xiii} Karabel, J. y Halsey, A.H.: *La investigación educativa: una revisión e interpretación*, en Poder e ideología en Educación, Oxford University Press, New Cork, 1976, pág. 16.

^{xiv} Bourdieu, p.; Passeron, J.C.: La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México, 1998.

^{xv} Baudelot, Ch. y Establet, R., La Escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, México, 1975.

^{xvi} Althusser, L.: Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Nueva Visión, Bs. As., 1974.

^{xvii} Bowles, S. y Gintis, H., La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, Madrid, 1981.

^{xviii} Giroux, H., *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en Harvard Educational Review, N° 3, Miami University OHIO, 1983.

^{xix} Willis, P. "Producción cultural y teorías de la Reproducción", *Educación y Sociedad*, N°5, 1986.

^{xx} Foucault, M.: Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Ed Siglo XXI, Bs. As., 1989. - Foucault, M: Tecnologías del yo, en Tecnologías del yo y otros textos afines, Ed. Paidós, Barcelona, 1990. Foucault, M.: Microfísica del Poder, La piqueta, Madrid, 1992.

^{xxi} Giroux, H., *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en Harvard Educational Review, N° 3, Miami University OHIO, 1983.

^{xxii} Filmus, D.: Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos, Ed. Troquel, Bs. As., 1985, pág 134.

^{xxiii} Filmus, D.: Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos, Ed. Troquel, Bs. As., 1985, pág 123.

^{xxiv} Filmus, D. Ponencia en la Jornada sobre Educación: "Nuevos modelos de gestión educativa: calidad y equidad en la Argentina". Cámara de Diputados de la Nación, Bloque Acción por la República, Bs. As. 1999

^{xxv} Llach, J.J, Montoya S. Y Roldán F.: Educación para todos, Distal, Bs. As., 2000.

^{xxvi} "Los análisis demográficos muestran que el proceso de integración de los diferentes grupos nacionales provenientes de la inmigración no se realizó por medio de los matrimonios mixtos que recién se constituyen en una práctica de la tercera generación, sino que fue la concurrencia a la escuela pública la que dio lugar a este proceso de integración." en Tiramonti, G.: Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO- Temas Grupo Editorial, Bs. As., 2001. Ver nota pie de pág. 100, referencia a Torrado S. "Historia de la familia argentina, 1870-2000", ponencia presentada en el Club Socialista, octubre 1999.

^{xxvii} Aguerro, Inés: "Investigación sobre la pobreza en la Argentina", Informe preliminar, Bs. As, 1989.

^{xxviii} Es interesante su planteo, al remarcar que se estructuró un sistema educativo ofreciendo la misma educación para todos en virtud de la igualdad de oportunidades, sin tener en cuenta de qué manera se refuerzan las diferencias al ofrecer las mismas condiciones de ingreso y permanencia para grupos que no son iguales

-
- ^{xxix} Amuchastegui, M.: “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en Puiggrós (dir) y Carli (coord.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, tomo IV, Galerna, Bs. As., 1994, pág. 28.
- ^{xxx} Sobre el tema de ciudadanía ver Marshall, T H.: Ciudadanía y clase social, Ed. Alianza, Madrid, 1998.
- ^{xxxi} UNESCO, Proyecto Principal de Educación, pág. 59.
- ^{xxxii} CEPAL- Transformación productiva con equidad, Sgo de Chile, ONU, 1990.
- ^{xxxiii} Rivero, J.: “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en Revista Iberoamericana, N° 23, mayo- agosto 2000, pág. 104.
- ^{xxxiv} Nieto, D.: Market reform to education, MSc. Thesis, LSE- Spcial Policy (traducción del autor), 2000.
- ^{xxxv} Filmus, D, Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos, Ed. Troquel, Bs. As., 1996, pág 127.
- ^{xxxvi} Este apartado se basa en los hallazgos de investigadores que han estudiado el tema recientemente. En algunos casos aparecerá una asimilación entre educación y escuela.
- ^{xxxvii} Dubet, F. y Martuccelli, D.: En la Escuela, Losada, Bs. As. 1998, pág. 25.
- ^{xxxviii} Carli, S.: “La educación pública en la Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960- 1990) en Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1999.
- ^{xxxix} Puiggrós, A.: En los límites de la Educación. Niño/ as y Jóvenes del fin de siglo, Homo Sapiens Ediciones, 1999, Nota de campo, escuela 1, oct 1995, pág. 173.
- ^{xi} Kessler, G. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002, pág. 24.
- ^{xii} Kessler, G. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002, entrevistas a profesores de educación media.
- ^{xiii} Hargreaves, A. (comp): Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador, Amorrortu ed, Bs. As.- Madrid, 2003, pág. 26.