

TENSIONES ENTRE INDIVIDUACIÓN Y SOCIALIZACIÓN. UN ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL FILM *LA EDUCACIÓN PROHIBIDA*

Diego Ezequiel Feldman y Germán Martínez Alonso
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar, a partir de la película *La educación prohibida*, algunas problemáticas propias de los fenómenos de masificación escolar y exclusión social, haciendo hincapié en ciertos ejes temáticos. Trabajaremos la fragmentación del sistema escolar y los procesos de heterogeneización estudiantil, haciendo foco en las nuevas desigualdades sociales, y cómo esto repercute en la construcción de nuevas experiencias escolares. Sobre esta base, abordaremos las tensiones entre socialización e individuación a partir de las representaciones que aparecen en el film. La hipótesis que guía nuestro trabajo es que en *La educación prohibida* se plantea una crítica a la homogeneización escolar, poniendo demasiado énfasis en la subjetivación, dejando de lado las estructuras y desentendiéndose del hecho de que existen circuitos educativos diferenciados, que inculcan, a su vez, hábitos de clase diferenciados. Creemos que la película construye la representación de una experiencia educativa única, a la que responde con la propuesta de otra experiencia educativa basada en la importancia del alumno como individuo capaz de constituirse como sujeto de conocimiento (en contraposición al sujeto efecto de una educación homogeneizadora propia de la modernidad), pero no da cuenta de las transformaciones económicas, sociales y culturales suscitadas en el sistema educativo local, ni del peso que estas tienen en la conformación de circuitos educativos diferenciales.

Palabras clave: comunicación y educación; discursividad audiovisual.

El objetivo de este trabajo es analizar, a partir de la película *La educación prohibida* (1), algunas problemáticas propias de los fenómenos de masificación escolar y exclusión social. Haremos hincapié en ciertos ejes temáticos, a saber: la fragmentación del sistema escolar y los procesos de heterogeneización estudiantil, haciendo foco en las nuevas desigualdades sociales, y cómo esto repercute en la construcción de nuevas experiencias escolares. Sobre esta base, abordaremos las tensiones entre socialización e individuación a partir de las representaciones que aparecen en el film.

La hipótesis que guía nuestro trabajo es que *La educación prohibida* plantea una crítica a la homogeneización escolar poniendo énfasis en la subjetivación, pero que deja de lado las estructuras y se desentiende del hecho de que existen circuitos educativos diferenciados, los cuales inculcan, a su vez, hábitos de clase diferenciados. En este sentido, creemos que la película construye la representación de una experiencia educativa única, a la cual responde con la propuesta de otra experiencia educativa que se basa en la importancia del alumno como individuo capaz de constituirse como sujeto de conocimiento (en

contraposición al sujeto-efecto de una educación homogeneizadora propia de la modernidad), pero no da cuenta de las transformaciones económicas, sociales y culturales que se suscitaron y suscitan en el sistema educativo local ni del peso que estas tienen en la conformación de circuitos educativos diferenciales.

Intentaremos fundamentar estos planteos a partir de los aportes de diferentes autores. El punto de partida lo sientan François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), quienes sostienen que la escuela ya no opera como generadora de sujetos a partir de la interiorización de principios universales, debido a la llegada de nuevos públicos escolares y a partir de transformaciones internas a los circuitos. Se trata de un proceso de desinstitucionalización que afecta al sistema escolar, que pasa a ser pensado en términos de *mercado*, con actores-consumidores que entran en competencia y ponen en juego estrategias para apropiarse de las calificaciones o los capitales culturales. Por esto, la pérdida de la idea de *escuela republicana* como institución en la cual los individuos son socializados y, a la vez, subjetivados, es central para poder analizar en el film las transformaciones que se dan en la institución escolar y el modo mediante el cual las nuevas propuestas educativas presentadas en la película apuntan a repensar las funciones de la escuela y el rol ocupado por los sujetos de la educación.

En esta línea, consideramos fundamental la lectura local llevada a cabo por Guillermina Tiramonti (2004), quien analiza cómo una cierta matriz societaria ha sufrido un proceso de desinstitucionalización cuyas implicancias alcanzan a la escuela, pero también la trascienden. Esta autora trabaja la noción de *segmentación educativa*, que remite a un sistema, a un todo común y estatal, pero en circuitos diferenciados según el origen y la situación socioeconómica de los sujetos; a dicho concepto, contrapone el de *fragmentación escolar*, cuyas referencias exceden lo socioeconómico, dado que sus anclajes son más individuales y locales. En suma, la noción de *segmentación* remite a un todo social, con un Estado que aún regula, mientras que el concepto de *fragmentación* alude a unidades autónomas, con una pérdida total de la idea de sistema. Esto nos da pie para pensar en las desigualdades sociales —que no parecen ser registradas en la propuesta argumentativa del film (2), al menos en un primer plano— y en las transformaciones a lo largo del proceso de profesionalización de los docentes (Tenti Fanfani, 1995; Feldfeber, 1996; Poliak, 2004), situado en un marco regido por la lógica de achicamiento del Estado, de descentralización de la Educación, etcétera, que deriva en una reconfiguración del campo educativo.

Fragmentación y desigualdad social

A partir de la década del ochenta, varios autores comienzan a pensar el modo en que las desigualdades sociales penetran en el sistema educativo, lo cual implica empezar a poner el foco en el hecho de que dicho sistema se estructura sobre la base de una lógica de circuitos educativos diferenciados, de acuerdo con el origen y a la condición socioeconómica de los alumnos y de sus familias. Aquí, la noción de *segmento* cobra relevancia a la hora de describir las modalidades de articulación del sistema escolar. Varios años más tarde, a partir de una relectura de estos trabajos y con el fin de repensar las lógicas de estos circuitos, Tiramonti

(2004) introduce el término *fragmentación* para describir el contexto educativo durante los procesos de globalización, y lo opone a la noción de *segmentación*, que ayuda a describir el escenario desde la creación del sistema educativo. La diferencia radica en el papel del Estado para definir el papel de la socialización y en el hecho de que el concepto *fragmento* no remite a un todo, sino que es autorreferencial, con continuidades y diferencias que van más allá de un atravesamiento socioeconómico. En este sentido, en un primer momento, el sistema educativo queda constituido dentro de una matriz estado-céntrica, toda vez que el mencionado sistema reconoce al Estado como referente. Los procesos globalizadores acompañan la ruptura de esta matriz, otrora centralizada por el Estado y hoy desplazada hacia las lógicas propias del mercado y de la competencia.

En este contexto, la escuela, mientras es considerada la institución socializadora por excelencia, ahora cumple un papel preponderante en el proceso de individualización cada vez más marcado que introduce este proceso de desintegración antes descrito. Aquí, es importante señalar que no confundimos *individualización*, una forma que Tiramonti relaciona con las consecuencias de la desintegración y que supone a un individuo como actor y productor de su propia biografía, con *individuación*, el proceso histórico de construcción de la subjetividad, y que se da de manera articulada con la socialización, un proceso de integración de los individuos a la sociedad.

La formación del sujeto en la actualidad se da de forma “desregulada”, fragmentada, y ya no como parte de una comunidad. Es en este sentido que cabe pensar al espacio educativo como un espacio fragmentado, al no contar con una referencia común que una las fronteras de los fragmentos que lo componen, a diferencia del espacio segmentado que, al ser estado-céntrico, se reconoce como un todo integrado que forma parte de un Estado, al cual confluyen los segmentos por fuerza centrípeta.

Este proceso de globalización, característico de la década del noventa, representa una verdadera reestructuración social si se toma en cuenta la incorporación tanto de “nuevos pobres” como de “nuevos ricos” en las estructuras sociales. A la luz de estas diferencias estructurales, Tiramonti reconoce una desafiliación social, una fragmentación, fundada en la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1995). Es decir, advierte que la fragmentación es consecuencia de la nueva desigualdad social que implica la expulsión del entramado institucional dentro del cual esta formación social arraigaba y fijaba a los individuos. A su vez, la autora concluye que esta individualización (que en principio se cristaliza en el plano de las relaciones laborales) tiene un impacto diferente de acuerdo con el grupo al que se pertenezca.

La fragmentación se hace clara en las diversas estrategias a las que los distintos sectores de la sociedad recurren para posicionar a los alumnos en lugares de privilegio: Tiramonti da cuenta de circuitos educativos diferenciales en los cuales ya no hay un sendero común centrado en el Estado, sino que hay recorridos diferenciados de acuerdo con el sector social, cuya pertenencia queda determinada por (y a su vez es determinante de) esquemas de percepción y acción propios de cada estructura social que se hacen carne en cada uno de los cuerpos de los que pertenecen a ella. Sería, en términos de Pierre Bourdieu (1991), el

habitus que caracteriza a cada clase.

Por un lado, un circuito de este espacio educativo fragmentado está dedicado a los sectores de mayor poder adquisitivo y tiene como objetivo conservar las posiciones de privilegio. Otro recorrido, vinculado con un sector intelectual y profesional, se centrará en la calidad de los contenidos y los altos estándares intelectuales. Aquellas clases medias que se encuentran en descenso social, que cuentan con un menor capital cultural (3) y que forman parte de un sector más heterogéneo —golpeado, además, por la reestructuración social—, tienen la posibilidad de acceder a una alternativa caracterizada por cierta contención afectiva, y una socialización y educación más prácticas. Por último, el sector más afectado por la desintegración del modelo salarial y muchas veces relegado a la marginalidad social (debido a que están alejados de los esquemas del mercado y solo pueden acceder al consumo a través del delito), queda anclado a un circuito educativo con vistas a un nivel de contención que pueda alejar de la vida violenta a sus integrantes.

Queremos poner en primer plano esta fragmentación (que da cuenta de la profundización de la desigualdad social), y concentrarnos en la existencia de una fuerte tensión entre la socialización (que ahora ya no tiende a un todo homogéneo como solía ser el Estado, que en última instancia unía a todos los segmentos educativos, función de la escuela por excelencia) y la construcción de un sujeto cada vez más individualizado, sin un centro como marco de pertenencia más que su escuela particular dentro de su circuito educativo. Considerando estos factores, observamos que *La Educación prohibida* no da cuenta de los procesos de fragmentación que conforman estos circuitos educativos diferenciales en tanto que expresión de los distintos sectores sociales y que dan cuenta de una profunda desigualdad social: desconoce aquellos elementos presentes en la escuela que contribuyen a la reproducción de esta desigualdad. Aun así, la película comienza haciendo una única y rápida mención a los circuitos educativos diferenciales: “Ello no quita que haya tantas escuelas como realidades sociales: escuelas para pobres, marginales, escuelas depósito, escuelas para obreros, profesionales, clase media. Escuelas públicas y privadas. Escuelas para ricos, de élite” (Voz en off, 00:03:30 a 00:03:45). Este relato, más allá de dar cuenta de la existencia de circuitos por sectores sociales, no constituye una denuncia a la desigualdad social —la diferenciación entre escuelas públicas y privadas diluye cualquier denuncia que pudiera haber constituido— y termina construyendo un efecto de sentido que remite a la diversidad de escuelas más que a una división social de la escuela. Efectivamente, el que haya semejante “diversidad educativa” no cambia el hecho de que el film sostiene una representación de la educación en términos homogeneizadores.

Por esto, a pesar de que *La educación prohibida* da cuenta de la existencia de lógicas diferenciadas, su perspectiva las remite a una concepción universal de la educación que está presente en todos los tipos de escuela existentes en el sistema escolar, y a los cuales les contrapone una nueva propuesta educativa. Para fundamentar dicha propuesta, la película pone el acento en la *construcción de la subjetividad*, más que en la función socializadora de la escuela. Es decir, pone mucho énfasis en la formación de cada individuo en

detrimento de una formación común, lo que corresponde a una característica de la individuación como proceso que acompaña el desarraigo social:

En las escuelas (...) nos han dicho que el objetivo debe ser medible, cuantificable y observable. Entonces, buscamos la regla que nos permita medir los objetivos. Y eso se llamó calificaciones [sic] (...). Pero la lógica siempre va a ser la misma: comparar. ¿Qué? Comparar el sujeto, sus aprendizajes frente a una escala estandarizada que mide, ¿qué? Si cada sujeto es único, singular e irrepetible (William Rodríguez, Instituto Popular de Cultura Cali; 00:08:39 a 00:09:15).

Este testimonio da cuenta de una necesidad —según las posturas expresadas en el film— de *individualizar la educación*. La crítica radica en la formación del sujeto como individuo más que en el sujeto como un ser social inmerso en las estructuras que se hacen carne en él. Lo que el testimonio no indica es que esta comparación entre sujetos es, en principio, injusta, no porque cada sujeto sea en esencia único, sino porque cada sujeto vive en condiciones materiales desiguales y esas estructuras sociales se reflejan en el aprendizaje y en sus calificaciones. La exigencia planteada es la misma para seres que pertenecen a estructuras desiguales. En definitiva, lo que la película asume es una igualdad de oportunidades que en la realidad no existe.

Pero esta crítica también hace hincapié en la *falta de individuación de la educación*, de tomar al alumno como un sujeto, en lugar de dar cuenta de las causas estructurales que pueden llevar a la desigualdad escolar reflejada por las calificaciones: "[la escuela] busca que un número defina incluso la calidad de persona que eres" (José Antonio Solóznano, Colegio Kilpatrick, Ecuador; 00:09:16 a 00:09:25). El siguiente fragmento va aún más allá, en tanto pareciera dar cuenta de las desigualdades que mencionamos, pero para hacer foco en otras cuestiones:

Si yo vengo de un paradigma fragmentado donde a mí lo que me interesa es enseñar historia, yo voy a ver cuánto de historia sabe este sujeto después de que yo le hablé de historia y le hice leer un libro de historia [se interrumpe con la frase escrita "NADIE SABE QUIÉN SOY" y sigue] y para mí ese sujeto terminó. No tiene más nada que ver conmigo. Si ese sujeto sufre o no, viene de buena familia o no, tiene plata o no (Carlos Wernicke, Fundación Holismo, Argentina; 00:10:55 a 00:11:19).

En esta cita se hace mención a un paradigma fragmentado, pero esa fragmentación pareciera ser introducida solo para ser pensada en relación con los contenidos transmitidos por el docente hacia el alumno, y si estos son o no importantes para la constitución del segundo como individuo autónomo. En efecto, en ningún momento se discute la fragmentación como una característica del espacio educativo que es producto de una estructura social que se desintegra, ni se critica el hecho de que haya desigualdades

educativas: por el contrario, este hecho parecería ser el fundamento a partir del cual habría que repensar los contenidos escolares, y no el objeto de crítica.

En este sentido, la focalización está fuertemente enfocada en la relación con el otro individuo, pero nada se dice de la relación que la escuela crea entre los individuos y la sociedad: "el niño va a dar lo que recibe, es por eso que tenemos que lograr relaciones mucho más amorosas, mucho más profundas en el aula" (Vicky Colbert, Fundación Escuela Nueva, Colombia; 00:32:48 a 00:32:57). En esta cita aparecen dos cuestiones: en primer lugar, se sigue dando cuenta de la preponderancia que la película le otorga a la falta de individuación que presenta el sistema escolar. Una segunda cuestión tiene que ver con la reproducción de los *habitus* en el hogar y las experiencias escolares: se oculta que estos *habitus* son de clase. Las formas de moverse, de comportarse, de actuar, de percibir que se estructuran y se reproducen en el alumno están atravesadas por estructuras sociales que la película desconoce.

Sumado a esto, aparece el problema que expone Agnes Van Zanten (2008), respecto a la inflación y desvalorización de títulos, producto de la transformación social y la consecuente desregulación del sistema educativo. La depreciación de los diplomas ocurre en un contexto de masificación de la escuela secundaria, que influyó en la inversión de la relación de poder entre escuela y sociedad, en tanto se diluyeron las instituciones que otorgaban a la escuela la posibilidad de imponer su supremacía. Actualmente, según la autora, la escuela se ve en dificultades de imponer su norma meritocrática al desconocer la validez de los sistemas de valores de sus alumnos. En este esquema, nuevamente son las clases más bajas las más afectadas, dado que bajo la aparente "democratización" de la escuela secundaria, que se vislumbra en su masificación, se esconde la depreciación de sus títulos, por un lado, y la desestimación de los valores y códigos de estos sectores, en un intento "civilizatorio", por otro.

Esta imposición de la norma connota una desigualdad que es producida por la misma escuela. En este sentido, *La Educación prohibida* da cuenta de ella de forma parcial, toda vez que, por un lado, reconoce la desigualdad que la escuela produce, mientras que, por otro, no tiene lugar la desigualdad social que ella encierra. Con respecto a la desigualdad escolar, la película la expone en algunas escenas: "lo que ha pasado es que los sistemas educativos no han cambiado tan rápidamente como el resto de la sociedad. Ahí está el problema de fondo" (Vicky Colbert, Fundación Escuela Nueva, Colombia; 00:08:31 00:08:39). Es decir que, de acuerdo con la mirada que postula la película, el nodo del problema radicaría en la escuela y no en la sociedad. La escuela, desde este punto de vista, debería limitarse a ajustarse a los cambios sociales y no a resolver o dar cuenta de las desigualdades sociales.

Fragmentación y experiencia escolar

La educación prohibida describe la génesis de la escuela moderna, basada en el modelo prusiano, y el modo en que esta creció en Europa y, posteriormente, en América. Uno de los entrevistados sostiene que "la educación sigue siendo (...) una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema y (...) para que la

cultura permanezca siempre igual, siempre se repita, lo cual es conservar la estructura actual de la sociedad” (Ginés del Castillo, Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia; 00:19:18 a 00:19:35). Esta descripción del sistema escolar da cuenta de una institución destinada a moldear un determinado tipo de sujeto, a partir de la inculcación de ciertos valores, normas y obligaciones que corresponderían a un determinado modelo de sociedad. Esta concepción se sustenta en argumentos que ilustran una experiencia escolar única, basada en “grupos homogéneos, con contenidos homogéneos que tienen que (...) obtener resultados parejos” (Fernando Jorquera, Educación en línea YoAprendo.cl; 00:23:10 a 00:23:16).

Aquel tipo de institución, encargado de transmitir normas y valores de una sociedad, parecería corresponderse con lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominan *escuela republicana*. Esta cumplía una doble función: de socialización, en tanto formadora de actores sociales, y de subjetivación, ya que también constituía sujetos autónomos. La continuación y articulación de ambos procesos, para los autores, constituye la génesis de un ideal de educación cuya finalidad sería garantizar tanto el funcionamiento de la sociedad como la libertad del individuo. Sin embargo, los autores señalan que aquel tipo de institución ha cambiado, y que

... la fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces, es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas (Dubet y Martuccelli, 1998: 14).

Esto implica que ya no hay una visión ingenua de la escuela como generadora de sujetos a partir de la interiorización de principios y normas universales, cuyo resultado sería la generación de individuos autónomos y socializados. Para los autores, la llegada de nuevos públicos escolares y la sucesión de una serie de transformaciones internas en los circuitos ha derivado en un proceso de desinstitucionalización que afecta a la escuela. Así, asistiríamos a una desregulación de la relación escolar entre docente y alumno, con una reconfiguración de la construcción de la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981) a partir de nuevos tipos de experiencias escolares.

La noción de experiencia escolar (o educativa) remite a “las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes” (Kessler, 2002: 20). En este sentido, las experiencias escolares se ven indefectiblemente afectadas por las transformaciones sociales y económicas propias de la segmentación y la fragmentación educativa, así como también por la desinstitucionalización del sistema educativo, y por la forma en que ambos procesos afectan a la institución escolar. Es por esto que, para Gabriel Kessler, la socialización y la subjetivación, funciones nodales de la escuela moderna, se ven

resignificadas a la luz de la pérdida de homogeneidad de las instituciones, y de la incursión de los conflictos sociales en la escuela. Según Kessler,

... los conflictos sociales se instalan en la clase en un marco en que la sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí, en cuanto a públicos y recursos, por lo que la subjetividad se va construyendo muy tamizada por lo que podrán llamarse experiencias de clase particulares, sin las tendencias compensadoras de un sistema educativo más homogéneo (Kessler, 2002: 24).

Así, la desinstitucionalización, la segmentación y —fundamentalmente— la fragmentación pasan a ocupar papeles centrales en un proceso de diversificación de las experiencias escolares, caracterizado por una profundización de las desigualdades sociales. Cabe destacar que, sin embargo, Kessler considera que, a pesar de que las experiencias se vean segmentadas, hay sensaciones compartidas que permanecen en los diferentes circuitos. No obstante, el autor subraya que a las diferentes instituciones les parece costar establecer formas de regulación autónomas. Así, la escuela republicana de Dubet y Martuccelli aparece en una forma “omnipresente, como pasado ideal, como paraíso perdido, en especial entre los docentes” (Kessler, 2002: 112), lo cual implica una suerte de imaginario compartido por buena parte de los profesores, particularmente los que pertenecen a sectores medios.

Es este imaginario el que aparece representado en la crítica de *La educación prohibida* y que está presente en las construcciones que el film hace de los docentes como figuras que se pretenden “repartidoras” de conocimiento, inculcadoras de valores y normas. A esto, la película contrapone la idea de que los niños tendrían, de manera innata, las capacidades y la creatividad necesarias para autoconstituirse como sujetos de conocimiento. Así, la propia idea de aprendizaje es puesta en cuestión, en tanto se alienta a descartar propuestas pedagógicas basadas en la inculcación de determinados conocimientos establecidos por un sistema escolar, y en la comprobación de la incorporación de estos por parte de los alumnos a través del examen. El hincapié no está puesto en el examen en sí, sino en su estructuración por parte de las instituciones:

... la importancia de la pregunta está planteada desde el principio de la filosofía en la Antigua Grecia, donde el aprendizaje surgía del replanteamiento y la repregunta. Pero si es esta la naturaleza del aprendizaje, ¿por qué insistimos en estructurarlo, limitarlo, condicionarlo, ordenarlo? (Voz en off, 00:48:06 a 00:48:23).

Esta pregunta retórica se ve respondida mediante la sugerencia de que es importante que el aprendizaje surja de la experiencia interactiva de los sujetos y no de un currículum escolar establecido por el sistema, pues “así es como todos los seres vivos aprenden, a través de interactuar con los otros y con el entorno, no

a través de un currículum previo que alguien establece” (Jordi Mateu, Xell, Red de Educación Libre, España; 00:48:26 a 00:48:32).

Este replanteo de la autoridad pedagógica apunta a que el docente no debería ser el evaluador de los saberes adquiridos por el alumno, sino un *medium*, un puente que lo ayude a llegar al conocimiento, el cual debería surgir a partir de la interacción de los alumnos con sus compañeros y con su entorno, y no como resultado de una imposición simbólica por parte del docente. Sin embargo, consideramos que esta concepción se desentiende del modo en que la estructura social y las desigualdades socioeconómicas pesan sobre los alumnos, es decir, de cómo —en términos bourdieanos— se hacen carne en ellos. La relevancia de esta dimensión —que el film ignora prácticamente por completo— es lo suficientemente grande como para ser tomada en cuenta a la hora de considerar transformaciones en experiencias escolares. Lo que hace la película es desentenderse del peso de esas desigualdades, y oponer diferentes tipos de experiencias escolares que, creemos, no pasan de ser idealistas o maniqueos.

A modo de cierre: algunos interrogantes

La conjetura que guió nuestro trabajo hacía referencia al hecho de que *La educación prohibida* fundamenta su crítica a la educación homogeneizadora sobre la base de un fuerte apoyo a la importancia de la subjetivación en la escolaridad, pero al hacerlo ignora las complejidades de la estructura socioeconómica en la cual se insertan tanto el sistema educativo como los alumnos, y el modo en que los segundos sufren las repercusiones de las desigualdades sociales, fundamentalmente a partir de la intensificación de circuitos educativos fragmentados, con experiencias escolares múltiples y diversas. Decidimos cerrar este trabajo preguntándonos sobre las tensiones entre la socialización y la individuación en este esquema educativo, y si es posible superar esta contradicción, ya sea a partir de la propuesta de la película o desde otro enfoque.

En efecto, es importante subrayar que, al menos en el plano de los deseos e intenciones, *La educación prohibida* apunta a una propuesta educativa superadora de la(s) existente(s), y el papel del alumno ocupa un rol central en su concepción. Sin embargo, creemos que la película, en su afán de resolver ciertas contradicciones, deja de lado el hecho de que quizá, en algunos planos, estas sean irresolubles. Parecería que el film intenta revertir un modelo de imposición simbólica que se desprende desde las instituciones hacia los docentes y desde estos a los alumnos, en función de un modelo educativo que, por el contrario, parta desde los estudiantes como generadores de conocimiento para luego repercutir positivamente en la sociedad. Así, la individuación, en tanto capacidad de acción y producción de conocimiento por parte del individuo, aparece como el pilar que sustentaría el surgimiento de un aprendizaje autodesarrollado, mientras que la socialización no debería ser consecuencia de un modelo estado-céntrico apoyado en instituciones reguladoras, sino fruto de la interacción de los alumnos entre ellos y con su entorno. Valoramos esta reivindicación de la autonomía de lo individual si apunta a poner en el centro las capacidades de cada uno de los sujetos de educación, aún si esto implica entrar en tensión con algunas disciplinas; no obstante,

creemos que la formación de individuos libres necesariamente requiere de la formación de códigos y conocimientos compartidos, y es imposible llevar esto a cabo sin tener en cuenta las desigualdades socioeconómicas.

La oposición entre una pedagogía tradicional y reproductora y otra innovadora y progresista es estéril, en tanto la innovación requiere la incorporación previa de un determinado capital cultural. Las experiencias extraescolares necesariamente penetran en las experiencias escolares y esto influye en la incorporación del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje. Postular soluciones superadoras que dejen de lado la desigualdad de recursos por parte de las familias puede derivar en una profundización de la elitización del saber y es esto lo que hay que atacar si se pretende una auténtica democratización del acceso a la escuela. En suma, las relaciones entre individuación y socialización no deben ser pensadas en términos de contradicción, sino de articulación y siempre en el marco de una estructura cuyo peso se siente sobre el sistema educativo. Esa estructura debe ser el objeto principal de transformación si se apunta a la supresión de auténticas prohibiciones educativas: las prohibiciones que son producto de la desigualdad.

Notas

(1) Documental argentino, dirigido por Germán Doin y estrenado en agosto de 2012, que aborda distintas experiencias educativas no convencionales en diferentes países latinoamericanos. Puede descargarse o ser vista *online* de forma gratuita en su sitio web oficial: <http://www.educacionprohibida.com>.

(2) Partimos de la suposición de que es posible identificar, en los exponentes del registro documental, una dimensión argumentativa compuesta por diferentes operaciones, mediante las cuales se intenta demostrar una tesis. Así, muchos de ellos estarían fundados en una operación primaria, *mostrar*, y una secundaria, *demostrar* (Bitonte, 2012). En este sentido, creemos que el film que analizamos en nuestro trabajo intenta construir un punto de vista y, para esto, pone en juego diferentes argumentos en función de sustentar una propuesta pedagógica.

(3) El concepto de "capital cultural" es propuesto por Bourdieu (1991), para dar cuenta del modo en que la estructura social a la que pertenece un alumno condicionará su futuro académico y postacadémico. Es el conjunto de saberes y bienes que posee la familia y que formará una herencia cultural que determinará el tránsito educativo y laboral del alumno.

Bibliografía

- BITONTE, María Elena (2012), "Mostrar y demostrar. Un acercamiento a la dimensión argumentativa del cine documental", en María Rosa del Coto y Graciela Varela (eds.), *Ficción y no ficción en los medios. Indagación semiótica sobre sus mixturas*, Buenos Aires, La Crujía.
- BOURDIEU, Pierre (1991), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- CASTEL, Robert (1995), "La lógica de la exclusión social", en E. Bustelo, y A. Minujín (comps.), *Todos entran*, Santillana, UNICEF.

- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- FELDFEBER, Myriam (1996), "Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino", Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Historia de Educación Latinoamericana, Caracas.
- KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO.
- POLIAK, Nadina (2004), "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada", en G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- TENTI FANFANI, Emilio (1995), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", *IICE*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año IV, n.º 7.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- VAN ZANTEN, Agnes (2008), "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social", en E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos tiempos y nuevos temas de la agenda de política educativa*, Buenos Aires, IIPE UNESCO Buenos Aires y SXXI Editores.