



Trabajo y Sociedad

Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias

NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)

N° 23, Invierno 2014, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 - www.unse.edu.ar/trabajosociedad



La educación prohibida. ¿Desafío a la forma escolar o propuesta educativa funcional a un capitalismo soft?

The Forbidden Education: challenge to the school form or educational proposal functional for a soft capitalism?

A educação proibida: ¿um desafio da forma escolar ou uma proposta educativa funcional a um capitalismo soft?

María Emilia Di Piero*

Recibido originalmente: 20.10.13

Recibido con modificaciones: 03.02.14

Aprobado: 19.2.14

RESUMEN

La “*forma escolar*” tradicional ha sido cuestionada en reiteradas oportunidades y desde ángulos diferentes. En el presente artículo nos concentraremos en el análisis de algunas críticas que, presentándose como alternativas libertarias y superadoras de la misma, acaban resultando funcionales a la nueva configuración adquirida por el capitalismo en la actualidad. De este modo, sostenemos que discursos educativos apologeticos del anti-autoritarismo, la flexibilidad, la creatividad y la autonomía entendida como la libertad de cada uno para darse las propias normas resultan afines a cierto modo de *gestión empresarial* en el marco de un *nuevo espíritu del capitalismo* en el que crece la importancia de la responsabilización individual por los propios actos y se acentúan procesos de individuación.

En ese sentido, en el presente ensayo analizaremos la película- documental “La educación prohibida”, estrenada en agosto de 2012, en la cual se critica a la escolarización estatal obligatoria abogando por el fin de la “forma escolar” tradicional.

En la primera parte del escrito desplegaremos los conceptos de “forma”, “gramática”, “cultura escolar” y “Programa Institucional” colocándolos en función del análisis de la película. En la

* Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE- UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/ Sede Argentina). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Área de Educación de FLACSO. Integrante del “Grupo Viernes”. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Correo: medipiero@gmail.com

segunda, presentaremos y analizaremos críticamente algunos de los cuestionamientos al monopolio estatal de la educación formal que el documental esgrime, sosteniendo que los mismos presentan *afinidad electiva* con la actual configuración de un capitalismo *soft*.

Palabras clave: forma escolar tradicional; propuestas alternativas; capitalismo *soft*; nueva gestión empresarial; procesos de individuación

ABSTRACT

The *traditional school form* has been questioned in many occasions and in different perspectives. In this article we are going to focus on the analysis of some critics that, presenting themselves as libertarian and surpassing alternatives, end up being functional for the *new capitalism configuration*. Therefore, we sustain that apologetical educational speeches of anti-authoritarianism, of flexibility, of creativity, and of autonomy (understood as freedom to each person to make their own rules) are in congruence with certain types of business management that it is in the context of the *capitalism new spirit*, increases their relevance of individual responsibility for their own acts and deepen the *individuation process*.

Then, we are going to analyse the documentary “The forbidden education”, released in august of 2012, which criticises the compulsory state school system promoting the end of *traditional school form*.

In the first part of this article we are going to present the concepts of “form”, “grammatical”, “school culture” and “institutional program”, putting them in relation with the film analysis. In the second part, we are going to show and analyse critically some of the questions to the state monopoly of the formal education that de documentary try to introduce, sustaining that they present certain *electivity affinity* with the actual configuration of a *soft capitalism*.

Keywords: traditional school form; alternative proposals; *soft* capitalism; new business management; individuation process

RESUMO

A *forma tradicional da escola* foi questionada em muitas ocasiões e em diferentes perspectivas. Neste artigo vamos nos concentrar nas análises de algumas críticas que, apresentando-se como alternativas de liberação e de superação, acabam sendo funcionais à *nova configuração do capitalismo* na atualidade. Assim, sustentamos que discursos educativos apologeticos do antiautoritarismo, da flexibilidade, da criatividade e da autonomia (entendida como liberdade da pessoa para se dar as próprias regras) estão em congruência com um certo modo de gestão empresarial que está no contexto do *novo espírito do capitalismo*, no qual aumenta a importância da responsabilização individual pelos próprios atos e se acentuam os processos de individuação.

Neste sentido, analisaremos o documentário “La educación prohibida”, estreado em agosto de 2012, no qual se critica a escolarização estatal obrigatória promovendo o fim da *forma escolar tradicional*.

Na primeira parte do escrito vamos apresentar os conceitos de “forma”, “gramática”, “cultura escolar” e “programa institucional”, colocando eles em relação à análise do filme. Na segunda parte, vamos expor e analisar criticamente alguns dos questionamentos ao monopólio estatal da *educação formal* que o documentário tenta demonstrar, sustentando que os mesmos apresentam certa *afinidade eletiva* com a atual configuração de um capitalismo *soft*.

Palavras chave: forma tradicional da escola; propostas alternativas; capitalismo *soft*; nova gestão empresarial; processos de individuação

SUMARIO

1. Introducción; 2. Un recorrido por los conceptos de “forma escolar”, “gramática escolar”, “cultura escolar” y “Programa Institucional”; 3. “La educación prohibida”: ¿desafío a la forma escolar o crítica funcional a un capitalismo *soft*?; 4. Reflexiones finales; 5. Bibliografía.

1. Introducción.

Aquello que entendemos como “*forma escolar*” tradicional ha sido cuestionado en reiteradas oportunidades y desde ángulos diferentes. En el presente artículo nos concentraremos en el análisis de algunas críticas que, presentándose como alternativas anti- estatales, libertarias y superadoras, acaban resultando funcionales a la nueva configuración adquirida por el capitalismo en la actualidad. De este modo, sostenemos que discursos apologéticos del anti-autoritarismo, la creatividad, la flexibilidad y la autonomía individual entendida como la libertad de cada uno para darse las propias normas, resultan afines a cierto modo de *gestión empresarial* (propio de los años '90) en el marco de un *nuevo espíritu del capitalismo*, en el que crece la importancia del autocontrol y de la responsabilización individual por los propios actos, acentuando procesos de individúación.

En esa dirección, analizaremos la película- documental “La educación prohibida”, estrenada en agosto de 2012, en tanto propone una crítica a la escolarización estatal obligatoria abogando por el fin de la forma escolar tradicional.

En la primera parte del artículo desplegaremos los conceptos de “forma”, “gramática” y “cultura escolar” y de “Programa Institucional” -propuestos respectivamente por Vincent, Lahire y Thin (1994), Tyack y Cuban (2000), Viñao Frago (2002; 2012), Dubet (2004)- colocándolos en función del análisis de las críticas que presenta la película a los componentes de los mismos. En la segunda, presentaremos y analizaremos algunos de los cuestionamientos al monopolio estatal de la educación formal esgrimidos desde el film, preguntándonos hasta qué punto los mismos presentan *afinidad electiva* en relación con *procesos de individúación* vigentes en la actual configuración de un capitalismo *soft*.

2. Un recorrido por los conceptos de “forma escolar”, “gramática escolar”, “cultura escolar” y “Programa Institucional”.

A los fines del presente trabajo consideramos pertinente definir los conceptos de *forma*, *gramática* y *cultura escolar* y de *Programa Institucional*, en tanto entendemos que las críticas de quienes llevan adelante la mencionada película se dirigen a algunos de sus componentes.

Por una parte, Vincent, Lahire y Thin (1994) proponen la noción de “*forma escolar*” diferenciándola de la institución escolar en tanto la primera, configurada a partir de los siglos XVI y XVII es transversal a distintas instituciones. La forma escolar opera, a su entender, cada vez con más fuerza en ámbitos sociales diversos, consiguiendo incluso invadir otros espacios que acaban pedagogizándose. En ese sentido, implica una socialización, una manera de relacionarse caracterizada por la codificación de una serie de saberes y prácticas, la escriturización y la sujeción de profesores y alumnos a ciertas reglamentaciones impersonales. El modo específico de socialización escolar se impuso a otros posibles y la escuela triunfó como forma educativa privilegiada, dando lugar a una forma de relación social nueva, que se conoce como pedagógica. Dicha relación se realiza, como cualquier otra, en un espacio y tiempo específicos,

el espacio y tiempo escolar. Tal como indica Pineau: “*La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias*” (Pineau, 2000: 311).

En cuanto a David Tyack y Larry Cuban (2000), acuñan la expresión “*grammar of schooling*” para referirse a “*la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de que aprendieron*” (2000: 167): es decir, a cómo se organizan las escuelas para impartir instrucción. Los autores observan que la gramática escolar no es sólo descriptiva, sino también prescriptiva, en tanto indica cómo debe ser una escuela, considerándose una desviación defectuosa a cualquier distanciamiento de ese modelo.

Respecto a las razones de la persistencia de la gramática escolar, Tyack y Cuban (2000) sostienen que ella permitió a los maestros consumir la tarea que socialmente se esperaba que cumplieran y que, con el tiempo, se volvió imperceptible, difundiéndose como el modelo de educación legítimo.

Por su parte, Viñao Frago (2002) elabora la noción de “*cultura escolar*”, en referencia a aquello que perdura, sedimenta y sobrevive a las reformas. Como indica el autor, los aspectos que componen esa cultura son: los actores (es decir profesores, padres, alumnos y personal de servicios y administración); los discursos, lenguajes, conceptos, categorías y modos de comunicación utilizados en el mundo escolar (el léxico o vocabulario, las frases más utilizadas, las jergas y el peso de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico tanto en el aula como fuera de ella); los aspectos organizativos e institucionales (entre los cuales menciona las prácticas y rituales de la acción educativa: graduación y clasificación de los alumnos, división del saber en disciplinas y jerarquización de las mismas, distribución del espacio y tiempo, criterios de evaluación); la marcha de la clase (modos de relación y comunicación entre docentes y alumnos); los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse (acciones regulares que se ceremonializan y acaban constituyendo el sedimento institucional de la cultura escolar); la cultura material de la escuela (entorno físico material y los objetos) (Viñao Frago, 2002: 59 y 60).

De este modo, la *cultura escolar* presenta rasgos de continuidad, institucionalización y relativa autonomía. Sin embargo, una de las novedades que aporta el trabajo de Viñao Frago (2002) es que su preocupación está puesta en captar, además de las regularidades, los cambios en la educación. El autor sostiene que es imposible disociar ambos aspectos, en tanto las culturas escolares también se transforman: no son eternas sino que constituyen una combinación entre tradición y cambio.

Con el nombre de “*Programa Institucional*” Dubet (2004) designa a la forma escolar y modelo de socialización que se difunden en la modernidad del siglo XIX y principios del siglo XX como modos legítimos de transmisión de la cultura. El autor entiende que existe cierto carácter de santuario de la escuela que marca una frontera con el exterior: ésta tiene su espacio propio y lleva adelante un proceso de socialización mediante el cual *fabrica* individuos acordes a las demandas de la sociedad moderna. Dubet desmonta los componentes de este programa y sostiene que el mismo se encuentra en un proceso de declinación ineludible debido al declive de características endógenas a la propia institución.

El francés señala que la idea de programa remite a una estructura estable de información que independientemente del contenido cultural, puede ser definido según cuatro características. La primera refiere al hecho de contar con valores y principios fuera del mundo, en tanto la escuela desarrolla un modelo cultural susceptible de sustraer a los niños de la evidencia de las cosas, las tradiciones y las costumbres. Un segundo componente es la vocación que define a los profesionales de la educación en tanto responsables de un proyecto escolar trascendente, en relación con las expectativas que la sociedad tiene en la capacidad de la escuela para formar ciudadanos: al

igual que el cura, el maestro debe creer en los valores trascendentes de la ciencia, la razón, la nación, y transmitir esas creencias a los alumnos. El tercer aspecto se relaciona con entender a la escuela como un santuario al que debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo. El último componente del Programa Institucional es la socialización entendida como subjetivación: el hecho de someterse a una disciplina escolar racional engendra la autonomía y la libertad de los sujetos.

Dubet señala que dicho Programa se encuentra en decadencia en la medida en que se profundizan procesos tales como el desencantamiento del mundo (en el sentido weberiano de una burocratización creciente, la declinación de la fabricación de sentido y la creencia compartida en valores trascendentes, y también en relación con que la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza ante una cultura de masas que debilita el *monopolio cultural* de la escuela), el reemplazo de la vocación por la profesionalización, la corrosión de los muros que separaban al santuario del resto del mundo (a partir del proceso de masificación escolar), y la emergencia de sujetos que preexisten al trabajo de socialización institucional (en el sentido de que la escuela ya no recibe alumnos, sino niños y adolescentes, emergiendo fuertemente la idea de autonomía del individuo y viéndose comprometida la personalidad por parte de alumnos y docentes).

Según él, estas transformaciones -que explican la conformación de un sentimiento de nostalgia hacia la escuela del pasado- no se deben sólo a causas externas a la institución, como el neoliberalismo o la globalización -como si la escuela fuera una víctima de su ambiente y de fuerzas hostiles- sino que guardan relación con cambios endógenos a la institución escolar misma, en tanto al realizarse el proyecto moderno de autonomía individual pretendida por la misma escuela, se da lugar a la declinación inexorable de lo sagrado.

A continuación analizaremos ciertas dimensiones que la película cuestiona a los conceptos antes presentados, sosteniendo que tales cuestionamientos resultan funcionales a *procesos individuación* propios de la actual configuración de un capitalismo *soft*.

3. “La educación prohibida”: ¿desafío a la forma escolar o crítica funcional a un capitalismo *soft*?

The creative, individualistic, and even self- oriented child who was feared a generation earlier had become the norm and even in some sense the ideal, the child with the characteristics needed to succeed in entrepreneurial capitalism (Tobin, Hsueh y Karasawa, 2009: 216).

La película que problematizamos, de dos horas y media de duración, fue dirigida por Germán Doin Campos, egresado de la carrera de Producción de Radio y Televisión del ISER (Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica), y se propone visibilizar cuarenta y cinco experiencias educativas no convencionales, planteando críticas a ciertos componentes de la *forma*, la *gramática* y la *cultura escolar* y al *Programa Institucional* tal como los hemos definido previamente. Los cuestionamientos se dirigen a aspectos tales como: el proceso de socialización que acontece en la escuela -en el cual los intereses de los niños asumen un lugar secundario-, la calificación y clasificación de los estudiantes como pruebas de que aprendieron, la gradualidad, los criterios de evaluación, los modos de comunicación entre docentes y alumnos, la cultura material de la escuela (así denominada también por Viñao Frago, en relación con el entorno físico material y con los objetos), el espacio y el tiempo escolar.

Uno de los ejes centrales del documental, en el que se realizan noventa entrevistas en ocho países de Iberoamérica, se relaciona con el lema que acompaña al título del mismo, es decir: “*imagina ser el protagonista de tu educación*”. Dicha idea refiere a que los niños deben ser quienes decidan sobre su propia educación, en tanto tendrían “naturalmente” todos los conocimientos necesarios para la vida en tanto la escuela, mediante la intervención de los adultos, no estaría

sino obstruyendo el libre y natural desarrollo de su curiosidad o, en sus términos, de su “*maestro interior*”. Es así como en la película se sostiene que los niños son creativos “de por sí” y que, lejos de todo mandato externo, se obtendrán mejores resultados si se los deja librados a su propio impulso.

En ese sentido, consideramos pertinente retomar los aportes de Arendt (1954/1996) en tanto entendemos que en el documental se promueve aquello que ella denomina como paidocentrismo, en relación con la creencia de que “*el siglo del niño, como podríamos llamarlo, iba a emancipar a los pequeños y a liberarlos de las normas provenientes del mundo adulto*” (1954/1996: 199). La autora entiende a la crisis de la educación como una crisis de la autoridad que se relaciona, entre otros aspectos, con la búsqueda de satisfacción de los intereses del niño: la horizontalización de las relaciones familiares repercute sobre las pedagógicas¹. Afirma que hay quienes creen en la existencia de un mundo y una sociedad infantiles autónomos a los que deben entregarse a los niños para que los gobiernen: se sostiene que la autoridad que dice a cada niño lo que debe o no hacer debe estar dentro del propio grupo infantil. Sin embargo, como ella indica, al plantearse la emancipación de los niños y su destierro del mundo de los adultos, quedan sujetos a una autoridad mucho peor constituida por la de la mayoría dentro de su grupo de pares: Arendt critica a estas posturas anti-adultas en tanto considera que “*dejan a los niños librados a sus propias posibilidades*” (1954/1996: 192). En la película se sostiene que, si el niño se equivoca, podrá tomar conciencia de ello sin necesidad de que el adulto lo esté corrigiendo. Aún más, según ellos, el hecho de ser corregidos por los adultos acaba generando robots, mientras que, en el caso de los egresados de escuelas alternativas (mayoritariamente de gestión privada), consiguen elegir a qué dedicarse y autocolocarse metas de manera autónoma, en tanto están habituados a seguir su propio impulso. Según la película, los niños conocen su camino: el crecer es innato y cada ser puede reflexionar sin necesidad de un límite externo, no debe decidirse desde afuera qué es lo que debe aprender, porque de ese modo nunca conseguirá tomar sus propias decisiones.

Otro aspecto medular en la película es la propuesta hedonista de una nueva educación en la que los niños puedan encontrar el deseo, el placer, el juego: en su visión, eso sucedería espontáneamente, y no habría necesidad de que medien prácticas pedagógicas. Esta postura es criticada por Arendt (1954/1996) cuando se refiere al pragmatismo, es decir a aquellas filosofías que sostienen que el aprender debe ser reemplazado por el hacer (se parte de la creencia en que no se puede comprender lo que uno no ha hecho). Junto a esta idea, se considera que el juego es la forma más apropiada para el niño, la única que desarrolla espontáneamente desde su existencia como tal: “*la actividad infantil característica, se pensó, está en el juego; el aprendizaje que, como se creía antiguamente, obligaba a una criatura a una actitud pasiva, le hacía perder su personal iniciativa lúdica*” (Arendt, 1954/1996: 195).

Sin embargo, como indica Arendt (1954/1996), también en este caso con el pretexto de respetar la independencia del niño se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene forzosamente en el suyo. Como ella señala, esta detención del niño es artificial y lo aleja de la niñez entendida como una etapa temporal, como una preparación para la vida adulta. Los adultos estarían renunciando a su responsabilidad de introducir al niño en su mundo: bajo la idea de tratar a los niños como si fueran una minoría que debe ser liberada, los adultos desechan la autoridad, y “*se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos*” (1954/1996: 202). La responsabilización individual por los propios actos es uno de los aspectos que Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013) señalan como parte de los *procesos de individuación* en auge: “ser uno mismo”, asumir una actitud activa, examinar la propia vida, se tornan exigencias en un contexto de “promoción del

¹ De este modo, podemos afirmar que no sólo la escuela es la *policía de las familias* como indicara Donzelot (1987), sino que también aquello que acontece en las segundas repercute en la institución escolar.

individuo”. En ese sentido podemos entender las ideas de *empowerment*, y creación de capacidades individuales, tan mentadas en la película.

Por otro lado, entendemos que tales discursos apologéticos de la autonomía individual ocultan, tal como indican Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013), un *etnocentrismo de clase*: son los mejor posicionados los que reclaman mayor autonomía y libertad. Es así como durante todo el film se hace referencia a “el” niño como si se tratara de una *naturaleza humana* universal, descontextualizada, asocial y suprahistórica, dejando de lado condicionantes geográficos, históricos, de género, de sector social, y se considera que todos los niños tienen cierta creatividad y autonomía innatas, independientemente de dónde y de qué modos hayan sido socializados.

La propuesta educativa de la película discute con la concepción que entiende a la educación como sinónimo de escolarización y apunta a una educación antiestatal, liberal, sosteniendo la necesidad de deshacerse de un Estado al que se concibe como opresor. Sin embargo entendemos que, si bien la función de transmisión de contenidos puede realizarse en solitario -según se propugna verbigracia desde el movimiento homeschooling- o mediante tecnologías, la función de socialización es irremplazable: la idea según la cual el individuo puede estudiar en su casa y conectarse cuando así lo desea supone un individuo que se autorregula, ya socializado, en caso contrario, no funciona. Tales afirmaciones poseen supuestos liberales en relación con individuos aislados, que se autorregulan, con individuos que, en términos de Elías (1993), ya fueron *civilizados*². Desde el planteo de la película se olvida que también es una de las funciones socializadoras de la escuela la de enseñar ciertas normas y, a partir del proceso que Dubet denominaba subjetivación, producir un tipo de sujeto autónomo. De este modo, en el documental se configura una propuesta educativa que otorga un amplio margen a la libertad de acción, en tanto se predica sobre sujetos con pautas de comportamiento previamente incorporadas o, en términos de Elías, ya *civilizados*. Es justamente por eso que no requerirían una regulación externa de sus comportamientos, como sí resultaría “necesario” en el caso de alumnos “salvajes”: se parte del supuesto de niños ya “civilizados” que en ningún caso se excederán en la indisciplina, ni llevarán adelante actos indecorosos. Así, es posible pensar que desde la película no se propone acabar con todo tipo de control sino que se promueve un control en sintonía con el autogobierno y la autovigilancia antes que con la regulación externa.

En este punto consideramos relevante retomar los señalamientos de Boltansky y Chiapello (2002) cuando desarman algunas de las críticas realizadas al Estado de Bienestar desde perspectivas que aparecen como antiautoritarias, hedonistas y antiproductivistas. Los autores indican que tales cuestionamientos acaban siendo funcionales a aquello que denominan, parafraseando a Weber,

² Elías denomina *psicogénesis* al proceso de desarrollo de estructuras internas de autocontrol, autoacción y dominación de las propias pasiones en el proceso *civilizatorio*, de contención de los instintos que abre el camino a una mayor psicologización y racionalización. En cuanto a la primera, refiere a que el ser humano se enfrenta a sí mismo, reprime sus alegrías, instintos e inclinaciones momentáneas considerando que después lo perjudicarán: el sistema emotivo del individuo se transforma en relación con los cambios en la sociedad, el aparato de autoacción se solidifica cada vez en mayor medida y se va transformado en costumbre la capacidad de prever las consecuencias de su accionar, *la imagen que el individuo tiene del individuo se hace más matizada, más libre de emociones momentáneas, se psicologiza* (1993: 485). Asimismo, se produce una racionalización, se modifican las relaciones entre los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas, se incrementa la previsión y el proceso de racionalización: *cada vez se separan más claramente el centro impulsivo y el centro del yo, hasta que, finalmente, se constituye un aparato autoactivo completo, estable y muy diferenciado* (1993: 488).

Los niños sobre los que la película predica presentan normas ya interiorizadas, y es justamente este punto de partida el que habilita a esas escuelas a otorgarles un mayor margen de libertad, minimizando el control externo: una vez que el control se encuentra interiorizado, el individuo se autodisciplina y la regulación externa se torna innecesaria.

nuevo espíritu del capitalismo, en relación con el movimiento de la *nueva gestión empresarial* emergido en los años '90. Desde estas posturas se rechaza el modelo de empresa del período anterior y se deslegitiman aspectos tales como la jerarquía, la autoridad formal, el taylorismo, las carreras dentro de una misma firma en el transcurso de la vida, la rutina³, la rigidez y la planificación, en tanto la preocupación está puesta, como sucede en la película, en promover la autonomía, la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la creatividad, introduciendo criterios relacionados con la personalidad y las relaciones personales. Se aboga, dejando de lado los servicios especializados, por el trabajo en equipos pluridisciplinarios dotados de un coordinador en lugar de un jefe: se considera que el verdadero patrón es el cliente (Boltanski y Chiapello, 2002). Al preguntarse por las modalidades de control que encierra la nueva gestión empresarial, Boltanski y Chiapello observan el lugar preponderante que adquieren la cultura y los valores de la empresa, el proyecto, la capacidad del jefe para hacer compartir *su sueño*, la idea de que los clientes son el valor supremo, de que el *cliente es el rey*: todo apunta al desarrollo de autocontroles individuales, controles ejercidos de forma voluntaria sobre uno mismo. De ese modo, se induce a los asalariados a autocontrolarse y los nuevos dispositivos tratan de acrecentar la **autonomía** de las personas: el toyotismo de los '80 llega para derribar la idea de la organización taylorista en la cual se suponía una separación entre la concepción, el control y la ejecución. Los obreros se ven progresivamente encargados del control de la calidad y de ciertas operaciones de mantenimiento, se los responsabiliza por la calidad y cantidad de la producción. En esta nueva gestión empresarial, la confianza es la otra cara del autocontrol, pues designa una relación como segura cuando no existe ningún otro dispositivo más que la palabra dada y el contrato moral: la confianza posee una carga moral que el control a través de un tercero no tenía. Según indican los autores, existía el supuesto de que los obreros serían los mayores beneficiados con estos cambios organizativos: por encontrarse menos alienados que antes al hacerse responsables por completo de ciertas dimensiones de la producción, por liberarse de los jefes. Sin embargo, el control se ejerce a través de la transmisión de la demanda del cliente a la cual ahora deben hacer frente todos por igual, cuadros y no cuadros.

En el mismo sentido Bauman (2010) entiende que estamos inmersos en una nueva etapa de la era moderna a la que caracteriza como *líquida* en contraposición a la solidez de la primera. Si bien señala que la modernidad fue desde el principio un proceso de licuefacción o de derretimiento de lo sólido, en tanto llegaba para destruir la solidez de los estamentos medievales y de las lealtades tradicionales, todo ello debía llevarse adelante para dar lugar a nuevos sólidos, a los que se consideraba serían mejores que los anteriores. De este modo, el concepto de “proceso de

³ Para entender el impacto de la rutina en el trabajo en el marco del Estado Benefactor a mediados de siglo XX sobre la subjetividad en relación con el vacío existencial, recordaremos al protagonista de “La Tregua”, cuando dice: “*Lo que menos odio es la parte mecánica, rutinaria, de mi trabajo: el volver a pasar un asiento que ya redacté miles de veces, el efectuar un balance de saldos y encontrar que todo está en orden, que no hay diferencias a buscar. Ese tipo de labor no me cansa, porque me permite pensar en otras cosas y hasta (¿por qué no decírmelo a mí mismo?) también soñar. Es como si me dividiera en dos entes distintos, contradictorios, independientes, uno que sabe de memoria su trabajo, que domina al máximo sus variantes y recovecos, que está seguro siempre de donde pisa, y otro soñador y febril, frustradamente apasionado (...). En mi trabajo, lo insoportable no es la rutina; es el problema nuevo, el pedido sorpresivo de ese Directorio fantasmal que se esconde detrás de actas, disposiciones y aguinaldos, la urgencia con que se reclama un informe o un estado analítico, o una previsión de recursos. Entonces sí, como se trata de algo más que rutina, mis dos mitades deben trabajar para lo mismo, ya no puedo pensar en lo que quiero, y la fatiga se instala en la espalda y en la nuca, como un parche poroso.*” (Benedetti, 2010: 37). El protagonista entiende que la rutina en su trabajo acaba desdoblado su persona en una a la describe como enajenada, aburrida y mundana, y otra en la que sí consigue ser él mismo. En la propuesta presentada en “La Educación Prohibida” se critica dicho desdoblamiento, y se sostiene la necesidad de dar un lugar mayor a las personalidades tanto de los alumnos como de los docentes.

licuefacción” le permite dar cuenta de dos transiciones: del Antiguo Régimen a la modernidad, y de la modernidad a la etapa actual. Bauman entiende que los sólidos que se están derritiendo en el momento de la modernidad fluida son los vínculos entre elecciones individuales y proyectos colectivos.

En este plano, resulta interesante el contrapunto entre los dos tipos de capitalismo que describe el autor a través de la comparación de los liderazgos de Rockefeller y Bill Gates. En la era del *capitalismo sólido* las relaciones capital- trabajo estaban teñidas de compromiso mutuo, el trabajo estaba encarnado, la ciencia gerencial vigente era la de la conservación de la mano de obra, existían compromisos duraderos y planificación a largo plazo. Entretanto, con el *capitalismo líquido* cristalizado en la figura de Bill Gates, se inaugura la era del descompromiso, la elusividad y la huida fácil, el trabajo es desencarnado (y permite al capital no atarse, ser extraterritorial, volátil e inconstante). Asimismo, la liviandad del capital se transforma en fuente de incertidumbre mientras que el arte gerencial en boga es el de deshacerse de la mano de obra. De este modo, entiende que así como durante la modernidad los hábitos nómades eran mal considerados, en la actualidad asistimos a la venganza del nomadismo: “viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas (...) es ahora el mayor bien y símbolo de poder” (2010: 19)⁴.

Por su parte, Pierre Rosanvallon indica que la nueva configuración adquirida por el capitalismo desde 1980 se distingue del anterior en su modo de organización del trabajo: “la movilización del obrero- masa de la era fordista dio paso a una valorización de las capacidades individuales de creación, y las cualidades de reactividad suplantaron el sentido de la disciplina” (Rosanvallon, 2012: 270). De ese modo, en la era del *capitalismo cognitivo* la creatividad se convirtió en el principal valor de producción, reduciéndose la distancia entre el trabajador ordinario y el artista, e incrementándose la presión psicológica: “ya no basta con que los asalariados se adapten mecánicamente a prescripciones generales para cumplir con sus tareas. Deben estar en condiciones de tomar iniciativas, de responder a lo imprevisto resolviendo los problemas que surgen de ejercer su responsabilidad” (Rosanvallon, 2012: 271). El trabajador debe conseguir movilizar sus recursos propios, e involucrarse autónomamente en su tarea.

De este modo, las críticas que se presentan a la educación en la película acaban siendo funcionales a la formación de un sujeto acorde a un nuevo tipo de capitalismo *software*, al estilo de Bill Gates⁵. En este capitalismo de *nuevo espíritu* propio de la era de la *modernidad líquida*

⁴ El sociólogo polaco señala que la modernidad se inicia cuando se separan el espacio y el tiempo, comenzándose a percibirlos como independientes, y considera que en la actualidad se trata de una modernidad diferente en tanto estas variables se transforman. En cuanto al espacio, la era de la Modernidad Sólida o Pesada, es decir, del capitalismo hardware, era la época de la ciudadanía con domicilio fijo y del espacio como objeto de conquista. Entretanto, en la era de la Modernidad Líquida o Liviana, del capitalismo software, una mayoría sedentaria es gobernada por una élite nómade y extraterritorial. En cuanto al tiempo, durante la modernidad sólida, era un medio que requería ser cuidadosamente manejado: la rutinización mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. Durante la modernidad líquida, por el contrario, el tiempo es insustancial e instantáneo (sin consecuencias), es la idea de plasticidad y del tiempo como satisfacción inmediata. En lo respectivo a la relación entre las dos variables, Bauman (2010) indica que la modernidad se inició a partir de que el espacio y el tiempo se separaron y fueron teorizados como categorías mutuamente independientes, es decir, cuando dejaron de ser aspectos entrelazados de la experiencia. En la era de la liquidez, el espacio se torna irrelevante, ya no limita la acción ni sus efectos, ha perdido su valor estratégico: el valor último es la instantaneidad.

⁵ En el mismo sentido, Tobin, Hsueh y Karasawa, al analizar los procesos de continuidad y cambio en tres culturas a partir del estudio de los preescolares en Japon, China y Estados Unidos, indican cómo influye el cambio económico y la lógica de la modernización en el caso de los preescolares chinos. Para ser exitosa en la economía global, China necesitó un nuevo tipo de ciudadano más creativo, arriesgado, autónomo y con mayor capacidad de adaptación: *to produce this new citizen, China needs a new educational approach that begins with preschools, which need to shift their curriculum and pedagogy, becoming less didactic and controlling*

(Bauman, 2010), la autonomía, la flexibilidad y la creatividad resultan fundamentales para el tipo de control propuesto por la *nueva gestión empresarial* (Boltansky y Chiapello, 2002).

Otro planteo presente en la película refiere un componente de la cultura escolar que Viñao Frago (2002: 59 y 60) denomina como la cultura material de la escuela (el entorno físico material y los objetos), en relación con la posibilidad, que se entiende como superadora, de prescindir del edificio escolar. En ese sentido, se aboga por una educación libre, diversa, sin escuelas y autodidacta. Es así como se afirma que hay y debe haber tantas formas de educación como familias, culturas marginales y gente con creencias religiosas existan. Contra la idea de un sistema educativo centralizado estatal, consideran que si la mitad de un país desea educación estatal debe poder poseerla, pero también que el resto de la población debe contar con tantas comunidades educativas como desee, y no necesariamente en escuelas, sino también en clubes, plazas y casas. La película sostiene, asimismo, que debe existir la posibilidad de que se encuentre el espacio más adecuado al propio gusto en escuelas privadas.

De esa manera, se hacen presentes en la película minorías que reclaman libertad para crear una educación y un currículum “*a su medida*”, coadyuvando al proceso de *fragmentación* del sistema educativo (Tiramonti, 2004). También en otro plano, las industrias culturales y del entretenimiento crean mini-mercados y circuitos (la existencia verbigracia de un canal para mujeres, otro para niños, otro para negros, de modo tal que cada sector se vea reflejado en la pantalla). Anteriormente, el público era pensado como homogéneo, mientras que en la actualidad emerge la idea de públicos en red y de circuitos que no necesariamente dialogan o se relacionan uno con otro,

En ese sentido, una preocupación que planteamos frente al escenario propugnado en el film refiere al lugar de lo común, en tanto la propuesta consiste en una escuela para cada gusto. Entendemos, siguiendo a Dubet (2004), que *la cuestión de la cultura común es esencial* ya que la escuela continúa siendo potencialmente una herramienta de integración social capaz de dar a todos los niños las competencias y los conocimientos a los que tienen derecho.

4. Reflexiones finales.

“A fines del siglo XX vivimos una crisis —según algunos, terminal— de la forma educativa escolar. Probablemente, arribar a una solución no será fácil. Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual

tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles —lectura derivada de la naturalización de la escuela—, sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos” (Pineau, 2000: 327).

Para concluir, coincidimos con el planteo general del documental en cuanto a la apuesta a desnaturalizar la forma escolar, historizándola y entendiéndola como una posibilidad más, nunca la única, así como en la necesidad de revisar numerosos aspectos entre aquellos que la componen. Sin embargo, tal como hemos desarrollado, nuestra visión presenta más divergencias que puntos en común con el mismo.

En primer término, disentimos en cuando a la caricaturización que propone respecto de las prácticas de los docentes, a las que se generaliza y cataloga como reproductoras: entendemos, por el contrario, que las escuelas viven en una tensión constante entre prácticas reproductoras, liberadoras,

and more child centered and personalized (Tobin, Hsueh y Karasawa, 2009: 225). De este modo, las reformas en el capitalismo chino produjeron un nuevo tipo de ciudadano con un tipo de personalidad diferente caracterizada por el hedonismo y el egoísmo.

críticas y transformadoras. Si bien debemos reconocer, con Elsie Rockwell (2009), que las *teorías de la reproducción* (en la pluma de Bourdieu, Baudelot y Establet o en la de Althusser) fueron significativas para contrarrestar el mito neoliberal del funcionamiento equitativo de los sistemas educativos, se transformaron en un obstáculo en tanto se desligaron de la investigación empírica, tornándose en exceso abstractas, y presuponiendo procesos y contenidos con función reproductora en la escuela. Siguiendo a Rockwell (2009) no podemos ignorar otros procesos sociales específicos que también acontecen en ese espacio tales como la negociación, el control, la apropiación, la socialización, la destrucción y la resistencia, entre otros. Retomando a Paulo Freire “*Si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproducción de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él la importancia de su tarea político-pedagógica.*” (2008: 106):

Otro punto a tener en cuenta refiere al origen de las experiencias escolares innovadoras que cuestionan el monopolio estatal sobre la educación en la película, presentándose como superadoras: provienen del circuito de educación privada⁶. De ese modo, como señalábamos, se anula la posibilidad de entender también a la escuela pública como terreno de transformaciones, propiciando el deslizamiento hacia el sector privado.

Por último, entendemos que si bien el documental aparece a primera vista como rebosante de propuestas innovadoras, no es más que la reconfiguración de planteos liberales en los que en la tensión entre los ideales de la libertad y la igualdad la balanza se inclina hacia la primera, distanciándose de la educación entendida como un derecho, desde un discurso y una estrategia adaptada a los tiempos de la modernidad líquida y del capitalismo *soft*.

5. Bibliografía.

- Arendt, H. (1954/1996). “La crisis de la educación”. En Arendt H. (Ed.), *Entre pasado y futuro. Ocho ensayos de filosofía política*. Barcelona, Ed. Península.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Benedetti, M. (2010). *La tregua*. Buenos Aires, Editorial Booket.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen, D. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Donzelot, J. (1987). *La policía de la familia*. Barcelona, Ed. Pretextos.

⁶ Algunas de las experiencias que se mencionan son: Montessori Palau Girona (España), Fundación Holismo (Argentina), Escuela Libre La Caseta (España), Fundación CAI (Alemania), Educación En Línea Yo Aprendo (Chile), Red de Educación Libre (España), Colegio Piccolino Montessori (México), Instituto Popular de CuLtura Cali (Colombia), Pedagogía Sistémica UAB (España), Colegio INCRE (Uruguay), Colegio Pachamama (Ecuador), Colegio Ideas (Colombia), Escuela Nueva Cultura La Cecilia (Argentina), Escuela Experimental La Bahía (Argentina), Escuela Activa INTA Samana (Ecuador), Colegio Mundo Montessori (Colombia), Colegio Kilpatrick (Ecuador), Instituto Logosófico Gonzalez Pecotche (Argentina), Escuela Experimental Las Lengas (Argentina), Fundación Escuela Nueva (Colombia), Colegio Rudolf Steiner (Chile), *Trabajo y Sociedad*, Núm. 23, 2014

- Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE.
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, FCE.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Reflexividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Ed. Pomares.
- Pineau, P. (2000). “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosanvallon, P. (2012) *La sociedad de iguales*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Tobin, J., Y. Hsueh, M. Karasawa (2009). *Preschool in Three Cultures. China, Japan, and the United States*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, FCE.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en Vincent, G. (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.